



Flexibilisering in het voorgezet onderwijs: een historisch overzicht

Onderzoek i.o.v. de Onderwijsraad

Pieter Appelhof en Anne Luc van der Vegt

Flexibilisering in het voortgezet onderwijs: Een historisch overzicht

Deelrapport 3 Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad

Opdrachtgever: 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	4
1 Inleiding	6
2 Naar differentiatie in het opleidingsaanbod	8
3 Stelselwijzingen	9
4 Profilering van scholen	14
5 Differentiatie van aanbod voor leerlingen buiten en binnen de klas	17
6 Impulsen voor flexibilisering van het onderwijs	20
7 Het ‘nieuwe leren’	23
8 Opbrengstgericht leren en differentiëren	26
9 Onderwijstijdverlenging	29
Geraadpleegde literatuur.....	31

Samenvatting

Als we de ontwikkelingen in voortgezet onderwijs als geheel overzien kunnen we een drietal fasen van flexibilisering onderscheiden.

1. De stelselwijzigingen, te beginnen met de Mammoetwet.
2. De profilering van scholen.
3. De pogingen tot flexibilisering binnen en buiten de scholen.

Het voortgezet onderwijs in Nederland beschikt met zeven te onderscheiden opleidingsniveaus over een differentiatiesysteem in optima forma: gymnasium, vwo, havo en vier leerwegen in het vmbo. Bovendien wordt in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vaak gewerkt met de dakpanconstructie die nog eens extra startniveaus oplevert (vmbo-t/havo, havo/vwo). In het begin van de twintigste eeuw kwam een stelsel van voortgezet onderwijs tot stand dat bijna ongewijzigd is gebleven tot de Wet op het voortgezet onderwijs van 1963, de Mammoetwet. De ontwikkeling van de samenleving volgend heeft het Nederlandse voortgezet onderwijs zich ontwikkeld van smal en eenzijdig naar breed en gedifferentieerd.

Stelselwijzigingen tweede helft 20ste eeuw

In het voortgezet onderwijs is dit systeem van 'streaming' sinds de *Mammoetwet* (1968) in grote lijnen gehandhaafd. In de periode na de Mammoetwet zijn er enkele pogingen gedaan om leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de leerlingen bijeen te houden. De meest verregaande poging was de Middenschool (1974) waarin alle leerlingen van de basisschool werden opgenomen. Een minder vergaande poging was de *Basisvorming* (1993). Vervolgens werd met de *Tweede fase* (1997) een poging ondernomen om de bovenbouw flexibeler te maken om meer tegemoet te komen aan de eisen van het hoger en wetenschappelijk onderwijs. De doorstroomprofielen zijn gerealiseerd maar het studiehuis is geen succes geworden.

De pogingen liepen spaak bij gebrek aan draagkracht in zowel de samenleving als in het onderwijs. De herinrichting van het *voorbereidend beroepsonderwijs* (1997) heeft veel minder weerstand ondervonden. Zelfs inclusief onderwijs (Lwoo) werd mogelijk. Een strijdpunt was de grotere plaats voor algemene, theoretische vorming ten koste van onderwijs in vakken voor de traditionele beroepen.

De stelselwijzigingen in het voortgezet onderwijs hadden allereerst ten doel meer leerlingen betere opleidingskansen te bieden, de doorstroming te bevorderen en beter aan te sluiten op het hoger en wetenschappelijk onderwijs. Een doelstelling was ook om naast deze allocatieve functie van het onderwijs ook de integratieve functie te bevorderen, onder meer door de vorming van scholengemeenschappen, waarin alle typen onderwijs bijeen werden gebracht. De bedoeling was om beter te kunnen afstemmen op verschillende niveaus van leerlingen. Aanvankelijk kwamen er meerjarige brugperioden en heterogene klassen, maar de bevordering van de integratieve functie van het onderwijs heeft het moeten afleggen tegen de allocatieve functie. In plaats van in heterogene groepen te differentiëren werden dakpanconstructies gerealiseerd. Het vmbo heeft uiteindelijk meer verandering ondergaan dan het havo en vwo, bijvoorbeeld met de opname van zorgleerlingen (lwoo).

De 21ste eeuw

Vanaf het einde van de twintigste eeuw zijn in het voortgezet onderwijs verschillende pogingen ondernomen om het onderwijs flexibeler in te richten vanwege de toenemende gevarieerdheid van de leerlingenpopulatie, de toename van het aantal zorgleerlingen, de toegenomen aandacht voor talentvolle jongeren, de behoeften van de huidige, meer zelfstandige jongeren, de betekenis van ICT en ook de noodzaak meer af te stemmen op vervolgopleidingen en eisen van de moderne samenleving, inclusief het bedrijfsleven.

De aandacht voor flexibilisering komt niet enkel voort uit pedagogische onderwijskundige opvattingen maar ook uit de behoefte van scholen zich te *profilieren* met een specifiek en extra aanbod waaraan in de maatschappij behoefte bestond. Vo-scholen hebben zich geprofileerd op het gebied van sport, tweetalenonderwijs, cultuur, begaafdheid en techniek. Van leraren wordt vaak extra training gevraagd en leren werken met nieuwe werkwijzen. De profielscholen kunnen vooruit binnen de wettelijke kaders. Zelfs het Technasium dat van scholen en leraren een behoorlijke aanpassing vraagt, breidt zich nog steeds uit. De ondersteuning van landelijke netwerken speelt daarbij een belangrijke rol.

De afgelopen jaren zijn in het voortgezet onderwijs nieuwe voorzieningen getroffen, binnen en buiten de klas, zoals *de plusklas, de parallelklassen en de banduren*. Deze voorzieningen maken extra aandacht mogelijk voor talentvolle leerlingen en leerlingen die extra attentie nodig hebben. *Flipping the classroom* biedt flexibiliteit aan zowel de leraar als de leerlingen in de omgang met de leerstof.

De *InnovatieImpuls* heeft het doel de arbeidsproductiviteit van leraren binnen scholen te verhogen zodat meer tijd voor coaching beschikbaar komt. Er worden leerlingen en studenten als tutores ingezet en er wordt met videolessen en E-learning gewerkt. Al deze voorzieningen en experimenten zijn belangrijk omdat daarmee kan worden aangetoond dat met niet al te ingrijpende veranderingen het onderwijs efficiënter kan worden ingericht zodat de leraar flexibel zijn taak kan uitvoeren waardoor de leerlingen meer vrijheid en aandacht krijgen. Een intensiever gebruik van videolessen en ict kan bijvoorbeeld een behoorlijk deel van de instructietijd minimaliseren. Zo kunnen professionele lessen van experts met daaraan gekoppelde opdrachten door leerlingen zowel op school als thuis worden gevolgd.

Het '*nieuwe leren*' is een vrij radicale reorganisatie van het onderwijs die veel verantwoordelijkheid aan leerlingen wil bieden en eigentijds onderwijs wil realiseren. De reorganisatie is per school radicaal of minder radicaal. Het is voorstelbaar dat in de komende jaren er scholen zijn die nu veranderingen op kleine schaal doorvoeren om het traditionele onderwijs flexibeler te maken en meer af te stemmen op behoeften van leerlingen en die op een later tijdstip over gaan tot een klassendoorbreekende organisatie van het onderwijs. Een vraag is of deze nieuwe organisaties en werkvormen leiden tot goede resultaten. Dat hangt af van de mate waarin scholen en leraren ook opbrenggericht werken.

Opbrengstgericht werken wordt al snel verbonden als een effectieve didactiek die behoort bij de klassikale instructie. Opbrengstgericht werken is echter ook een aanpak die juist door leraren gebruikt kan worden bij coaching van leerlingen in meer open onderwijssituaties.

Het educatieve aanbod is sinds enkele jaren ook uitgebreid met de regeling *Onderwijstijdverlenging (OTV)*. De entree in het voortgezet onderwijs wordt voorbereid en op zomerscholen kunnen zittenblijvers bereiken dat ze toch overgaan. OTV arrangementen vergroten de kans op een succesvolle schoolloopbaan, in het bijzonder voor kinderen uit lagere sociaal-economische milieus.

Al met al kan geconstateerd worden dat van 1994 achtereenvolgens verschillende stappen zijn gezet om het onderwijsaanbod flexibeler te maken, enerzijds om aan specifieke behoeften van leerlingen tegemoet te komen en anderzijds om het onderwijs in scholen beter af te stemmen op de leefwijze van veel jongeren en de veranderende samenleving.

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 inspeelt 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 voortgezet onderwijs. 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?

De historie van flexibilisering in het basisonderwijs is behandeld in een van de andere deelrapporten.

Leeswijzer

We gaan eerst in op stelselwijzigingen in het voortgezet onderwijs, van de Mammoetwet tot en met de invoering van het vmbo (hoofdstuk 2). Kenmerkend voor de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs is dat de verticale structuur overheersend is gebleven, ondanks enkele pogingen de onderbouw horizontaler te organiseren. De verticale structuur, die grotendeels is afgestemd op de cognitieve niveaus van leerlingen, leidt onvoldoende tot onderwijs op maat en onderwijs gericht op talentontwikkeling.

Onder meer om die reden zijn scholen zich gaan profileren met een aanbod talentvolle leerlingen (hoofdstuk 3). Binnen de school wordt gedifferentieerd op verschillende manieren. Met aparte klassen of trajecten voor groepen leerlingen (hoofdstuk 4), of door de klassenorganisatie ingrijpend te veranderen, zoals met het 'nieuwe leren' in het begin van de 21^{ste} eeuw (hoofdstuk 5).

De afgelopen tien jaar zijn er verschillende initiatieven genomen die de variatie in aanbod voor leerlingen vergroten. Over het algemeen wordt daarbij de verticale structuur gehandhaafd maar wordt het aanbod binnen en ook wel buiten de school verruimd om tegemoet te komen aan talent en interesse.

In de laatste drie hoofdstukken bespreken we de meest recente ontwikkelingen: opbrengstgericht werken (hoofdstuk 6), nieuwe impulsen voor flexibilisering, onder andere met behulp van ict (hoofdstuk 7) en onderwijstijdverlenging.

