



Flexibilisering in het basisonderwijs: een historisch overzicht

Onderzoek i.o.v. de Onderwijsraad

Pieter Appelhof en Anne Luc van der Vegt

Flexibilisering in het primair onderwijs: een historisch overzicht

Deelrapport 2

Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad

Oprachtgever: Onderwijsraad

Utrecht, februari 2015

© Oberon
Postbus 1423
3500 BK Utrecht
tel. 030-2306090
fax 030-2306080
e-mailadres: info@oberon.eu

Kohnstamm Instituut
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
Tel. 020-5251226
e-mailadres: secr@kohnstamm.uva.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Inleiding	7
2 Het klassikale onderwijs; het leerstofjaarklassensysteem	9
3 Doorbreking van het klassikale onderwijs	12
4 Pogingen tot differentiatie binnen klassenverband	15
5 De basisschool en het onderwijsachterstandsbeleid	18
6 De nieuwe vernieuwers, begin 21ste eeuw.....	23
7 Extra onderwijstijd, mede voor specifieke leerlinggroepen	26
8 Opbrengstgericht onderwijs	29
9 Eindconclusies en nabeschuwing	31

Samenvatting

Indien we de ontwikkelingen in het lager- en latere basisonderwijs als geheel overzien kunnen we een drietal perioden onderscheiden waarin verschillende aanpakken en vormen van flexibilisering zijn te onderscheiden.

1. De vooroorlogse periode is gekenmerkt door een strak georganiseerd lager onderwijs volgens het leerstofjaarklassensysteem en de opkomst van de ‘traditionele vernieuwingsscholen.’
2. De naoorlogse periode waarin vanaf de jaren vijftig tot de jaren tachtig binnen het leerstofjaarklassensysteem pogingen tot differentiatie worden ondernomen en waarbij ook de overheid initiatieven neemt. Dit leidde uiteindelijk tot de komst van de basisschool en het Weer Samen Naar School beleid.
3. De periode vanaf de eeuwwisseling waarin zowel vanuit het veld als door de overheid initiatieven worden genomen ter vergroting van de flexibiliteit van het basisonderwijs en waarbij de ruimte binnen en buiten de school worden ingevuld. In de 21ste eeuw nam de overheid ook initiatieven om de opbrengstgerichte cultuur in scholen te bevorderen en meer aandacht te geven aan ‘excellente’ leerlingen.

De vooroorlogse periode

Voor de Tweede Wereldoorlog tot 1960 was er hoofdzakelijk klassikaal onderwijs in basisscholen met geringe flexibiliteit. Het afstemmen op leerlingen werd vooral bereikt door vroeger selectie en ‘streaming’ naar vervolgopleidingen, doubleren en verwijzen naar speciaal onderwijs. Toch bood de Lager onderwijswet veel ruimte voor flexibel onderwijs zoals blijkt uit de groei van de traditionele vernieuwingsscholen die divergente differentiatie in de praktijk brachten.

Tweede helft twintigste eeuw

Vanaf 1960 zijn er twee vernieuwingsbewegingen in het onderwijs, het afstemmen van onderwijs op kansarmen en de differentiatie in vooral de lagere klassen gericht op alle leerlingen. Ze werden binnen de bestaande wettelijke kaders uitgevoerd. Bij compensatieprogramma’s en later stimuleringsprojecten werd hoofdzakelijk convergent gedifferentieerd terwijl de differentiatie-experimenten divergent van aard waren. Voor het eerst werden toetsen gebruikt om het onderwijs af te stemmen op de doelgroep. Aan de leertijd werd niet getornd, maar er werd gewerkt met instructie- en verwerkingsniveaus.

Belangrijk was het inzicht dat het lager onderwijs onvoldoende rekening hield met het opvoedingsmilieu van kinderen uit de lagere sociaal economische milieus. Eind jaren zestig werden compensatieprogramma’s ingevoerd op de ‘stimuleringsscholen’, om kinderen van laagopgeleide ouders meer kansen te bieden. Vervolgens heeft de overheid specifieke maatregelen getroffen voor deze kinderen, in het kader van het onderwijsstimuleringsbeleid, onderwijsvoorrangsbeleid en vervolgens het onderwijsachterstandenbeleid. De ‘gewichtengelden’ werden door scholen algemeen ingezet voor klassenverkleining en niet voor een gerichte aanpak van leerlingen.

De basisschool kwam er in 1986 (WOB). Een belangrijk motief was voor alle leerlingen een ononderbroken leerproces te bereiken. Doubleren bleef echter mogelijk. Wel werd adaptief onderwijs bevorderd. De toetsing nam toe en dat mondde uit in leerlingvolgsystemen.

De 21ste eeuw

Rond 2000 stichtten gemeenten en schoolbesturen in toenemende mate brede scholen. Binnen brede scholen werken scholen en instellingen samen voor een breed educatief pakket. De overheid vervult daarbij een volgende, licht ondersteunende rol. Later komt de overheid met specifieke maatregelen voor leerlingen met onderwijsachterstand zoals schakelklassen en OTV (verlengde schooltijd en zomerschool). Het laatste op experimentele basis. Zowel het aanbod binnen brede scholen als binnen OTV heeft geleid tot een gevarieerd en vergroot educatief aanbod voor basisschoolleerlingen.

Na 2000 komen er van uit het veld initiatieven onder de naam 'het nieuwe leren.' Het streven is het onderwijs af te stemmen op de behoeften van de 21^{ste} eeuw. De aanpak is flexibel omdat afgestemd wordt op behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Er is sprake van divergente differentiatie. Zowel bij instructie als verwerking wordt geïndividualiseerd. Er worden vaak leerpleinen ingericht, leraren krijgen een coachende rol en de vakkenstructuur wordt doorbroken. De overheid biedt enige financiële ondersteuning. De scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen maken optimaal gebruik van de vrijheid van inrichting. Vanaf 2008 nam de overheid initiatieven om de opbrengstgerichte cultuur in scholen te verbeteren. Dit beleid is vooral gericht op de didactische professionalisering van de leerkrachten. De overheid nam vanaf 2007 ook initiatieven om 'excellentie' in het onderwijs te bevorderen. Dit leidde tot de komst van plusklassen op veel basisscholen, waarbinnen wordt gestreefd naar comprimeren en verrijken van de leerstof. Er werden scholen voor hoogbegaafden opgericht: de Leonardoscholen.

Nabeschuiving primair onderwijs

Binnen de basisschool en binnen het onderwijsachterstanden beleid is in hoofdzaak convergente differentiatie gepraktiseerd terwijl uit het veld initiatieven voortkomen die divergente differentiatie op het oog hebben. Dat komt omdat het veld eerder pedagogische doelen voorop stelt en de overheid onderwijskundige, kwaliteitsdoelen. Dat vloeit mede voort uit de opzet van het Nederlandse onderwijs waarin de overheid zich het liefst verre houdt van opvoeding (vrijheid van richting).

Uit de historie van de pogingen tot flexibilisering van het onderwijs blijkt dat basisscholen zelf overwegend vasthouden aan convergente differentiatie ook al biedt de WOB alle ruimte voor veel meer flexibiliteit. Ook met de ondersteuning van buiten blijft de differentiatie beperkt. In divergente, meer radicale differentiatie, is een beperkte groep van scholen die zelf willen veranderen geïnteresseerd.

Om flexibiliteit in het basisonderwijs te bevorderen is de WOB kennelijk toereikend wat betreft het onderwijs in basisscholen. Indien de overheid het onderwijs wil vernieuwen ligt facilitering van veldinitiatieven (via de experimentenwet) meer voor de hand dan wetswijziging. De overheid dient vooral de kwaliteit van het basisonderwijs te bewaken. De huidige aandacht voor uitbreiding van onderwijstijd en het educatieve buiten de school en ook voor een langere leeftijdperiode (IKC: 2-12) vraagt waarschijnlijk wel om wetswijziging om de verantwoordelijkheid en samenwerking tussen instelling niet te vrijblijvend te houden.

Uit ervaring blijkt dat meer radicale verandering beperkt blijft tot ondernemende, door idealen gedreven schoolteams. De overheid kan dergelijke vernieuwing wel stimuleren door ze te faciliteren.

1 Inleiding

Nederlandse scholen zijn over het algemeen traditioneel georganiseerd. In het basisonderwijs werken de meeste scholen met een leerstofjaarklassensysteem waar leerlingen onderwijs krijgen in vaste klassen van leerlingen van eenzelfde leeftijd. In het voortgezet onderwijs worden leerlingen geplaatst in verschillende onderwijstypen en leerwegen. Instructie vindt veelal klassikaal plaats, met dezelfde leerstof en in hetzelfde tempo en het behalen van onderwijsdoelen wordt getoetst met gestandaardiseerde leerlingvolgsystemen, toetsen en examens.

Deze wijze van organisatie heeft voordelen in termen van duidelijkheid, organiseerbaarheid en het creëert samenhang binnen scholen en klassen. Er zijn echter ook nadelen, vooral leerlingen die benedengemiddeld of bovengemiddeld presteren. Maar ook voor de gemiddelde leerlingen wordt het wenselijk gevonden dat het onderwijs beter inspelt op hun niveau en interesses. De roep om meer flexibilisering van het onderwijs wordt in beleid en in de praktijk ondersteund. Een toenemend aantal scholen neemt – vanuit verschillende overwegingen – flexibilisering ter hand.

De Onderwijsraad is door de bewindslieden van OCW verzocht om in 2015 een advies uit te brengen waarin deze aanbeveling nader wordt uitgewerkt. Het gaat er dan om ruimte te bieden aan flexibilisering, zonder de kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid van het onderwijs te schaden. De adviesvraag is als volgt geformuleerd: Hoe kan meer ruimte geboden worden voor flexibilisering?

In hoeverre moet en in hoeverre kan de flexibilisering van het funderend onderwijs worden gefaciliteerd en gestimuleerd, zonder het funderende karakter ervan in gevaar te brengen? Wat is een goede balans tussen uniformering en flexibilisering en wat vraagt dit van de overheid en van scholen?

Ter voorbereiding van het advies heeft de Onderwijsraad Oberon en het Kohnstamm Instituut gevraagd een studie te verrichten. In het offerteverzoek onderscheidt de Onderwijsraad een zestal aspecten van flexibilisering van het onderwijs:

- lesprogramma;
- toetsing;
- lestijd;
- docenten;
- onderwijsactiviteiten en locatie;
- opbouw van de opleiding.

De door ons uitgevoerde studie richtte zich op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn voor elk van deze aspecten de wettelijke, en - indien relevant- technische of materiële voorwaarden? Wat is er de afgelopen jaren aan beleid gevoerd op deze aspecten?
2. Hoe heeft (de roep om) flexibilisering in het Nederlandse po en vo zich ontwikkeld vanuit historisch perspectief? Welke rol speelde de maatschappelijke context hierbij?
3. Wat is er vanuit de wetenschappelijke literatuur bekend over de effecten van flexibilisering op één of meer van bovengenoemde aspecten?
4. Wat is er vanuit andere landen met een vergelijkbaar onderwijssysteem bekend over de do's en don'ts van flexibilisering? Zijn er goede voorbeelden die voor Nederland relevant zijn?
5. Wat zijn de ervaringen van scholen (of samenwerkende scholen) en schoolbesturen die pogingen hebben ondernomen hun onderwijs flexibeler in te richten?
 - a. Op basis waarvan heeft de school of schoolbestuur besloten te willen flexibiliseren, en op welke punten?

- b. Krijgen deze scholen te maken met knelpunten? Zo ja, welk type knelpunten? Wat zijn gevolgen voor de uitvoering van de flexibilisering, de financiën, rol van bestuur/management en het toezicht?
- c. Welke succesfactoren zijn er te noemen? Hoe heeft succesvolle flexibilisering op deze scholen vorm gekregen?

Om deze vragen te beantwoorden hebben we een zevental deelstudies uitgevoerd: documentanalyses, literatuurstudies, een quickscan en casestudies. Ten behoeve van de literatuurstudie hebben we een search gedaan in Nederlandse en Engelstalige literatuur, en via website overheidspublicaties bestudeerd. Voor de quickscan hebben we scholen benaderd die ervaring hebben met flexibilisering: met onderwijstijdverlenging, met andere schooltijden, met kopklassen, en daarnaast Brede scholen, TOM-scholen, de scholen die deelnamen aan Durven, delen, doen respectievelijk de Innovatie Impuls Onderwijs (IIO). Aan deze scholen zijn vragen voorgelegd motivatie voor flexibilisering, welke vormen van flexibilisering zijn gerealiseerd en knelpunten en succesfactoren. De casestudies zijn uitgevoerd op drie scholen voor po en op drie scholen voor vo. Voor de case studies zijn scholen geselecteerd die een ruime ervaring hebben met verschillende vormen van flexibilisering. Met vertegenwoordigers van deze scholen is gesproken over hun motivatie, de wijze van flexibilisering en de knelpunten en succesfactoren daarbij. De dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode oktober 2014 t/m januari 2015.

