

Startnotitie: De leerling centraal

Een analyse van leerling-centraal onderwijs in relatie tot onderwijsuitkomsten en beleidsinstrumenten.

29-02-2016

*Ilja Cornelisz
Vrije Universiteit Amsterdam
i.cornelisz@vu.nl*

*Nicolette van Halem
Universiteit Utrecht
N.vanHalem@uu.nl*

1. Inleiding

Er wordt in Nederland in toenemende mate gesproken, en geschreven, over ‘leerling-centraal onderwijs’; binnen zowel het primair (po), voortgezet (vo) als hoger onderwijs (ho). Een ontwikkeling richting meer leerling-centraal onderwijs wordt gezien als essentieel voor toekomstbestendig onderwijs. Dat deze noodzaak breed gedragen lijkt te worden blijkt onder meer uit de volgende recente voorbeelden:

"De kernopdracht is om onderwijs te transformeren naar een postindustriële opzet. Vertrekpunt vormen dan de individuele mogelijkheden, niet het klassikale lesmodel." (WRR, 2013)

"Toekomstbehendigheid stelt niet alleen eisen aan te leren kennis en vaardigheden, maar ook aan de attitude van leerlingen naar de toekomst, zoals het openstaan voor ontwikkelingen in de samenleving, op de arbeidsmarkt en in de technologie, het kritisch kunnen reflecteren hierop en het ontwikkelen van een zelfstandige visie." (SER, 2015)

"De school [van 2020] stelt de leerling centraal en draagt bij aan doorgaande leer- en ontwikkelijnen." (PO-raad, 2014)

"Het onderwijs van de toekomst sluit aan bij de interesses en capaciteiten van leerlingen en daagt ze uit die ten volle te ontwikkelen." (Platform Onderwijs2032, 2016)

"De student moet weer centraal staan als het gaat om de toegankelijkheid van het onderwijs, de beoordeling van hun onderwijs, de begeleiding tijdens het onderwijs en bij beëindiging van (delen van) hun onderwijs. " (ISO, 2014)

Er bestaat echter nog veel onduidelijkheid over de implicaties van leerling- en student-centraal werken; zowel op praktisch als conceptueel niveau (zie bijv. Lou, Abrami en d'Appolonia, 2001). Een duidelijk beeld van de onderwijsopbrengsten van dit ‘nieuwe leren’ en de consequenties hiervan voor het Nederlands onderwijsstelsel, zoals bijvoorbeeld de aansluiting tussen de verschillende sectoren, ontbreekt vooralsnog. Wetenschappelijk is er vooralsnog beperkt empirisch bewijs beschikbaar om een uitputtend en sluitend overzicht van deze gevolgen voor Nederland te kunnen geven (zie Van Eck, Heemskerk en Pater, 2015).

Dit document is opgesteld naar aanleiding van een adviesvraag van de Onderwijsraad over de mogelijke consequenties van leerling-centraal onderwijs in Nederland. In eerste instantie was de opdrachtformulering vanuit de Onderwijsraad afgebakend tot scenario's voor de financiering van leerling-centraal onderwijs. Echter, gezien de huidige stand van de empirische literatuur over leerling-centraal onderwijs is in januari 2016, in samenspraak met de Onderwijsraad, besloten om dit document te schrijven vanuit een breder perspectief, waarin onderwijsuitkomsten en beleidsinstrumenten (o.a. financiering) worden besproken in relatie tot leerling-centraal onderwijs. Hierbinnen worden de volgende sectoren beschouwd: primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en hoger onderwijs (ho).

In dit document worden verschillende verschijningsvormen van leerling-centraal onderwijs ingedeeld aan de hand van twee dimensies; differentiatie en regie. Daarmee wordt geanalyseerd hoe de ontwikkeling naar leerling-centraal onderwijs consequenties kan hebben voor verschillende onderwijsuitkomsten en hoe dit samenhangt met (veranderingen in) belangrijke beleidsinstrumenten. Dit gebeurt aan de hand van het conceptuele kader van Levin (2002), wat gebruikt kan worden om onderwijssystemen te evalueren in termen van vier onderwijsuitkomsten (keuzevrijheid, efficiëntie, kansengelijkheid, maatschappelijke cohesie) en drie beleidsinstrumenten (financiering, wet- en regelgeving, ondersteunende diensten). Dit model maakt het mogelijk om een complex thema als leerling-centraal onderwijs te bezien vanuit verschillende onderwijsdoelen, om voor elke dimensie een aantal hete hangijzers te benoemen als het gaat om leerling-centraal onderwijs, en om te zien welke mogelijke afruilen er bestaan (binnen en tussen) deze onderwijsuitkomsten. Ook wordt hiermee duidelijk hoe de uiteindelijke gevolgen in grote mate af zullen hangen van de specifieke invulling van leerling-centraal onderwijs en de inzet van het beleidsinstrumentarium.

1.1 Verantwoording werkwijze

Het doel van dit document is om het debat rondom de consequenties van leerling-centraal te structureren door verschillende scenario's te schetsen vanuit verschillende perspectieven; gesubstantieerd door zowel empirische literatuur als onderwijskundige rapporten. Hiertoe is de literatuurverzameling niet beperkt tot de databases van empirische literatuur (ERIC; PsychInfo; Web of Science), maar is ook actief gezocht naar rapporten van de verschillende beleids- en adviesorganen op het gebied van onderwijs (OECD; Onderwijsraad; PO-Raad; VO-Raad; etc.).

Tijdens het verzamelen van literatuur is begonnen met een sneeuwbalstrategie om de verschillende vormen van leerling-centraal onderwijs in kaart te brengen. De literatuurverzameling is voor het vervolg van dit document afgebakend aan de hand van de twee onderscheden dimensies van leerling-centraal onderwijs. Zoekopdrachten zijn zowel in het Nederlands als in het Engels uitgevoerd. Een aantal voorbeelden van zoektermen (al dan niet gecombineerd) zijn: *gepersonaliseerd onderwijs*, *geïndividualiseerd onderwijs*, *leerling-centraal onderwijs*, *keuzevrijheid (freedom of choice)*, *technische-/allocatieve-efficiëntie (product-efficiency)*, *kansengelijkheid (equity)*, *maatschappelijke/sociale cohesie (social cohesion)*, *beleidsontwikkelingen (educational policies)*.

2. Definiëring

2.1 Aanleiding leerling-centraal onderwijs in Nederland

In november 2014 lanceerde staatssecretaris Sander Dekker een nationale brainstorm over het po en vo van de toekomst, ook wel 'Onderwijs 2032' genoemd. Deze analyse (Platform Onderwijs2032, 2016) laat zien dat er een breed gedeelde wens is naar meer maatwerk in het

onderwijs. Daarbij wordt het onderwijsaanbod voor het po en het vo reeds in toenemende mate geflexibiliseerd (Van der Vegt, Appelhof, Hulsen, Van Eck, Heemskerk, 2015a; 2015b; Waslander, 2007; VO-raad, 2015).

Ondanks dat de roep om leerling-centraal onderwijs voor een belangrijk deel lijkt voort te vloeien uit beschouwingen van het onderwijs (en maatschappij) van de toekomst, de invloed van ontwikkelingen in de ICT en het belang van een zogeheten kenniseconomie (Gaspay, 2013; PriceWaterhouseCoopers, 2015; Waslander, 2007), is deze tendens op zichzelf niet nieuw. Reeds aan het begin van de 20^{ste} eeuw ontstonden al verschillende onderwijsprogramma's waarbij – in plaats van klassikale vooruitgang, visie van de school/het onderwijsinstituut of nationale regelgeving – de individuele onderwijsbehoeften centraal staan (Blok, Oostdam, & Peetsma, 2006). Voorbeelden zijn het Dalton-onderwijs, de Vrije school, het Montessori onderwijs en het Jenaplan; ook wel de traditionele vernieuwingsscholen genoemd. Echter, de afgelopen decennia zijn het met name ontwikkelingen in de ICT die hernieuwde aandacht geven aan individualisering en personalisering binnen het onderwijs (Barthel, 2012; Domselaar, 2014; OCW, 2014). De behoefte aan leerling-centraal onderwijs wordt daarmee ook wel gezien als een logische reactie op de moderne technologische mogelijkheden in 'het digitale tijdperk' (Blok et al., 2006; Kennisnet, 2015; Sardes, 2015), al is dit laatste meer faciliterend, dan bepalend, van aard in de discussie omtrent leerling-centraal onderwijs.

2.2 De argumentatie achter leerling-centraal onderwijs

De kerngedachte van leerling-centraal onderwijs is expliciet tegemoetkomen aan individuele verschillen en het daarmee optimaal benutten van kwaliteiten van leerlingen, zoals ook beschreven door Oostdam en collega's (2007), de VO-raad (Marquenie et. al, 2014), Ministerie van OCW (2013) en velen anderen. De volgende lijn van redeneren lijkt breed gedragen te worden in het huidige Nederlands' onderwijslandschap:

- 1) Elke leerling heeft een uniek profiel van potenties, competenties en interesses (Platform Onderwijs2032, 2016; Van Avermaet & Sierens, 2010).
- 2) Elke leerling wordt op een bepaalde manier, doch significant, benadeeld bij klassikaal onderwijs waarbij leerdoelen, leertempo en leervorm hetzelfde zijn voor grote groepen (Ainscow, 1991; Tomlinson, 2003; Robinson, 2009).
- 3) Enkel wanneer het unieke profiel van competenties en interesses leidend is voor de leerdoelen, het leertempo en de leervormen, kan de leerling zijn/haar volle potentieel bereiken (Platform Onderwijs2032, 2016; OCW & VO-raad, 2014).
- 4) Aldus zullen onderwijsopbrengsten toenemen in de vorm van betere prestaties, intrinsieke motivatie en een gevoel van eigenaarschap over de academische carrière, wat zelfstandigheid en zelfredzaamheid faciliteert (De Jong & Biemans, 1998; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).
- 5) Het ontwikkelen van unieke kwaliteiten en het leren van zelfstandigheid en zelfredzaamheid is de beste voorbereiding op de maatschappij van de toekomst (SER, 2015; Platform Onderwijs2032, 2016).

Deze overtuigingen tezamen vormen een belangrijke motivatie voor de onderwijspraktijk om, met de in toenemende mate aanwezigheid van digitale middelen, vorm te geven aan een onderwijsvorm waarbij de unieke eigenschappen, potenties, competenties, en interesses van de leerling leidend zijn in de bepaling van het onderwijsaanbod.

Het maatschappelijk debat laat ook zien dat de publieke mening wel verdeeld is als het gaat over de *manier waarop* hier dan invulling aan gegeven zou moeten (Platform Onderwijs2032, 2016). Verder blijkt dat de benodigde kennis en informatie niet aanwezig is bij docenten, zoals bijvoorbeeld beschreven door Coubergs en collega's (2015). Wat vooralsnog lijkt te ontbreken, doch essentieel voor goede beleidsvorming, is een zorgvuldig en gefundeerde afweging van de verschillende mogelijkheden tot invulling van leerling-centraal onderwijs. Om dit te realiseren dienen allereerst de volgende vragen beantwoord te worden:

- 1) Welke ontwikkelingen in het onderwijsaanbod maken dat het onderwijsaanbod meer leerling-centraal wordt. (Paragraaf 2.3 en 2.4)
- 2) Welke gevolgen kan dit hebben voor belangrijke onderwijsuitkomsten? (Hoofdstuk 3)
- 3) Wat is de rol van beleidsinstrumenten als financiering, wet- en regelgeving, en ondersteunende diensten, op realisatie van deze onderwijsuitkomsten? (Hoofdstuk 4)

2.3 Verschillende manifestaties van leerling-centraal onderwijs

Allereerst is opheldering nodig over de manier waarop leerling-centraal onderwijs gedefinieerd wordt en hoe verschillende opvattingen hierover geplaatst kunnen worden in gerelateerde onderwijsconcepten. Een duidelijke consensus hierover ontbreekt, zo blijkt uit Tabel 1.

Tabel 1

Verschillende terminologie rondom leerling-centraal onderwijs.