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 Naar differentiatie in het opleidingsaanbod

Het voortgezet onderwijs in Nederland beschikt met zeven te onderscheiden opleidingsniveaus over een differentiatiesysteem in optima forma: gymnasium, vwo, havo en vier leerwegen in het vmbo. Bovendien wordt in de onderbouw van het voortgezet onderwijs vaak gewerkt met de dakpanconstructie die nog eens drie startniveaus extra oplevert (vmbo, vmbo-t/havo, havo, havo/vwo, vwo, vwo/gymnasium, gymnasium). Twee eeuwen geleden was voortgezet onderwijs nog het privilege van een elite. Voor hen was de Latijnse school toereikend. De economische, wetenschappelijke en maatschappelijke ontwikkelingen in de negentiende eeuw leidde tot meer differentiatie in het voortgezet onderwijs. In het begin van de twintigste eeuw kwam een stelsel van voortgezet onderwijs tot stand dat bijna ongewijzigd is gebleven tot de Wet op het onderwijs van 1963. In het begin van de negentiende eeuw werd de Latijnse school niet meer als toereikend gezien voor de 'moderne tijd' (Van Kemenade, red) 1981). De eerste uitbreiding betrof de oprichting van Franse scholen. Maar het onderwijsaanbod bleef beperkt tot hoofdzakelijk de humaniora en bereidde zo onvoldoende voor op het toen al veel meer gedifferentieerde wetenschappelijk onderwijs. Met de Wet op het middelbaar onderwijs in 1863 van Thorbecke kwamen er nieuwe schooltypen zoals de hogere burgerschool (hbs), de landbouwschool en de polytechnische school. Daarmee werd tegemoet gekomen aan de eisen van de handel en nijverheid. De wet was nog gebaseerd op de drie standen die ieder een eigen maatschappelijke taak waren toegekend. Er waren nog geen scholen voor beroepsvoorbereiding. De scholing voor een beroep vond nog geheel plaats op de werkplaatsen. *'De scheiding tussen hoofd- en handenarbeid, gebaseerd op de stands- en klassentegenstelling van de achttiende en negentiende eeuw, werd daardoor ook in het onderwijsstelsel geformaliseerd en heeft tot in onze tijd de opzet en inrichting van het onderwijs bepaald.'* (van Kemenade, (red),1981, p. 40). Pas bij de Wet op het nijverheidsonderwijs in 1919 kwamen er ambachts-, industrie- en huishoudscholen.

3 Stelselwijzingen

Vanaf 1963 tot het eind van de twintigste eeuw zijn er stelselwijzigingen doorgevoerd die ten doel hadden het onderwijs meer af te stemmen op de behoefte aan adequate opleidingen voor jongeren en de veranderende samenleving. Tevens werd beoogd de doorstroming naar hogere opleidingen voor zoveel mogelijk jongeren te bevorderen. Na invoering van de Mammoetwet is de doorstroming flink toegenomen.

3.1 De Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO, 1963) (de Mammoetwet)

In de eerste helft van de twintigste eeuw zijn er wel pogingen ondernomen om tot een stelsel van meer op elkaar afgestemde voorzieningen van voortgezet onderwijs te komen, maar pas in 1963 werd de Wet op het voortgezet onderwijs (de Mammoetwet) van minister Cals aanvaard. De mulo, mms en hbs werden ingeruild voor mavo, (4jaar) havo (5jaar) en vwo (6jaar). Het eerste jaar werd een brugklas voor alle leerlingen. Het gymnasium bleef in stand. In 1997 werden vbo en mavo bijeengebracht in het vmbo. De mavo werd niet in de wet geschrapt zodat er categoriale mavo's konden blijven bestaan.

De wet trad in 1968 volledig in werking. Er was nu één wet voor het hele voortgezet onderwijs, maar er bleef een sterk onderscheid tussen de schooltypen, vooral tussen beroepsvoorbereidend onderwijs en algemeen voortgezet onderwijs. De Wet op het voortgezet onderwijs leidde tot scholengemeenschappen waarin alle typen werden bijeengebracht. Binnen die scholengemeenschappen ontstonden soms meerjarige brugperiodes. Daarmee werd in principe de mogelijkheid van overplaatsing van het ene naar het andere type bevorderd. *'Doodlopende straten' moeten in het onderwijssysteem voorkomen worden'* (Idenburg, 1964, p.182). In de discussie over de inrichting van het voortgezet onderwijs heeft steeds het probleem van de twee functies van het onderwijs gespeeld, namelijk het recht op een opleiding die past bij het individuele talent (allocatieve functie) en de bevordering een zo goed mogelijk scholingsniveau voor alle burgers, onder meer op sociaal en cultureel terrein (integratieve functie). Het gaat om het probleem van 'eenheid en verscheidenheid' in het onderwijs (van Kemenade, (red), 1981, p., 602). Het gaat om het differentiatieprobleem. De waardering voor de effecten van differentiatie hangt af van de mate waarin men is gericht op een vroegtijdige selectie van leerlingen om de schoolloopbaan veilig te stellen (vooral de betere leerlingen) of op de wens dat zoveel mogelijk leerlingen bijeen blijven om gemeenschappelijke doelen te bereiken

De basisschool heeft een gemeenschappelijk programma voor alle leerlingen. Maar aan het eind van de basisschool volgt direct de selectie voor de verschillende schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. Een vroege afsluiting van een gemeenschappelijke programma is niet gunstig voor leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus. Het kan de stijgingskansen van kinderen belemmeren en het brengt in een vroeg stadium een scheiding tussen kinderen van verschillende afkomst. In andere landen zijn er horizontale structuren zoals de 'highschool' of de eenheidschool waarbij alle leerlingen tot één school worden toegelaten en zo bijeengebleven. Zowel binnen een horizontaal als verticaal systeem kan differentiatie binnen de school plaatsvinden via 'streaming': leerlingen bijeenbrengen in een groep voor alle vakken op grond van prestatie en via 'setting': leerlingen per vak bijeenbrengen.

3.2 De Middenschool (een experiment)

In de jaren zeventig bleef er een streven naar integratie van de onderwijstypen om leerlingen van verschillende afkomst en ontwikkeling bij elkaar te houden. In de Contourennota van 1975 van Minister van Kemenade werd voorgesteld om in de onderbouw van het voortgezet onderwijs de afzonderlijke schooltypen te vervangen door de Middenschool voor 12 tot 16 jarigen. Er werd een viertal uitgangspunten geformuleerd: uitstel van studie- en beroepskeuze tot 15/16 jaar, gelijke en optimale kansen bieden waarbij educatieve achterstanden als gevolg

van milieugebondenheid worden opgeheven, verbreding van het onderwijsaanbod door het aanbieden van mogelijkheden voor ontplooiing van intellectuele, sociale, culturele, artistieke en technische kwaliteiten, mogelijkheden binnen onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording (Veenstra, 1983). De onderbouw vormde een selectievrije oriëntatieperiode. Alle leerlingen van de basisschool werden toegelaten en geplaatst in heterogene jaargroepen. De leerlingen bleven zelden zitten. Aan het eind van de Middenschool ontvingen de leerlingen een eindprofiel met daarin een beschrijving van het bereikte niveau. Door middel van differentiatie binnen klassenverband moest het onderwijsniveau worden aangepast aan het niveau van de individuele leerling.

In totaal kwamen er 14 Middenscholen en 32 resonansscholen. De (experimentele) Middenschool heeft het niet gehaald bij gebrek aan draagvlak in het onderwijs, in de samenleving en daarmee in de politiek. Toch bleef men zoeken naar minder ingrijpende maatregelen om de selectie van leerlingen uit te stellen.

3.3 De Basisvorming (1993)

In het schooljaar 1993/1994 werd de Basisvorming ingevoerd. Anders dan bij de Middenschool werd geen stelselwijziging nagestreefd. De Basisvorming had ten doel om scholieren op alle schooltypen, van vmbo tot gymnasium eenzelfde basis te geven om zo de schoolkeuze te kunnen uitstellen en gelijke kansen te bevorderen. Er werden 14 vakken onderwezen die gericht waren op kerndoelen maar scholen waren vrij in het bepalen van het te behalen onderwijsniveau. Met behulp van tempodifferentiatie moest rekening gehouden worden met verschillen tussen leerlingen want het lukte niet om niveaudifferentie te realiseren. De Basisvorming werd geen succes. Een eerste probleem was het grote aantal vakken en teveel leerstof per vak. De vakken werden ook niet gecombineerd. Het programma was te moeilijk voor vmbo- leerlingen en te makkelijk voor havo/vwo- leerlingen. Tevens was er te weinig aandacht voor passend onderwijs voor zwakke leerlingen en de opvang van allochtone leerlingen. Kortom het lukte niet om niveaudifferentiatie te realiseren. Daar kwam bij dat wel veel werd geïnvesteerd in fusies en organisatie en weinig in didactische vernieuwing. Zowel in het onderwijs als in de samenleving liep men niet warm voor de Basisvorming en daarom werd de Basisvorming niet volgens plan gerealiseerd.

In 2006/2007 werden na een verkenning in het onderwijsveld, wijzigingen doorgevoerd. De omvang van het programma en het aantal kerndoelen werd verminderd en er werd gestreefd naar meer samenhang tussen de vakken door het groeperen van kerndoelen in zeven leergebieden. Tevens werd het aantal vrije uren met ongeveer één derde uitgebreid. De scholen kregen meer mogelijkheden om zelf een lesprogramma samen te stellen. De verwachting was dat docenten met een afgeslankt en beter gestructureerd programma meer rekening zouden kunnen houden met verschillen tussen leerlingen. De praktijk was dat steeds meer scholen met dakpanconstructies gingen werken. Dat was mogelijk door de grote leerlingaantallen na fusies.

3.4 De vernieuwing van de bovenbouw; Tweede fase (1997)

In de bovenbouw bestond een te grote keuzevrijheid van vakkenpakketten. Teveel leerlingen kozen een 'pretpakket.' Vanuit het hoger- en wetenschappelijk onderwijs werd tevens aangedrongen op meer aandacht voor studievaardigheden. Het doel was kwalificatieverbetering en efficiëntere leerwegen (o.a. minder zittenblijvers). Tevens was het doel meer variatie in werkvormen te bereiken die aansloten bij werkwijzen in het hoger- en wetenschappelijk onderwijs. De vernieuwing in de bovenbouw is vooral bekend geworden met de nieuwe doorstroomprofielen (N&T, N&G, E&M, C&M) en het studiehuis. In 1998 werd met een beperkt aantal scholen gestart.