De deelstudies zijn gerapporteerd in een zevental deelrapportages. De voorliggend deelrapportage betreft de historische schets van flexibilisering in het Nederlandse basisonderwijs. Hier geven we antwoord op de tweede onderzoeksvraag:

Hoe heeft (de roep om) flexibilisering in het Nederlandse onderwijs zich ontwikkeld vanuit historisch perspectief? Welke rol speelde de maatschappelijke context hierbij?

Een tweede deelrapport behandelt de historie van flexibilisering in het voortgezet onderwijs.

Leeswijzer

Na korte inleidende hoofdstukken over de totstandkoming van het leerstofjaarklassensysteem (hoofdstuk 1 en 2), bespreken we de pogingen om dit te doorbreken, zodat meer aandacht gegeven kan worden aan de individuele eigenschappen en behoeften van leerlingen. Verschillende modellen voor differentiatie komen aan de orde, waaronder de alternatieven van de 'traditionele vernieuwingsscholen (hoofdstuk 3) en differentiatie binnen de klas (hoofdstuk 4).

Vervolgens komen de eerste decennia van de basisschool aan de orde, eind twintigste eeuw. Belangrijke ontwikkelingen daarin zijn Adaptief onderwijs, Weer Samen Naar School en het probleem van het zittenblijven (hoofdstuk 5).

Met de laatste drie hoofdstukken zijn we in de 21^{ste} eeuw beland. We bespreken de nieuwe vernieuwers: het 'nieuwe leren' en de Steve Jobs-scholen (O4NT). In hoofdstuk 7 bespreken we de toenemende aandacht voor een breder aanbod leerlingen in de naschoolse tijd (brede school) en specifiek voor leerlingen met achterstanden. Extra onderwijstijd is één van de instrumenten om voor deze groepen maatwerk te bieden. Ten slotte staan we in het laatste hoofdstuk stil bij het opbrengstgericht leren en de aandacht voor hoogbegaafden.

De pogingen tot flexibilisering worden zoveel mogelijk in een maatschappelijke context geplaatst. De flexibilisering kan zowel het onderwijs in de school en in de klas betreffen als onderwijs dat buiten het reguliere programma wordt geboden. Het gaat er immers om het onderwijs af te stemmen op de mogelijkheden, de eigen aard, de behoeften en de interesses van leerlingen.

De beschrijvingen van de verschillende pogingen en praktijken van flexibilisering worden getoetst aan de zes aspecten van flexibilisering: lesprogramma, toetsing, lestijd, docenten, onderwijsactiviteiten en locatie, opbouw van de opleiding.

2 Het klassikale onderwijs; het leerstofjaarklassensysteem

Het Nederlandse onderwijs is gekenmerkt door vrijheid van richting en inrichting. In de negentiende eeuw tot in het begin van de twintigste eeuw is er strijd gevoerd om de vrijheid van richting te bereiken. De overheid bekostigde vanaf 1920 zowel het openbaar als bijzonder onderwijs (gelijkberechtiging). Vrijheid van *richting* hield in dat het onderwijs in hoge mate was bepaald door de kerkelijke richting, niet alleen de godsdienstige activiteiten maar ook de leerstof. De *inrichting* van het onderwijs volgt op afstand de ontwikkeling en verandering in de samenleving. Eeuwenlang was onderwijs een privilege van de elite en werd individueel onderwijs gegeven (hoofdelijk onderwijs).

Van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs

Als gevolg van het verlichtingsdenken en de industrialisatie werd in de 19^e eeuw van staatswege in toenemende mate gestreefd naar onderwijs voor allen. Er ontstonden vormen van lager onderwijs met zeer verschillend leerstofaanbod voor onderscheiden groepen van leerlingen. Het onderwijs vond veelal plaats in een groot lokaal met vele leerlingen die op banken voor 8 tot 10 leerlingen zaten. *'Zo wordt in Zuurdijk bij Leens op 26 oktober 1966 een naar de eisen des tijds ingericht 'vertrek' geopend bestemd voor tachtig leerlingen'* (Winkelhuis, 1965, p.56). Dit 'massa-onderwijs' stamde uit Engeland in navolging van het Bell-Lanestersysteem waarbij tot wel aan 300 leerlingen tegelijk werd lesgegeven. Onderwijzers gaven soms les gedurende vier schooltijden, niet alleen op de lagere school maar ook op andere instellingen (Winkelhuis, 1965, p.72). In Nederland werd, later dan in omliggende landen, in 1901 het volgen van lager onderwijs wettelijk verplicht.

Het lager onderwijs was in die tijd ingericht volgens het leerstofjaarklassensysteem, met hetzelfde aanbod voor kinderen uit de verschillende sociale lagen. Het leerstofjaarklassensysteem is gekenmerkt door klassikaal onderwijs en heeft zich tot de dag van vandaag gehandhaafd. Alle leerlingen van dezelfde groep verwerken gelijktijdig dezelfde leerstof, overeenkomstig hetzelfde rooster, dezelfde leermethode en met behulp van dezelfde leermiddelen (Mandigers, 1969, p. 9). De klassengroepen worden gevormd door leerlingen van dezelfde leeftijd (Nijhof, 1978, p. 14).

Aan het begin van de negentiende eeuw waren er ook lagere scholen met 'kopklassen' (standenscholen) waarin meer uitgebreid onderwijs werd gegeven (Meijssen, 1976, p. 110).

Gelijk aanbod voor iedereen, extra onderwijs voor de goede leerlingen

Binnen het klassikaal onderwijs moet de leerkracht de methode volgens planning doorwerken en de leerling moet meekomen (Doornbos, 1969, p.30). Beiden lukt dat niet. Begrijpelijk, want rond 1912 waren er 6 leerkrachten beschikbaar voor 310-363 leerlingen. In de praktijk waren de verschillen in wat met onderwijs werd bereikt dan ook zeer groot. De buurt- en plattelandscholen leidden in tegenstelling tot opleidingsscholen in de steden niet op tot de toelatingsexamens voor (m)ulo en vwo. Het overgrote deel van de burgers was tot vrij ver in de twintigste eeuw niet gericht op langdurige scholing. Talentvolle kinderen werden verwezen naar klas 5 en 6 van opleidingsscholen. Die opleidingsscholen kenden in de bovenbouw a, b en c-klassen. Op veel opleidingsscholen was het gebruikelijk dat aan het eind van de schoolweek de leerlingen een weekrapport meekregen over de geleverde prestaties. De opleidingsscholen selecteerde vroegtijdig voor de verschillende niveaus van voortgezet onderwijs.

Over de lagere schoolperiode van Neelie Kroes:

‘Ze ging naar een gereformeerde lagere school vlak in de buurt van haar huis, tot haar vader haar daar vanaf haalde. Hij voorzag een grote toekomst voor zijn slimme dochter, en meldde haar toen ze negen was aan bij het Instituut Bender aan de Oude Binnenweg. Dit particulier instituut liet zich er op voorstaan ‘het beter begaafde kind klaar te stomen voor de hbs, de hoogst haalbare schoolopleiding’ (Pruis, 2014).

De opleidingsscholen in het lager onderwijs voldeden aan de maatschappelijke behoefte om talentvolle leerlingen te laten doorstromen. Het lager onderwijs was dus wel gericht op doorstroming van de talentvolle leerlingen. *‘De sociaaldemocraten en de vakbeweging hebben vanouds gehamerd op betere onderwijskansen van de begaafde leerling uit de milieus van handarbeiders en lagere ambtenaren’ (Schuyt en Taverne, 2000).* Niet alleen de sociaal-democraten maar ook binnen het katholieke onderwijs hebben broeders, fraters en zusters van onderwijscongregaties daaraan een belangrijke bijdrage geleverd. Kinderen van scholen in buurten met goed opgeleide bewoners kregen vaak bijles om de stap naar de gewenste opleiding te kunnen maken.

De bijlessen van Jan Gispen, oud-voorzitter schoolbestuur PCOU, Utrecht.

“Om door het toelatingsexamen van het gymnasium te komen moest er een tandje bij. De bovenmeester van de Mr. Jonkheer Anton Reinhard Falckschool in Tuindorp in Utrecht verzorgde op woensdagmiddag extra lessen ontleden en rekenen voor leerlingen die werden klaargestoomd voor de HBS of het Gymnasium. Mijn moeder (neerlandica) was ontevreden over het niveau (de bovenmeester benoemde vaak het naamwoordelijke deel van een gezegde tot lijdend voorwerp!) en gaf mij zelf extra werk voor Nederlands en liet mij voor rekenen en andere zaken bijspijkeren door een docent wiskunde die een paar straten verderop woonde. Bij hem heb ik zitten zwoegen op de opgaven in ‘De Toetsnaald’.”

De opleidingsscholen zijn pas verdwenen bij de komst van de basisschool. De invoering van de Cito-eindtoets in 1965 heeft uiteindelijk indirect een belangrijke mate bijgedragen aan de gelijkwaardigheid van schoolprogramma's van buurt- en plattelandsscholen en daarmee de doorstroming van kinderen van buurt- en plattelandsscholen bevordert. De Cito-toets verving steeds meer de toelatingsexamens van de vo-scholen.

Regulier en speciaal onderwijs

Het klassikale onderwijs op de lagere school kon in de praktijk de grote verschillen tussen leerlingen niet aan. Het gevolg daarvan is geweest dat het buitengewoon onderwijs, dat we nu het speciaal onderwijs noemen, zich vanaf de invoering van de leerplicht sterk uitbreidde. Er was buitengewoon onderwijs beschikbaar voor wel tien verschillende doelgroepen van zorgleerlingen. De komst van de basisschool (1985) heeft die uitstoot geen halt toegeroepen. De groei van het speciale onderwijs duurt voort tot de dag van vandaag.

Idenburg (1964) concludeert na zijn beschouwing over de ontwikkeling van het onderwijs in Nederland vanaf de negentiende eeuw tot het midden van de twintigste eeuw: *‘Het Nederlandse onderwijs draagt al te zeer het stempel van de voldaanheid met het verworvene, te weinig de beweeglijkheid, welke zich richt naar de gewijzigde omstandigheden. Het is meer ingesteld op het bewaren dan op het bouwen’ (Idenburg, 1964, p. 63).*

Hij schrijft de onbeweeglijkheid ondermeer toe aan het gebrek aan vertrouwen in het lerarenkorps en in de regionale en lokale overheden. Dit gebrek aan vertrouwen heeft geleid tot een behoorlijk rigide wetgeving betreffende de inrichting van het onderwijs, terwijl de vrijheid van richting wettelijk was geregeld. Hij wijst ook op het algemene streven om verworven plaatsen in de maatschappij tegen al te grote sociale mobiliteit te beschermen. In de negentiende eeuw waren industriële bijvoorbeeld tegen te ruime scholing van arbeiders. Uiteindelijk heeft het onderwijs na de komst van de leerplicht en het kosteloze onderwijs een belangrijke bijdrage geleverd aan de verheffing van de arbeidersklasse in ons land. Dit is mede bereikt door de kwaliteitsverbetering van het onderwijs die Idenburg (1964, p. 173) mede toeschrijft aan het verbeterde peil van de onderwijzersopleiding.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Het onderwijsprogramma is sinds de algemene leerplicht gekenmerkt door het leerstofjaarklassensysteem. Dat kwam tot stand omdat het een efficiënt systeem leek om voor alle leerlingen.

Onderwijsprogramma

In de lagere school stond voor iedereen het onderwijsprogramma centraal en de leerlingen moesten zich daaraan aanpassen. Het onderwijsprogramma bestond uit een nauw omschreven standaardprogramma dat was uitgewerkt in een curriculum (de methoden). De leerkracht volgde van dag tot dag de aangegeven lessen. Inhoud en tempo waren in principe bepaald.

Toetsing

De toetsing bestond in het verleden (tot ongeveer 1965) enkel uit het toelatingsexamen voor mulo, mms, hbs en gymnasium opleidingen aan het eind van de lagere school. Er waren verder geen toetsen. Leerkrachten hielden trouw wekelijks een cijferlijst bij van het verrichte werk bij de verschillende vakken.

Onderwijstijd

De school- en lestijden waren op alle basisscholen voor alle klassen gelijk, ook de vakanties. De lesroosters van klassen en scholen waren overwegend hetzelfde. Een verruiming van leertijd vond enkel plaats door kinderen huiswerk (hoofdzakelijk op opleidingsscholen) mee te geven

Leraren

De leerkracht richtte zich in hoofdzaak tot de groep als geheel, zowel bij instructie als in de richtlijnen voor de verwerking van oefenstof. Leerlingen kregen geen extra leerstof of aangepaste leerstof. Hooguit hielpen leerkrachten enkele leerlingen tijdens de verwerking van de leerstof. Op buurt- en plattelandscholen paste de leerkracht zich aan bij het vaak gemiddeld lagere niveau waard oor het programma, bijvoorbeeld voor taal en rekenen niet geheel werd afgewerkt. Op alle scholen met een leerstofjaarklassensysteem was doubleren gebruikelijk.