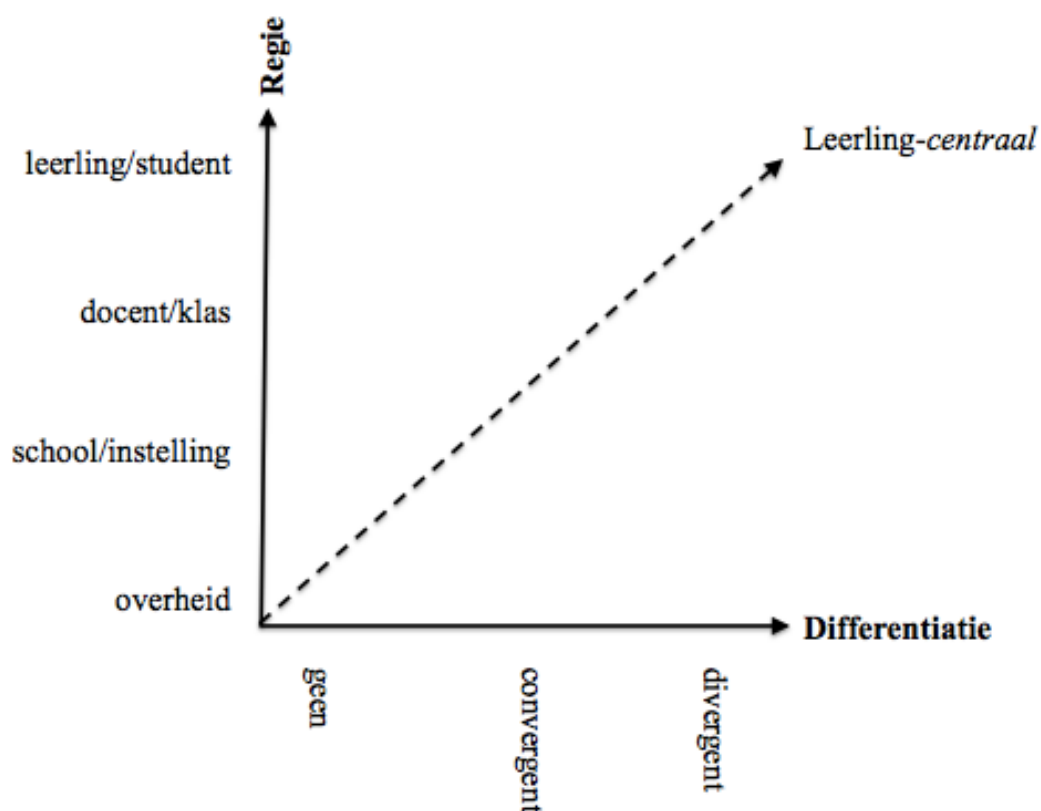
Onderwijsconcept	Herkomst	Betekenis
Maatwerk	Recentelijk geïntroduceerd is het publieke debat over het onderwijs van de toekomst (Platform Onderwijs2032, 2016; VO raad, 2014; SLO, 2014; Oostdam, 2009).	Maatwerk is een overkoepelende term voor manieren waarop het onderwijs aangepast kan worden aan de individuele verschillen tussen leerlingen door middel van <i>flexibilisering</i> (op organisatorisch vlak), <i>differentiering</i> of <i>individualisering</i> (het aanpassen van onderwijs aan het niveau van [een groep] leerlingen) en <i>personalisering</i> (waarbij de leerling eigenaarschap, zelfstandigheid, en verantwoordelijkheid krijgt over het leerproces) (Onderwijsraad, 2015).
Het nieuwe leren	In 1945 geïntroduceerd, geïnspireerd op de Engelse beweging 'New Education Fellowship' (1935). Onder andere door de KPC Groep (Aalst & Kok) opgepakt rond het jaar 2000 (Oostdam et al., 2007)	Het nieuwe leren is een overkoepelende term voor onderwijsconcepten waarbij onderwijs wordt georganiseerd volgens vraagsturing (geen aanbodsturing), kennisconstructie (geen kennisoverdracht), maatwerk (geen standaardisering), de leraar als coach (niet als iemand die kennis overdraagt), authentieke contexten (geen schoolse abstracties); zie verder Kok (2003, p. 37 e.v.).
Zelfstandig/ zelfsturend/	Worden (inwisselbaar) gebruikt voor	Onderwijs wordt zo ingericht dat de maximale gradatie van zelfstandigheid van de leerling wordt gerealiseerd.

zelfverantwoorde- lijk leren	onderwijsconcepten waarin leerling centraal staat (o.a. Marquenie et. al, 2014; Bonset et al. (2004)	Zelfstandigheid van leerlingen is binnen dit onderwijsconcept een belangrijk onderwijsdoel, vanuit 1) het pedagogisch perspectief (autonomie van de leerling), 2) het leerpsychologisch perspectief (zelf kennis construeren) en 3) het maatschappelijk perspectief (de behoefte van vervolgonderwijs en arbeidsmarkt) (Bonset et al., 2014).
---------------------------------	--	---

Uit Tabel 1 blijkt dat het debat voornamelijk gevoerd wordt rondom open concepten, welke op zichzelf geen expliciete betekenis hebben (e.g. het nieuwe leren, maatwerk, leerling-centraal onderwijs, etc.), maar welke grotendeels ingevuld kunnen worden naar eigen visie. Dit ondanks het feit dat deze termen bij betrokkenen vaak wel een concreet beeld oproept. Zo worden ideeën over leerling-centraal onderwijs vaak afgezet tegen ‘traditioneel’ klassikaal onderwijs, welke ook een open concept is, net zoals ‘het onderwijs van de toekomst’ of ‘het nieuwe leren’. Het gevolg is dat verschillende concepten worden geïntroduceerd die wellicht op elkaar lijken, maar tegelijkertijd ook sterk van elkaar kunnen verschillen. Kortom, meningsverschillen rondom de invulling van leerling-centraal onderwijs in het publieke debat aangaande het onderwijs van de toekomst lijken daarmee een afspiegeling van de fragmentatie in zowel de literatuur als praktijk.

2.4 Twee dimensies van leerling-centraal onderwijs: Regie en Differentiatie

Om eenduidigheid te creëren in de discussie omtrent leerling-centraal onderwijs worden bovenstaande verschillen en overeenkomsten geduid aan de hand van de dimensies *regie* en *differentiatie* (cf. Onderwijsraad, 2015). Ter verheldering zijn deze twee dimensies en de positie van deze dimensies t.o.v leerling-centraal onderwijs visueel weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1

Noot: Tweedimensionaal model van visie op leerling-centraal onderwijs van aanverwante onderwijsconcepten (gebaseerd op o.a. Bonset et al., 2004; Marquenie et al., 2014; Stevens, 2004).

De dimensie ‘regie over het leerproces’, ook wel autonomie of zelfstandigheid (Bonset et al., 2004) of ‘student-voice’ (zie startnotitie Volman, 2016), komt onder andere terug in het pleidooi van Bray en McClaskey (2013), waarin docent- en leerling-gestuurd onderwijs worden onderscheiden. Echter, in de onderwijspraktijk zal zelden een van beide zich in zuivere vorm voordoen. Daarom pleiten Marguenie en collega’s (2014) voor een continuüm waarbij onderwijs zowel als docent- of leerling-gestuurd geduid kan worden, maar ook als een combinatie van beide. Dit doet recht aan bijvoorbeeld de profielkeuze in het vo waarbij lespakketten deels van boven af en deels door leerlingen zelf wordt samengesteld. Ook Bonset en collega’s (2004) beschrijven het graduele en samengestelde karakter van zelfstandigheid van leerlingen in verschillende, reeds bestaande, onderwijscontexten. Karakteristiek voor leerling-centraal onderwijs is wel dat in toenemende mate geambieerd wordt de *leerling* de

regie in handen te geven. Wanneer we de verschillende conceptualisaties van leerling-centraal onderwijs onder de loep leggen blijkt tegelijkertijd ook dat individualisatie vooral gericht is op het, al dan niet door middel van ICT, afstemmen van de leerstof op de behoeften en prestaties van de leerling. Vaker wordt dit gedaan door het ontwerpen van adaptieve programma's dan door het daadwerkelijk overdragen van de regie aan de leerling. Verschillen in vormen van het nieuwe leren volgen dus deels uit verschillen in het niveau waarop de regie over het onderwijsproces ligt.

Verschillen in niveau van regie worden wel opgesplitst in personalisering (ook wel maatwerk genoemd) en flexibilisering (bijv. Onderwijsraad, 2015). Hierin staat personalisering voor de mogelijkheid om het leerproces te flexibiliseren en flexibilisering voor de mate waarin de organisatie van het onderwijs hierop wordt afgestemd. Er is sprake van flexibilisering als leerlingen vakken op meerdere niveaus kunnen volgen, of als (keuze)modules op verschillende manieren gecombineerd kunnen worden. Binnen deze definitie kan flexibilisering een middel zijn om maatwerk voor leerlingen te bieden, maar niet iedere vorm van maatwerk is een vorm van flexibilisering. In dit document is flexibilisering dan ook het gevolg van verschuivingen op zowel de dimensie 'regie' als de dimensie 'differentiatie' naar meer leerling-centraal onderwijs.

De andere dimensie in Figuur 1 is 'differentiatie', waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen *convergente* en *divergente* differentiatie. Convergente differentiatie (resulteert doorgaans in interne differentiatie, i.e. differentiatie door de docent), staat in dienst van gelijke eindtermen voor leerlingen, terwijl divergente differentiatie (resulteert doorgaans in externe differentiatie, i.e. differentiatie door de school/het instituut), in dienst staat van verschillende eindtermen voor leerlingen (Bosker, 2005; Nikolova & Collins, 1998; Tucker & Morris, 2012; Deunk et al., 2015). In Nederland is het primair onderwijs (po) een duidelijk voorbeeld van voornamelijk convergente differentiatie, terwijl het voortgezet onderwijs (vo) juist meer afgestemd is op divergente differentiatie (Onderwijsraad, 2015). Ondanks dat het onderscheid tussen deze twee differentiatievormen als een dichotomie oogt, geldt ook hier dat een continuüm meer recht doet aan de praktijk. Zo wordt binnen het po bijvoorbeeld wel degelijk gebruik gemaakt van het afstemmen van inhoud en didactiek op niveaugroepen – een 'lichte' vorm van divergente differentiatie –, en worden leerlingen in het vo binnen twee jaar in homogene niveaugroepen geplaatst, waarbinnen verder veelal convergente differentiatie plaatsvindt. Daarbij kan de regie omtrent differentiatie liggen bij de docent, de school, de leerling/ouders, of een combinatie hiervan. Het onderscheid tussen convergente en divergente differentiatie heeft voornamelijk betrekking op de mate waarin het unieke competentieprofiel van de leerling, versus de groep of leerweg waarbinnen de leerling acteert, leidend is voor differentiatie.

Aan de hand van verschillen in 'differentiatie' wordt duidelijk hoe leerling-centraal onderwijs zich onderscheidt van het traditionele onderwijsmodel. Het traditionele onderwijsmodel wordt ook wel 'mainstream onderwijs' genoemd (Stevens, 2004), wat inhoudt dat de onderwijsomstandigheden zo gelijk mogelijk worden gemaakt voor alle leerlingen; gelijke leerstof voor de hele klas, aangeboden op hetzelfde moment, onder begeleiding van dezelfde persoon. Dit

resulteert in een convergente vorm van differentiatie gebaseerd op de onderwijsbehoeften ten opzichte, of als resultaat, van, gestandaardiseerde normen en toetsen. Leerling-centraal onderwijs kenmerkt zich echter door het streven naar geïndividualiseerde divergente differentiatie. Door het curriculum op zo'n manier aan te bieden dat de leerling zijn of haar unieke kwaliteiten kan ontwikkelen is leerling-centraal onderwijs juist gericht op verschillende (eind)doelen voor elke individuele leerling en ontstaat de mogelijkheid tot specialisatie. De ontwikkelingen rondom kennis technologieën en de digitale innovaties, en het toenemend gebruik hiervan in onderwijs (zie bijv. OECD, 2015; Bulman en Fairlie, 2015), maken dat divergente differentiatie op organisatorisch vlak steeds meer haalbaar wordt geacht (Onderwijsraad, 2008; Demski, 2012).

Flexibilisering, differentiering, individualisering, personalisering, maatwerk, vraag-gestuurd onderwijs, het nieuwe leren, zelfstandig leren, zelfsturend leren, zelfverantwoordelijk leren en andere concepten genoemd in Tabel 1 kunnen allen beschouwd worden als uitingen waarop het onderwijs op het vlak van organisatie, pedagogiek, en competentie-ontwikkeling, vorm kan geven aan nieuwe vormen van *regie* en *differentiatie*.

3. Onderwijsuitkomsten

3.1 Onderwijsdoelen

In het maatschappelijke debat, alsook in de wetenschappelijke literatuur, wordt onderwijs een heel scala aan functies en doelstellingen toegedicht. Deze variëren van het ondersteunen van persoonsvorming, het overbrengen van maatschappelijke en culturele verworvenheden, tot aan succesvolle participatie in de samenleving (Bonset et al. 2004; OCW, 2006; Platform Onderwijs2032, 2016; Oostdam et al., 2007; Onderwijsraad, 2013). Binnen iedere doelstelling worden verschillende indicatoren gebruikt om het succes in elk van deze dimensies te bepalen. Hiermee wordt het al snel een meer dan grote uitdaging om te kunnen stellen of “het onderwijssysteem” in algemene zin goed of slecht functioneert en of de leerling centraal stellen op zichzelf tot een hoger rendement leidt.