De doorstromingsprofielen werden gerealiseerd maar van meer variatie in werkvormen en daarmee de bevordering van vaardigheden in het maken van werkstukken kwam in de praktijk weinig terecht. Een erkend probleem was dat teveel bijeen kwam: profielwerkstukken, examenopdrachten, eisen vervolgopleiding. Zowel

docenten als leerlingen klaagden massaal over de werkdruk. De minister kwam uiteindelijk met nieuwe voorstellen: *'Ruimte laten en keuzes bieden.'* De minister gaf meer ruimte aan scholen voor eigen invulling en liet meer over aan de professionaliteit van de docenten. Uit een evaluatie (Tweede fase adviespunt, 2005) bleek dat zowel het interne als externe rendement in de periode 1998-2004 was verbeterd. Deelnamepercentages en slagingspercentages stegen en ook het doorstroomrendement in havo en vwo. Vwo'ers kozen ook meer dan voorheen voor directe doorstroom naar het wo en havo en havo'ers kozen voor het hbo. De leerlingen kozen ook sterk profielgebonden.

Studenten die na de invoering van de Tweede Fase naar hbo en wo gingen, waren positiever dan vroegere studenten over de aansluiting. Zij voelden zich op vaardigheidsterreinen beter toegerust maar op inhoudelijk terrein minder geïnformeerd dan hun voorgangers. Dat werd ook geconstateerd door docenten in hbo en wo. Al met al blijkt het moeilijk om een goede verhouding binnen het onderwijs te realiseren tussen de verwerving van kennis- en vaardigheden. Het studiehuis kreeg veel kritiek en is en zachte dood gestorven.

3.5 Invoering voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) (1997)

Het vbo werd gezien als restonderwijs, zelfs als eindonderwijs, terwijl het voorbereidend zou moeten zijn voor het mbo. Aan die functie deed het vbo onvoldoende. Er was ook een roep om meer aandacht voor algemene ontwikkeling van de leerlingen in verband met veranderde beroepseisen in de samenleving.

Het vmbo biedt vier leerwegen in het voortgezet onderwijs die toeleiden naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Deze hebben de oude differentiatie van onderwijsvormen vervangen. De leerwegen binnen het vmbo verschillen van de vbo vooral in de mate waarin de praktijk een plaats heeft in het onderwijs. Van meest praktisch naar meest theoretisch gerangschikt zijn de volgende vier leerwegen te onderscheiden:

- Basisberoepsgerichte leerweg (BBL) voor de praktisch ingestelde leerlingen. De leerlingen doen examen in vier algemene vakken en een beroepsgericht vak.
- Kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) koppelt theorie aan praktijk en is gericht op niveau 3 en 4 van het mbo). De leerling doet examen in vier algemene vakken en een beroepsgericht vak.
- Gemengde leerweg (GL) is een combinatie van theoretisch (algemeen) en praktisch (beroepsgericht) onderwijs. Leerlingen doen examen in vijf algemene vakken, en een beroepsgericht vak. De gemengde leerweg is qua niveau gelijk aan de theoretische leerweg. Leerlingen doen examen in vijf algemene vakken, en een beroepsgericht vak. De gemengde leerweg is qua niveau gelijk aan de theoretische leerweg.
- Theoretische leerweg (TL), is niet gericht op een beroepskeuze. De theoretische leerweg en de sectoren van de mavo hebben, samen met de gemengde leerweg, qua cognitieve vakken het hoogste niveau. De leerlingen doen examen in zes algemene vakken zoals diverse talen, geschiedenis, wiskunde etc. Naast de tl-opleiding binnen het vmbo zijn er categoriale mavo's en mavo's gekoppeld aan havo/vwo.

De leerwegen moesten in principe in vier sectoren worden aangeboden: techniek, dienstverlening, economie en landbouw. De wet voorzorg ook in de opvang van leerlingen met leerproblemen (de vroegere lom-leerlingen) in het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo en de zwak lerende leerlingen, de vroegere mlk-leerlingen) in het praktijkonderwijs. Met het lwoo werd inclusief onderwijs geïntroduceerd in alle leerwegen. Het aantal leerlingen dat extra zorg nodig heeft nam tussen 2000 en 2004 toe met 11%. Uit een rapport van de Rekenkamer uit 2005 blijkt dat de zorg voor probleemleerlingen in het vmbo op een groot aantal punten tekort schiet. De ROA rapporteert als positief punt dat in het vmbo minder leerlingen blijven zitten en minder leerlingen zonder diploma uitstromen.

In de periode 2004-2007 is binnen het vmbo, op basis van de *Regeling doorontwikkeling vmbo 2004-2005*, geïnvesteerd om het onderwijs meer af te stemmen op de individuele leerlingen en meer zorg te besteden aan

effectieve leerwegen. Uit een evaluatie blijkt dat vmbo-opleidingen daar veel aandacht aan hebben besteed. Zo zijn de keuzemogelijkheden van leerlingen toegenomen (Claassen en van Kuijk, 2009).

In het vmbo heeft de selectie van leerlingen veel minder gewicht gekregen dan in het voortgezet onderwijs. Zelf inclusief onderwijs (Lwoo) werd mogelijk.

Al enkele jaren wordt gesignaleerd dat de overgang vmbo/mbo bij vele leerlingen om verschillende redenen (o.a. niveau, vakkeuze) niet goed verloopt. Er worden pogingen ondernomen de aansluiting te verbeteren, o.a. door met maatregelen die vmbo's en mbo's met elkaar afspreken.

Toetsing aan onderwijsaspecten

De Wet op het voortgezet onderwijs, met de nieuwe indeling, leidde tot een betere aansluiting bij de vervolgopleidingen. Er zijn initiatieven geweest om in de onderbouw de leerlingen meer bijeen te houden door het inrichten van brugklassen in scholengemeenschappen en later binnen de Basisvorming. Het experiment de Middenschool (1975) kan gezien worden als een intermezzo. De Basisvorming (1993) was een zwak compromis, ook dat werd geen succes. Er kwamen steeds meer dakpanconstructies. De behoefte om de bovenbouw beter te laten aansluiten op hbo en wo leidde tot de invoering van doorstroomprofielen (N&T; N&G, E&M, C&M) en het zogenaamde studiehuis (1997). Het vmbo met vier leerwegen en lwoo kwam er in 1997.

Onderwijsprogramma

Anders dan in het lager onderwijs en later het basisonderwijs zijn in het tijdsbestek 1960-2000 in beperkte mate pogingen ondernomen om het onderwijsprogramma te differentiëren. Het ging om meer vakken (14 vakken en ruime keuze voor de leerlingen) en later weer minder vakken (basisvorming en de doorstroomprofielen in de bovenbouw). De grootste programmawijziging bracht het vmbo met de sectoren techniek, dienstverlening, economie en landbouw. Het experiment Middenschool en de Basisvorming hadden ten doel leerlingen langer bijeen te houden en selectie uit te stellen. Dat vroeg om interne differentiatie in de onderbouw. Er zullen zeker pogingen in die richting zijn gedaan maar er was zoveel weerstand tegen te heterogene klassen en differentiatie op klassenniveau dat eerst de Middenschool en later de Basisvorming schipbreuk leden.

Toetsing

In de Middenschool ontvingen de leerlingen een eindprofiel met daarin een beschrijving van het bereikte niveau. Voor de Basisvorming werden kerndoelen opgeteld maar scholen waren uiteindelijk vrij in het bepalen van het te bepalen onderwijsniveau. De vernieuwing in de bovenbouw leidde wat het studiehuis betreft tot het maken van examenopdrachten die deel uitmaakten van het schoolexamen naast het centraal eindexamen.

Onderwijstijd

In 2006/2007 kwamen er, om de problemen van de Basisvorming zoals het overladen programma op te lossen, zeven leergebieden en nam het aantal vrije uren met één derde toe. Ook in de bovenbouw kwam meer ruimte voor inrichting van het onderwijs door in plaats van klassikale lessen leerlingen opdrachten te geven die ze zelfstandig, onder begeleiding, moesten uitvoeren. Dit leidde in de praktijk tot onvoldoende aandacht voor de voorbereiding op de eindexamens.

De omgang van docenten met leerlingen

In het voortgezet onderwijs gaven docenten ook na de Mammoetwet frontaal klassikaal onderwijs. In de Middenschool werd ernaar gestreefd, binnen de heterogene klassen, het onderwijs aan te passen aan het niveau van individuele leerlingen. Ook in de Basisvorming werd getracht in de onderbouw binnen het gemeenschappelijk programma tempo differentiatie te bevorderen. De vernieuwing in de bovenbouw met de inrichting van het studiehuis tot meer zelfstandig werken van leerlingen aan opdrachten. In het vmbo werd het

met de lwoo-regeling mogelijk extra aandacht te besteden aan zorgleerlingen die eerder naar het speciaal onderwijs werden verwezen.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

In de periode van 1963 tot 1990 vond het onderwijs plaats in klassen door vakleraren.

Opbouw van de opleiding

Het voortgezet onderwijs in Nederland is van oudsher verticaal ingericht. De verschillende wetswijzigingen vanaf 1963 hebben aangestuurd op minder vroegtijdige selectie, maar in de praktijk worden leerlingen in hoofdzaak gegroepeerd naar cognitief niveau (lees : Citoeindoets-niveau). De Mammoetwet leidde tot het ontstaan van scholengemeenschappen waar meerjarige brugperioden werden ingericht zodat overplaatsing van het ene naar het andere type werd bevorderd. De Middenschool streefde naar een selectie vrije oriëntatieperiode. Er werden heterogene groepen gevormd en leerlingen bleven minder zitten. De Basisvorming werd nauwelijks overeenkomstig de plannen uitgevoerd.

4 Profilering van scholen

Al vanaf 1990 zijn vo-scholen zich gaan profileren met een bijzonder aanbod voor alle leerlingen of een specifieke groep van leerlingen. Dat begon met LOOT-scholen die het onderwijsprogramma afstemden op de trainingsbehoeften van veelbelovende sporters. Niet veel later kwamen er scholen met tweetalig onderwijs, vervolgens Cultuurprofiel scholen die streven naar meer cultuur voor alle jongeren maar ook talentontwikkeling bevorderen. Begaafdheidsprofiel scholen bieden een afgestemd aanbod voor hoogbegaafde leerlingen die vaak niet aan hun trekken komen. Jet-Netscholen en Technasia streven er naar de interesse voor het bedrijfsleven en bètavaardigheden en bètavakken te bevorderen.