Activiteiten binnen en buiten de klas/school

Het onderwijs vond uitgezonderd het gymnastiekonderwijs geheel binnen de muren van de klas plaats. Op opleidingsscholen kregen de leerlingen dagelijks huiswerk mee dat door leerkrachten werd nagekeken en gewaardeerd.

Alternatieven in de opbouw van de opleiding

Het niveau van het onderwijsprogramma was erg afhankelijk van het gemiddelde niveau van de leerlingen. Er waren grote verschillen tussen buurt- en plattelandsscholen en zogenaamde opleidingsscholen. De overstap van lagere school naar m(ulo), hbs en gymnasium werd gewaarborgd met het volgen van, in ieder geval, de laatste klassen op een opleidingsschool. Op die scholen werden leerlingen in de bovenbouw in klassen met verschillend niveau geplaatst die gericht waren op een specifieke vervolgopleiding. Het was een vorm van vroegtijdige 'streaming' die tot de jaren zeventig bleef bestaan. Sinds de leerplicht in werking trad is ook de uitstroom naar het speciaal onderwijs alleen maar toegenomen

3 Doorbreking van het klassikale onderwijs

3.1 Afstemmen op verschillen; een onopgelost probleem

Het streven naar zowel eenheid als verscheidenheid is een altijd aanwezig probleem in het onderwijs (van Kemenade, (red.), 1981, p. 602). Het onderwijs heeft een functie voor individu en samenleving. De school bereidt voor op de samenleving en is er daarom op gericht alle kinderen kennis en vaardigheden bij te brengen die ze later nodig hebben. Daarom is er leerplicht, een wet op het onderwijs, zijn er kerndoelen, toetsen en examens. Het individuele kind moet op school eveneens tot optimale ontplooiing kunnen komen terwijl de verschillen in sociaal milieu en individuele aanleg groot zijn. Er moeten daarom afwegingen en keuzes gemaakt worden bij de inrichting van het onderwijs en wel op macro (opbouw schooltypen) en microniveau (interne organisatie in school en klas). De keuzes worden mede bepaald door verschillende ideologische posities die men inneemt ten opzichte van verschillen tussen kinderen. Het onderwijs kan grote gemeenschappelijkheid nastreven of ruimte bieden aan zo groot en zo vroeg mogelijke selectie naar begaafdheden onderwijs (van Kemenade, (red.), 1981)..

Op macroniveau kent Nederland een basisschool met een gemeenschappelijk programma. Aan het eind van de basisschool volgt een selectie voor opleidingen die afgestemd zijn op prestatie- en begaafdheidsniveaus. De basisschool kan onvoldoende zorg op maat bieden zodat vele kinderen worden verwezen naar speciale scholen.

3.2 Twee modellen voor differentiatie

Differentiatie houdt in: 'Het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling) ten aanzien van een of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructiemethoden) (de Koning, 1973, p,3).

Manieren van differentiatie zijn bijvoorbeeld: verdeling van leerlingen over basisscholen en speciale scholen, hulpklassen, schakelklassen, werken in niveaugroepen, doorbreking jaarklassen systeem en in het vo de verdeling van leerlingen met verschillende niveaus over schoolsoorten. Het omgaan met verschillen kan betrekking hebben op leeftijd, sekse, sociaal-economisch milieu of etnische herkomst, op algemeen psychologische kenmerken, zoals intelligentie of persoonlijkheid of op directe kenmerken, zoals prestatie, leerstijl of motivatie (Simons, 1995).

Kort gezegd, differentiatie in het onderwijs heeft ten doel uit te gaan en om te gaan met de verschillen tussen leerlingen. Daarbij kunnen twee benaderingen worden onderscheiden (Blok, 2004, p.7). Bij de eerste benadering wordt ervan uitgegaan dat leerlingen nu eenmaal verschillen en dat daarop moet worden ingespeeld. Het uitgangspunt is het stimuleren van de individuele ontwikkeling van de leerlingen en elke leerling aan te spreken op zijn behoeften. Dit leidt tot *divergente* vormen van differentiatie. Bij de tweede benadering wordt getracht de verschillen tussen leerlingen beheersbaar te maken, dan wel te verkleinen. Deze benadering heeft een praktisch motief namelijk het onderwijs afstemmen binnen de mogelijkheden in school en klas. Het gaat hier vooral om twee problemen: het hulp bieden aan individuele leerlingen met leerproblemen en het optrekken van al die leerlingen die een sociaal-culturele achterstand hebben. Dit leidt tot *convergente* vormen van differentiatie. In het onderwijs worden beide vormen van differentiatie gepraktiseerd.

We geven de initiatieven weer waarmee in de loop der tijd in het Nederlandse onderwijs geprobeerd is het klassikale onderwijs in meer of mindere mate te doorbreken ter bevordering van aandacht of acceptatie voor verschillen tussen leerlingen.

3.3 De vroege vernieuwers: De ‘traditionele vernieuwingscholen’

In de eerste helft van de vorige eeuw waren er emancipatorische stromingen die gericht waren op meer vrijheid en zelfstandigheid voor alle burgers. Om dat te bereiken moest de opvoeding gericht zijn op de individuele ontwikkeling en zelfstandig worden van het kind in een meer vrije en ook op de maatschappij gerichte opvoeding en scholing. Ellen Key vroeg in ‘*De eeuw van het kind*’ al om een vrij schoolrooster. John Dewey pleitte voor samen leren en samen werken en Jan Ligthart, aanhanger van de ‘*reformpedagogiek*’, streefde naar levensecht onderwijs (Het volle leven). Maria Montessori was geïnspireerd door Ellen Key (Van der Meer, Bergman, 1975, p. 40). In de vooroorlogse periode en ook na de tweede wereldoorlog ontstonden verschillende vernieuwingen, Montessori en Daltonscholen, Vrije Scholen en Jenaplanscholen. Ze worden wel aangeduid met de term ‘traditionele vernieuwingscholen.’

Montessorischool

Rond 1920 worden de eerste *Montessorischolen* gesticht. De gemeente Amsterdam ging daarin voor (Wilkeshuis, 1969). Op initiatief van Maria Montessori werd in 1922 de LO-wet gewijzigd. Vrijstelling van lesrooster werd mogelijk (Meijssen, 1976, p. 168). In de Montessorischool werken leerlingen individueel of in kleine groepjes. Ze maken gebruik van centraal opgeslagen materiaal dat vaak zelfcorrigerend is. Er is ook een documentatiecentrum. De tweepersoonsbank werd ingeruild voor een tafel en een stoel voor ieder. De kinderen werken in verticale groepen (4-6; 6-9; 9-12). Kinderen doen geen klas over. De leraar heeft een begeleidende rol.

Het Montessori-onderwijs had in oorsprong een voorgeschreven karakter (Mandigers, 1962, p. 52). Later werd veel meer ruimte geboden voor creativiteit en samenwerken. Er zijn in Nederland 160 Montessori-basisscholen.

Daltonschool

Het doel van het Daltononderwijs (vanaf 1930) is het bevorderen van het zelfstandig leren onder eigen verantwoordelijkheid. Het Daltononderwijs is individualiserend maar handhaaft wel een klassikale instructie. De Daltonschool biedt veel keuzevrijheid aan leerlingen en bevordert de samenwerking (Mandigers, 1969). De leerstof ligt vast en is onderverdeeld in ‘taken’. Kinderen werken ook aan projecten, zowel op school als thuis. De leerkracht begeleidt de leerlingen bij hun taken. In Nederland is er grote variëteit per school in de toepassing van het Dalton-systeem. (Van der Meer en Bergman, 1975). Er zijn in Nederland 416 Daltonscholen.

De Vrije School

De *Vrije school* is gebaseerd op de antroposofie (Rudolf Steiner). Het onderwijs dient de persoonlijkheidsvorming en de dienstbaarheid aan de sociale gemeenschap. De Vrije School is afgestemd op gedefinieerde levensfasen van het kind. De longitudinale opbouw van het leerprogramma is gebaseerd op een visie over de ontwikkeling van de mensheid en geordend rond kernen. Er wordt gewerkt in perioden van een aantal weken. Daarbij staat één thema centraal. Er worden weinig leerboeken gebruikt. Leerkrachten en leerlingen vullen samen het programma. De leerkracht is vooral pedagoog en heeft een begeleidende rol. De leraar gaat met de leerlingen mee van klas naar klas (Van der Meer en Bergman 1975). Leerlingen kunnen blijven zitten niet zozeer op grond van vorderingen maar door de levensfase waarin ze nog verkeren.

Verscheidende Vrije scholen hebben 12 leerjaren (inclusief vmbo-tl, havo of vwo). Er zijn in Nederland 74 Vrije Scholen in het primair onderwijs.

De Jena-planschool

De eerste Jenaplan-school werd in 1962 in Utrecht opgericht terwijl het Jenaplan voor de oorlog door Peter Pedersen in Jena is ontworpen. Het Jenaplan-onderwijs streeft naar het vormen tot sociaal voelende mensen. De school is een leef- en werkgemeenschap. Het onderwijs vindt hoofdzakelijk plaats in heterogene stamgroepen met leerlingen van drie opeenvolgende leeftijden (onder- midden- en bovenbouw). De kinderen werken samen binnen een tafelgroepje. Vakken als spelling en rekenen kunnen vinden plaats in niveaucursussen. Kinderen blijven nauwelijks zitten (Van der Meer en Bergman 1975). Er zijn in Nederland 183 Jenaplan-scholen.

Toetsing aan onderwijsaspecten

De traditionele vernieuwingen stellen individualisering en/of samenwerking voorop. De verschillen tussen kinderen worden geaccepteerd en dat leidt tot divergente differentiatie. De opbouw van het leerprogramma is al of niet gestructureerd, lopend van vrije keuze, werken aan thema's tot min of meer longitudinaal geplande leergangen.

De traditionele vernieuwingen zijn gebaseerd op totaalconcepten die om een radicale verandering vragen met daarbij de acceptatie van de bijzondere uitgangspunten. Dat belemmert de verspreiding van deze systemen. Wel zijn aspecten van deze systemen in het traditionele onderwijs opgenomen zoals, werken in tafelgroepjes (Montessori), werken aan (week)taken en projecten (Dalton), het kringgesprek, niveaurekenen en vieringen (Jenaplan).

Onderwijsprogramma

In het bijzonder in Montessorischolen en Jenaplanscholen en in mindere mate op Vrije scholen worden instructie en opdrachten afgestemd op de belangstelling en het niveau van de leerlingen.

Toetsing

Uitgezonderd de Daltonscholen zijn de vernieuwingsscholen veelal tegen criteriumtoetsen of eindtoetsen. De Montessorischolen maken gebruik van zelftoetsend materiaal.

Onderwijstijd

De leertijd wordt op vernieuwingsscholen gevarieerder ingericht dan op klassikale scholen. De totale lestijd op de vernieuwingsscholen komt overeen met die van de gewone school maar er is gedurende de dag ruim tijd ingepland voor bijvoorbeeld het kringgesprek (Jenaplanschool), eigen werk, bijvoorbeeld uitvoering van taken (Daltonschool) maar ook voor gezamenlijke activiteiten zoals vieringen (Jenaplanschool en Vrije school).

Leraren

De leerkrachten besteden veel tijd aan begeleiding van individuele leerlingen wanneer die individueel of in groepen werken. Vooral bij de kernvakken kan instructie ook niveaugericht plaatsvinden (Jenaplanschool).

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

In Jenaplanscholen zijn leerlingen niet per homogene jaargroep maar in heterogene stamgroepen ingedeeld (onder-, midden- en bovenbouw). Op Daltonscholen en Jenaplanscholen vindt de instructie (deels) klassikaal plaats maar ook groepsgewijs. De taken/opdrachten kunnen vaak op niveau worden verwerkt. Op Montessorischolen doubleren kinderen niet, maar op Vrije scholen wel indien een leerling langer in een levensfase verkeert.

4 Pogingen tot differentiatie binnen klassenverband

In het midden van de jaren zestig ontstond er in Nederland een democratiseringsbeweging. De volgzzaamheid binnen zuilen, standen en instituties wordt grotendeels losgelaten. In het onderwijs ging dit gepaard met de roep om individualisering en gelijke kansen. Het waren vooral pedagogen en onderwijskundigen die pleitte voor *interne democratisering* gericht op erkenning van ieder kind terwijl vooral sociaal- en schoolpsychologen voor de *externe democratisering* (bevordering gelijke kansen) gingen.

4.1 Naar lossier klassenverband

Het heeft lang geduurd voordat in het gangbare klassikale onderwijs veranderingen werden geïntroduceerd. Van Gelder (1961, p.45 en 46) zocht al eerder naar een synthese van de individuele vormen van het onderwijs en het klassikale systeem zonder de bestaande zekerheid in het onderwijs te verstoren. Hij introduceerde het begrip 'lossier klassenverband'. *Lossier klassenverband is een organisatievorm van het onderwijs, waarbij in de gedifferentieerde leersituaties, in overeenstemming met de aard van het kind en de structuur van de leerstof ontwikkelt worden.* Het stelt onderwijs voor waarbij de gezamenlijke instructie, behandeling of oefening wordt afgewisseld met individueel werk. Hij denkt aan variatie: klassikale introducties, maar ook gebonden en vrije opdrachten, groepsopdrachten, taken voor alle kinderen en voor groepjes van kinderen, lessen voor de hele klas, maar ook de hulp aan het individu.