Een erkend conceptueel kader om hier gestructureerd over te denken wordt gepresenteerd in Levin (2002). Dit model gaat uit van, in hoofdlijnen, vier dimensies waarop onderwijssystemen beoordeeld worden: (1) keuzevrijheid, (2) efficiëntie, (3) kansengelijkheid en (4) maatschappelijke cohesie.¹ Een belangrijke doelstelling van dit model is om inzicht te verschaffen in hoe een bepaald fenomeen (bijv. leerling-centraal onderwijs) samenhangt met elk van deze uitkomsten, maar ook welke mogelijke afruilen er bestaan en hoe deze samenhangen met drie belangrijke beleidsinstrumenten: financiering, wet- en regelgeving en

¹ Deze dimensies zijn analoog aan de criteria waarop de Onderwijsraad het onderwijs beoordeelt in het vierjaarlijkse rapport "De stand van educatief Nederland" (2005, 2009, 2013), met dit verschil dat twee van deze criteria (kwaliteit en doelmatigheid) hier tezamen aan bod komen onder de meer algemene noemer efficiëntie.

ondersteunende diensten.² Aan de hand van de twee dimensies van leerling-centraal onderwijs– regie en differentiatie – zal in dit hoofdstuk een beeld geschetst worden van de mogelijke consequenties van leerling-centraal onderwijs op onderwijsuitkomsten in de verschillende sectoren van het Nederlands onderwijs.

3.2 Keuzevrijheid

Keuzevrijheid in het onderwijs is het recht voor huishoudens/leerlingen om het soort onderwijs te kiezen dat bij hun eigen normen en waarden aansluit, alsook bij eventuele onderwijskundige, opvoedkundige, politieke en/of religieuze voorkeuren (Levin, 2002).³

Wanneer leerling-centraal onderwijs leidt tot meer regie voor de leerling, wordt al snel duidelijk dat keuzevrijheid een prominente plaats inneemt. Zo wordt onderwijs waarin de leerling de regie heeft bijvoorbeeld geassocieerd met de volgende wenselijke uitkomsten:

- De uitgangspositie dat leerlingen plaats- en tijds-onafhankelijk kunnen werken, niet alleen binnen het tertiaire onderwijs, maar ook binnen het PO en VO (e.g. Dabbagh & Kitsantas, 2012; Eiken, 2011; Kuhlthau et al. 2015; voorbeelden zijn te vinden op Dalton.nl, Kunskapsskolan.nl).
- “Flipped learning” (i.e. wat leerlingen in staat stelt het lesmateriaal meerdere malen, en op een door hen uitgekozen tijdstip en plaats, door te nemen om alles goed te begrijpen) (Flipped Learning Network, 2014).
- “Blended Learning” in het HO (Graham, 2013; Motschnig-Pitrik & Standl, 2013)
- De mogelijkheid voor studenten in het HO om zich per vak in te schrijven op verschillende universiteiten (Zie bijvoorbeeld Verharen, 2008).

Concluderend claimen voorstanders van centraal stellen van de leerling dat keuzevrijheid van onderwijs toe zal nemen (bijv. Miliband, 2006). Waar keuzevrijheid in het huidige Nederlands onderwijs vooral betrekking heeft op de *schoolkeuze* heeft keuzevrijheid bij leerling-centraal onderwijs dus ook betrekking op het leerproces en het onderwijsprogramma. Van den Akker (2005) beschrijft dat scholen in toenemende mate zélf de initiator zijn van deze innovaties, hierbij noemt hij zowel radicale hervormingsconcepten (zoals *Slash 21* en *Enter 22* binnen de Carmel-scholen, *UniC* in de gemeente Utrecht, en de *Nieuwste School* binnen het OMO-verband), maar ook zogenoemde ‘verbouwingsscholen’ die vanuit de bestaande structuur streven naar onderwijsinhoudelijke verbeteringen in curriculum, didactiek en organisatie.

² Zo heeft Levin zelf het gebruikt om onderwijsvouchers (2002), schoolkeuze (2009), en zogeheten “charter schools” (2012) te beschrijven. Andere toepassingen omvatten onder andere analyses van publiek-private partnerships (PPPs) in onderwijs door Garcia en Cornelisz (2014), privatisering in onderwijs en sociale rechtvaardigheid door Levin, Cornelisz en Hanisch (2013), “community colleges” door Melguizo, Hagedorn en Cypers (2008), decentralisatie en privatisering in het onderwijs door Cuéllar-Marchelli (2003) en de rol van religieuze scholen door Waldford (2003)

³ In “De stand van educatief Nederland” (Onderwijsraad, 2005, 2009, 2013) wordt keuzevrijheid gedefinieerd als de beschikbaarheid van onderwijs, vooral in termen van toegang tot de school van voorkeur. In dit document leggen we echter de nadruk op hoe leerling-centraal onderwijs samenhangt met keuzevrijheid in onderwijsproces en -uitkomsten.

Hier wordt echter tegenin gebracht dat volledige keuzevrijheid van onderwijs op leerlingniveau niet haalbaar is. Tegenstanders beargumenteren daarbij dat het doel van het onderwijs enerzijds is om een breed fundament te leggen (van Haperen, O&D, 29 januari 2016; Graaf & Kolmos, 2003) en anderzijds om leerachterstanden weg te werken. Volledige keuzevrijheid in onderwijsaanbod zou ten koste gaan aan deze onderwijsdoelen (Hannafin & Land, 1997).

Een meer genuanceerde kijk op het effect van regie bij de leerling benadrukt het belang van de specifieke uitvoering van leerling-centraal onderwijs in het al dan niet wenselijk zijn van een toename in keuzevrijheid. Zo bepleit Van den Akker (2005) bijvoorbeeld dat zonder coherente invulling van het onderwijs op de vlakken tijd, plaats, leeractiviteiten, materialen, inhouden, begeleiding, etc., gemaakte keuzes niet zullen standhouden. Het recente verleden laat zien dat onderschatting van de complexiteit van een concept als keuzevrijheid kan leiden tot falen van onderwijshervormingen (Molen, 2012; Van den Akker, 2005); een veelgenoemd voorbeeld hiervan is het studiehuis voor het vo.

Wanneer leerling-centraal onderwijs leidt tot divergente of externe differentiatie, blijkt dat keuzevrijheid ook hier relevant is. Zo wordt divergente of externe differentiatie bijvoorbeeld geassocieerd met de volgende wenselijke onderwijsuitkomsten:

- Keuzevrijheid in werkvormen die aansluiten bij de behoefte van de individuele leerling (Kerkhof, 2006).
- Toename in keuzevrijheid voor de mogelijkheid om te excelleren op een bepaald terrein (Ehlen, 2005; Schnabel, 2001).
- Vrijheid voor leerlingen in het vo om eindexamen op verschillende niveaus te doen (Onderwijsraad, 2015).
- Keuzevrijheid voor scholen om zich te profileren en onderscheiden met een breed scala aan additioneel onderwijsaanbod (e.g. Van den Akker, 2005; Verharen, 2008).

Samenvattend kan divergente of externe differentiatie leiden tot een toename in keuzevrijheid zowel op organisatorisch vlak (tijd en plaats), als op pedagogisch vlak (individualisatie van leerstof en didactiek), en op het vlak van competentie ontwikkeling (excelleren op een zelfgekozen terrein, examen doen op verschillende niveaus). Vooral wanneer de leerling de regie over zijn/haar onderwijs in handen krijgt, is het belangrijk dat deze 'nieuwe keuzevrijheden' ook beschikbaar zijn om het keuzeproces van leerlingen te faciliteren (Pintrich & Schunk, 2002; Tomlinson et al., 2003; Van den Akker, 2005).

Een veelbesproken risico van deze individuele keuzevrijheid is dat er onduidelijkheid kan ontstaan rondom de waarde en bruikbaarheid van gepersonaliseerde diploma's (bijv. Onderwijsraad 2015). Wanneer een efficiënte doorstroming binnen het onderwijsbestel gewaarborgd moet worden zal daadwerkelijke keuzevrijheid in eindtermen op individueel niveau moeilijk te realiseren zijn. Eveneens dient in ogenschouw te worden genomen dat wanneer keuzevrijheid middels divergente differentiatie gerealiseerd wenst te worden, dit consequenties heeft op alle verschillende leerplanniveaus, wat daarmee een extra dimensie van complexiteit toevoegt (Van den Akker, 2005).

3.3 Efficiëntie

Met efficiëntie wordt hier in algemene zin bedoeld of de inzet van middelen in het onderwijs tot de meest gewenste onderwijsuitkomsten leidt.⁴ Dit omvat zowel technische als allocatieve efficiëntie. Bij technische efficiëntie in het onderwijs gaat het erom of met een bepaald aantal middelen (bijv. tijd en geld) uitkomsten gemaximaliseerd worden (bijv. aantal geslaagden). Allocatieve efficiëntie gaat een stap verder en gaat specifiek in op hoeveel, en op welke wijze, middelen in het onderwijs aangewend dienen te worden om optimaal te voldoen aan de voorkeuren van het lerende individu. Wanneer ook de maatschappelijke belangen van onderwijs (zogenoeten 'externaliteiten') worden meegenomen wordt ook wel gesproken over maatschappelijke efficiëntie. De nadruk ligt hier sterk op deze allocatieve dimensie, omdat het niet alleen gaat over de vraag of met leerling-centraal onderwijs de bestaande onderwijskwaliteit (bijv. kennisniveau) gehandhaafd of verbeterd kan worden, maar vooral ook of bepaalde vaardigheden (bijv. zelfsturend vermogen, weerbaarheid) worden vergroot.

Efficiëntie is in het pleidooi voor meer regie bij de leerling een belangrijk thema. In de eerste plaats wordt genoemd dat leerlingen meer uitgedaagd en gemotiveerd worden om hun potentieel te bereiken wanneer leerlingen zelf kunnen bepalen wat, wanneer, en hoe zij leren (Platform Onderwijs2032, 2016; Marquenie et al. 2014). Dit wordt bepleit met het argument dat bepaalde onderwijsuitkomsten die nu onderbelicht zouden blijven, zoals bijvoorbeeld eigenaarschap, motivatie en zelfstandigheid, sterk toenemen in leerling-centraal onderwijs. Empirische resultaten voor het geven van meer regie aan leerlingen bij het stellen van leerdoelen, laten zien dat dit kan leiden tot meer zelfdiscipline (Kruglanski et al., 2002) en betere leerprestaties (Latham & Brown, 2006; Zimmerman & Schunk, 2001, Duckworth et al., 2013). Zo wordt bijvoorbeeld geconcludeerd dat het centraal stellen van de leerling zal leiden tot:

"... new learning outcomes, new kinds of learning processes, and new instructional methods both wanted by society and currently stressed in psychological and educational theory"
(Simons, Van der Linden & Duffy, 2000, vii).

Hierbij wordt bedoeld op constructivistische leertheorieën (Van der Werf, 2000), die stellen dat het natuurlijke en meest efficiënte leerproces een uniek beloop heeft voor elke leerling, waardoor juist adaptiviteit (maatwerk), eigenaarschap, en motivatie essentiële ingrediënten zijn voor effectief onderwijs. Dit zou vervolgens, meer dan in traditioneel onderwijs, leiden tot de ontwikkeling van leer- denk-, samenwerk-, en regulatievaardigheden; zogeheten 'hogere-orde' of 'metacognitieve' vaardigheden (De Jong & Biemans, 1998; Onderwijsraad, 2003; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).

⁴ Wanneer vergeleken met de criteria gebruikt in "De stand van educatief Nederland" (Onderwijsraad, 2005, 2009, 2013), dan omvat deze definitie van efficiëntie zowel de criteria kwaliteit (intern en niveau) als doelmatigheid (effectief gebruik middelen).

Bijvoorbeeld: “Wanneer onderwijs actief inspeelt op diversiteit in leren, zoals verschillen in (moeder)taal, interesses, gewoontes, waarden, talenten, wordt er meer leerpotentieel aangesproken net omdat leerlingen in een positie komen, waarin ze met elkaar praten, onderhandelen, samen problemen aanpakken en de bijhorende oplossingen uitleggen aan elkaar” (uit Stoop, Van Esch, Bakkers, Paelman, Saveyn, & Van Gorp, 2006).