4.1 LOOT-scholen

Een LOOT-school is een vo-school waar jonge sporttalenten sport en onderwijs kunnen combineren met een aangepast programma (LOOT staat voor Landelijk Overleg Onderwijs en Topsport). Ze bestaan al vanaf 1991. Er zijn 30 LOOT-scholen, verspreid over heel Nederland. De scholen bieden naast een flexibel lesrooster, vrijstelling van bepaalde vakken en persoonlijke begeleiding door een LOOT-begeleider om bijvoorbeeld achterstanden te voorkomen en te helpen bij planning van studie en werk. Repetities of schoolonderzoeken kunnen later plaatsvinden. Het eind-examen kan gespreid over twee schooljaren plaatsvinden.

4.2 TTO-scholen

In Nederland bieden rond de honderd vo-scholen tweetalig onderwijs aan, meestal in het Engels. Er kan ook voor andere talen worden gekozen. Deze scholen stellen vaak hogere toelatingseisen aan leerlingen die tweetalig onderwijs volgen. Bij tweetalig onderwijs (TTO) volgen leerlingen een deel van het onderwijs in een andere taal. In de onderbouw havo/vwo is minstens 50% van de lessen in een andere taal en in de onderbouw vmbo is dit 30%. De docenten die hun vak in het Engels aanbieden, moeten daarvoor een Topleiding hebben afgerond. De school moet de leerlingen internationale activiteiten aanbieden, bijvoorbeeld taalreizen of uitwisselingsprogramma's. De examens blijven in het Nederlands. Maar er wordt wel een certificaat gegeven. Het niveau van TTO wordt bewaakt door het Europees platform.

4.3 Cultuurprofiel scholen

Al in 1996 was er de beleidsambitie om cultuureducatie beter in het onderwijs te verankeren. Vanaf 2006 is stevig ingezet op cultuur en school. In 2008 werkte twee derde van de scholen aan verankering van cultuureducatie in het onderwijsprogramma (Oomen, e. a. 2008). Cultuurprofiel scholen zijn scholen die deel uitmaken van de Vereniging Cultuurprofiel scholen en na een visitatie beschikken over het keurmerk Cultuurprofiel school (Oud en Emmelot, 2010). Op de Cultuurprofiel scholen nemen kunst en cultuur een belangrijke plaats in het rooster. Deze scholen willen doorgaans alle leerlingen bereiken. Er komen meerdere kunstdisciplines aan bod en er wordt aangesloten bij andere vakken. Speciale aandacht wordt geschonken aan jongeren met talent, maar ook aan leerlingen die zich graag op kunst- en cultuurgebied willen profileren. Er zijn ook buitenschoolse activiteiten in samenwerking met culturele instellingen. Sommige scholen bieden een aanbod voor talentvolle leerlingen. Er zijn ongeveer 40 Cultuurprofiel scholen in het vo, verspreid over het land.

4.4 Begaafdheidsprofiel scholen

Vanaf 2004 zijn door scholen en overheid initiatieven genomen om te komen tot Begaafdheidsprofiel scholen. De schatting is dat 17% van de vwo-leerlingen hoogbegaafd is en van de havo leerlingen 3%. Er is dus veel ruimte voor begaafdheidsprogramma's. Een Begaafdheidsprofiel school (BPS-scholen) past het onderwijsprogramma aan voor hoogbegaafde leerlingen. De scholen streven naar een uitdagende leeromgeving en bieden de leerlingen de mogelijkheid om zich te ontwikkelen in eigen tempo. Er is geconstateerd dat begaafde leerlingen niet altijd op hun niveau presteren. Dat wordt toegeschreven aan te weinig aandacht in het onderwijs voor de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden. De scholing van docenten moet daarom specifiek gericht zijn op het geven van onderwijs aan hoogbegaafden en de begeleiding van deze leerlingen. (Groenewegen, e.a. (2014).

Er zijn in Nederland rond de 25 BPS-scholen verspreid over het land. Na een visitatiebezoek zijn deze scholen gecertificeerd. Een andere groep scholen heeft nog de aspirant status. Begaafdheidsprofiel scholen kiezen zelf voor een aanpak (de Boer, 2010). Belangrijk is dat de scholen een leerling-registratiesysteem hebben om de leerontwikkeling van hoogbegaafde leerlingen goed te volgen. Eén school heeft gekozen voor het 'Enrichment-model' van Renzuli. Andere scholen richten zich vooral op individuele begeleiding. Verschillende scholen hebben een vwo+ of vwo-extra afdeling of de 'les uit'-kaartactiviteiten.

4.5 Jet-Netscholen

Jet-Netscholen werken samen met bedrijven. Bedrijven investeren in totaal 6 miljoen euro in geld en tijd voor de leerlingen van Jet-Netscholen. Het aantal Jet-Netscholen is in tien jaar flink toegenomen. Er zijn 179 havo/vwo-scholen en 85 grote en kleine bedrijven die deelnemen. Jet-Netscholen zijn actief op het gebied van techniek- en technologiepromotie. De activiteiten zijn ingebed op school en sluiten aan op het curriculum. Niet alleen de vakken natuurkunde en scheikunde zijn betrokken bij Jet-Net maar ook bijvoorbeeld talensecties, techniek en Onderzoek en Ontwerpen (O en O in het Technasium).

Door de samenwerking met bedrijven krijgen leerlingen een realistisch beeld van bedrijven en beroepen. Dat geldt niet alleen voor leerlingen maar ook voor docenten. Docenten vervullen docentstages in bedrijven, dit leidt er toe dat docenten de praktijkervaring kunnen gebruiken in hun lessen.

4.6 Het Technasium

Het Technasium is een bèta-onderwijsstroom binnen havo en vwo. Het Technasium is een veldinitiatief (van een echtpaar) en in 2004 gestart in de provincie Groningen in 5 vo-scholen. Er zijn nu meer dan tachtig Technasia. Het Technasium heeft zich in de loop der jaren uitgebreid over het hele land. Het Technasium is gericht op het leren Onderzoeken en Ontwerpen (O en O) en werkt volgens de technasiumformule bestaande uit vijf kenmerken:

1. activerende didactiek met een coachende rol voor de docent;
2. samenwerking met het bedrijfsleven via opdrachten;
3. werken in een werkplaats;
4. aandacht voor talentontwikkeling;
5. afsluiting van de opleiding met een examen (meesterproef) onderzoeken en ontwerpen.

Het Technasium start in principe in de eerste klas. De leerlingen voeren in teams jaarlijks vier projectopdrachten uit die per project zeven weken in beslag nemen. Per week wordt er vier tot zes uur gewerkt. Andere vakken leveren in ten gunste van het Technasium. Dat is mogelijk omdat ook leerinhouden

worden overgeheveld. Een project is ingedeeld in fasen: bestudering van het probleem van de opdrachtgever, brainstormen over mogelijke oplossingen, kennisvergaring en ontwerpen en presenteren van het product.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Onderwijsprogramma

Bij tweetalig onderwijs (TTO) volgen de leerlingen een deel van het onderwijs in een andere taal, meestal in het Engels. In een LOOT-school wordt het onderwijsprogramma van de sporter aangepast en afgestemd op de training met een flexibel lesrooster. In Cultuurprofiel scholen wordt in het rooster vaak plaats ingeruimd voor kunst en cultuuractiviteiten. De activiteiten kunnen verbonden worden met andere vakken waardoor niet noodzakelijkerwijs extra tijd moet worden gereserveerd. Begaafdheidsprofiel scholen streven naar aanpassing van het onderwijs aan begaafde leerlingen door een uitdagende leeromgeving te bieden. Jet-Netscholen zijn actief op het gebied van techniek- en technologiepromotie ter verbinding van school- en bedrijvensveld. De activiteiten zijn ingebed op school en sluiten aan op het curriculum, onder meer bij scheikunde, natuurkunde maar ook bij de talen. Het Technasium heeft een geheel eigen opzet. Het functioneert binnen havo/vwo. Er worden vier projecten per jaar uitgevoerd en aan ieder project wordt per week vier tot zes uur gewerkt. In overleg met aanverwante vakken wordt tijd vrijgemaakt voor het Technasium.

Toetsing

In een tweetalige school blijven de examens in het Nederlands, maar er wordt een certificaat afgegeven met de vermelding dat tweetalig onderwijs is gevolgd. Scholen met een begaafdheidsprofiel registreren de specifieke leervorderingen. Bij het Technasium worden leerlingen aan het eind van een project als groep en individueel beoordeeld. In het examenjaar leggen de leerlingen een meesterproef af.

Onderwijstijd

Voor sportbeoefenaren op LOOT-scholen wordt het rooster flink aangepast. Er wordt vrijstelling voor bepaalde vakken aangeboden. Voor het Technasium leveren andere vakken tijd in. Het TTO kost niet meer onderwijstijd omdat bepaalde vakken i.p.v. het Nederlands in het Engels worden gegeven.

De omgang van docenten met leerlingen

Sportbeoefenaars ontvangen op LOOT-scholen persoonlijke begeleiding. In Begaafdheidsprofiel scholen wordt doorgaans veel aandacht gegeven aan individuele begeleiding. Dat vraagt om specifieke scholing van de leraren. Dit geldt ook voor leraren die in een tweede taal onderwijs geven.

Activiteiten binnen en buiten de klas/school

TTO-scholen organiseren taalreizen en uitwisselingsprogramma's. Cultuurprofiel scholen organiseren buitenschoolse activiteiten, waarbij samengewerkt wordt met culturele instellingen. Technasiumprojecten worden gevoerd in speciaal ingerichte werkplaatsen. Kenmerkend voor het Technasium, maar ook voor de Jet-Netscholen, is dat samengewerkt wordt met bedrijven en dat die door leerlingen en docenten ook worden bezocht.

Alternatieven in de opbouw van de opleiding

De verschillende manieren van profilering van scholen hebben niet zoveel aan de opbouw van de opleidingen veranderd maar er wordt wel flexibeler met het programma omgegaan. LOOT-scholen stemmen het schoolprogramma af op het externe trainingsprogramma van topsporters. Het Technasium is niet goed mogelijk zonder dat vrij veel tijd beschikbaar komt voor technische vakken; waarvoor andere vakken tijd moeten inleveren.