Van Gelder pleit ook voor 'totaliteitsonderwijs' dat de vakkenstructuur doorbreekt en is gekenmerkt door samenhang, de verbondenheid met levenssituaties en actieve werkvormen. Het gaat om het zinvolle, bij de werkelijkheid aansluitende gehelen. In de jaren zestig werd totaliteitsonderwijs bevorderd, ondermeer met een methode (van Os, e.a., 1960, Deen, 1971). Overigens was er al in de jaren vijftig veel belangstelling voor projectonderwijs waarbij de leerlingen, werkend aan een project, kennis van verschillende vakken en aard integreren. (R.K. Werkgroep voor de onderwijsvernieuwing, 1955; Vastenhouw, 1948). Zowel projectonderwijs als voorstellen voor een 'lossier klassenverband' hebben geen baanbrekende invloed gehad. Het heeft wel geleid tot meer variatie van leren in scholen.

4.2 Opstaan tegen het zittenblijven

In 1969 verscheen: 'Opstaan tegen het zittenblijven' van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (Doornbos, 1969). Deze publicatie deed veel stof opwaaien. Niet alleen vanwege de vermelding dat na de oorlog 1 miljoen kinderen zijn blijven zitten maar ook vanwege de lancering van *het blokkenstelsel*, een systeem voor interne differentiatie van het onderwijs. Het onderwijs moest met een continu leerproces de individuele ontwikkeling van alle kinderen bevorderen in een school zonder zitten blijven. Hij lanceerde daartoe *het blokkenstelsel*. Blokken zijn onderwijsleereenheden met informatie voor leerkrachten en leerlingen. De leerstof is verdeeld over blokken van wisselende omvang waaraan leerlingen twee tot zes weken werk hebben en waarbij de zwaarte kan worden afgestemd op de uiteenlopende capaciteiten van leerlingen. Binnen een heterogene jaargroep zou gewerkt worden met variabele subgroepen van 2 tot 6 á 8 leerlingen. De leerresultaten zouden per afgesloten blok worden beoordeeld. Doornbos stelde voor om in 1970 de wet te wijzigen en het blokkensysteem vanaf 1973 landelijk in te voeren. Het net opgerichte Kohnstamm-Instituut ondernam in 1970 een poging om het blokkenstelsel te ontwikkelen. Al spoedig werd duidelijk dat een dergelijk omvangrijke, omschreven vernieuwing niet van bovenaf kon worden geïmplementeerd. Het blokkenstelsel is nooit uitgewerkt tot een overdraagbaar stelsel maar het baanbrekende

voorstel heeft wel de motivatie om meer te differentiëren versterkt en heeft in die jaren tot een aantal initiatieven geleid, eerst in het veld en later op beleidsniveau.

4.3 Compensatieprogramma's

In 1968 verscheen het boek *Het verborgen talent* van Van Heek. Hij schreef het tekort aan doorstroming van kinderen uit de lagere sociaaleconomische milieus toe aan tekorten in de opvoeding, zoals gebrekkige spel- en taalontwikkeling. In de maatschappij ontstond er veel aandacht (en actie) voor de achterstand van bevolkingsgroepen. Dit leidde tot toenemende aandacht voor de taalontwikkeling op kleuterscholen. Vanaf 1966 werden *compensatieprogramma's* in het onderwijs geïntroduceerd, om te beginnen in Enschede (van Calcar, 1967) en Rotterdam (Grandia: OSM-project). Opvallend was dat aan deze programma's een toetsing vooraf ging (Begrippentoets). In Den Haag ontwikkelde Van Aart een speelleerprogramma voor kleuters en leerlingen van de eerste klas, dat landelijk vrij breed werd gebruikt. Dergelijke programma's werden in feite toegevoegd aan en ingevoegd in het dagelijkse onderwijsprogramma. Het gangbare onderwijs bleef onaangetast. In Utrecht experimenteerde Rupp (1968) buiten de school met een gezinsopvoedingsprogramma ter bevordering van de schoolbekwaamheid bij entree in de lagere school (Nb.: Rond 1990 werden de Opstapprogramma's voor in het bijzonder allochtone ouders gelanceerd).

4.4 Initiatieven om te differentiëren in de klas

In plaats van het toevoegen van compensatieprogramma's aan het onderwijs werden ook pogingen ondernomen het onderwijs aan te passen aan entree-verschillen. Sixma (1974) ontwikkelde aan de universiteit in Utrecht de leesvoorwaardentoets en programma. Het programma had ten doel een brug te slaan tussen de vastgestelde individuele niveaus van de kleuters en de methoden voor aanvankelijk leesonderwijs. In de jaren zeventig werden daaropvolgend ook enkele experimenten uitgevoerd ter bevordering van niveaudifferentiatie zoals het project Differentiatie Aanvankelijk Lezen (DAL-project) (Appelhof, 1979) en differentiatie moedertaalonderwijs (Samen taal) (Nijhof 1978). Beide experimenten toonden aan dat leerkrachten leren werken in drie niveaugroepen en dat de samenwerking tussen leerlingen wordt bevorderd. Verbetering van leerresultaten bleef echter uit omdat de leerkrachten meer gericht waren op de organisatie dan op de instructie (Appelhof, 1979). De ervaringen van de experimenten werden op beperkte schaal verspreid via schoolbegeleidingsdiensten.

Toetsing aan onderwijsaspecten

In de tweede helft van de twintigste eeuw ontstond een sterke democratiseringsbeweging, zowel gericht op interne als externe democratisering. Het rigide leerstofjaarklassensysteem stond democratisering in de weg. Langzaam aan, eerst op papier en wat later in de praktijk, werden doelbewuste pogingen ondernomen om in de klassikale lagere school meer rekening te houden met de individuele leerling. Wat later kwam er veel aandacht voor het compenseren van onderwijsachterstanden als gevolg van milieu-invloeden.

Onderwijsprogramma

De differentiatievoorstellen en pogingen tot differentiatie in de jaren zeventig varieerden van convergente tot divergente differentiatie. Van Gelder pleitte voor een 'losser klassenverband' met meer variatie in de groepering van leerlingen en verwerking van opdrachten. Doornbos ging verder en lanceerde het blokkensysteem waarin het leerstofjaarklassensysteem werd losgelaten. Op vele plaatsen werden in de praktijk stappen gezet om te differentiëren binnen klassenverband met een compenserend, vaak vervangend aanbod

of met verwerking van leerstof in niveaugroepen. Die pogingen bleven meestal beperkt tot de lagere klassen. Vanaf het begin van de jaren zeventig trachtten vele scholen te werken met niveaugroepen, zowel bij instructie als verwerking van leerstof. Er werd een gevarieerder lesprogramma voorgesteld lopend van kernstof en verrijkingsstof tot geïntegreerde leerstofeenheden en werken in niveaugroepen. De centrale instructie bleef over het algemeen behouden.

Toetsing

Aan toetsing werd nog weinig aandacht gegeven. Van Gelder spreekt er niet over en Doornbos is geen voorstander van vergelijkende toetsing. Bij de 'compensatieprogramma's', de 'leesvoorwaardenprogramma's' en 'differentiatieprojecten' werden diagnostische toetsen gebruikt om de doelgroep te bepalen en het onderwijsprogramma af te stemmen.

Onderwijstijd

Aan de lestijden werd niet getornd. Wel werd er tijd ingeruimd voor bijvoorbeeld een 'compensatie- of levensvoorwaardenprogramma'.

Leraren

De verschillende vormen van differentiatie vroegen om veel organisatorisch en voorbereidend werk van leerkrachten. Het methodisch materiaal werd vaak behoorlijk uitgebreid met nieuw ingebracht materiaal. Vanaf het begin van de jaren zeventig werd in meer scholen dan voorheen gewerkt met een paar niveaugroepen zowel bij instructie als verwerking van leerstof

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

De onderwijsactiviteiten bleven tot de school beperkt behalve in het programma van Rupp die experimenteerde met spel-, lees- en leeropdrachten in het gezin. Het leerstofjaarklassensysteem bleef overwegend intact. De pogingen tot differentiatie bleven beperkt tot de onderbouw.

5 De basisschool en het onderwijsachterstandsbeleid

In 1986 begint de basisschool en krijgt ook het onderwijsachterstandenbeleid een wettelijke basis. Zoals vermeld zijn er vanaf het begin van de jaren zeventig initiatieven om de lagere school meer te laten aansluiten op jonge kinderen en in het bijzonder op de kinderen uit achterstandsituaties. In de jaren na 1986 zijn er steeds twee beleidlijnen geweest; de ene gericht op aandacht voor het zorgkind en de andere op het kind met achterstand door milieu-invloeden.

5.1 Activeringsplan ter voorbereiding van de basisscholen

Vanaf het midden van de jaren zeventig lanceerde minister van Kemenade de eerste voorbereidende activiteiten om de basisschool voor leerlingen van 4-12 tot stand te brengen. De focus lag op bevordering van het contact tussen kleuter- en lagere school met het doel een geleidelijke overgang te bevorderen en het zittenblijven terug te dringen. Dit beleid strekte zich uit over alle kleuter- en lagere scholen. Vanaf 1980 werden ook diepteprojecten uitgezet. Dit waren ontwikkelingsprojecten die ten doel hadden materialen en aanpakken te ontwikkelen die later in scholen breed konden worden uitgezet. Bij enkele opbrengsten van enkele diepteprojecten, vooral op taalgebied, is dat wel gelukt.

5.2 Adaptief onderwijs; Weer Samen Naar school

Adaptief onderwijs wordt vanaf 1985 met de komst van de basisschool en later het WSNS-beleid een belangrijk vernieuwingspeerpunt in het basisonderwijs.

Zorgverbreding

Stokking (1993) analyseerde een 25-tal onderzoeken naar differentiatie en zorgverbreding die in Nederland in de periode 1984-1990 zijn uitgevoerd. Het zijn hoofdzakelijk surveyonderzoeken. Stokking (1993, p. 145) concludeert dat 75-80% van de leerkrachten in het basisonderwijs nog klassikale instructie geeft. Op slechts 10% van de scholen is het leerstofjaarklassensysteem doorbroken. Differentiëren doen leerkrachten vooral bij de verwerking van leerstof, waarbij rekening gehouden wordt met verschillen in tempo en veel minder met niveauverschillen. Stokking stelt na onderzoek vast dat leerkrachten niet erg zijn gemotiveerd om te differentiëren maar wel aandacht willen besteden aan zorgkinderen. Voor die zorg werd vanaf de start van de basisschool de functie van interne begeleider (full-time of parttime) geïntroduceerd met de taak de leerkrachten te ondersteunen bij de aanpak van zorgleerlingen. Zo kwam er functiedifferentiatie in het basisonderwijs.

Weer samen naar school

Tien jaar later bekijkt Blok (2004) in een meta-analyse van verricht onderzoek opnieuw het probleem van adaptief onderwijs en differentiatie. Hij constateert eerst dat er *twee opvattingen* over adaptief onderwijs worden gehanteerd. In beleidstukken gaat het over het bieden van speciale zorg aan kinderen met specifieke behoeften zodat deze kinderen de minimumdoelen bereiken (Meijer e.a. ,1993, in: Blok, 2004, p. 7). In overheidsstukken wordt de term onderwijs-op-maat of zorg-op-maat gebruikt en niet adaptief onderwijs. De overheid richt zich volgens Blok op *convergente differentiatie*. Het toenmalige Procesmanagement Primair Onderwijs is echter van mening dat leerkrachten moeten leren omgaan met verschillen (PMPO, 1998 in: Blok, 2004. p. 9). In verschillende projecten, begeleid door de landelijke pedagogische centra, wordt gewerkt aan

afstemming van het onderwijs op *alle* leerlingen zodat meer kinderen in de basisschool kunnen worden opgevangen (Blok, 2004, p. 10). Het gaat hier om *divergente differentiatie*.

Blok (2004) deed ook onderzoek naar de effecten van adaptief onderwijs op de basisschool vanaf 1985. Het merendeel van de onderzoeken is gericht op vormen van differentiatie, waarbij alle leerlingen uit een klas worden gehaald en primair een algehele prestatieverhoging wordt nagestreefd. Blok (2004, p. 17) concludeert dat adaptief onderwijs maar in beperkte mate een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van leerlingen. Slechts uit enkele onderzoeken blijkt dat de effecten duurzaam zijn. Bijvoorbeeld in het Rotterdamse Kleinschalige Experiment Achterstandsbestrijding waar op vier scholen gemiddeld betere vorderingen werden geconstateerd. De begeleiding volgde de leerlingen van klas tot klas (Westerbeek, 2002 in: Blok, 2004, p. 20).

Ook in 2012 constateert de Inspectie van het Onderwijs nog dat slechts op een derde van de basisscholen de zorg en begeleiding op alle onderdelen goed is. De ontwikkeling van de leerlingen wordt wel gevolgd maar slechts de helft van de scholen raadpleegt de gegevens om de zorg te bepalen. De zorg is op een groot deel van de scholen weinig planmatig.