Tegenover deze optimistische kijk op efficiëntie van leerling-centraal onderwijs wordt gezet dat leerlingen nog niet de capaciteit zouden hebben om de juiste keuzes over het leerproces te maken, en dat sturing van hogere hand essentieel is om het potentieel van leerlingen te bereiken (Flowerday & Schraw, 2003; Reeve, Nix & Hamm, 2003; Katz & Assor, 2007). Er wordt gesteld dat de doelstellingen die leerlingen hebben gedurende hun onderwijs carrière (bijvoorbeeld socio-emotionele ontwikkelingsdoelen [Batenburg & Jolles, 2013]) interfereren met de onderwijsdoelen van de maatschappij (zoals bijvoorbeeld vastgesteld in Platform Onderwijs2032, 2016). Daarbij wordt gepleit dat metacognitie en zelfregulerende vaardigheden belangrijke randvoorwaarden zijn voor het effectief vormgeven van een leerling-centraal onderwijsproces (zie bijv. Locke & Latham, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001; Duckworth et al., 2013) en dat de regie over het leerproces daarom niet zomaar aan de leerling moet worden gelaten onder de noemer van ‘ontwikkeling van metacognitie’ (Giessen, & Kouwenhoven, 2015; Whitebread et al., 2007). Dit in ogenschouw nemend zal de wenselijkheid van ‘regie bij de leerling’ ook zeer afhankelijk zijn van het type onderwijs (bijv. po, vo of ho). Tevens wordt gesteld dat de technische efficiëntie van leerling-centraal onderwijs beperkt is door de grote verschillen in capaciteit en motivatie tussen leerlingen. Een voorbeeld is het verschil in capaciteit tot zelfregulerend leren tussen jongens en meisjes (Belfi, Levels, & van der Velden, 2015). De wetenschappelijke literatuur is echter nog verdeeld over de daadwerkelijke relatie tussen zelfstandigheid in het leerproces en onderwijsresultaten (bijv. Tomlinson, 2003; Katz en Assor, 2007).

Met het oog op divergente en externe differentiatie in het onderwijsleerproces is efficiëntie een belangrijk argument van voorstanders voor leerling-centraal onderwijs. Zo wordt beweerd dat dergelijk maatwerk zal leiden tot lagere af- en uitstroom (Driessen et al., 2014; Van Vuuren & Van der Wiel, 2015). Ook wordt het hoge aantal zittenblijvers in het vo in Nederland mede verklaard vanuit de toepassing van strenge selectiecriteria in de onderbouw en homogene brugklassen (Onderwijsinspectie, 2015: Onderwijsverslag 2013/2014). De leerling centraal stellen zou aldus leiden tot afname van zittenblijvers (VO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014; PO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014), omdat juist op het moment dat alle vakken op één en hetzelfde niveau afgesloten moeten worden, de kans groot is dat een leerling op een of meerdere vakken achterblijft en hierdoor een heel leerjaar over moet doen. Flexibilisering van het onderwijsmodel in deze dimensie zal hiermee zowel een grote kostenpost als de negatieve effecten van zittenblijven op de leerling kunnen voorkomen (Driessen et al., 2014; Van Vuuren en Van der Wiel, 2015).

Haaks op deze optimistische kijk op de efficiëntie van divergente en externe differentiatie staat dat met leerling-centraal onderwijs uit het oog wordt verloren *waartoe* het onderwijs

dient. Tegenstanders van divergente differentiatie pleiten dat een gemeenschappelijk curriculum noodzakelijk is om leerlingen datgene mee te geven wat relevant is voor participatie in de Nederlandse samenleving en de arbeidsmarkt (Graaf & Kolmos, 2003; Onderwijsraad, 2015; Platform onderwijs2032, 2016). Daarbij zal divergente differentiatie tot onwenselijke verschillen in het onderwijsaanbod van, en tussen, scholen en instellingen leiden. Afhankelijk van het moment waarop divergente differentiatie wordt gestart beïnvloedt dit tevens de efficiëntie m.b.t. doorstroom tussen onderwijssectoren en instellingen (Dupriez, Dumay & Vause, 2008; Hanushek & Woessmann, 2010; Van de Werfhorst & Mijs, 2010). Een relevante vraag is daarmee ook of meer leermiddelen en begeleidingstijd per leerling inderdaad een vereiste zijn voor een effectieve uitvoering van divergente differentiatie, of dat dit opgevangen kan worden door digitale innovaties en ICT (Couberg et al., 2015; Domselaar, 2014; Marquenie, 2014; OECD, 2015).

3.4 Kansengelijkheid

Kansengelijkheid in het onderwijs geeft aan of en in hoeverre de kans op succes in een bepaald onderwijssysteem afhangt van achtergrondkenmerken als geslacht, sociaaleconomische status, etniciteit, geografische locatie en onderwijskundige behoeften.⁵ De nadruk ligt hier sterk op het concepten als “eerlijkheid” van en “mobiliteit” binnen het onderwijssysteem.

Een voor leerling-centraal onderwijs belangrijk onderscheid in kansengelijkheid bestaat tussen de zogeheten “horizontale” en “verticale” kansengelijkheid (Duncombe & Yinger, 1998). Bij horizontale kansengelijkheid gaat het erom dat leerlingen met een gelijke achtergrond (bijv. opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische status (SES), IQ en leerbehoeften) ook dezelfde verwachte onderwijsuitkomsten hebben. Bij verticale kansengelijkheid wordt echter juist benadrukt dat leerlingen met verschillen in deze kenmerken, en dan vooral factoren die mogelijk tot onderwijsachterstanden en –problemen leiden, toch evenveel kansen hebben binnen het onderwijssysteem. Een belangrijke ontwikkeling van de afgelopen decennia hierin is dat beleid er niet alleen op gericht zou moeten zijn om dergelijke horizontale en verticale kansengelijkheid te realiseren, maar vooral ook dat het onderwijssysteem en –financiering toereikend is om een bepaald basisniveau van prestaties voor iedereen te realiseren (Odden, 1998; Guthrie & Rothstein, 1999). Dergelijke toereikendheid (“adequacy”) van het onderwijsstelsel is een belangrijk onderwerp wanneer men het over de wenselijkheid van “leerling-centraal” werken heeft.

Leerling-centraal onderwijs wordt in het publieke debat vooral bepleit vanuit het perspectief dat de horizontale kansengelijkheid zal toenemen, doordat huidige beperkingen in doorstroom en ontwikkeling worden verkleind. Deze grenzen worden onder meer scherp uitgetekend in Van der Giessen, Schaap, en Tekatli (2015, p. 2):

⁵ Deze dimensie sluit daarmee nauw aan met het criterium toegankelijkheid in "De stand van educatief Nederland" (Onderwijsraad, 2005, 2009, 2013), waarmee wordt ingegaan op de vraag of toegankelijkheid gelijk is voor alle lerenden, in dezelfde mate en zonder drempels.

"Er wordt met man en macht geprobeerd om ervoor te zorgen dat alle leerlingen een bepaald (middelmatic) niveau bereiken. Wanneer dat is behaald voldoet men aan de eis en wordt de rest van de aandacht aan andere leerlingen besteed die het niveau nog niet hebben behaald. Het potentieel dat leerlingen hebben boven het vereiste niveau blijft in ons idee veelal onderontwikkeld."

Het pleidooi voor meer mobiliteit en horizontale kansengelijkheid wordt tevens ondersteund door onderzoek dat positieve effecten laat zien voor leerlingen die op hun eigen niveau werken in een relatief flexibel en leerling-centrale onderwijscontext (Kulik & Kulik, 1992; Reis & Renzulli, 2010; Tieso, 2002).

Hier tegenover staat dat bij leerling-centraal werken verschillen bij binnenkomst (door lage SES, culturele achtergrond, enz.) niet op zullen lossen in de loop van het po en vo, maar juist verder uitvergroot worden, doordat het wegwerken van achterstanden in prioriteit af zou nemen (Schnabel, 2004). Hierbij moet de kanttekening worden gezet dat de wetenschappelijke literatuur laat zien dat deze tendens vooral wordt ingegeven door al dan niet vroegtijdig selecteren op basis van prestaties ("early-ability tracking") van leerlingen (Dupriez, Dumay & Vause, 2008; Hanushek & Woessmann, 2010; Van de Werfhorst & Mijs, 2010; Deunk et al., 2015). Vroeg selecteren heeft een sterk vergrotende werking op de verschillen tussen de onderwijsuitkomsten van leerlingen met lage SES en leerlingen met hoge SES. Er is nog weinig wetenschappelijk bewijs van het effect van leerling-centraal onderwijs op verschillen tussen leerlingen afkomstig van verschillende SES. Toch stellen tegenstanders van leerling-centraal onderwijs dat dit alleen gunstig zal zijn voor de middenklasse en de elite, en zal leiden tot een afname in verticale kansengelijkheid (Anderson & Anderson, 2015; Schnabel, 2004). Ook over deze laatste stelling zijn de meningen verdeeld. Gevolgen voor kansengelijkheid zullen volgens Ainscow (1991) namelijk niet zozeer worden beïnvloed door de keuze voor wel of geen leerling-centraal onderwijs, maar vooral door de specifieke invulling ervan.

Het aspect van leerling-centraal onderwijs dat de grootste consequenties voor kansengelijkheid lijkt te hebben is het feit dat leerling-centraal onderwijs de mobiliteit van leerlingen binnen het Nederlands onderwijssysteem vergroot. De dimensies regie en differentiatie liggen op dit aspect in elkaars verlengde, gezien het feit dat beide dimensies impact kunnen hebben op de op- en neerwaartse mobiliteit van leerlingen binnen het onderwijs. Wanneer de leerling in toenemende mate *regie* heeft over het leerproces bestaat er een kans dat de kansengelijkheid in profilering binnen het onderwijs toeneemt, omdat de leerling zelf kan bepalen op welke manier, of hoe, hij of zij zich optimaal door het onderwijssysteem manoeuvreert (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Kuhlthau et al., 2015). Hetzelfde argument gaat op voor de dimensie *differentiatie*, omdat het opheffen van institutionele barrières leidt tot meer mogelijkheden voor leerlingen om zich te profileren en om te excelleren op de manier die aansluit bij de competenties van de leerling (Ehlen, 2005; Kerkhof, 2006; Schnabel, 2001).

3.5 Maatschappelijke cohesie

Een vierde (overkoepelend) doel van onderwijs is maatschappelijke cohesie.⁶ Meer expliciet gaat het hierbij om de doelstelling om individuen voor te bereiden op succesvolle participatie in de samenleving en om maatschappelijke en culturele verworvenheden (bijv. respect, tolerantie, democratie, burgerschap) over te dragen. In de internationale literatuur wordt deze laatste dimensies vaak gevat onder de noemer “*Civic and Social Engagement*” (CSE) en wordt in toenemende mate naar voren geschoven als belangrijke doel op zich (OECD, 2007; Platform onderwijs2032, 2016; Sardes, 2011). In het bespreken van de relatie tussen maatschappelijke cohesie en onderwijs worden drie aspecten onderscheiden:

- Het onderwijscurriculum (“Wat?”)
- Het onderwijsproces (“Hoe?”)
- De leerling populatie (“Met wie?”)

Vanuit een optimistisch perspectief zal een onderwijssysteem waarin de leerling meer centraal staat een positieve invloed hebben op maatschappelijke cohesie. Wanneer binnen eenzelfde leeromgeving kan worden uitgeweken naar verschillende niveaus, leerstrategieën en activiteiten, dan zal de noodzaak tot homogene klassen (i.e. niveaugroepen) verdwijnen (Tomlinson et al., 2003). Dit kan een verbetering van maatschappelijke cohesie ten gevolg hebben, omdat leerlingen zich in meer diverse groepen begeven (Hallam, Ireson, & Davies, 2004). Ook voor de etnische segregatie kan dit aldus een verlagend effect hebben (Moller, & Stearns, 2012). Daarbij kan leerling-centraal onderwijs leiden tot zogenoemde asymmetrische “peer-effecten”. Wanneer verschillende niveaus samen onderwijs volgen kunnen de achterblijvers zich optrekken aan de voorlopers, zonder dat voorlopers hier nadrukkelijk nadeel van ondervinden (Jackson, 2013; Lavy, Paserman, & Schlosser, 2012).

Daar tegenover staat wel dat leerlingen verschillende onderwijservaringen zullen opdoen in leerling-centraal onderwijs, doordat zij werken met individuele doelen, individuele leerstrategieën, en binnen een individueel leerproces. Dit kan dan juist leiden tot een afname in maatschappelijke cohesie en ook een inclusieve leeromgeving in de weg staan (Anderson & Anderson, 2015). Wanneer de realisatie van leerling-centraal onderwijs om praktische redenen leidt tot vroegtijdige selectie op niveau kan dit binnen deze dimensie negatieve gevolgen hebben. Zoals beschreven door Lavrijsen, Nicaise en Wouters (2013) wordt de potentiële winst van vroege tracking mogelijke gehypothekeerd door problemen als misallocatie van leerlingen (Boone & Van Houtte, 2012) en negatieve omgevingseffecten, zoals bijvoorbeeld demotivatie in de lagere tracks, ontstaan van minder op studeren gerichte schoolculturen en omlaag bijgestelde verwachtingen (Van Houtte, 2006; 2004; Van Houtte & Stevens, 2010).