5 Differentiatie van aanbod voor leerlingen buiten en binnen de klas

De afgelopen jaren zijn in het voortgezet onderwijs verschillende vormen van differentiatie tot stand gekomen die het onderwijs flexibeler maken (Valk, 2014). Differentiatie kan binnen de klas door de docent worden georganiseerd, maar dat is niet eenvoudig. De Inspectie van het onderwijs (2012) constateert dat bijvoorbeeld de aandacht voor talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs nog te weinig aandacht heeft. Op schoolniveau is er vaak geen strategisch beleid ontwikkeld. De inspectie heeft geconstateerd dat docenten een cruciale rol kunnen spelen in het ontdekken en stimuleren van talenten van de leerlingen. *‘Om de cognitief getalenteerde leerlingen voldoende uitdaging te bieden moeten docenten in staat zijn om de leerstof op verschillende manieren aan te bieden. Het compacten, verrijken en verbreden van de leerstof is een manier om een cognitief begaafde leerlingen voldoende uitdaging te bieden en om te voorkomen dat deze leerlingen zich gaan vervelen in de les wat mogelijk tot onderpresteren leidt’* (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Buiten plusklassen worden ook andere maatregelen genomen om tegemoet te komen aan interesses en behoeften van leerlingen van zowel talentvolle leerlingen als leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Er wordt gewerkt met plusklassen, parallelklassen, banduren, flipping the classroom en aanbod op maat.

5.1 Plusklas

In verschillende vo-scholen wordt gewerkt met plusklassen. In een plusklas worden ‘plus-leerlingen’ van een bepaald jaar en afdeling (bijvoorbeeld de vwo- of havo-afdeling) bij elkaar geplaatst op grond van talent en/of motivatie om te leren. In de plusklas kan een hoger tempo worden aangehouden en dat geeft ruimte voor een verdiepend of verrijkend curriculum. Voorbeelden van een verrijkend curriculum zijn: tweetalig onderwijs, een sportklas, een cultuurklas. Een plusklas kan ook deelnemen aan een ‘campusprogramma’ dat door een hoge school of universiteit wordt aangeboden, bijvoorbeeld door de U-Talent, Academie van het Junior College in Utrecht.

Een plusprogramma kan ook buiten de reguliere lestijd worden georganiseerd. Getalenteerde leerlingen kunnen een verrijkingsprogramma volgen, bijvoorbeeld gedurende twee uur per week. Een plusactiviteit kan ook worden uitgevoerd in plaats van het reguliere lesprogramma. Een leerling neemt bijvoorbeeld deel aan een masterclass, aan een universitair programma of een sporttoernooi, werkt aan een profielstuk bij een bedrijf of opleiding of ondersteunt andere leerlingen. De leerling is dan wel zelf verantwoordelijk voor de uitvoering van het reguliere programma.

5.2 Parallelklas

In vo-scholen komen ook vaak parallelklassen voor. Dat biedt mogelijkheden voor differentiatie. Indien aan deze klassen op *dezelfde tijd* les wordt gegeven kunnen de leerlingen van die klassen bij een bepaald vak anders gegroepeerd worden. In de ene groep kan dan bijvoorbeeld meer ondersteuning gegeven worden en in de andere een verrijkingsaanbod.

5.3 Band-uren

In het voortgezet onderwijs worden ook *band-uren* georganiseerd, bijvoorbeeld voor ‘keuzewerktijd.’ De leerlingen kunnen dan kiezen voor welk vak ze bij een bepaalde leraar extra uitleg willen. Voor talentvolle

leerlingen die geen extra uitleg nodig hebben kan een verdieping/verrijkingsplusprogramma worden georganiseerd.

5.4 Flipping the classroom

Een ander vorm van differentiatie is dat de klassikale instructie wordt ingeruild voor individueel huiswerk. De klassikale instructie wordt dan online aangeboden. De leerling kijkt thuis naar de instructie. De leerling kan dan zelf bepalen aan welk deel van de instructie behoefte is. Het huiswerk wordt vervolgens in de klas gemaakt. Dat wordt 'flipping the classroom' genoemd. In de klas komt er zo ruimte voor individuele aandacht en verdieping en verrijking. De docent heeft een meer begeleidende rol. Zo kunnen met behulp van een internetfilmpje nieuwe begrippen worden verworven die in een volgende les dan met behulp van de docent verwerkt worden in opgaven. Leerlingen die daar goed en snel in zijn kunnen de gewonnen tijd besteden aan verrijking.

5.5 Aanbod op maat

Aanbod op maat is een manier van interne differentiëring. De docent biedt daarbij leerlingen de ruimte of verstrekt juist gesloten opdrachten. In de wijze van werken kan gedifferentieerd worden door te kiezen voor een practicum, een computeropdracht of het maken van een opgave uit een boek. Het gaat er bij het werken op maat vooral om dat leerlingen een werkwijze kunnen kiezen die bij hun vaardigheden/leerstijl past.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Binnen vo-scholen wordt tegemoet gekomen aan behoeften en niveaus van leerlingen door buiten of aansluitend op de reguliere klassen een afgestemd aanbod te organiseren. Die flexibiliteit wordt bereikt door variatie in de inzet van leraren, groepering van leerlingen en werkvormen.

Onderwijsprogramma

Bij de verschillende differentiëmaatregelen wordt het onderwijsprogramma aangepast. In de plusklas wordt de reguliere leerstof sneller verwerkt en komt er ruimte voor een verdiepend of verrijkend curriculum. Met parallelklassen en band-uren kan aan de ene groep meer ondersteuning gegeven worden en aan de andere groep een verrijkingsaanbod. Bij 'flipping the classroom' wordt de leerstof on-line en als huiswerk aangeboden. Bij werken op maat wordt op verschillende manier omgegaan met zelfsturing door leerlingen: het komt voor dat de leerstof strak wordt vastgesteld door de school, maar ook dat aan leerlingen meer ruimte wordt gegeven. Tevens kunnen werkvormen beter worden afgesteld op de leerstijl van leerlingen.

Toetsing

Een betere afstemming van het onderwijsaanbod op de individuele leerlingen vraagt om toetsing van de vorderingen.

Onderwijstijd

De onderwijstijd wordt bij de variaties in aanbod overwegend niet uitgebreid. Kennelijk wordt gebruik gemaakt van de vrije uren. De plusklas kan ook naast het reguliere programma worden uitgevoerd.

Leraren

Bij de verschillende vormen van differentiatie in aanbod heeft de docent meer een begeleidende rol. De klassikale instructie wordt ingeperkt. Dat wordt mogelijk gemaakt door een selectief, aangepast en gericht aanbod van de leerstof.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Plusklassen kunnen ook buiten de eigen school worden georganiseerd indien verschillende scholen samenwerken. Bij ‘flipping the classroom’ wordt de plaats voor instructie en huiswerk omgedraaid.

Opbouw van de opleiding

Plusklassen kunnen vervangend of extra zijn. Een plusklasser kan ook deelnemen aan een ‘campusprogramma’ van een hogeschool of universiteit,

6 Impulsen voor flexibilisering van het onderwijs

De *InnovatieImpuls* is in 2010 gestart als een subsidieregeling voor scholen met het doel om te experimenteren met nieuwe vormen van aanpak bij het geven van onderwijs. Een specifiek doel was de arbeidsproductiviteit binnen scholen te verhogen. In totaal hebben 150 scholen deelgenomen aan 5 experimenten waarvan één in het primair onderwijs en vier in het voortgezet onderwijs. Voor deze vier experimenten worden de ervaringen beknopt weergegeven met gebruikmaking van een onderzoek van het Kohnstamm Instituut (Snoek, e.a., 2014).

6.1 Leerlingen voor leerlingen

In het experiment *leerlingen voor leerlingen* maken bovenbouwleerlingen die de stof beheersen, instructiefilms voor onderbouwleerlingen. De onderbouwleerlingen kunnen deze filmpjes gebruiken zodat leraren worden ontlast. Dit experiment is op 27 scholen uitgevoerd in de onderbouw.

Sommige scholen hebben gekozen voor zelfstudie-uren met behulp van filmpjes, andere voor thuiswerk in combinatie met samenwerkend leren in de klas met ondersteuning van de leraar. Er werd ook wel voor gekozen om bovenbouwleerlingen in te zetten bij de begeleiding van jongere leerlingen.

Er zijn opbrengsten geboekt. Leraren constateren dat ze meer zicht gekregen hebben op de leerbehoeften van leerlingen en beter kunnen aansluiten op de leefwereld van kinderen. Het gebruik van ict is normaler geworden. Er wordt daardoor ook gedifferentieerder gewerkt waardoor leraren het idee hebben dat ze alle leerlingen beter bereiken, ook de leerlingen die de leerstof moeilijker opnemen. Wat de leerlingen betreft, is de winst dat ze niet alleen meer gericht worden op de leerstof maar ook sociale vaardigheden verwerven, mediawijzer worden, zich beter voorbereiden en individueel meer in eigen tempo kunnen werken. Voor bovenbouwleerlingen is het belangrijk dat ze tutorvaardigheden opdoen en daarmee ook zelf de stof nog beter gaan beheersen.

6.2 Onderwijsteams

In het experiment *onderwijsteams*, uitgevoerd op 25 scholen, geeft een groep leraren samen les aan een grotere groep van leerlingen dan normaal, bijgestaan door onderwijsondersteuners en aangevuld met een digitale leeromgeving. Het experimentele concept omvat vier zaken: gepersonaliseerd leren, lerarenteams die e-didactiek realiseren, de inzet van onderwijsondersteuners en functiedifferentiatie.

Het experiment heeft geleid tot veranderingen in de concrete uitvoering van het onderwijs. De inzet van onderwijsondersteuners en het gebruik van digitale leermiddelen leidt tot een efficiënte didactische aanpak. Zo wordt de gewonnen tijd van leraren ingezet voor begeleiding van leerlingen of het ontwikkelen van leermiddelen. De leraren krijgen meer oog voor de verantwoordelijkheid die leerlingen zelf hebben voor hun eigen leerproces. De leraren overleggen (collegiale feedback) en werken meer samen om kennis en ervaring uit te wisselen over een nieuwe onderwijsaanpak. Het komt er op neer dat leraren een nieuwe rolopvatting moeten accepteren. Het gaat om gezamenlijk activiteit en verantwoordelijkheid voor het geven van onderwijs en ook voor de verandering van het onderwijs in de klassen en de school.