Vernooij (2009) heeft wat specifieker nagegaan welke vormen van differentiatie effect hebben op de leerprestaties met gebruikmaking van enkele onderzoeken (Guldmond, 1994 en van Meijer 1995 in: Vernooij, 2009). Laagpresteerders in de bovenbouw van de basisschool presteren slechter in homogene groepen dan in heterogene groepen. Leerlingen met achterstand zijn gebaat met opvang in heterogene groepen. Voorwaarde is dat meer tijd aan de zwakke leerlingen wordt besteed door verlengde instructie (na de groepsinstructie).

Bosker (2005, p. 13) is, de pogingen tot differentiatie overziend, van mening dat differentiatie mits verstandig gecombineerd met een aantal ingrediënten effectief kan zijn. Divergente differentiatie is problematisch omdat die alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. De meest effectieve programma's veronderstellen extra hulp van tutores of onderwijsassistenten. Een ander middel om differentiatie te bevorderen is een beperking van de groepsgrootte. Bosker (2004, p.14) vindt dat de gewichtenregeling te weinig wordt ingezet voor adequaat onderwijs voor leerlingen met achterstand. Hij pleit voor inzet van de extra formatie voor onderwijs aan de jongste risico-kinderen.

5.3 Het zittenblijven: Om moe van te worden

Het zittenblijven is een hardnekkig probleem in het Nederlandse onderwijs. 'Om moe van te worden' schreef Meijnen (2013) recent. Zoals eerder vermeld verscheen in 1969 'Opstaan tegen het zittenblijven' (Doornbos,1969) en in 1985 startte de basisschool die mede was gevormd om het zittenblijversprobleem op te lossen. Dat moest bereikt worden met een soepele overgang tussen kleuter- en lagere schoolklassen, door de bevordering van een meer geleidelijke overgang van spelen naar leren en een flexibele organisatie van het onderwijs in de basisschool. Na 50 jaar is het zittenblijven nog steeds een probleem. In Nederland is één op de vier 15 jarige scholieren blijven zitten terwijl dat gemiddeld in andere OECD-landen gemiddeld één op de zes is. In groep 2 is het percentage zittenblijvers het hoogst, namelijk 10,5%, in groep 3,5% en in groep 4,4% (Driessen e.a. 2014).

Alternatieven voor zittenblijven zijn: de instructie beter afstemmen op de streefdoelen, systematische evaluatie, doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, (door verschillende leeftijden en niveaus in een groep, meer leertijd binnen de groep of extra, verlengde leertijd), de effectiviteit van leerkrachten te verbeteren (meer zicht op laagpresterende leerlingen), voor- en vroegschoolse programma's inzetten met gekwalificeerde leidsters (Driessen, e.a., 2014, p. 90). De meeste van deze oplossingen zijn convergent van aard. Driessen, e.a. (2014) adviseren net als Bosker (2005) in de onderbouw de leerlingen die achterblijven te

ondersteunen door extra (verlengde) tijd (binnen en buiten de groep). Het houdt in feite een pleidooi in voor een vroege aanpak van de ontwikkelingsachterstand van kinderen zoals met het VVE-beleid wordt nagestreefd.

Meijnen (2013) stelt vast dat het hoge percentage zittenblijven aantoont dat het huidige onderwijs niet op maat wordt gegeven. Ook wijst hij op twee verschillende aanpakken die worden gepropageerd: de divergente en convergente differentiatie. De divergente aanpak, die kindgericht is, stelt de voortgaande ontwikkeling voorop en ziet af van kerndoelen en eindtermen en de convergente aanpak is gericht op een goede opbrengst, inclusief de zorgkinderen (adaptief onderwijs). Ook de Inspectie van het Onderwijs (2012) constateert dat over het algemeen de scholen goed functioneren met betrekking tot de meeste aspecten van het onderwijs maar nog steeds niet op het aspect 'instructie op maat'. Meer dan de helft van de leerkrachten geeft geen onderwijs op maat en heeft moeite met het geven van feedback.

5.4 Onderwijs voor achterstandskinderen

Als vanaf ongeveer 1970 is er veel aandacht in het onderwijs voor kinderen uit achterstandsmilieus maar pas in 1986 is het onderwijs voor leerlingen met onderwijsachterstand wettelijk geregeld. Zoals eerder vermeld richtte de eerste maatregelen zich op compensatie van cognitieve achterstand met de inzet van compensatieprogramma's. Al snel werd de aandacht verplaatst van het kind naar de schoolsituatie. Men sprak over stimuleringsonderwijs in stimuleringscholen. Dat was gericht op verkleining van de afstand tussen thuis en school door afstemming van het schoolklimaat. Er werd aangesloten op de eigen ervaringen van kinderen in de vorm van projecten. De eerste stimuleringsprojecten in Rotterdam, Utrecht en Amsterdam stonden model voor de aanpak. Wat later kwamen er ook zogenaamde combinatiepakketten voor oude volksbuurten waarin scholen en welzijnsinstellingen samenwerkten om de kloof tussen buurt en school te verkleinen. Aan het eind van de jaren zeventig kwam de toestroom van allochtone leerlingen op gang. Aanvankelijk werden buitenlandse leerkrachten ingezet voor onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) om terugkeer mogelijk te maken. Dat werd gegeven in afzonderlijke lessen binnen schooltijd. Voor NT2 zijn specifieke methoden zoals 'Knoop het in je oren' en er is specifiek materiaal. Dat werd volgens de inspectie te weinig ingezet. Hetzelfde geldt voor de beschikbare toetsen zoals de Taaltoets Allochtone Leerling en de Cito-instaptoets. Toen de migranten bleven, werd ingezet op Nederlandse taal. Later maakte zowel onderwijs in eigen taal (OETC) en Nederlands als tweede taal (NT2) deel uit van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) dat in 1986 wettelijk werd geregeld. Dit beleid omvatte twee componenten: de formatieregeling en het gebiedenbeleid. De formatieregeling hield in dat er extra schoolgeld was voor leerlingen met achterstand, aanvankelijk meer voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen. Later werd het opleidingsniveau het criterium. De bedoeling was het geld direct te besteden aan specifieke zorg voor leerlingen met taalachterstand. Het geld was niet geoormerkt en daardoor werd het besteed aan klassenverkleining. Dat was de primaire behoefte van leerkrachten. Binnen het gebiedenbeleid (45 onderwijsvoorrangsgebieden) was er planmatig beleid. De scholen moesten Coupplannen indienen bij het bestuur van de OVV-stichting. De werkplannen van scholen moesten passen binnen het gemeentelijke plan dat was afgeleid van het Landelijk beleidsplan met de doelen: verbetering van taal- en rekenonderwijs, Nederlands als tweede taal bevorderen, verbetering van de doorstroming naar vo en een goede opvang van allochtone leerlingen. De Coupplannen van scholen waren vooral gericht op de afstemming van het taalonderwijs op de leerlingenpopulatie. In scholen werden bijvoorbeeld taalcoördinatoren aangesteld om een taalbeleidsplan op te stellen en uit te voeren. Het onderwijsvoorrangsbeleid werd door minister Netelenbos in 1998 omgedoopt in onderwijsachterstandenbeleid. Dat beleid werd aangestuurd door de gemeenten. Het OVV-beleid kreeg een bredere focus: spreiding over verschillende leeftijdsgroepen, aandacht voor cognitieve en sociale ontwikkeling en spreiding van aandacht over scholen, ouders en educatieve instellingen. Langzamerhand werd daaraan

gewerkt binnen de brede school en het VVE-beleid (Appelhof en Braakman, 1997). Het OETC werd na 2000 opgeheven omdat het beleid sterk werd gericht op integratie in de Nederlandse samenleving. Uit onderzoek bleek dat op effectieve scholen (met allochtone leerlingen) de leerkrachten veel tijd aan instructie besteden, meer tijd geven voor verwerking van leerstof, meer lessen besteden aan taal- en rekenen, extra hulp bieden buiten de klas, huiswerk geven, toetsen afnemen en expliciete doelen stellen (Van der Werf, e.a., 1994). Er lijkt in hoofdzaak sprake van convergente differentiatie. Tijdens het eerste kabinet Balkenende is het gebiedenbeleid stopgezet en zijn de gelden doorgesluisd naar de schoolbesturen. Het OVB-beleid is in feite versmald tot hoofdzakelijk VVE-beleid.

Toetsing aan onderwijsaspecten

In 1986 ging de basisschool, na een voorbereidingsperiode, van start met het doel de continuïteit in de ontwikkeling van kinderen te bevorderen. De overheid stimuleerde scholen adaptief onderwijs te bevorderen door zorgverbreding en individualisering. Het WSNS-beleid gaf vanaf 1996 een extra impuls aan adaptief onderwijs. Tegelijkertijd werden er extra financiële middelen ingezet voor onderwijs aan kinderen uit achterstandsituaties.

Onderwijsprogramma

Het onderwijsprogramma, dat wil zeggen de inrichting van het onderwijs in de klassen, is na de komst van de basisschool weinig veranderd. Wel heeft het zorgverbredingsbeleid er toe geleid dat scholen veel aandacht aan zorgleerlingen besteden. Leerkrachten zijn echter meer gemotiveerd voor aandacht aan zorgkinderen dan voor differentiatie. De instructie is overwegend nog klassikaal. Verwerking van leerstof vindt wel in niveaus plaats waarbij tempo differentiatie wordt toegepast. Binnen het stimuleringsbeleid werden wel projecten uitgevoerd die aansloten bij de leefwereld van achterstandleerlingen. Het latere OVB-beleid leidde tot invoering van onderwijs in eerste taal en cultuur (OETC) en Nederlands als tweede taal (NT2). Specifieke methoden of materiaal werden op te weinig scholen ingezet.

Toetsing

Het diagnostisch toetsen is in de loop der jaren flink toegenomen mede dankzij leerlingvolgsystemen. De zorgkinderen worden geïdentificeerd en de gegevens worden geadministreerd. Op achterstandscholen met veel allochtone leerlingen werd te weinig gebruik gemaakt van beschikbare toetsen.

Onderwijstijd

Extra tijd, vooral extra instructie, is in het bijzonder voor zorgleerlingen belangrijk om resultaat te bereiken. Uit onderzoek blijkt wel dat zorgleerlingen ook uit de klas worden gehaald. Dit houdt in dat er extra docententijd aan die leerlingen wordt besteed. De beschikbare gelden voor achterstandleerlingen worden nauwelijks omgezet in extra tijd of gerichte tijd voor onderwijs aan achterstandleerlingen.

Leraren

Leerkrachten nemen toetsen af en identificeren de zorgleerlingen maar dat leidt te weinig tot planmatige zorgverlening. Meer dan de helft van de leerkrachten geeft geen onderwijs op maat en heeft moeite met het geven van feedback. Het ontbreekt dus aan gerichte persoonlijke aandacht voor zorgleerlingen. In de jaren zeventig werd aandacht gevraagd voor de afstemming van de schoolcultuur op het milieu van achterstandleerlingen. In de jaren daarna werd dat veel minder.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Het adaptieve onderwijs heeft over het algemeen niet geleid tot het inzetten van remedial teachers maar tot het reserveren van uren voor een leerlingbegeleider. De praktijk van het zittenblijven is in al die jaren niet teruggedrongen. Dat blijkt uit het hoge percentage zittenblijvers. Een doelstelling van de basisschool was de

overgang van de kleuter naar schoolkind te versoepelen maar nog steeds levert vooral de overgang van kleuterklas naar derde klas en van derde klas naar vierde klas veel zittenblijvers op. Binnen het onderwijsachterstandbeleid werkten ten tijde van de combinatiepakketten leerkrachten en welzijnswerkers samen met het doel het onderwijs beter te integreren in de volkswijzen. Na 1997 werd binnen het onderwijsachterstandenbeleid de focus van het beleid verbreed naar ouders en educatieve instellingen. Dat beleid werd later op andere wijze opgenomen in het brede schoolbeleid.

6 De nieuwe vernieuwers, begin 21ste eeuw

6.1 Scholen die het nieuwe leren uitvoeren

Kok (2003) introduceerde een vrij radicaal leerconcept dat bekend werd onder de naam ‘*Het nieuwe leren.*’ Onder die naam nam de KPC groep een aantal vernieuwingsinitiatieven in het basisonderwijs. Andere termen zijn: natuurlijk leren, ervaringsgericht leren, ontwikkelingsgericht leren. De KPC groep was al eerder geïnspireerd door het ervaringsgericht leren (Ferre Laevers). Het nieuwe leren, dat voortbouwde op het ervaringsgericht leren, wil een antwoord zijn op veranderingen in de samenleving zoals de overgang van vaste sociale structuren naar een open samenleving de groei van interactieve kennisverwerving en de behoefte aan zachte en informele (ervarings)kennis. Dit vraagt om zelfstandige, flexibele en verantwoordelijke burgers en daarmee om talentontwikkeling. Het nieuwe leren is ook beïnvloed door het constructivisme; actief kennis en inzicht construeren in interactie met de omgeving. Van belang zijn: leren als sociaal proces, leren in de context en reflectie en zelfregulatie (Van Aalst en Kok, 2004).