⁶ Dit criterium komt daarmee overeen met sociale cohesie in "De stand van educatief Nederland" (Onderwijsraad 2005, 2009, 2013), waarmee eveneens wordt bedoeld dat onderwijs uiteindelijk de samenhang tussen bevolkingsgroepen en maatschappelijke betrokkenheid bevordert.

Een vergelijking tussen de twee gedefinieerde aspecten van leerling-centraal onderwijs - *regie* en *differentiatie* - gaat in het licht van de dimensie maatschappelijke cohesie niet direct op. Uit bovengenoemde argumenten blijkt dat voornamelijk de gemeenschappelijke onderwijsbeleving bijdraagt aan maatschappelijke cohesie, welke zowel beïnvloed wordt door keuzevrijheid van de leerling in termen van regie over het onderwijsaanbod, als ook door de mate waarin het leerproces wordt gedifferentieerd.

Met betrekking tot het onderwijscurriculum laat de publieke discussie over onderwijs 2032 (Platform onderwijs2032, 2016) zien dat er algemene consensus bestaat over het feit dat er nationale voorschriften/richtlijnen/kaders moeten zijn voor *wat* leerlingen/studenten leren in het po, vo, en ho. Dit betekent dat wanneer regie van de leerling en divergente differentiatie alleen zullen bestaan binnen de kaders van nationaal vastgestelde eindtermen, leerling-centraal onderwijs op zich zelf niks af zou hoeven te doen aan de gemeenschappelijke onderwijsbeleving en dus ook niet aan de rol van onderwijs in het bevorderen van maatschappelijke cohesie (Jackson, 2013; Lavy, Paserman, & Schlosser, 2012). Echter, wanneer specialisaties worden gefaciliteerd, bijvoorbeeld wanneer leerlingen de keuzevrijheid krijgen om bepaalde aanvullende modules te volgen, die bij specifieke interesses en capaciteiten aansluiten (Ehlen, 2005; Kerkhof, 2006; Schnabel, 2001), zal de gezamenlijke ondervinding in het gedrang komen. Op het gebied van het onderwijscurriculum zal de invloed van leerling-centraal onderwijs op maatschappelijke cohesie dus sterk afhangen van de mate van vrijheid om het curriculum af te stemmen op de individuele leerling.

Met betrekking tot het leerproces zal er wel degelijk een invloed zijn van regie plaatsen bij de leerling en divergente differentiatie op maatschappelijke cohesie. Zeker wanneer vanaf het begin van de onderwijs carrière elke leerling een individueel afgestemd onderwijsproces doorloopt, kan maatschappelijke cohesie onder druk komen te staan (Lavrijsen, Nicaise, & Wouters, 2013). Daarentegen wordt gesteld dat leerling-centraal onderwijs zou kunnen leiden tot toenemende mate van interactie tussen verschillende groepen wanneer dergelijk onderwijs juist actief inspringt op diversiteit (Stoop et al., 2006). Actieve begeleiding van, en stimulering van een collaboratief leerproces is dus essentieel wanneer maatschappelijke cohesie mede binnen het onderwijssysteem dient te worden gewaarborgd.

De leerling-populatie binnen scholen zou kunnen veranderen wanneer regie meer in handen komt van de leerling en/of wanneer er meer divergente differentiatie in het Nederlands onderwijs wordt toegepast. Dit kan als gevolg hebben dat ofwel de populaties heterogener worden, maar ook dat, zeker wanneer divergente differentiatie al vanaf een vroeg stadium wordt toegepast, leerling-populaties juist meer homogeen worden. Cote (2005) beschrijft dat individualisering, een combinatie van zowel regie op individueel niveau als divergente differentiatie, gericht is op 'identity capital'. Deze invulling is vooral gericht op voorkeuren van het individu waarin de ontwikkeling van sociaal kapitaal (o.a. door het creëren van diverse leerling populaties) van ondergeschikt belang lijkt.

4. Onderwijsuitkomsten van leerling-centraal onderwijs in relatie tot beleidsinstrumenten

Uit het voorgaande blijkt dat “leerling-centraal” gevolgen kan hebben voor alle vier de dimensies van onderwijsuitkomsten die hier beschouwd worden en dat deze zowel voor als tegen leerling-centraal onderwijs kunnen pleiten. Echter, de daadwerkelijke resultaten hangen voor een belangrijk deel af van hoe het onderwijsstelsel op macroniveau georganiseerd wordt. Hierbij wordt in het theoretische kader van Levin (2002) een drietal design-elementen onderscheiden: (1) financiering, (2) wet- en regelgeving, en (3) ondersteunende diensten. Een sector als onderwijs kenmerkt zich door een hoge mate van complexiteit, wat onder meer blijkt uit de wederzijdse afhankelijkheden tussen overheid en maatschappelijke actoren actief binnen het onderwijs, waardoor dergelijke beleidsinstrumenten niet geïsoleerd beschouwd dienen te worden, maar in directe relatie tot hun omgeving (Onderwijsraad, 2007). Uiteindelijk zal blijken dat de specifieke keuzes die hierin gemaakt worden sterk kunnen verschillen in termen van dwang of andere gedragsprikkelers en dat deze in belangrijke mate zullen bijdragen aan de mogelijkheid om daadwerkelijk “leerling-centraal” onderwijs te realiseren. Uit deze keuzes volgt eveneens welke van de eerder genoemde onderwijsuitkomsten gepromoot, dan wel belemmerd, worden en welke afwegingen er met betrekking tot afruil binnen en tussen onderwijsuitkomsten bestaan.

4.1 Financiering

Een eerste relevant beleidsinstrument in de realisatie van leerling-centraal onderwijs is financiering. Wanneer het over financiering van onderwijs gaat is niet enkel de hoogte van de financiering van belang, maar evenzo ook de verdeling (allocatie) ervan. Bij dit laatste aspect gaat het dan zowel over de keuzes waaraan geld wordt besteed, als ook aan waar en door wie deze besluitvorming plaatsvindt. Voor de financiering van onderwijs zijn overheidssubsidies bepalend, welke de vorm kunnen aannemen van *lump-sum* bedragen, exploitatiebijdragen, budgettering, vouchers of prestatie- en activiteits-gerelateerde bijdragen (Onderwijsraad, 2007; 2013). Bij de ontwikkeling naar leerling-centraal onderwijs gaat het hierbij vooral om de vraag wie uiteindelijk besluit (i.e. regie) hoe de middelen besteed worden (bijv. huishoudens, scholen, overheid) en met welk doel middelen worden ingezet (bijv. convergente of divergente differentiatie).

Indien bijvoorbeeld scholen budgettair meer subsidie krijgen per leerlingen (wanneer enkel een dergelijke financiële verruiming reeds een voldoende prikkel vormt) kan dit bijdragen aan een succesvolle transitie naar kwaliteitsvol leerling-centraal werken. Echter, om daadwerkelijk maatwerk te kunnen leveren zal het van belang zijn dat scholen, naast de wens, tevens de autonomie en kennis hebben om belangrijke allocatieve keuzes te kunnen maken in dit transitieproces. Zo blijkt uit een exploratief onderzoek onder een groep innovatieve scholen (i.e. charter schools) in de Verenigde Staten dat een door scholen veelgenoemde barrière, bij de ontwikkeling richting meer gepersonaliseerd onderwijs, een gebrek aan bevoegdheid is in de allocatie van financiële middelen (Miller et al., 2014a). Daarnaast wordt

veelal beargumenteerd dat leerling-centraal werken in het algemeen kostbaarder is (bijv. Johnson, 2004), en dat scholen in de opstartfase vaak tegen hoger dan verwachte ontwikkelings- en implementatie-kosten aanlopen, wat een effectieve transitie naar leerling-centraal onderwijs belemmert (Miller et al., 2014b). Het gaat hier dan vooral om investeringen in ICT-infrastructuur en software, wat mede de reden is dat in bijvoorbeeld Singapore het bedrijfsleven actief wordt ingezet om scholen hierin te ondersteunen (Immers & Kamsteeg, 2014). Omdat nog veelal onbekend is hoe computers en ICT daadwerkelijk effectief ingezet dienen te worden (OECD, 2015) lijkt het van belang dat scholen tevens de financiële ruimte krijgen om te experimenteren met nieuwe organisatievormen van leerling-centraal onderwijs (Onderwijsraad, 2007).

Een mogelijkheid om het financiële instrumentarium in te zetten voor meer leerling-centraal onderwijs is dat een school middelen ontvangt voor het aanbieden van het kerncurriculum, maar dat het de school verder vrij staat om het onderwijsaanbod verder specifiek op de individuele leerling toe te spitsen. Dit kan betekenen dat scholen, in de zoektocht naar een meer divers onderwijsaanbod, bijvoorbeeld additionele programma's aanbieden, maar dat deze apart door ouders gefinancierd moeten worden (zoals nu reeds het geval is bij bijvoorbeeld technasia, gymnasia, profielklassen en scholen die tweetalig onderwijs aanbieden). Dit zal een toename van keuzevrijheid betekenen, maar tegelijkertijd maatschappelijke cohesie en kansgelijkheid onder druk zetten, doordat groepen binnen scholen/klassen mogelijk homogener worden, gelijke onderwijservaringen worden beperkt en bepaalde specialisaties alleen beschikbaar zijn voor diegene die dat kunnen betalen. Om tegemoet te komen aan laatstgenoemde zorg kan gedacht worden aan specifieke leervouchers, waarmee de regie van het onderwijsproces in toenemende mate bij huishoudens en leerlingen/studenten wordt gelegd. Afgaand op een verschil in funderend karakter kan overwogen worden om deze mate van personalisering met name te overwegen voor het hoger onderwijs.

Wat echter grotendeels ontbreekt in dergelijke bespiegelingen is hoe de daadwerkelijke financiering van het onderwijs van invloed is op specifieke onderwijsuitkomsten die met leerling-centraal werken worden beoogd (i.e. keuzevrijheid, efficiëntie, kansgelijkheid en maatschappelijke cohesie), en welke mogelijke afruilen hiertussen bestaan. Ter illustratie bespreken we dit hieronder aan de hand van een drietal recente ontwikkelingen binnen het Nederlandse onderwijsveld met betrekking tot financiering: prestatiebox in het primair- en voortgezet onderwijs, het Sirius Programma en, tot slot, vraagfinanciering in het hoger onderwijs

Prestatiebox in het primair- en voortgezet onderwijs

In 2012 heeft de overheid de prestatiebox ingevoerd voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Bovenop de *lump-sum* financiering krijgen scholen een bedrag dat ze kunnen inzetten voor onder meer de ontwikkeling van individuele talenten. Zo is voor 2016 een totaal bedrag gebudgetteerd van €8 miljoen voor "*Uitdagend onderwijs: meer aandacht en uitdaging voor toptalenten en brede vorming voor alle leerlingen*" voor leerlingen in het

voortgezet onderwijs. In termen van een mogelijke ontwikkeling naar leerling-centraal onderwijs ligt de regie hier overduidelijk op schoolniveau. Scholen verantwoorden de besteding van deze middelen via de reguliere systematiek van jaarrekening en jaarverslag. Het blijft daarmee onduidelijk of de convergente (brede vorming voor alle leerlingen) en divergente (toptalenten) differentiatie die hiermee ogenschijnlijk beoogd wordt ook daadwerkelijk wordt gerealiseerd; er zijn geen empirische bevindingen over de effecten van de prestatiebox gevonden.

Sirius Programma in het hoger onderwijs

In het kader van het Sirius Programma verstrekte het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschappen (OCW) subsidie aan bekostigde universiteiten en hogescholen voor projecten in verband met het bevorderen van excellentie in de bachelorfase van het hoger onderwijs. In totaal heeft het ministerie van OCW tussen 2008 en 2014 €1 miljoen beschikbaar gesteld. Het resultaat hiervan is dat, afhankelijk van de instelling, studies worden aangeboden als een excellentietraject of een honoursclass. Beide programma's zijn ontwikkeld voor de betere studenten. De meeste instellingen hebben deze programma's inmiddels ingebed in hun structurele aanbod. Wanneer dit bekeken wordt in termen van leerling-centraal onderwijs, valt op dat de regie in termen van de vormgeving gedeeltelijk bij de overheid (financiering) en gedeeltelijk bij de instellingen (ontwikkeling) ligt en dat de beoogde doelstellingen grofweg vallen samen te vatten als divergente differentiatie. Toelating tot deze programma's gebeurt op basis van selectie op instellingsniveau. Met betrekking tot onderwijsuitkomsten kan gesteld worden dat een dergelijke invulling van leerling-centraal onderwijs tot toename in keuzevrijheid voor de deelnemende studenten leidt, zijn effecten op efficiëntie vooralsnog onbekend, en komen kansengelijkheid en een gemeenschappelijke onderwijservaring onder druk te staan.