6.3 Videolessen

Het experiment met *videolessen* is uitgevoerd op 17 scholen in de bovenbouw van havo/vwo. Leerlingen kunnen via 'live streaming' op verschillende locaties dezelfde lessen volgen. De leraar is in een klas aanwezig en in andere klassen op het scherm. Zo kunnen vakken met weinig leerlingen toch rendabel onderwezen worden.

De ene helft van een onderwijsmodule wordt via video verzorgd en de andere helft in een klassikale les. De video's worden ontwikkeld door docentenontwikkelingsteams, samengesteld uit leraren van deelnemende scholen. Er worden ook experts-op-afstand binnengehaald, waardoor interessante onderwerpen aan bod komen.

De docenten stellen de samenwerking op prijs. De belangstelling voor digitaal onderwijs neemt toe. Het experiment lijkt echter binnen de scholen nog een beperkte reikwijdte te hebben.

6.4 E-klas & PAL-student

Het experiment *E-klas & PAL-student* (Persoonlijk Assistent Leraar) wordt in 29 scholen uitsluitend in de bovenbouw uitgevoerd. De PAL is een tweede- of derdejaarsstudent die een bètavak studeert aan de universiteit of hoge school en voor een bepaalde tijd in een vo-school werkt. De E-klas is een elektronische leeromgeving voor bètavakken.

In de eerste fase gaan vooruitstrevende leraren aan de gang met digitale materialen. In de tweede fase vindt overdracht plaats van de werkwijze naar andere E-klassen.

Leerlingen leren zelfstandiger en worden begeleid door PAL's. De inzet van PAL's geeft de leraar extra tijd om bijvoorbeeld leerlingen te ondersteunen. Het blijkt dat E-klassen in hun geheel kunnen worden ingezet maar ook op onderdelen. Onderdelen kunnen gedifferentieerd worden aangeboden, dat wil zeggen, toegesneden op eigen leerwensen en behoeften van leerlingen.

De leraren leren meer werken met modules en vergroten hun didactisch repertoire. Het experiment heeft een groot aantal E-lessen opgeleverd die op Wikiwijs zijn geplaatst (in totaal 1200 lessen).

Toetsing aan onderwijsaspecten

Bij *InnovatieImpuls* wordt op verschillende manieren getracht enige flexibiliteit in het voortgezet onderwijs te brengen die er toe kan leiden dat leraren meer tijd en oog hebben voor behoeften van individuele leerlingen. Zo worden er leerlingen ingezet om de docent te ontlasten en leerlingen een tutorrol te geven. Ook worden groepen van leraren, met gebruikmaking van E-learning ingezet voor een grotere groep leerlingen met het doel meer begeleidingstijd te winnen. Met de inzet van videolessen kunnen veel leerlingen op verschillende locaties dezelfde les volgen zodat het onderwijs rendabel wordt vooral voor kleine vakken. Ten slotte worden bètastudenten ingezet om een digitale leeromgeving te creëren.

Onderwijsprogramma

In het experiment leerlingen voor leerlingen worden instructiefilmpjes gebruikt die bovenbouw leerlingen maken voor onderbouw leerlingen. Dit leidt ertoe dat deze leerlingen zich beter voorbereiden en meer ict gaan gebruiken. Het leidt ook tot meer werken in eigen tempo. Het werken van onderwijsteams in een digitale leeromgeving met grote groepen leerlingen leidt tot zelf ontwerpen van leeromgevingen en minder frontaal lesgeven. In de E-klas met inzet van Palstudenten wordt een digitale leeromgeving gecreëerd. E-materialen kunnen flexibel gedifferentieerd worden aangeboden en toegesneden op de behoeften van leerlingen.'

Toetsing

De experimenten zijn niet expliciet op het toetsingaspect gericht.

Onderwijstijd

In het experiment leerlingen voor leerlingen ontlasten de instructiefilmpjes de leraar. Hetzelfde geldt voor werken in onderwijsteams. Er wordt tijd gewonnen voor meer leerlingengericht onderwijs. Met het gebruik van videolessen wordt bereikt dat veel instructietijd wordt gewonnen omdat leerlingen, die kleine vakken volgen, instructie via een scherm in een aparte ruimte kunnen volgen. Bij het opzetten van E-klassen kunnen digitale

materialen later ook voor andere groepen worden gebruikt wat tijd bespaart. Door inzet van een PAL-student heeft de leraar meer tijd voor ondersteuning van leerlingen.

Leraren

In het experiment 'leerlingen voor leerlingen' wordt minder frontaal lesgegeven en gaan de leraren zich meer richten op begeleiding, in het bijzonder op leerlingen met leerbehoeften. Ze krijgen daar ook meer zicht op. Werken in onderwijsteams leidt tot intensievere begeleiding van leerlingen. De leraren krijgen meer oog voor de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun leerproces. De leraren worden ook meer gezamenlijk verantwoordelijk voor het onderwijs. In E-klassen leren leerlingen zelfstandiger te werken.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Bij leerlingen voor leerlingen kunnen instructiefilmpjes ook door leerlingen thuis worden gebruikt. Bij videolessen kunnen experts van buiten worden ingezet. Met videolessen kunnen meerdere scholen worden bediend. Dat geldt ook voor de producten van E-klassen. Op Wikiwijs zijn 1200 lessen geplaatst.

Opbouw van de opleiding

In het experiment 'leerlingen voor leerlingen' worden bovenbouwleerlingen ingezet, zowel voor het maken van instructiefilmpjes als voor tutoring. Bij werken in onderwijsteams wordt gewerkt met grote groepen en dus in grote ruimten.

7 Het ‘nieuwe leren’

Het zogenoemde ‘nieuwe leren’ wil bereiken dat het onderwijs meer aansluit bij de specifieke interesses, de behoeften en de leefwijze van jongeren. Het ‘nieuwe leren’ gaat uit van enkele principes. De leerling moet meer verantwoordelijkheid worden gegeven voor het eigen leerproces, zowel wat betreft leerdoelen als het leerproces. Dit houdt in dat leerlingen het leren meer zelf moeten sturen. Om de motivatie voor het leren te bevorderen, moeten de leertaken betekenisvol en authentiek zijn. Het leren moet ook meer coöperatief plaatsvinden. De docent heeft vooral een begeleidende rol. Het streven is ook om meer plaats in te ruimen voor ict-onderwijs. Tevens is er behoefte aan een meer persoonsgericht beoordelingssysteem. Met het ‘nieuwe leren’ wordt niet alleen in het voortgezet onderwijs geëxperimenteerd. In het vmbo wordt gewerkt in *leerpleinen* die zijn ingericht vanuit dezelfde doelstellingen.

7.1 Het ‘nieuwe leren’ in scholen

De groep van scholen die het ‘nieuwe leren’ in praktijk probeert te brengen, is bescheiden van omvang. Het ‘nieuwe leren’ is nog vaak beperkt tot de onderbouw. Rond 2006 waren er ongeveer vijftig scholen. We geven hier de bevindingen weer uit acht casestudies (Oostdam, e.a. 2006).

De scholen streven naar zelfstandigheid voor de leerlingen. Zo moeten de leerlingen een groot deel van de tijd zelf indelen. Er wordt gewerkt in onderwijsperiodes van vier tot zes weken aan de hand van studieplanners waarin instructie- en begeleidingsuren, taken en verwachte prestaties zijn aangegeven. De scholen beschikken over multifunctionele onderwijsruimten (open leercentra, leerwerkhuizen, leerdomeinen) waar een team van docenten aanwezig is voor instructie en begeleiding. Het nemen van verantwoordelijkheid wordt op verschillende manieren verschillend ingericht. Die kan vooral de eigen werkplanning betreffen en het zelfstandig leren en werken. Er zijn ook scholen waar leerlingen eigen leerdoelen en leerroutes kunnen bepalen.

Het authentieke leren wordt op de scholen bevorderd door schoolvakken te clusteren in leerdomeinen waarbinnen vakoverstijgende taken worden aangeboden. Scholen werken ook wel met ‘simulaties’ in de vorm van praktijkopstellingen zoals een kantoorsimulatie. Tevens wordt met flinke opdrachten van externe opdrachtgevers gewerkt en met bedrijven samengewerkt (vmbo). Bij het vreemdetalenonderwijs wordt soms voor onderdompeling gekozen.

De scholen streven meer naar het leren samenwerken dan naar samenwerkend leren. In het geval van samenwerkend leren wordt gewerkt in heterogene groepen met leerlingen van verschillende leeftijden.

Werken met behulp van ict is op alle scholen een belangrijk aandachtspunt. Er wordt in ruime mate gebruik gemaakt van laptops en pc’s voor het zoeken van informatie, het schrijven van teksten, het geven van presentaties en het overleggen met docenten.

Voor het beoordelen van de voortgang van leerlingen wordt gewerkt met portfolio’s en gesprekken daarover. De vorderingen in de persoonlijke ontwikkeling staan daarbij centraal. Op een aantal scholen vindt toetsing plaats, worden proefwerken gegeven en zijn er cijferrapporten. Er zijn ook scholen die alleen werken met een portfoliosysteem. Het ‘nieuwe leren’ is vaak nog beperkt tot de onderbouw. De overgang naar de bovenbouw levert een probleem op omdat toegewerkt moet worden naar een landelijk bepaald eindexamen.

7.2 Het leerplein in het vmbo

In het vmbo zijn scholen die al meer dan tien jaar leerpleinen hebben ingericht (Noordzij, 2012). Een leerplein heeft ten doel leerlingen een rijke en gevarieerde leefomgeving te bieden die uitdagend en authentiek wil zijn. Er wordt geen klassikaal onderwijs gegeven. Op een leerplein zijn grote groepen leerlingen aanwezig (tot wel

70) van meerdere leraren. Leerlingen werken in langere perioden dan normaal, bijvoorbeeld een dagdeel van 3 uur. De leerlingen werken aan verschillende taken en projecten die meestal vakoverstijgend zijn. Theorie en praktijk worden verbonden. Het leren op leerpleinen is gericht op ontwikkeling van competenties. Leerlingen werken aan een opdracht volgens een bedrijfsmatige aanpak. De nodige materialen kunnen in een centraal magazijn worden afgehaald.