Blok, e.a., (2007) kenschetsen het nieuwe leren met de volgende uitgangspunten: aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, leren in een authentieke leeromgeving, leren is een sociale activiteit, actief gebruik van ict, nieuwe, passende beoordelingsmethodieken. Er wordt afstand genomen van het klassikale onderwijs. Blok, e.a. (2007) deden een verkenning bij een achttal scholen gekozen uit een groslijst van om en nabij vijftig scholen die in het nieuwe leren voorop lopen. Zij rapporteerden hun bevindingen. De zelfregulatie wordt bevorderd met het aanbieden van keuzetijden waarin leerlingen hun eigen activiteiten kunnen kiezen en plannen. De metacognitie wordt algemeen bevorderd. Scholen bieden planningshulp bij uitvoering van taken, leerlingen hebben een aandeel in het opstellen van een leerlingenportfolio en de evaluatie van eigen vorderingen. De zelfverantwoordelijkheid wordt bevorderd door leerlingen leervragen te laten formuleren voor de wereldoriënterende vakken en soms ook voor de kernvakken. Het leertempo kunnen de leerlingen zelf bepalen. De authentieke leeromgeving wordt bereikt door mensen en materialen van buiten in school te halen, bijvoorbeeld voor het geven van workshops. Soms is er een kookatelier, een techniekatelier of een groenatelier (bijvoorbeeld: gecombineerd met frequent boerderijbezoek) of excursies. Het samenwerken wordt gestimuleerd door heterogene groepering of combinatieklassen, groepsoverstijgend werken tijdens keuze uren, tutorleren. Leren met ict blijkt nog niet sterk ontwikkeld. Er is voorkeur voor gebruik van leerlingenportfolio. De meeste scholen gebruiken een leerlingvolgsysteem van het Cito. Sommige scholen zijn ver gevorderd met het vernieuwingsconcept. Op andere scholen is de vernieuwing gedeeltelijk.

Een van de gevorderde scholen is *Wittering.nl*. De vernieuwing op de school betreft vooral het onderwijsprogramma. Er wordt uitgegaan van drie soorten kennis: inzichten, routines en feiten. De inzichten betreffen: jezelf, de sociale en fysieke omgeving en de wereld. De inzichten worden ontwikkeld aan de hand van 10 kernconcepten. De routines betreffen de basisvakken zoals lezen, schrijven, grammatica en sport. Het leren van feiten wordt afhankelijk gesteld van de noodzaak als basis voor het verwerven van inzichten. De basisschool is ingedeeld in drie heterogene units. Voor verschillend onderwijsthema's zijn er zijn hoeken en ruimten ingericht. De kinderen volgen hun eigen ontwikkelingslijn die niet wordt gestoord door overgang naar een volgende unit. Overgang per kwartaal is bijvoorbeeld mogelijk, soms per onderdeel en later voor het gehele programma (Basisschool Wittering.nl 2011).

6.2 Steve Jobs-scholen

Sinds het schooljaar 2013/2014 zijn er *Steve Jobs-scholen* opgericht die onder het nieuwe leren kunnen worden geplaatst (Onderwijs voor een Nieuwe tijd (O4NT)). Naast de kerndoelen richten de Steve Jobs-scholen zich op het ontwikkelen van de vaardigheden van de twintigste eeuw zoals: ict, samenwerken, kritisch denken, probleemoplossend vermogen, creatief denken en sociale en culturele vaardigheden (burgerschap). Het leerstofjaarklassensysteem wordt doorbroken. Het streven is dat leerlingen hun eigen leerlijn volgen. De leerkracht vervult de rol van coach die de leerlingen begeleidt in hun eigen individuele leerproces. De Steve Jobs-scholen pleiten voor flexibele school- en vakantietijden omdat de lesstof van de virtuele school altijd bereikbaar is. Deze scholen staan aan het begin van verandering zodat nog moet worden afgewacht hoeveel en welke flexibiliteit gerealiseerd gaat worden,

Toetsing aan aspecten van het onderwijs

Het nieuwe leren promoot aandacht voor zelfregulatie en metacognitie, ruimte voor zelfverantwoordelijk leren, leren in een authentieke leeromgeving, leren is een sociale activiteit, actief gebruik van ict, nieuwe, passende beoordelingsmethodieken. De Steve Jobs-scholen kunnen als nieuwe leren scholen worden beschouwd.

Onderwijsprogramma

Her nieuwe leren streeft naar flexibiliteit in het onderwijsprogramma. De leerstof wordt meer gegroepeerd rond thema's waarbij gestreefd wordt naar authenticiteit, d.w.z. gekoppeld aan betekenisvolle zaken. Het programma richt zich op verschillende soorten kennis: inzichten, routines en feiten. De Steve Jobs-scholen proberen het leren op afstand in praktijk te brengen met behulp van optimale ict-voorzieningen.

Toetsing

De scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen, zijn veelal tegen de grote nadruk op het afnemen van toetsen maar er wordt wel gebruik gemaakt van het leerlingvolgsysteem van het Cito. De voorkeur gaat uit naar het beschrijven van het bereikte niveau van de leerlingen. Dat gebeurt in de praktijk met bijvoorbeeld leerlingportfolio's. De leerlingen hebben daar zelf een aandeel in. Het wordt gevraagd zelf de vorderingen te evalueren.

Onderwijstijd

Leerlingen kunnen meer het eigen tempo bepalen en krijgen ook keuze uren aangeboden waarin ze aan eigen onderwerpen kunnen werken.

Leraren

De leerkracht heeft in het nieuwe leren een begeleidende rol. Leerlingen worden gestimuleerd om zelf leervragen te formuleren bij bijvoorbeeld de wereldoriënterende vakken. Er wordt planningshulp gegeven bij uitvoering van taken. In de scholen wordt ook het tutorleren bevorderd.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Het onderwijs vindt niet alleen in de klas plaats maar ook in ateliers die gekoppeld zijn aan thema's. Het nieuwe leren streeft naar authenticiteit en zoekt daarom de buitenwereld op. Er vinden excursies plaats. Er worden hoeken en ruimten ingericht voor verschillende thema's.

Opbouw van de opleiding

Evenals bij Jenaplanscholen worden op scholen met het nieuwe leren de leerlingen ook wel ingedeeld in heterogene leeftijdsgroepen. Op een school met het nieuwe leren is een overstap per kwartaal mogelijk (flexibele overstap). Het zittenblijven wordt tegengegaan.

7 Extra onderwijstijd, mede voor specifieke leerlinggroepen

Sinds meer dan tien jaar worden er extra voorzieningen binnen en buiten de school getroffen voor leerlingen zodat ze zich breder kunnen ontwikkelen zoals in de brede school, de verlengde schooldag en de zomerscholen. Er zijn ook specifieke voorzieningen getroffen die op specifieke doelgroepen zijn gericht zoals de schakelklassen voor allochtone leerlingen met taalachterstand en plusklassen voor hoogbegaafden. Deze voorzieningen zijn interessant omdat het vaak om een extra aanbod gaat buiten de reguliere schooltijd.

7.1 De brede scholen

De eerste brede scholen zijn zo rond 1995 gestart. Het aantal stijgt geleidelijk, met in 2007-2008 een flinke toename. Dat laatste was een effect van de middelen die werden ingezet voor een impuls brede scholen, sport en cultuur. Daarna is het aantal brede scholen weer gedaald. Brede scholen staan vooral in achterstandswijken en dorpskernen. Het doel van de brede school is het bieden van vele ontwikkelingskansen op verschillend terrein en daarvoor een breed activiteitenaanbod leveren. Dat kan het beste tot stand komen door samenwerkende instellingen. Bij brede scholen kunnen verschillende profielen worden onderscheiden: kansenprofiel (achterstand wegwerken), zorgprofiel (verbreding van zorg), wijkprofiel (ouders en buurt) verrijkingprofiel (op sociaal, cultuur en sportgebied) opvangprofiel (dagarrangement) (Oberon, 2012). Er wordt een waaier van activiteiten georganiseerd. Educatieve activiteiten zoals toneel, bibliotheek, museumbezoek, maar ook Engels. Culturele activiteiten zoals muziek, drama, handvaardigheid, koken. Sportactiviteiten op verschillend gebied (voetbal, yoga, gym, basketbal) Opvang van 7.45 – 17.30 met gezamenlijke activiteiten door school, BSO, welzijn en sport. Zorg- en begeleiding betreffende huiswerk schakelklassen, voeding, paramedische zaken. Natuur en techniek zoals natuurclub moestuin, diervverzorging techniek.

De basisschool is meestal de voortrekker. De samenwerking vindt verschillend per brede school plaats met een reeks van organisaties op voorschools terrein, sport en cultuur, medische en sociale diensten en wijkinstaties. Een bijzonder initiatief is: 'De Sterrenschool.' Het is een brede school met verlengde onderwijstijd, gericht op geïntegreerde dienstverlening aan kinderen en de buurt. Het onderwijs is zowel gericht op de kernvakken als op vormende activiteiten op een breed gebied waarbij ict een belangrijke rol speelt.

Er is weinig bekend over de effecten van de brede school op de prestaties van leerlingen. Met een landelijke effectmeting konden geen effecten op de cognitieve ontwikkeling worden aangetoond. Wel blijken kinderen zich beter in sociaal-emotioneel opzicht te ontwikkelen naarmate ze meer meedoen aan bredeschoolactiviteiten (Kruiter e.a., 2013).

7.2 Schakelklassen

De afgelopen 10 jaar heeft de overheid initiatieven genomen om extra schooltijd te bieden, in het bijzonder aan leerlingen die om een of andere reden onderpresteren: de Schakelklas.

In het schooljaar 2005/2006 is in 20 gemeenten een pilot uitgevoerd. De schakelklas is bestemd voor autochtone en allochtone leerlingen die vanwege een grote taalachterstand onder hun niveau presteren. Het gaat om leerlingen waarbij de verwachting is dat intensieve bijstand helpt (onderpresteerders). De leerlingen ontvangen in een schakelklas een jaar lang intensief taalonderwijs parallel aan groep 1 t/m 8. De schakelklas kan ook als extra jaar worden ingezet tussen groep 2 en 3 of na groep 8 als kopklas, in een aparte klas tijdens reguliere schooltijden óf in extra lessen na schooltijd.

In het schooljaar 2006/2007 zijn in 68 gemeenten 429 schakelklassen opgezet. Ongeveer 50% van de schakelklassen is verbonden met de kleuter- en onderbouw en 40% met de midden- en bovenbouw. Van de schakelklassen is 80% gesitueerd binnen de eigen school voor 20% is er een bovenschoolse voorziening. Een schakelklas telt in de praktijk 9 tot 12 leerlingen. Het zijn overwegend allochtone leerlingen die een schakelklas volgen. De tijd wordt besteed aan taal (uitbreiding woordenschat en mondelinge taalvaardigheid). In de bovenbouw is aandacht voor begrijpend lezen en de verbinding tussen taal- en denken/redeneren. Er wordt veel gewerkt met thema's, projecten, gespreksvormen en met samenwerkend leren en er worden educatieve uitstapjes gemaakt (Mulder, e.a., 2009).

Met schakelklassen is resultaat geboekt. Schakelklasleerlingen blijken het aan het eind van de basisschool beter te doen op begrijpend lezen dan vergelijkbare leerlingen uit controle groepen. De kopklasleerlingen doen het goed in het voortgezet onderwijs. Ze gaan naar hogere schooltypen, stromen minder vaak af en /of blijven minder vaak zitten. Ook kinderen die schakelklassen parallel aan het reguliere onderwijs hebben gevolgd bereiken in het voortgezet onderwijs een hoger niveau (Mulder e.a., 2012).

7.3 Verlengde schooltijd en zomerscholen

Het beleid rond opbrengstgericht onderwijs heeft mede geleid tot meer aandacht voor extra tijd voor onderwijs buiten de reguliere schooluren. In 2009 gaf de staatssecretaris van onderwijs het groene licht voor een experiment onderwijstijdverlenging. Verlengde onderwijstijd werd als volgt omschreven: *Verlenging van onderwijstijd is een verlenging van de effectieve leertijd, waarin de extra tijd wordt benut voor het actief tegengaan van het onderpresteren van leerlingen, in het bijzonder achterstandsleerlingen*. Die extra leertijd kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd met een verlengde schooldag, een zomerschool of een weekendschool. De inzet van extra onderwijstijd beoogt het wegwerken van taal- en rekenachterstanden maar ook het aanbieden van verrijkende activiteiten. Al voordat de overheid met deze maatregel kwam was er al een aantal vormen van extra leertijd zoals schakelklassen, leerkansenprofielscholen, weekendscholen en zomerscholen. De doelstellingen die worden nagestreefd zijn verschillend. Belangrijk is de verbetering van de taalachterstand van achterstandsleerlingen. De leerkansenprofielscholen (Den Haag), een brede schoolvorm, streeft naar verbetering van onderwijskansen van leerlingen op scholen met minimaal 70% achterstandsleerlingen. De reguliere tijd wordt in grotere mate aan basisvakken besteed en de extra tijd aan verrijkende activiteiten.