Vraagfinanciering in het hoger onderwijs

Een voorbeeld uit de recente praktijk in het hoger onderwijs (HO) is het mogelijk maken voor studenten om zich per vak in te schrijven (op verschillende instellingen). Een dergelijke transitie vraagt om een andere financiering, waarbij HO-instellingen middelen gaan ontvangen per student per vak (i.e. vraagfinanciering). Het is aannemelijk dat hiermee de keuzevrijheid voor studenten sterk bevorderd wordt door zowel te kunnen variëren in instellingen als in intensiteit per semester. Een onbedoeld effect kan echter zijn dat instellingen vooral worden gestimuleerd om leukere vakken aan te bieden en niet zozeer om betere opleidingen (bijv. in termen van arbeidsmarktuitkomsten) aan te bieden (Onderwijsraad, 2007) wat de efficiëntie van het hoger onderwijssysteem onder druk zet. Concreet is een voorbeeld hiervan recentelijk (oktober 2015) tot een ontwerpbesluit geformuleerd: "*experiment vraagfinanciering hoger onderwijs*". De focus van dit besluit ligt in het bijzonder op het deeltijdse en duale onderwijs, met tot doel verbetering van de onderwijskwaliteit en kansengelijkheid voor deeltijdstudenten door voor hen een proces op maat van "life-long learning" te faciliteren. Onduidelijk is vooralsnog of deze doelstellingen ook daadwerkelijk behaald worden, omdat er geen zicht is op welke opleidingen door deze studenten gekozen zullen worden als gevolg van deze maatregel.

Kort samengevat kan gesteld worden dat, wanneer daadwerkelijk een onderwijsstelsel ontstaat waarin allocatieve keuzes meer op school- leerling-niveau gemaakt worden zet dit enerzijds sterk in op keuzevrijheid, maar is het anderzijds onduidelijk of de leeruitkomsten waarop wordt ingezet bijdragen aan de (maatschappelijke) efficiëntie van onderwijs. Daarnaast kan divergente differentiatie leiden tot grotere kansongelijkheid en komen ook elementen van maatschappelijke cohesie onder druk te staan (zie bijv. Levin, 2012).

4.2 Wet- en Regelgeving

Een tweede beleidsinstrument in ieder onderwijsstelsel is wet- en regelgeving ter waarborging van een effectieve inzet van publieke middelen die tot het gewenste niveau en verdeling van onderwijsuitkomsten leidt. Dit uit zich vooral in curriculumeisen, gestandaardiseerde toetsen, kwalificaties voor personeel en monitoring van de onderwijskwaliteit, maar ook regels omtrent aanmelding en selectie van leerlingen/studenten om kansengelijkheid en maatschappelijke cohesie te waarborgen.

Van der Vegt en collega's (2015a; b) hebben in opdracht van de Onderwijsraad een analyse uitgevoerd naar de invloed van wet- en regelgeving naar aanleiding van beleidsontwikkelingen op de mogelijkheden voor flexibilisering in het onderwijs op de volgende punten: 1) onderwijsprogramma, 2) toetsing, 3) onderwijstijd, 4) leraren, 5) onderwijsactiviteiten en locatie en 6) opbouw van de opleiding. Dit onderzoek laat zien dat de huidige wet- en regelgeving veel ruimte laat aan scholen om het onderwijs op flexibele wijze in te richten. Het rapport laat bijvoorbeeld zien dat de wet een alternatieve indeling van de opleidingen mogelijk maakt, omdat het gangbare "leerstofjaarklassensysteem" geen wettelijke status heeft. Echter wordt er in de deelrapporten van Van der Vegt en collega's (2015a; b) niet duidelijk wat de effecten van wet- en regelgeving op flexibilisering van het onderwijs zijn. Zo wordt er geconcludeerd dat er geen gegevens bekend zijn over de manier waarop de mogelijkheden die de huidige wet- en regelgeving biedt t.o.v. flexibilisering worden benut voor onder andere het onderwijsprogramma. Verder focust het onderzoek van Van der Vegt en collega's (2015a; b) voornamelijk op de effecten van flexibilisering met betrekking op allocatieve efficiëntie (bijvoorbeeld motivatie en zelfregulerend leren), maar worden andere onderwijsuitkomsten grotendeels buiten beschouwing gelaten (zoals keuzevrijheid, kansengelijkheid en maatschappelijke cohesie).

In deze paragraaf wordt er voortgebouwd op onder andere de bevindingen van Van der Vegt en collega's (2015a; b), door te beschrijven hoe afruil binnen en tussen onderwijsuitkomsten door regelgeving tot uiting komen met betrekking tot leerling-centraal onderwijs. De afruil binnen en tussen onderwijsuitkomsten door regelgeving zal in kaart worden gebracht aan de hand van twee recente beleidsontwikkelingen in wet- en regelgeving; toename van autonomie voor scholen en onderwijsinhoudelijke beperkingen.

Meer autonomie voor scholen in bestuurlijk opzicht

De eerste ontwikkeling betreft de tendens dat wet- en regelgeving autonomie van scholen in toenemende mate mogelijk maakt (Pykett, 2009), ter ondersteuning en bevordering van maatwerk (Van der Vegt et al., 2015a). Uit het rapport van de Onderwijsraad 'Stand van educatief Nederland' (2013) blijkt bijvoorbeeld dat scholen in bestuurlijk opzicht meer ruimte hebben gekregen (decentralisatie arbeidsvoorwaarden, invoering lumpsum financiering, bevorderen profilering ho-instellingen). Uit het rapport van Van der Vegt en collega's (2015a) blijkt verder dat verschillende typen onderwijsactiviteiten niet meer wettelijk is gekoppeld aan een aantal maximaal aantal uren; e-learning, bijvoorbeeld, wordt sinds kort beschouwd als volwaardige onderwijsactiviteit (OCW, 2013). Verder is het onderscheid tussen maatwerkuren en overige onderwijsuren recentelijk afgeschaft en worden de 'schotten' in onderwijstijd opgeheven, wat betekent dat scholen niet per jaar, maar per schoolloopbaan verantwoording afleggen over de benutte onderwijstijd (Van der Vegt et al., 2015a).

Met betrekking tot leerling-centraal onderwijs kan gesteld worden dat deze ontwikkeling differentiatie faciliteert in het leerproces en tevens verschuift de regie met deze ontwikkelingen richting het schoolniveau en mogelijk, afhankelijk van de invulling van de school, richting het niveau van de leerling (Mooij & Fettelaar, 2010). Er kan daarmee geconcludeerd worden dat de keuzevrijheid toeneemt voor scholen en schoolbesturen en zo mogelijk ook indirect voor individuele huishoudens en leerlingen. De gevolgen van deze tendens in wet- en regelgeving aangaande efficiëntie zijn echter onduidelijk; de soorten onderwijsactiviteiten die een school inzet voor leerling-centraal onderwijs zijn bijvoorbeeld onbekend (Van der Vegt et al., 2015a) en daarmee is ook de efficiëntie hiervan vooralsnog niet te bepalen. Daarbij kan maatschappelijke cohesie en kansengelijkheid op macroniveau onder druk komen te staan; vooral wanneer verschillen in onderwijservaringen tussen scholen en instellingen toenemen (Beach & Dovemark, 2009; Karsten, 2004).

Onderwijsinhoudelijke beperkingen

De tweede ontwikkeling betreft dat de ruimte in onderwijsinhoudelijk opzicht fors wordt ingeperkt (wet- en regelgeving op het terrein van prestaties en centrale toetsing en examinering). Het toezicht op individuele scholen is aangescherpt door een toenemende nadruk op behaalde leerresultaten (Onderwijsraad, 2013). De onderwijsraad (2013) concludeert dat er daarmee een toenemende mate van bemoeienis is van de overheid. In andere woorden, waar scholen meer vrijheid krijgen in de invulling van het onderwijsproces wordt er nu meer verantwoording van de onderwijsuitkomsten verwacht.

Met betrekking tot leerling-centraal onderwijs kan deze tendens opgevat worden als beperking voor zowel een verschuiving van de regie in het leerproces als ook een beperking voor een verschuiving naar meer divergente differentiatie. Namelijk, deze beleidsontwikkeling leidt tot standaardisering, wat divergente differentiering in de onderwijsinhoud belemmert; elke leerling moet tenslotte een bepaald resultaat halen bij de centrale toetsing en examineren. Daarbij ligt de regie voor de beoordeling van de onderwijsuitkomsten met deze beleidsontwikkeling voornamelijk bij de overheid. Echter, het

vastleggen van eindtermen en toezicht op onderwijsuitkomsten is een 'light' variant van het beleid in bijvoorbeeld de UK waar het onderwijscurriculum in zijn geheel vastligt (Hartley, 2008), waardoor de enige mogelijkheid voor leerling-centraal onderwijs een zogenoemde gepersonaliseerde timing van het onderwijs is (Paludan, 2006).

Met betrekking tot de onderwijsuitkomsten van leerling-centraal onderwijs zullen gestandaardiseerde toetsing en examinering en toezicht op onderwijsuitkomsten een belemmering kunnen vormen voor keuzevrijheid (OECD, 2014; Onderwijsinspectie, 2012). De keuzevrijheid om leerstof op een eigen tempo en niveau te doen wordt namelijk ingeperkt door de gestandaardiseerde eindniveaus (Van der Vegt et al., 2015a). Daar tegenover staat dat de technische efficiëntie van het onderwijs wel gewaarborgd zal kunnen worden; waar scholen tegen verwachting lage onderwijsuitkomsten laten zien kan ingegrepen worden. Allocatieve efficiëntie is echter moeilijker te beoordelen wanneer de gestandaardiseerde onderwijsnormen vooral afgestemd zijn op inhoudelijke kennis en minder op (21e-eeuwse) vaardigheden (Heckman & Kautz, 2013). Daarbij biedt deze tendens in wet- en regelgeving de mogelijkheid om de eventuele negatieve effecten van leerling-centraal onderwijs op kansengelijkheid vroegtijdig op te sporen en wordt de onderwijservaring op macroniveau meer vergelijkbaar. Voor een voorbeeld van het positieve effect van dergelijk onderwijsbeleid op kansengelijkheid en maatschappelijke cohesie, zie bijvoorbeeld Levin, Cornelisz en Hanisch-Cerda (2013).

Concluderend kan worden gesteld dat wet- en regelgeving een invloed uitoefenen op de mogelijkheden voor leerling-centraal onderwijs en ook een rol spelen in de mogelijke afruil tussen standaardisatie en differentiatie, alsook in de mogelijkheden tot flexibilisering van het onderwijs. Ondanks dat standaardisering op het vlak van onderwijsinhoudelijke wet- en regelgeving de mogelijkheden voor flexibilisering lijkt in te dammen, blijkt toch dat de Nederlandse overheid veel regie in handen van de scholen legt wanneer de internationale vergelijking wordt gemaakt.

4.3 Ondersteunende diensten

Met ondersteunende diensten in het onderwijs wordt specifiek gerefereerd naar het systeem van kwaliteitszorg en toezicht met als doel om onderwijsuitkomsten te optimaliseren. Gegeven de maatschappelijke component van onderwijs is er voor de overheid een belangrijke rol weggelegd in het faciliteren van een succesvol verblijf van alle leerlingen in het onderwijsbestel. Gedacht moet worden aan het waarborgen van kwaliteit, het geven van informatie, het faciliteren van onderzoek, het bieden van voorlichting, communicatie, en het waarborgen van transparantie. Deze verzorgingsstructuur staat in het belang van het onderwijs, maar ook van ouders, leerlingen en studenten en zorgt er voor dat zij op de hoogte zijn van de verschillen in onderwijsaanbod en in staat zijn om gefundeerde keuzes te maken. Naast informatie betekent dit ook dat er voor sommige groepen, zoals studenten en leerlingen in het speciaal onderwijs, speciale regelingen qua transport getroffen dienen te worden zodat ook zij onderwijs van hun keuze kunnen ontvangen.