Het vraagt tijd om een leerplein goed te laten functioneren. Er kan niet direct voldaan worden aan alle beoogde doelstellingen. Uit een casestudie van 2 scholen van SLO wordt geconcludeerd dat het voorgestelde curriculum (zoals didactische werkvormen, groeperingvorm docentengedrag, rooster en locatie) grotendeels zijn geïmplementeerd. Rond stage, evaluatie en keuze en ordening van leerstof en dan vooral wat betreft vakkenintegratie is er nog een aantal aspecten dat meer aandacht nodig heeft (Leenders, e.a. (2010)). Het streven is dat de leerlingen minstens gelijk presteren op centraal ontwikkelde, landelijke examens. Dat blijkt haalbaar, mits tijd en aandacht wordt besteed aan de aard van de schriftelijke examens.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Het 'nieuwe leren' tracht met verschillende maatregelen het klassikale onderwijs te vervangen door meer gepersonaliseerd leren. Het onderwijs is ontwikkelingsgericht. De aanpak doet denken aan de 'Open Plan School' beweging rond de jaren tachtig, vooral in de Verenigde Staten maar ook in Engeland. Het betrof vooral basisscholen. Men koos soms voor een radicale aanpak waarbij honderden leerlingen in één grote ruimte verkeerden met een team van leraren en assistenten. Dat is geen succes geworden. In Nederland pakt men het 'nieuwe leren' voorzichtiger aan, vaak nog beperkt in de onderbouw en met stapsgewijze veranderingen

Onderwijsprogramma

Het onderwijsprogramma, dat wil zeggen het leerstofaanbod, wordt veel meer geïntegreerd. Binnen leerdomeinen wordt vakoverstijgend gewerkt door schoolvakken te clusteren. Er wordt grote vrijheid gegeven aan de presentatie van de leerstof. Zo komt het voor dat bij vreemde talen de onderdompelingaanpak wordt gebruikt waardoor een flinke concentratie op het leren van de taal wordt bereikt. De leerlingen krijgen de ruimte om eigen leerdoelen te bepalen en daartoe leerroutes te volgen. De leerlingen worden daarbij geholpen met studieplanners waarin de verwachte prestaties zijn aangegeven. De overgang naar de bovenbouw levert wel problemen door de discrepantie tussen de programma's van onder- en bovenbouw en de exameneisen. Op vmbo's is het onderwijs op leerpleinen vooral gericht op het verwerven van competenties. Theorie en praktijk worden bijeengebracht.

Toetsing

Op een aantal scholen vindt toetsing plaats en worden proefwerken gegeven en zijn er ook cijferrapporten. Er wordt gestreefd te werken met portfolio's. De aandacht gaat uit naar vorderingen in de persoonlijke ontwikkeling. De vmbo-scholen die met leerpleinen werken, streven naar gelijke prestaties op centraal ontwikkelde landelijke toetsen. Om dat te bereiken is van belang is dat het onderwijs goed op de examens wordt voorbereid.

Onderwijstijd

In vo-scholen wordt bij het 'nieuwe leren' gewerkt in lange onderwijsperioden van 4 tot 8 weken. Op leerpleinen wordt gewerkt in dagdelen van drie uur.

De omgang van docenten met leerlingen

De ruimte voor eigen verantwoordelijkheid wordt verschillend ingericht. Er zijn scholen waar leerlingen zowel leerdoelen als leerroutes kunnen bepalen. In een studieplanner kunnen contact- en begeleidingstijden worden aangegeven. Het gebruik van ict wordt sterk bevorderd.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Binnen de school wordt ook wel gewerkt met simulaties, bijvoorbeeld de opstelling van een kantoortuin. Er wordt ook gewerkt met opdrachten van externe opdrachtgevers om opdrachten authentiek te maken (vmbo).

Alternatieven in de opbouw van de opleiding

In vmbo's is materiaal voor gebruik op leerpleinen centraal opgeslagen in een magazijn. Wat betreft het werken op leerpleinen in het vmbo verdienen de stages meer aandacht.

8 Opbrengstgericht leren en differentiëren

De meest gunstige effecten van differentiatie worden gevonden bij convergente differentiatie in combinatie met kleine groepen en differentiatie van de instructie. Convergente differentiatie is erop gericht om door middel van compenserende interventies met alle leerlingen de gestelde doelen te bereiken. Afgestemde instructie in heterogene groepen sluit in de regel aan op de verschillende behoeften van leerlingen en leidt tot betere prestaties. Divergente differentiatie is veel eerder gericht op de optimale ontwikkeling van kinderen. De verschillen tussen leerlingen nemen bij deze vorm van differentiatie eerder toe (Bosker 2005; Reezigt, 1999). Convergente differentiatie kan worden ingezet bij het opbrengstgericht werken. Bij opbrengstgericht werken wordt gewerkt aan het verhogen van prestaties door middel van doelgericht en systematisch werken. Het leren kan gerealiseerd worden met behulp van het directe instructiemodel. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Cultuur heeft de KPC-groep een onderzoek uitgevoerd naar de toepassing van differentiatie van instructie in een zestal vo-scholen (Amsing, e.a., 2013). De onderzoekers hebben het onderzoek gericht op het gebruik van het directe instructiemodel.

Model directe instructie

Directe instructie	Handelen van de leraar	Mogelijkheden voor differentiatie
Vorbereiden	Doelen en succescriteria vaststellen Plannen van leeractiviteiten	Differentiatiemogelijkheden bepalen afgestemd op behoeften van leerlingen
Aandacht voor doelen Aansluiten bij voorkennis	Lesdoelen en zin ervan duidelijk maken voor de leerlingen Beginsituatie bij leerlingen vaststellen	Voor sommige leerlingen aangepaste/aanvullende doelen Ontbrekende voorkennis aanvullen met specifieke instructie
Leerlingen voorzien van informatie en voordoen van de belangrijkste elementen van het leren	Geven van effectieve instructie	Aanpassen van instructie (verlengen en verkorten)
Nagaan of belangrijkste begrippen en vaardigheden zijn overgenomen	Vragen stellen, kleine opdrachten geven, feedback geven	Vragen en/of opdrachten onderscheiden naar niveaus van (voor)kennis en vaardigheden van lln.
Instructie geven op zelfwerkzaamheid van leerlingen	Instructie over de taak en succescriteria	Verschillende leertaken hanteren: extra leertaak/ of leertaken met versch. niveau. Leertaken voorzien van meer/minder ondersteunend materiaal
Leerlingen voorzien van geleide of zelfstandige oefening en het begeleiden van leerlingen	Feedback geven op leerdoelen en uitvoering van leertaken	Variëren in feedback afhankelijk van niveau Extra instructie aan subgroep
Evaluatie van les op kernbegrippen	Nagaan wat leerlingen hebben geleerd	Extra aandacht voor zwakke leerlingen en bij goede leerlingen extra uitdaging

De onderzoekers hebben een veldverkenning uitgevoerd bestaande uit een interview met 14 docenten en een lesobservatie in de klassen. De lesobservaties gaven een beeld van differentiatie bij de instructie. De docenten staan wel positief ten opzichte van differentiatie, maar het blijkt dat geen enkele docent het directe instructiemodel toepast. Zo wordt het lesdoel niet met de leerlingen besproken en het lesdoel wordt dus ook niet wordt afgestemd op de niveaoverschillen. Ook bij de feitelijke instructie en bij de verwerking wordt geen rekening gehouden met niveaoverschillen. De leerlingen krijgen hetzelfde huiswerk. De enige vorm van differentiatie is dat iets nog een keer wordt uitgelegd aan leerlingen die het niet hebben begrepen. Met docenten is een aanpak voor differentiatie van instructie ontwikkeld die daarna werd toegepast. Later werden 184 docenten, die een training hadden gevolgd, ondervraagd over het gebruik van deze aanpak. De docenten waren positief over de voorgestelde aanpak maar er is te beperkt onderzoek gedaan om te kunnen rapporteren over de daarmee gerealiseerde differentiatie in de klassen.

In een publicatie van School aan Zet (Vermaas, 2013) worden ook enige resultaten weergegeven van opbrengstgericht werken. Het blijkt dat leerlingen zich prettiger voelen als ze les krijgen op een manier die aansluit bij de leerontwikkeling en als ze merken dat ze vooruitgaan. Ze presteren ook beter als ze werken aan hogere concrete doelen. Juist hier ligt de meerwaarde van OGW: het geeft de leraar inzicht in de resultaten van de leerling, zodat hij de juiste doelen kan stellen die passen bij de ontwikkeling van de leerling' (Vermaas, 2014, p. 7).

Opbrengstgericht werken is mede gebaseerd op de resultaten van de meta-analyse van Hattie (2009). De belangrijkste acties van leraren die goede resultaten bereiken zijn:

- hogere en uitdagende doelen stellen;
- structureel feedback geven en krijgen;
- bijsturen van leerlingen;
- op basis van de studievoortgang;
- differentiëren in instructie en werkvormen.

Belangrijk is dat leraren vooraf leerdoelen formuleren voor de leerlingen. Daardoor ontstaat meer doelgericht gedrag van de leraar en de leerling. In de gevestigde praktijk volgen de leraren in de les overwegend nauwgezet de methode. Vervolgens moet veel geïnvesteerd worden in het geven van feedback aan leerlingen op inhoud en vooral het leerproces. De feedback dient positief van aard te zijn. De feedback van de leraar moet er toe leiden dat leerlingen ook zelf kritisch kijken naar hun resultaten en werkwijze. Het afnemen van toetsen is, volgens Hattie, vooral van belang voor de leraar. De leraar dient de resultaten, de studievoortgang te analyseren om doelgericht het eigen handelen bij te stellen. Ten slotte is differentiatie nodig: bewust omgaan met verschillen tussen leerlingen bij instructie en verwerking.

In het kader van het project Kwaliteitsverbetering van de VO-raad hebben 75 scholen vanaf 2010 structureel gewerkt, en met goed resultaat, aan de verbetering van de opbrengsten. Vier activiteiten zijn volgens de scholen het meest effectief geweest (Vermaas, 2013, p 25).