Nog veel langer bestaan de IMC Weekendscholen (sinds 1998; nu 11 vestigingen) en de Weekendacademie Isis die zich ten doel stellen om de schoolcarrière van gemotiveerde kinderen (10 tot 16/18) uit achterstandssituaties te bevorderen. Het gaat om verbreding van perspectief, zowel cognitief als sociaal en vergroting van het zelfvertrouwen. Het programma van de IMC Weekendschool is vooral gericht op kennisgebieden. De Weekendacademie van Nicis biedt verrijkende activiteiten en huiswerkbegeleiding.

De pilot onderwijstijdverlenging heeft drie doelstellingen (Tweede Kamer 2013-2014). Het duurzaam verhogen van taal- en rekenprestaties van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, het bereiken van een betere overgang voor achterstandsleerlingen van het basis- naar het voortgezet onderwijs en het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling. In totaal hebben er 29 projecten in 26 gemeenten gelopen (5 zomerscholen en 24 verlengde schooldag projecten). Uit evaluatie-onderzoek blijkt dat leerkrachten, ouders en kinderen enthousiast zijn over onderwijstijdverlenging omdat ze merken dat er een positief effect wordt bereikt op de cognitief- en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Wat betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling is aangetoond dat de leerlingen beter gaan samenwerken, meer zelfvertrouwen krijgen, hun werkhouding verbeteren en met meer plezier naar school gaan. De toetscores van leerlingen bij rekenen en begrijpend lezen werden echter niet beter behalve bij een enkel project waarin gedurende het gehele schooljaar minstens drie uur extra tijd werd besteed aan begrijpend lezen. De ervaringen hebben inzicht opgeleverd in hoe een

aanbod effectief kan zijn. Aanbevelingen zijn: het programma laten aansluiten op het doel dat men wil bereiken, een frequent en beduidend onderwijsaanbod, een strenge selectie van leerlingen op motivatie en werkhouding, zorgen voor een goed imago (mede door het stellen van hoge ambities), het inzetten van topdocenten en zorgen voor een krachtige projectaansturing (Tweede Kamer 2013-2014).

Toetsing aan onderwijsaspecten

Brede scholen zijn opgericht om het activiteitenaanbod voor leerlingen te vergroten met het doel hun ontwikkelingmogelijkheden van kinderen te verbreden. Het brede schoolaanbod is zeer gevarieerd en mede afhankelijk van het profiel dat is gekozen.

Sinds een aantal jaren zijn er in het basisonderwijs initiatieven genomen om meer aandacht te besteden aan het onderpresteren in het bijzonder aan kinderen uit milieus met sociaal-economische achterstand.

Onderwijsprogramma

In alle settings wordt aandacht besteed aan het onderwijsprogramma. Wat de brede scholen betreft gaat het om het activiteitenprogramma na school. De schakelklassen zijn specifiek gericht op taalontwikkeling. Bij verlengde schooldag en zomerscholen is dat minder duidelijk. Het ontbreekt vaak aan een doelgericht programma en een duidelijke doelgroep. In de verlengde schooldag en zomerscholen wordt tijd besteed aan basisvakken en verrijkende leerstof. De belangrijkste aanbevelingen zijn: heldere doelformulering en daar het programma op afstemmen, strenge selectie van leerlingen, hoge ambities stellen en inzetten van topdocenten.

Toetsing

De vorderingen op activiteiten die op brede scholen, na schooltijd, worden verricht worden niet op leerling-niveau getoetst. Wel worden activiteiten meer of minder geëvalueerd.. Voor schakelklassen worden allochtone leerlingen geselecteerd die taalachterstand hebben. De selectie van leerlingen voor verlengde schooldag en zomerscholen is verschillend terwijl de doelgroep en het doel toch omschreven zijn. Bij de IMC-weekendscholen en de Weekendacademie Isis gaat het om leerlingen die gemotiveerd zijn voor de juiste vervolgopleiding

Onderwijstijd

De leertijd wordt met brede school, verlengde schooldagen, weekend scholen en zomerscholen behoorlijk uitgebreid. Zomerscholen omvatten twee weken aan het begin of aan het eind van de vakantie.

Leraren

Uit het feit dat evaluatie van brede school, verlengde schooldagvoorzieningen en zomerscholen voorsnog wijzen op toename van motivatie en sociaal- emotionele ontwikkeling blijkt dat binnen deze settings door leerkrachten en andere betrokkenen veel aandacht wordt besteed aan de bevordering van het zelfvertrouwen, de interesses en activiteit van leerlingen. In schakelklassen werken leerkrachten met kleinere groepen. Ook in zomerscholen zijn de groepen beperkt van omvang waardoor er meer aandacht mogelijk is voor ieder kind afzonderlijk.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

De brede schoolactiviteiten vinden hoofdzakelijk plaats na schooltijd. Culturele activiteiten zoals museum- en bibliotheek bezoek, bijwonen van een toneelvoorstelling en muzieklessen vinden ook onder schooltijd plaats. Voor hoogbegaafden zijn aparte scholen ontstaan en er zijn plusklassen ingericht. Voor kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus zijn er schakelklassen gekomen en scholen met verlengde schooldag en zomerscholen. Verlengde schooldagen, weekend scholen en zomerscholen worden georganiseerd buiten de reguliere schooluren. Een kopklas omvat een jaar extra. Schakelklassen kunnen een deel van het reguliere programma vervangen. In weekendscholen wordt gebruik gemaakt van experts die voor een onderwerp of beroep worden aangetrokken. De onderwijsactiviteiten blijven niet beperkt tot de locatie. Er kunnen excursies worden georganiseerd.

8 Opbrengstgericht onderwijs

8.1 Opbrengstgericht leren

Al in 1994 constateerde de toenmalige Commissie Evaluatie Basisonderwijs, dat basisscholen wel veel zorg hebben voor de leerlingen maar dat er geen opbrengstgerichte cultuur heerst. Jaren later constateren ondermeer de Inspectie van het Onderwijs en de Onderwijsraad dat het nog steeds ontbreekt aan een opbrengstgerichte cultuur (Blok, e.a., 2013). Vanaf 2008 neemt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap initiatieven om meer aandacht te schenken aan de opbrengst van het taal- en rekenonderwijs met het accent op het evalueren van de opbrengst met behulp van toetsen.

Evenals bij adaptief onderwijs is er bij opbrengstgericht onderwijs een smalle en brede benadering. De Onderwijsraad adviseert de overheid voor alle leerlingen geëigende concrete doelstellingen, en niet alleen bij taal en rekenen, te formuleren en te bevorderen dat er gericht gewerkt wordt om die te bereiken. Het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen en ook de Inspectie van het Onderwijs richten zich meer op het resultaat en niet zozeer, zoals de Onderwijsraad, op de werkwijze (Blok, e.a., 2013). Opbrengstgericht werken in de school houdt in een goed kwaliteitsbeleid op school, groeps- en leerlingenniveau. Het gaat er om dat de resultaten worden geanalyseerd in relatie tot de gestelde doelen en vervolgens door de leraar actie wordt ondernomen om de doelen alsnog te bereiken.

Essentieel is dat leerlingen inhoudelijke en taakgerichte feedback ontvangen. Die feedback moet eerder taakgericht dan persoonsgericht zijn zodat de leerling aanwijzingen krijgt om een taak beter uit te voeren (een probleem daarbij is op welke wijze naar toetsresultaten gekeken wordt). Het beste is om formatieve toetsen te gebruiken (Blok, e.a., 2013, p. 16).

Ook de Inspectie van het Onderwijs (2010) constateerde dat de feedback die leerkrachten geven meer op het resultaat dan op het leerproces is gericht. Leerkrachten nemen wel trouw toetsen af maar de gegevens worden slechts in de helft van scholen geanalyseerd en maar de helft plant een aangepast verbeteringstraject. In geval van uitval wordt op minder dan de helft van de scholen gezocht naar de oorzaken en als gevolg sluit de inhoud en de organisatie van de zorg te weinig aan op het probleem van de leerling. De Inspectie van het Onderwijs zag ook dat in groep 2 veel minder doelgerichte sturing wordt gegeven aan het onderwijsleerproces dan in hogere klassen. Interessant is dat uit een recent onderzoek van het CBS (Gerritsen, e.a., 2014) blijkt dat leerlingen die in groep 2 zijn onderwezen door leerkrachten met een lange ondervinding (40 jaar) een betere schoolloopbaan volgen dan leerlingen van minder ervaren leerkrachten. Het scheelt een half niveau-advies; in plaats van havo/vwo-brugklas advies een vwo-klas advies. (Blok, e.a., 2013, p. 17) wijzen op het gevaar dat opbrengstgericht beleid tot een begrijpelijke misvatting leidt: scholen leggen het accent op verantwoording van resultaten in plaats van op onderwijsprocesverbetering. Bij differentiatiepogingen blijft men vaak steken in de organisatie en bij opbrengstgericht werken ligt de focus op resultaten in plaats van het leerproces. Uiteindelijk gaat het om afstemmen van instructie en planning van een leerproces op de geconstateerde problemen of behoeften van leerlingen. Het probleem is steeds de professionaliteit van de leerkracht op dit terrein.

8.2 Hoogbegaafden; een vergeten groep

Al vele jaren geleden werd door wetenschappers (o.a. prof Mönks (Radboud Universiteit) en prof. Span (Universiteit Utrecht) aandacht gevraagd voor het probleem van hoogbegaafden. Dat leidde tot initiatieven in

het onderwijsveld. Sinds een jaar of tien zijn er *Leonardoscholen* voor hoogbegaafde leerlingen. Eveneens kwamen er *Plusklassen* voor hoogbegaafden waarin gedurende een aantal uren aan kinderen van een of meerdere scholen speciale aandacht wordt gegeven in combinatie met een verrijkt aanbod in de eigen klas.

In 2007 verscheen het rapport 'Presteren naar vermogen' van de Onderwijsraad waarin aandacht gevraagd wordt voor het onderpresteren van hoogbegaafden. In 2008 stuurde de staatsecretaris van OCW een brief aan de Tweede Kamer met voorstellen om de 'excellentie' in het basisonderwijs te stimuleren (Tweede Kamer 2007-2008). Al eerder werd in OECD-rapporten vermeld dat in het Nederlandse onderwijs kinderen met achterstand relatief goed presteren in tegenstelling tot hoogbegaafde leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs (2010) rapporteerde enkele jaren later over een onderzoek van het GION in 2009/2010 dat in het basisonderwijs is uitgevoerd. De scholen met hoogbegaafden passen het onderwijs aan door: compacten (of comprimeren), verrijken (door verdieping en verbreding van leerstof) en ook door versnellen. Eén derde van de basisscholen maakt gebruik van een plusgroep. Er is echter weinig bekend over de effectiviteit van de aanpakken. Het verrichte onderzoek laat zien dat er veelal nog geen adequaat en structureel aanbod is ontwikkeld dat gekenmerkt zou moeten zijn door het hanteren van een eenduidig criterium, een systematische herkenning en toeleiding naar het arrangement, zoals een heldere diagnosticering en heldere criteria voor toelating en het opstellen van een handelingsplan. De afstemming tussen de leerkrachten van de aparte voorziening in of buiten de school en de reguliere groep is vaak gebrekkig (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Toetsing aan onderwijsaspecten

Het huidige overheidsbeleid streeft naar opbrengstgericht werken in scholen. Het gaat in feite om afstemming van het onderwijzen op vastgestelde opbrengst bij leerlingen in relatie tot gestelde doelen. De opbrengstgerichte cultuur moet in basisscholen worden bevorderd.

Onderwijsprogramma

Het gaat bij opbrengstgericht werken om geëigende doelen te stellen en daar naar toe te werken opdat resultaten bereikt worden, in die volgorde. Het accent ligt bij opbrengstgericht onderwijs niet direct op werken met aparte groepjes leerlingen en evenmin op meer inzet van ict. Bij opbrengstgericht onderwijs ligt convergente differentiatie voor de hand. Het onderwijs voor hoogbegaafden vraagt om compacten en verrijking. Over het specifieke aanbod wordt te weinig nagedacht.

Toetsing

Het blijkt dat aan toetsing veel aandacht wordt besteed en dat de resultaten worden ook genoteerd maar dat het vaak ontbreekt aan analyse en feedback. De toetsing kan het beste van formatieve aard zijn. De criteria voor de vaststelling en selectie van hoogbegaafde leerlingen is niet altijd duidelijk.

Onderwijstijd

Het opbrengstgericht werken vraagt op schoolniveau een investering in kwaliteitszorg.

Leraren

Zowel het opbrengstgerichte onderwijs als onderwijs voor hoogbegaafden vraagt van leerkrachten gerichtheid op het leerproces van leerlingen. Maar daar ontbreekt het vaak aan, evenals aandacht voor het sociaal-emotionele gedrag van hoogbegaafde leerlingen.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Het opbrengstgericht onderwijs behoort inherent te zijn aan het onderwijs. Het gaat om het creëren van een opbrengstgerichte schoolstructuur.