Afruïl binnen en tussen onderwijsuitkomsten van leerling-centraal onderwijs op het vlak van ondersteunende diensten komen tot uiting op verschillende aspecten. In de eerste plaats zullen de instituten die onder de verzorgingsstructuur vallen nieuwe paden moeten bewandelen om scholen en instellingen te begeleiden in het adequaat differentiëren van hun onderwijsaanbod en om in toenemende mate de regie dichter bij de leerling te brengen. Verschillende ontwikkelingen in de verzorgingsstructuur zijn op dit moment al zichtbaar. Zo beschrijft Waslander (2004) bijvoorbeeld hoe de Citogroep verschillende mogelijkheden om meer maatwerk in examens te bieden verkent:

Zo ontwikkelt de Citogroep in eigen beheer een itembank dat het in principe op termijn mogelijk zou kunnen maken om toetsen op maat en 'on demand' te leveren. [...] Een ander recent initiatief is het ontwikkelproject 'Gestandaardiseerd Portfolio'. Inzet van dit project is te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn om gestandaardiseerd doorstroom- portfolio te ontwikkelen wat vooral dienst moet doen bij de doorstroom van voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs. Een dergelijk portfolio zou naast het schoolexamen en het centraal examen ook inzicht moeten geven in andere verworven vaardigheden en competenties.

Het uitgangspunt van het Cito hierin is dat differentiatie op het ene niveau juist standaardisatie op een ander niveau vereist. Dit speelt in op de in hoofdstuk 3 beschreven obstakels voor differentiatie, zoals de waarborging van transitiemogelijkheden tussen scholen en instellingen, alsook de waarborging van de waarde van diploma's. Uit onderzoek van Waslander (2004) blijkt ook dat leerstandaarden mogelijkheden kunnen bieden voor individuele leerlingen om op verschillende manieren en plaatsen en in verschillende tempi en volgordes kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Echter, deze leerstandaarden kunnen tevens worden beschouwd als barrières voor leerling-centraal onderwijs, zoals op dit moment het geval is in het Verenigd Koninkrijk, waar het curriculum volledig vastgesteld is vanuit de overheid, terwijl het onderwijsveld juist pleit voor personalisering (e.g. Hartley, 2008).

Ter illustratie wordt een tweetal recente ontwikkelingen verder toegelicht met het oog op leerling-centraal onderwijs en de daarmee beoogde onderwijsuitkomsten: prestatiemeting, gevolgd door accreditatie en visitatie.

Prestatiemeting

Prestatiemeting is de afgelopen jaren steeds belangrijker geworden in de centrale sturing van het (primair- en voortgezet) onderwijs (Onderwijsraad, 2007). Een risico hierbij is dat dit vooral plaats kan vinden op basis van duidelijke kwantificeerbare indicatoren (bijv. slagingspercentages, eindexamencijfers). Dit staat in schril contrast tot meerdere onderwijsdoelen nagestreefd met leerling-centraal onderwijs (bijv. zelfsturend vermogen, kritisch denken, weerbaarheid). Alhoewel deze leerdoelen in toenemende mate onderdeel zijn geworden van het algemene curriculum (Scheerens et al., 2012; Adamson & Darling-Hammond, 2013), blijkt uit een recente review van de OECD dat er in het onderwijsveld zorgen bestaan omtrent het gebrek aan centrale sturing en ondersteuning in de implementatie en evaluatie van deze "nieuwe" leerdoelen (OECD, 2014). Hiermee bestaat het risico dat een

ontwikkeling richting meer leerling-centraal onderwijs tegengehouden wordt zolang leerlingen, docenten en instellingen nog veelal op basis van gestandaardiseerde cognitieve vaardigheden worden beoordeeld. Ook zou divergente differentiatie (bijv. excellentie) veelal onvoldoende belicht (cq. beloond) worden binnen de bestaande evaluatiekaders (OECD, 2014), wat de ontwikkelingen op dit terrein, en daarmee leerling-centraal onderwijs zou beperken.

Accreditatie en visitatie

In het hoger onderwijs ligt de nadruk bij accreditaties en visitaties nog veelal op losse meetbare eenheden, zoals studentaantallen, publicaties en promovendi. Dit staat gewenste innovatie veelal in de weg en er zou daarmee een behoefte zijn aan meer ruimte voor variatie tussen instellingen in het innovatieproces, zodat op maat gesneden onderwijs mogelijk wordt (Onderwijsraad, 2007). Dit zou ook de mogelijkheden vergroten voor instellingen om meer leerling-centraal onderwijs aan te bieden in de vorm van maatwerk en aansluiting tussen bijvoorbeeld onderzoek masters en promotietrajecten. Dit sluit aan bij de wens van het huidige kabinet om meer flexibiliteit en maatwerk in het hoger onderwijs te faciliteren, zoals omschreven in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025 'De waarde(n) van weten'. Hierin is vastgelegd dat de regie voor dergelijke ontwikkelingen meer op het niveau van de instelling komt te liggen en dat er aandacht moet komen voor zowel convergente differentiatie (bijv. doorstroom mbo-hbo) als divergente differentiatie (bijv. talentprogramma's). Met het oog op accreditatie betekent deze toename in flexibilisering een afname in externe verantwoordingsdruk en zal accreditatie en kwaliteitszorg meer intern georganiseerd worden (bijv. instellingen, docenten en onderwijsleiders). Of een dergelijk toegenomen keuzevrijheid ook leidt tot een betere kwaliteit en kansgelijkheid in het hoger onderwijs is onbekend. Wel dient opgemerkt te worden dat de toegenomen focus op profilering en zwaartepuntvorming, ter bevordering van keuzevrijheid en efficiëntie, mogelijk een gelijke onderwijservaring tussen instellingen onder druk zet.

Samengevat kan worden gesteld dat ondersteunende diensten een belangrijke rol spelen in de mogelijke afruil tussen standaardisatie en differentiatie, alsook in de mogelijkheden tot flexibilisering van het onderwijs. Friedlaender en collega's (2014) hebben verschillende vormen van leerling-centraal onderwijs bestudeerd en concluderen dat de overheid zou moeten waarborgen dat docenten, in plaats van vaardig te zijn in één bepaald type didactiek, een repertoire van didactische strategieën bezitten die ondersteunend zijn voor gepersonaliseerd leren in zowel docent-als leerling-gestuurde situaties. Darling-Hammond en collega's (2014) onderschrijven dit en voegen hieraan toe dat docenten vaardig dienen te zijn in het ondersteunen van autonomie door tegemoet te komen op zowel academisch vlak, als ook in sociaal-emotionele behoeften, en door duurzame en langdurige professionalisering. Dit komt overeen met de resultaten van een uitgebreide review, waaruit eveneens blijkt dat het van groot belang is dat docenten in staat zijn om *autonomy support* en *competence support* te bieden aan leerlingen om keuzevrijheid of regie bij de student in goede banen te leiden (Katz & Assor, 2007). Hier lijkt dan ook een belangrijke rol te liggen voor enerzijds de

kwaliteitszorg vanuit de Onderwijsinspectie en anderzijds voor het onderwijsaanbod van de lerarenopleidingen (Onderwijsinspectie, 2014).

5. Conclusie

De vraag die centraal stond in dit document is welke mogelijke scenario's van onderwijsuitkomsten van leerling-centraal onderwijs denkbaar en waarschijnlijk zijn en hoe deze in relatie staan tot de invulling van beleidsinstrumenten. Vragen die de Onderwijsraad hieromtrent stelt zijn:

“Onder welke condities in het stelsel staat de leerling echt centraal en wat zijn daarvan de risico's? Is het in alle gevallen verstandig om de leerling meer centraal te stellen, en wat betekent dat dan? Hoe kunnen belemmeringen in het bestel voor onderwijs dat de leerling/student volgt, op een verantwoorde manier worden weggenomen?”

Deze vragen zijn benaderd vanuit het oogpunt op de afruil tussen en verwevenheid van onderwijsontwerp keuzes en onderwijsuitkomsten op vier vlakken: keuzevrijheid, efficiëntie, kansgelijkheid en maatschappelijke cohesie, naar het model van Levin (2002).

In hoofdstuk 2 wordt beschreven welke ontwikkelingen in het onderwijsaanbod máken dat het onderwijsaanbod meer leerling-centraal wordt. Op basis van de recente ontwikkelingen in het Nederlands onderwijslandschap blijkt dat leerling centraal-onderwijs een scala aan onderwijs ideeën, concepten, en programma's behelst. Vervolgens wordt aan de hand van de dimensies differentiatie en regie uitgelegd hoe leerling-centraal onderwijs worden kan worden gedeut. Hierin is de ontwikkeling naar leerling-centraal onderwijs gedefinieerd als een verschuiving naar divergente differentiatie en een toename van regie op het niveau van de leerling.

In hoofdstuk 3 wordt beschreven welke gevolgen een verschuiving naar divergente differentiatie en regie bij de leerling kan hebben op het gebied van keuzevrijheid, efficiëntie, kansgelijkheid en maatschappelijke cohesie. Uit dat analyse blijkt dat er verschillende scenario's denkbaar zijn wanneer we kijken naar leerling-centraal onderwijs en onderwijsuitkomsten. Empirisch bewijs geeft geen uitsluitsel over de uitkomsten van leerling-centraal, in tegendeel, tegengestelde claims zijn gevonden in de literatuur. Op basis daarvan kan worden geconcludeerd dat de effecten van leerling-centraal onderwijs moeilijk waar te nemen zijn, wat pleit voor stimulering van onderzoeksprogramma's die de unieke kenmerken van leerling-centraal onderwijs in Nederland in relatie brengen met de onderwijsuitkomsten beschreven in deze notitie. Dit hoofdstuk onderstreept tevens het belang om verder te kijken dan de allocatieve efficiëntie van leerling-centraal onderwijs.

Hoofdstuk 4 beschrijft de rol van beleidsinstrumenten als financiering, wet- en regelgeving, en ondersteunende diensten, op de mogelijke realisatie van deze onderwijsuitkomsten. Wat

opvalt, is dat voor deze vraag feitelijk geen directe antwoorden te vinden zijn in de wetenschappelijke literatuur. Wel blijkt dat de uiteindelijke mogelijkheden tot leerling-centraal onderwijs vooral afhangen van de mate waarin beleidsinstrumenten mogelijke barrières (financieel, wet- en regelgeving) wegnemen. Ook blijkt dat de uiteindelijke gevolgen vooral afhangen van het antwoord op de vraag of de toegenomen diversiteit in het onderwijsaanbod voor iedereen toegankelijk wordt en in hoeverre de maatschappelijke functie van onderwijs gewaarborgd blijft. Er zijn indirecte aanwijzingen dat er eventuele afruilen bestaan tussen een toename in keuzevrijheid en mogelijke efficiëntie van het onderwijssysteem enerzijds en afname kansengelijkheid en maatschappelijke cohesie anderzijds. Direct bewijs is hier echter niet voor te vinden.

Terugkerend naar een mogelijk antwoord op de vragen aan het begin van dit hoofdstuk blijkt dus dat er geen eenduidig antwoord bestaat op de voorwaarden tot leerling-centraal onderwijs, al kan wel gesteld worden dat dit voornamelijk afhangt van de wijze waarop regie en differentiatie in het onderwijsleerproces wordt georganiseerd. Gebaseerd op zowel empirische literatuur als op advies rapporten zijn er verschillende scenario's geschetst in dit documenten, welke licht kunnen werpen op het debat rondom leerling-centraal onderwijs. Voor wat betreft de mogelijke risico's geldt, uitgaande van algemene onderwijsdoelen, dat vooral kansengelijkheid en maatschappelijke cohesie vanuit beleidsoptiek extra aandacht verdienen. Enkel door een weldoordachte inzet van beleidsinstrumenten kan gewaarborgd worden dat leerling-centraal onderwijs op een verantwoorde wijze gestalte zal kunnen krijgen.