1. Meer verantwoordelijkheid van de vakgroepen, zodat intensief en gericht overleg ontstaat over de praktijk van opbrengstgericht werken.
2. Meer aandacht voor de individuele leerling door het evalueren van individuele leerprestaties en het resultaatgericht bespreken van de leerlingen.
3. Meer focus op de individuele leraar door ook de resultaten van de leraar te bespreken en scholing aan te bieden. Belangrijk is dat de leraar tot zelfreflectie komt: Niet de methode of de leerlingen moeten veranderen maar ook de leraar zelf.
4. Een omslag in werkwijze en cultuur: vooraf doelen stellen en planmatig werken op basis van resultaten.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Het opbrengstgericht werken is gericht op de verbetering van onderwijsleerprocessen die leiden tot een goed resultaat. De nadruk ligt op bewust didactisch handelen van docenten en bewust leren en werken van leerlingen. Belangrijk zijn feedback en reflectie bij zowel de leerling als de docent. Aangezien ieder leerling telt, wordt bij opbrengstgericht leren gestreefd naar convergente differentiatie. Opbrengstgericht werken is meer gericht op leerresultaten en leren werken en studeren dan op de brede individuele ontwikkeling van leerlingen.

Onderwijsprogramma

Opbrengstgericht leren is gericht op een systematische planning van het onderwijsleerproces, van instructie en verwerking van leerstof en de evaluatie daarvan. Het directe instructiemodel is daarvoor geschikt. Dit houdt in vooraf doelen stellen en niet blind de methode volgen, de leerdoelen met leerlingen doornemen, differentiëren in doelen en instructietijd (en eventueel ontbrekende voorkennis aanvullen), feedback bij instructie differentiatie in leertaken, leerresultaat vaststellen en feedback op uitgevoerd werk.

Toetsing

Het afnemen van toetsen, te beginnen met het vaststellen van de beginsituatie, is in het bijzonder belangrijk voor de leraar zodat deze zicht heeft op de voortgang van leerlingen na een leerperiode en vervolgens bijsturing mogelijk is. Het gaat dus niet om beoordeling maar om bijsturen op basis van studievoortgang.

Onderwijstijd

Het stellen van duidelijke les- en leerdoelen, doornemen van verricht werk en aangeven hoe beter gewerkt kan worden is een middel om de beschikbare onderwijstijd efficiënt te besteden.

Leraren

Bij opbrengstgericht leren wordt gestreefd naar een intensieve omgang met leerlingen die gericht is op de 'tuning' van het leerproces van iedere leerling. Dat wordt bereikt door afstemming van doelen, instructie en werk en vooral leerlinggerichte feedback. De feedback moet leiden tot zelfreflectie van docenten en leerlingen. Zelfreflectie bevordert het zelfstandig, zelfverantwoordelijk leren.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Opbrengstgericht werken en het gebruikte model van directe instructie lijkt vooral bestemd voor de geplande lessen van docenten. Het model kan echter ook open leeromgevingen worden gebruikt. Het is immers een model voor didactische begeleiding van leerlingen.

Opbouw van de opleiding

Opbrengstgericht werken past in ieder school die uit is op goede leerprestaties met behulp van effectieve didactiek.

9 Onderwijstijdverlenging

Sinds de regeling Onderwijstijdverlenging (OTV) wordt de *verlengde schooldag* mede ingezet om leerlingen van basisscholen voor te bereiden op de entree in het voortgezet onderwijs. De leerlingen komen naar één vo-locatie en vo-docenten verzorgen de lessen (Nederlands en wiskunde). De leerlingen worden ook vaardigheden bijgebracht die ze nodig hebben om goed te functioneren in het voortgezet onderwijs zoals werken met een agenda, het plannen van huiswerk en het lezen en samenvatten van teksten.

Steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs openen in de zomervakantie de deuren voor een *zomerschool*. Vaak gebeurt dat samen met basisscholen, maar de zomerschool kan ook expliciet op vo-leerlingen zijn gericht. De zomerschool is gericht op de kernvakken maar ook op ontspannende, verrijkende en sportieve activiteiten. Er zijn ook speciale zomerscholen voor zittenblijvers. In 2013 zijn VO-raad en CNV Onderwijs met 16 vo-scholen een experiment gestart. Leerlingen volgen in de zomervakantie, voor de start van het nieuwe schooljaar, gedurende enkele weken een intensief programma om bijgespijkerd te worden op vakken waarop ze in het schooljaar onvoldoende presteerden. Na de intensieve scholing beslist de school of een leerling alsnog toegelaten kan worden tot het volgende leerjaar. De meest voorkomende inhaalvakken zijn Nederlands, Engels en wiskunde.

Deze zomerscholen bleken effectief voor de zittenblijvers in alle leerjaren van het voortgezet onderwijs maar vooral voor havo-4 leerlingen. Van de 241 leerlingen die in 2013 een zomerschool volgden ging 85% alsnog over. Van die groep is 75% van de leerlingen in het volgende schooljaar opnieuw bevorderd of geslaagd voor het examen. In 2014 slaagde 90% van de leerlingen (Faber e.a., 2014).

De VO-Raad heeft besloten meer zomerscholen voor zittenblijvers in te richten met het doel het zittenblijven terug te dringen.

Toetsing aan onderwijsaspecten

Onderwijsprogramma

De basisschoolleerlingen die de verlengde schooldag volgen op een vo school worden vooral geïnstrueerd in Nederlands en wiskunde maar de deelnemers worden ook vaardigheden bijgebracht die ze nodig hebben om goed te functioneren in het voortgezet onderwijs zoals: werken met een agenda, het plannen van huiswerk en het lezen en samenvatten van teksten.

De zomerschool is gericht op de kernvakken maar ook op ontspannende, verrijkende en sportieve activiteiten. Er zijn zomerscholen die speciaal gericht zijn om te bereiken dat zittenblijvers in het voortgezet onderwijs alsnog over kunnen naar de volgende klas.

Toetsing

Na het volgen van een zomerschool voor zittenblijvers volgt toetsing voor de vakken die zijn gevolgd. De school zelf bepaalt of de leerlingen over kunnen naar de volgende klas.

Onderwijstijd

De leerlingen die aan verlengde schooldag of aan zomerscholen deelnemen, investeren extra (vakantie) tijd.

Leraren

VO-docenten verzorgen de lessen.

Onderwijsactiviteiten binnen en buiten de klas/school

Sport- en verrijkende activiteiten, zoals excursies, worden of kunnen buiten de school worden georganiseerd.

Opbouw van de opleiding

De basisschoolleerlingen die deelnemen aan verlengde schooldag, komen van verschillende basisscholen naar een vo-locatie. Het onderwijs wordt gegeven door vakdocenten. De overgang van de basisschool naar het vo en de overgang van de ene jaargroep naar de andere wordt met verlengde schooldag versoepeld.

Geraadpleegde literatuur

Amsing, M., Mathijssen, B., m.m.v. Boer, E., de, Sontag, L. (2013). *Omgaan met verschillen in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar de toepassing van differentiatie van instructie in de reguliere lespraktijk van docenten*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.

Boer, G., de. (2010). *Begaafdheidsprofielen in het voortgezet onderwijs. Verslag van het CPS-project 2004 - 2009*. Amersfoort: CPS.

Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen RU; GION.

Claassen, A., Kuijk, J., van. (2009). *Evaluatie van de Regeling doorontwikkeling vmbo*. Nijmegen: ITS.

Faber, S.E., Timmermans, M.C. , Kievitsbosch, A.F. (2014). *De zomerschool: een effectieve interventie tegen zittenblijven*. Groningen: RU, Faculteit: Gedrags- en maatschappijwetenschappen.

Groenewegen, P., Deelen-Meeng, L., van, Hoffen, Z., van, Emans, B. (2014). *Slim onderwijs doe je zó. Effectief onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen*. Amersfoort: CPS.

Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.

Idenburg, H.J. (1964). *Schets van het Nederlandse schoolwezen*, 2^{de} druk. Groningen: J.B. Wolters.

Kemenade, J.A. van (red). Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M.G. Ritzen, J.M.M. (1981). De toekomst van het onderwijs. In: Kemenade, J.A. van, (red). *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Inspectie van het onderwijs. (2012). *Van latent naar talent. Een inventariserend onderzoek naar talentontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Leenders, E., Sniekers, J., Folmer, E., Kuhlemeier, H., Wagenaar, F. (2010). *Competentiegericht onderwijs in het vmbo. Verslag van twee casestudies*. Enschede: Slo.

Noordzij, P. (2014). *Leraar op leerpleinen. Een onderzoek naar stagebegeleiding in het beroepsonderwijs*. Tilburg: Fontys lerarenopleiding.

Oomen, C. ,Donker, A, Grtnten, M. van, Haanstra, F. (2008), *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.

Oostdam, R., Peetsma, Th., Deriks, M., Gelderen, van, A. (2006). *Leren van het 'nieuwe leren': casestudies in het voortgezet onderwijs*. (SCO-rapport nr.757. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Oud, W, Emmelot, Y. (2010). *De visitatieprocedure cultuurprofielcholen. Toetsing van kwaliteit*. Amsterdam: Kohnstanm Instituut

Reezigt, G. J. (1999) Differentiatie in het onderwijs. In: Dekkers, H. P.J. M., (red). *Omgaan met verschillen*. Onderwijskundig lexicon, III, 11-23. Aphen aan den Rijn: Samsom.

Snoek, M., Sligte, H., Eck, E., van, Schriemer, M., Emmelot, Y. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)donderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Tweede Fase Adviespunt. (2005). *Zeven jaar Tweede fase, een balans. Evaluatie tweede fase*. Den Haag: Tweede Fase Adviespunt

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (2008). *Parlementair Onderzoek. Onderwijsvernieuwingen*, (TK 31007). 's-Gravenhage: Sdu.

Valk, T. van der. (2014). *Excellentie en differentiatie*. Den Haag: School aan zet

Veenstra, E. (1983). De Nederlandse middenschool. *Idee'66*, jrg. 4, nr 1, p, 1.

Vermaas, J. (2013). *Opbrengstgericht werken en het vakmanschap van de leraar. Ogw in het VO*. Den Haag: School aan zet.

VO-Raad (2010). *Ruimte voor ieders talent. VO-Investeringsagenda 2011-2015*. Utrecht: VO-Raad.

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