9 Eindconclusies en nabeschuiving

Voor de Tweede Wereldoorlog tot 1960 was er hoofdzakelijk klassikaal onderwijs in basisscholen met geringe flexibiliteit. Het afstemmen van het onderwijs op de leerling werd vooral bereikt door vroege selectie en 'streaming' naar vervolgopleidingen, doubleren en verwijzen naar speciaal onderwijs. Toch bood de Lager onderwijswet veel ruimte voor flexibel onderwijs zoals blijkt uit de groei van de traditionele vernieuwingsscholen die divergente differentiatie in de praktijk brachten.

Vanaf 1960 zijn er twee vernieuwingsbewegingen in het onderwijs, het afstemmen van onderwijs op kansarmen en de differentiatie in vooral de lagere klassen gericht op alle leerlingen. Ze werden binnen de bestaande wettelijke kaders uitgevoerd. Zowel bij compensatieprogramma's als in later stimuleringsprojecten werd hoofdzakelijk convergent gedifferentieerd terwijl de differentiatie-experimenten divergent van aard waren. In de jaren tachtig werd de basisschool ingevoerd (WOB) en werd het OVB wettelijk geregeld. Binnen de basisschool werd vooral gewerkt aan adaptief onderwijs ('zorg op maat'). Daartoe werden leerlingbegeleiders ingezet. Vanaf 1996 kreeg binnen het WSNS-beleid, 'zorg op maat,' meer gewicht. In tegenstelling tot de verwachtingen leidde dat niet tot minder zittenblijven en minder verwijzing. Dat werd toegeschreven aan de toenemende diagnosticering terwijl het aanbod niet werd geïndividualiseerd. Binnen het OVB-beleid werden de gewichtengelden ingezet voor klassenverkleining en het gebiedenbeleid voor planmatige verbetering van in het bijzonder het onderwijs in basisvakken, vooral Nederlandse taal. Evenals in de gewone basisschool bleef ook in achterstandsscholen convergente differentiatie de praktijk. Met de basisschool en het OVB is de flexibiliteit in de basisschool maar beperkt toegenomen. De rol van de leraar heeft weinig verandering ondergaan.

Rond 2000 stichtten gemeenten en schoolbesturen in toenemende mate brede scholen. Binnen brede scholen werken scholen en instellingen samen voor een breed educatief pakket. De overheid volgt dit beleid, maar trof geen wettelijke maatregelen. Later komt de overheid wel met specifieke maatregelen voor leerlingen met onderwijsachterstand zoals schakelklassen en OTV (verlengde schooltijd en zomerschool). Het laatste op experimentele basis. Zowel het aanbod binnen brede scholen als binnen OTV heeft geleid tot een gevarieerd en vergroot educatief aanbod voor basisschoolleerlingen. Na 2000 komen er van uit het veld initiatieven onder de naam 'het nieuwe leren.' Het streven is het onderwijs af te stemmen op de behoeften van de 21^{ste} eeuw. De aanpak is flexibel omdat afgestemd wordt op behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Er is sprake van divergente differentiatie. De overheid biedt enige financiële ondersteuning. De scholen die het nieuwe leren in praktijk brengen maken optimaal gebruik van de vrijheid van inrichting.

Vanaf 2008 nam de overheid initiatieven om de opbrengstgerichte cultuur in scholen te verbeteren. Dit beleid is vooral gericht op de didactische professionalisering van de leerkrachten. De overheid nam vanaf 2007 ook initiatieven om 'excellentie' in het onderwijs te bevorderen.

Nabeschuiving

Binnen de basisschool en binnen het onderwijsachterstanden beleid is in hoofdzaak convergente differentiatie gepraktiseerd terwijl uit het veld initiatieven voortkomen die convergente differentiatie op het oog hebben. Dat komt omdat het veld eerder pedagogische doelen voorop stelt en de overheid onderwijskundige, kwaliteitsdoelen. Dat vloeit mede voort uit de opzet van het Nederlandse onderwijs waarin de overheid zich het liefst verre houdt van opvoeding (vrijheid van richting) ook al is er vanuit de samenleving vaak een roep om opvoedingsmaatregelen, bijvoorbeeld op het gebied van gezondheid en sociaal gedrag. Uit de historie van de pogingen tot flexibilisering van het onderwijs blijkt dat basisscholen zelf overwegend vasthouden aan convergente differentiatie ook al biedt de WOB alle ruimte voor veel meer flexibiliteit. Ook met de ondersteuning van buiten blijft de differentiatie beperkt. In divergente, meer radicale differentiatie, is een

beperkte groep van scholen die zelf willen veranderen geïnteresseerd. De verwachting is dat de aandacht voor het digitaal leren tot meer individualisering van het onderwijs leidt en ook meer ruimte biedt voor het vergaren van kennis. Ook ict-gebruik vereist echter zeer kundige leerkrachten. Om flexibiliteit in het basisonderwijs te bevorderen is de WOB kennelijk toereikend wat betreft het onderwijs in basisscholen. Indien de overheid het onderwijs wil vernieuwen ligt facilitering van veldinitiatieven (via de experimentenwet) meer voor de hand dan wetswijziging. De overheid dient vooral de kwaliteit van het basisonderwijs te bewaken. De huidige aandacht voor uitbreiding van onderwijstijd en het educatieve buiten de school en ook voor een langere leeftijdsperiode (IKC: 2-12) vraagt waarschijnlijk wel om wetswijziging om de verantwoordelijkheid en samenwerking tussen instelling niet te vrijblijvend te houden. Geconstateerd kan worden dat interne flexibiliteit binnen de schoolmuren (te) hoge eisen stelt aan de leerkrachten. Een ervaring is ook dat bij flexibilisering van het onderwijs in de klas de leerkrachten meer gericht zijn op de klassenorganisatie dan op verbetering van de opbrengst. Op basis van de ervaringen mag verwacht worden dat het klassikale onderwijs geleidelijk wel adaptiever wordt. Daarbij is de professionele, didactische vaardigheid van de leerkrachten cruciaal. Daadwerkelijke afstemming op verschillen tussen leerlingen in relatie tot de eisen die de toekomstige samenleving vraagt om meer ingrijpende verandering van het onderwijs in scholen. Uit ervaring blijkt dat meer radicale veranderingen beperkt blijven tot ondernemende, door idealen gedreven schoolteams. De overheid kan dergelijke vernieuwing wel stimuleren door ze te faciliteren.

We sluiten af met en eerder aangehaald citaat van Gelder (1961, p., 46) die bij verandering van het onderwijs in de klas een voorzichtige aanpak bepleit; 'om de bestaande zekerheid in het onderwijs niet te verstoren, daar de ervaring wel uitgewezen heeft dat een te omvangrijke verandering tot een onbeheersbare situatie leidt.' Misschien zijn veel scholen en leerkrachten daarom positief over mogelijkheden tot flexibilisering buiten de klas of de school.

Geraadpleegde literatuur

- Aalst, H. van, Kok, J. M. (2004). Het nieuwe leren. *Jeugd school en wereld*, jrg. 89, no. 4).
- Appelhof, P. N. (1979). *Begeleide onderwijsvernieuwing: evaluatie van een curriculum-innovatie gericht op differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs*. (Tilburg: Zwijssen).
- Appelhof, P. , Braakman. L. (eindred. Broekhof, K. (1997). *Werken aan kansen voor kinderen. Wat OVB- te zeggen heeft*. Utrecht: Sardes.
- Basisschool Wittering.nl. (2011). *Schoolplan, 2011- 2015*. Rosmalen: Basisschool Wittering.nl.
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen RU; GION.
- Blok, H., Ledoux, G., Roeleveld, J. (2013). *Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: Theorie en praktijk. Discussiebijdrage*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Blok, H., Oostdam. R., Peetsma, T. (2007). *Het nieuwe leren in basisonderwijs een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, (81) 5-27).
- Calcar, C. van. (1967). *Leren lezen- Enschedese onderzoeken*, Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Deen, N. (1970). *Totaliteitsonderwijs: een beschouwing betreffende achtergronden, toepassing en toepasbaarheid in het Nederlandse basisonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. (SVO). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, T., Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Gelder, L. van. (1961). *Vernieuwingen van het basisonderwijs. Een didactische beschouwing over de leersituaties, het leerproces, en de leerstof van de lagere school*. Mededelingen van het algemeen pedagogisch studiecentrum, (nr.1). Groningen: J.B. Wolters.
- Gerritsen, S., Plug, E., Webink, D. (2014) *Teacher quality and student achievement. Evidence from a Dutch sample of twins. CBS. Discussion paper, 294*. Den Haag: CBS.
- Heek, F. van. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Noord-Hollandse Uitgevers Maatschappij.
- Idenburg, H. J. (1956). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010-2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij reken-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

- Kemenade, J. A. van, Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M G., Ritzen, J.M.M. (1981). De toekomst van het onderwijs. In Kemenade, J.A. van. (red). *Onderwijsbeleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kok, J. M. (2013). *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Koning, P. de. (1973). *Interne differentiatie*. Purmerend: Uitgeverij Muusses.
- Kruiter, J., Fettelaar, D., Beekhoven, S. (2013) *De brede school in een veranderend tijdsgewricht. Uitkomsten landelijke effectmeting 2009-2013*. Utrecht: Oberon.
- Mandigers, O. (1969). *Schoolstelsels, 's* -Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg.
- Meer, Q. van de, Bergman, H. (1975) *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Amsterdam: Intermediair / Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pesschar, J. L. (1975). *Milieu, school en beroep. een achteraf-experiment over de periode 1958-1973 naar de invloed van het sociaal milieu op school- en beroepsloopbaan*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Meijnen, G. W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling: een empirisch onderzoek naar de invloed van de statusspecifieke opvoeding op de ontwikkeling van de intelligentie en leerprestaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meijnen, G. W. (2013). Opstaan tegen het zittenblijven. Om moe van te worden. *Pedagogische Studiën*, (90), 3, p. 89-95.
- Meijssen, J. H. (1976). *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis. 175 jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I, van der, Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007/2008*. Nijmegen: ITS / Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Mulder, L., Ven, I. van der, Derriks, M., Elshof, D. (2102). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Een tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 1008/09 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit / Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Nijhof, W. (1968). *Interne differentiatie als een innovatie. Een onderwijskundig onderzoek naar de haalbaarheid van een model voor interne differentiatie in het basisonderwijs*. (SVO). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Oberon. (2012). *Jaarbericht 2011. Brede scholen in Nederland*. Utrecht: Oberon.
- Os, P. H. van. (1960). *Eenheid en schakering: een methode voor het totaliteitsonderwijs op de lager school*. Zutphen:Thieme.
- Pruis, M. (2014). De schouders eronder;1962. Vadersdochter Neelie Smit Kroes: *De Groene Amsterdammer*, 13-11-2014.
- R.K. Werkgroep voor de onderwijsvernieuwing.(1955). *Het projectplan in alle klassen*. Malmberg: 's Hertogenbosch.

Rupp, J. J. C. (1969). *Opvoeding tot schoolweerbaarheid. Een Utrechtse kinderpsychologische studie*. Groningen: Wolters-Noorhoff.

Schuyt, K., Taverne, E. (2000). *1950. Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: Sdu.

Sixma, J. (1974). *Leesvoorwaarden: een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij het leren lezen in de Nederlandse schoolsituatie*. Groningen: Tjeenk Willink.

Simons, P. J. R. (1995). Leerling-kenmerken. In Lowyck, J. en Verloop, N. (red). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Stokking, K. M. (1993). Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs; de behandeling van een vernieuwingsonderwerp in onderzoek en beleid, 1984-1990. *Pedagogische Studiën*, (70) 81, p. 135-150.

Tweede Kamer (2013-2014). *Brief van de staatssecretaris van Onderwijs Cultuur en Wetenschap over onderwijstijdverlenging* (Tk. 31293, nr. 206).

Tweede Kamer (2007-2008). *Brief van de staatssecretaris van Onderwijs Cultuur en Wetenschap over de concrete uitwerking van de maatregelen om excellentie in het basisonderwijs te stimuleren* (Tk 31 293, nr 19, plus bijlage).

Valks, J. A. (1925). *Klassikaal en individueel volksonderwijs. Historisch-theoreties overzicht*. (diss.). Amsterdam: H.J. Paris.

Vastenhouw, M. (1948). *Projectonderwijs*. Groningen: Wolters.

Vernooij, K. (2009). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* Website: Onderwijs Maak Je Samen.

Werf, M.P.C. van der, Nitert, E.H.M., Reezigt, G.J.T. (1994). *Effectieve en minder effectieve basisscholen voor allochtone leerlingen*. Groningen: Gion.

Wilkeshuis, C. (1965). *Daantje zou naar school toe gaan. Honderd jaar volksonderwijs*. Utrecht: Bruna & Zoon.

Wilkeshuis, C. (1968). *Meester welbedankt. De school van 1900 tot nu*. Leiden: A.W. Sijthoff.

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, februari 2015

In opdracht van de Onderwijsraad