6. Geraadpleegde literatuur

- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3): 293-309.
- Andersen, I. G., & Andersen, S. C. (2015). Student-centered instruction and academic achievement: linking mechanisms of educational inequality to schools' instructional strategy. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16.
- Arts, J., Hofstede, F., Van Hulst, N., Kok, J., & Verbeeck, K. (2005). *Het nieuwe leren: gewoon doen!* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Barthel, P. et al (2012). *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: KNAW
- Batenburg, T. van & Jolles, J. (2013). How does emotional wellbeing relate to underachievement in a general population sample of young adolescents: a neurocognitive perspective. *Frontiers in Psychology* 4 (art. 673), 1-10.
- Belfi, B., Levels, M., & van der Velden, R. (2015). *De jongens tegen de meisjes*. ROA Reports, 5.
- Blok H., Oostdam R., & Peetsma. T. (2006) *Het nieuwe leren in het basisonderwijs – een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*. Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport 746, projectnummer 2.0017)
- Bonset, H. (2014). Verschenen proefschrift. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 44-48.
- Bonset, H., Bimmel, P., & Van der Zande, P. (2004). *Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs; een literatuurstudie voor biologie, moderne vreemde talen en Nederlands*.
- Boone, S., & Van Houtte, M. (2012). Urban: rural differences in educational choice: a matter of local labour market conditions?. In *Transitions (Role/Status Exits and Entries)*. International Sociological Association (ISA).
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Universiteit van Groningen, Groningen. (<http://redes.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2005/r.j.bosker/bosker.pdf>)
- Bray, B., & McClaskey, K. (2013). Personalization vs. Differentiation vs. *Individualization. Rethinking Learner*. Retrieved April, 10.
- Brink, M., & van Bergen, C. T. A. (2012). *Tegengaan segregatie in het basisonderwijs: Monitoring van de OCW-Pilots*. Netherlands: RegioplanBeleidsonderzoek.
- Bulman, G. and Fairlie R. W. (2015), Technology and Education: Computers, Software, and the Internet, *Vol. 5 of Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam, p. forthcoming.
- Côté, J. E. (2005). Identity capital, social capital and the wider benefits of learning: generating resources facilitative of social cohesion. *London review of education*, 3(3), 221-237.
- Coubergs, C, Struyven, K., Gheysens E. & Engels N. (2015). Het BKD-leerkracht model: binnenklasdifferentiatie realiseren in de klas. *Impuls* 45(3), 151-159.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2003). Decentralization and privatization of education in El Salvador: Assessing the experience. *International Journal of Educational Development*, 23(2), 145-166.

- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- De Graaf, E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), 657-662.
- De Jong, F. P. C. M., & Biemans, H. J. A. (1998). *Constructivistisch onderwijs*.
- Demski, J. (2012). This time it's personal: True student-centered learning has a lot of support from education leaders, but it can't really happen without all the right technology infrastructure to drive it and the technology just may be ready to deliver on its promise. *THE Journal (Technological Horizons In Education)* 39(1), 32.
- Denessen, E., Driessen, G., & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of education policy*, 20(3), 347-368.
- Deunk, M. I., Doolaard, S., Smalle-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. GION onderwijs/onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Domselaar, K. van (2014). *Van struikelblok tot springplank, over onderwijs en ICT*. Meppel: Ten Brink
- Duckworth A. L., Kirby T. A., Gollwitzer A. & Oettingen G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science* 4 (6), 745–753.
- Driessen, G. W. J. M., Leest, B., Mulder, C. W. J., Paas, T., & Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Duncombe, W., & Yinger, J. (1998). School finance reform: Aid formulas and equity objectives. *National Tax Journal*, 239-262.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Ehlen, C. (2005). *Innovatienotitie*. Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- Eiken, O. (2011). *The Kunskapsskolan ("The Knowledge School")*.
- Flipped Learning Network (2014). *What is flipped learning?* Retrieved from: http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2003). Effect of choice on cognitive and affective engagement. *The Journal of Educational Research*, 96(4), 207-215.
- Friedlaender, D., Burns, D., Lewis-Charp, H., Cook-Harvey, C. M., & Darling-Hammond, L. (2014). *Student-centered schools: Closing the opportunity gap*. Palo Alto: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Garcia E.M.M. & Cornelisz, I. (2014). *Public Private Partnerships in Education*. In D.J. Brewer, L.O. Picus (eds.), *Encyclopedia of Education Economics and Finance*, (pp. 582-587) Thousand Oaks, CA: Sage

- Gaspay, D. (2013, May 21). *In demand careers that didn't exist 10 years ago*. [Blog post]. Retrieved from <http://fromhobby2money.blogspot.com/2013/03/in-demand-careers-that-didnt-exist-10.html>.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of distance education*, 3.
- Gerrits, J. (2004). *De school op de schop: Het nieuwe leren*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Giessen, N., & Kouwenhoven, M. (2015). *Zelfstandig werken, verschillen en overeenkomsten tussen visie en de praktijk*.
- Guthrie, J. W., & Rothstein, R. (1999). Enabling 'adequacy' to achieve reality: Translating adequacy into state school finance distribution arrangements. *Equity and adequacy in education finance: Issues and perspectives*, 209-259.
- Hallam, S., J. Ireson & J. Davies (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. *British Educational Research Journal*, 30(4), 117-140.
- Hannafin, M. J., & Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional science*, 25(3), 167-202.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement* (No. w15949). National Bureau of Economic Research.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: de school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Interstedelijk Stedelijk Overleg. (2014). *Knelpuntennotitie over de rechtspositie van studenten*.
- Jackson, M. (2013). *Determined to succeed?: performance versus choice in educational attainment*. Stanford University Press.
- Jenkins, S. P. (2005). Survival analysis. *Unpublished manuscript, Institute for Social and Economic Research, University of Essex, Colchester, UK*.
- Johnson, M. (2004). Personalised learning: an emperor's outfit. *Institute for Public Policy Research (IPPR), London*.
- Karsten, S. (2004). *4 Recente ontwikkelingen in het beleid*. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden, 49.
- Karsten, Sjoerd, Dorothé Elshof, Charles Felix, Guuske Ledoux, Wim Meijnen, Jaap Roeleveld en Erik van Schooten (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we eraan doen?* Amsterdam: sco-Kohnstamm Instituut.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429-442.
- Kerkhof, Y. (2006). Vraagsturing: in hoeverre vragen studenten er zelf om? *Onderwijs en gezondheidszorg*, 30(6), 229-234.
- Kok, J. J. (2003). *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Garant.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K., & Caspari, A. K. (2015). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century: Learning in the 21st Century*. ABC-CLIO.

- Kruglanski, A. W., James Y. S., Fishbach, A., Friedman R., Chun W.Y., & Sleeth-Kepple D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in experimental social psychology* 34, 331-378.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly* 36: 73-77.
- Latham G. P. and Brown T. C. (2006) The effect of learning vs. outcome goals on self-efficacy, satisfaction and performance in an MBA program. *Applied Psychology: An International Review*; 55 (4): 606-623.
- Lavrijsen, J., Nicaise, I., & Wouters, T. (2013). *Vroege tracking, kwaliteit en rechtvaardigheid. Wat het wetenschappelijk onderzoek ons leert over de hervorming van het secundair onderwijs.*
- Lavy, V., Paserman, M. D., & Schlosser, A. (2012). Inside the black box of ability peer effects: Evidence from variation in the proportion of low achievers in the classroom. *The Economic Journal*, 122(559), 208-237.
- Levin, H. M. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(3), 159-174.
- Levin, H. M. (2012). Some economic guidelines for design of a charter school district. *Economics of Education Review*, 31(2), 331-343.
- Levin, H. M., Cornelisz, I., & Hanisch-Cerda, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39(4), 514-532.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990a). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yiping, L., Abrami, P. C., & D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 449-521.
- Marquenie, E., Opsteen, J., Ten Brummelhuis, A., & Van der Waals, J. (2014). *Elk talent een kans. Verkenning van gepersonaliseerd leren met ICT. Onderzoeksnotitie voor de VO-raad.* Retrieved October, 25, 2014.
- Melguizo, T., Hagedorn, L. S., & Cypers, S. (2008). Remedial/developmental education and the cost of community college transfer: A Los Angeles County sample. *The Review of Higher Education*, 31(4), 401-431.
- Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalised learning. *Personalizing Educafion*, 21-30.
- Miller, L. J., & Lee, J. S. (2014). Policy Barriers to School Improvement: What's Real and What's Imagined? *Center on Reinventing Public Education.*
- Ministerie van OCW (2014). *Onderwijs persoonlijker maken met moderne leermiddelen, Brief aan de Tweede Kamer, Den Haag: ministerie van OCW*
- Minne, B., Van der Steeg, M., & Webbink, D. (2007). *De maatschappelijke opbrengsten van onderwijs*, CPB Memorandum 177.
- Molen, S. P. (2012). De Leerling centraal: Onderwijs op maat met digitale middelen.
- Moller, S., & Stearns, E. (2012). Tracking Success High School Curricula and Labor Market Outcomes by Race and Gender. *Urban Education*, 47(6), 1025-1054.
- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten.* ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.

- Motschnig-Pitrik, R., & Standl, B. (2013). Person-centered technology enhanced learning: Dimensions of added value. *Computers in human behavior*, 29(2), 401-409.
- Nikolova, I. & Collins, B. (1998). Flexible learning and design instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29(1), 59-72.
- OCW & VO-raad (2014), Sectorakkoord VO 2014-2017. *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit*.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA. OECD Publishing, Paris.
- Onderwijsinspectie (2014), *Jaarplan 2015 – Doelen en activiteiten inspectie van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Onderwijsraad (2015), *Maatwerk binnen wettelijke kaders: eindtoetsing als ijkpunt voor het funderend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad. (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad
- Oostdam, R., Peetsma, T., & Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [New learning in primary and secondary education: An explorative study for the Ministry of Education, Culture and Sciences]*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications, 2nd edition*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Primair Onderwijs-raad. (2014). Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs.
- Pykett, J. (2009). Personalization and de-schooling: uncommon trajectories in contemporary education policy. *Critical Social Policy*, 29(3), 374-397.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement for talent development and schoolwide enrichment in urban schools. *The Journal of Education*, 190(1/2), 43-49.
- Robinson, W. S. (2009). Ecological correlations and the behavior of individuals. *International journal of epidemiology*, 38(2), 337-341.
- Sardes, N. J. (2011). Verkenning naar verschijning: Een brede benadering van brede scholen in het voortgezet onderwijs.
- SER (2015). "Leren in het funderend onderwijs van de toekomst". Sociaal-Economische Raad. ISBN 978-94-6134-075-7
- Schnabel, P. (2000, 2001). In: *Het organiseren van flexibel leren (2007)*. Project Flexibel Leren Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Centraal Planbureau. <http://flexibelleren.kennisnet.nl/resultaten>.
- Simons, R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance. In *New learning* (pp. 1-20). Springer Netherlands.
- Stevens (2004). *Zin in school*. CPS, Onderwijsontwikkeling en Advies, 2004.

- Stoop, H., Van Esch, W., Bakkers, E., Paelman, F., Saveyn, J., & Van Gorp, K. (2006). Differentiatie in de klas: omgaan met verschillen.
- Sutherland, D., Price, R., & Gonand, F. (2010). Improving public spending efficiency in primary and secondary education. *OECD Journal: Economic Studies*, 2009(1), 1-30.
- Tieso, C. L. (2002). The Effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate Students' Math Achievement. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tucker, R., & Morris, G. (2012). By design: negotiating flexible learning in the built environment discipline. *Research in Learning Technology*, 20.
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual review of sociology*, 36, 407-428.
- Van den Akker, J. J. H. (2005). Curriculaire uitdagingen bij autonomievergroting van scholen. *De strijd om het curriculum*, 31-46.
- Van der Vegt, A.L., Appelhof, P., Hulsen, M., Van Eck, E., Heemskerk, I. & Pater, C. (2015a). *Tijd voor flexibiliteit. Beknopte overall-rapportage*. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad. Utrecht, Amsterdam: Oberon, Kohnstamm Instituut.
- Van der Vegt, A.L., Appelhof, P., Hulsen, M., Van Eck, E., Heemskerk, I. & Pater, C. (2015b). *Tijd voor flexibiliteit. Flexibilisering primair en voortgezet onderwijs. Wet- en regelgeving en beleidsontwikkelingen*. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad. Utrecht, Amsterdam: Oberon, Kohnstamm Instituut.
- Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23-43.
- Houtte, M. V. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256.
- Wenk, H. R., & Van Houtte, P. (2004). Texture and anisotropy. *Reports on Progress in Physics*, 67(8), 1367.
- Verharen, M. (2008). FLEXIBILISERING. *Als alles op de schop gaat*, 137-156.
- Van der Steeg, M., Vermeer, N., & Lanser, D. (2011). Niveau onderwijs daalt. *Vooral beste leerlingen blijven achter Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*.
- Van Eck, E., Heemskerk I., & Pater C. (2015). *Effecten van flexibilisering en gepersonaliseerd leren*. Oberon & Kohnstamm Instituut.
- Van Vuuren, D. & Van der Wiel, K. (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs: Een inventarisatie van de voor- en nadelen*. Den Haag: Centraal Planbureau.

- Walford, N. (2003). Productivism is allegedly dead, long live productivism. Evidence of continued productivist attitudes and decision-making in South-East England. *Journal of Rural Studies*, 19(4), 491-502.
- Waslander, S. (2007). Leren over innoveren. *Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2013). *Naar een lerende economie: investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: University Press.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.
- Zimmerman B. J. & Schunk D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. 2nd edn., Erlbaum: Mahwah, NJ.