

University of Groningen

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief

Naaijer, Harm; Spithoff, Marinda; Osinga, Marielle; Klitzing, Nikolai Florestan; Korpershoek, Hanke; Opdenakker, Marie

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2016

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Naaijer, H. M., Spithoff, M., Osinga, M., Klitzing, N., Korpershoek, H., & Opdenakker, M-C. (2016). De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief: Een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief

Een systematische overzichtsstudie van
onderwijstransities in relatie tot kenmerken van
verschillende Europese onderwijsstelsels

H.M. Naayer | M. Spithoff | M. Osinga |
N. Klitzing | H. Korpershoek | M.-C. Opdenakker

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief

Een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels.

H.M. Naayer, M. Spithoff, M. Osinga, N. Klitzing, H. Korpershoek, M.-C. Opendakker

GION onderwijs/onderzoek
Projectnummer: NRO-OPRO 405-15-724

December 2016

ISBN: 978-90-367-9438-1 (gedrukte versie)

ISBN: 978-90-367-9437-4 (electronische versie)

© 2016. GION onderwijs/onderzoek

Rijksuniversiteit, Grote Rozenstraat 3, 9712 TG Groningen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de directeur van het instituut.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission of the director of the institute.

De overgang van primair naar voortgezet onderwijs in internationaal perspectief: een systematische overzichtsstudie van onderwijstransities in relatie tot kenmerken van verschillende Europese onderwijsstelsels.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting.....	7
1 Inleiding.....	13
1.1 De aansluitingsproblematiek in internationaal perspectief.....	14
1.2 Afbakening en onderzoeksvragen.....	15
1.3 Methode.....	17
1.4 Leeswijzer.....	19
2 Europese onderwijsstelsels en relevant onderwijs-beleid.....	21
2.1 Gedifferentieerde onderwijsstelsels.....	21
2.1.1. Nederland.....	21
2.1.2 Duitsland.....	28
2.2 ‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels.....	31
2.2.1 Engeland.....	32
2.2.2 Frankrijk.....	37
2.2.3 Vlaanderen.....	41
2.2.4 Wallonië.....	47
2.3 ‘Single structure’-onderwijsstelsels.....	51
2.3.1 Denemarken.....	51
2.3.2 Zweden.....	54
2.3.3 Finland.....	56
2.4 Samenvatting.....	59
2.4.1 Verschillen en overeenkomsten binnen typen onderwijsstelsels.....	59
2.4.2 Overzicht van verschillen en overeenkomsten tussen onderwijsstelsels.....	61
3. Schoolkeuze en schoolloopbanen.....	63
3.1. Schoolloopbanen in gedifferentieerde onderwijsstelsels.....	63
3.1.1 Nederland.....	63
3.1.2 Duitsland.....	66
3.1.3 Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in Nederland en Duitsland.....	69
3.2. Schoolloopbanen in ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels.....	70
3.2.1 Engeland.....	70
3.2.2 Frankrijk.....	74
3.2.3 Vlaanderen.....	78
3.2.4 Wallonië.....	84
3.2.5 Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in België, Engeland en Frankrijk.....	85
3.3. Schoolloopbanen in ‘single structure’-onderwijsstelsels.....	85
3.3.1 Denemarken.....	85
3.3.2 Zweden.....	88
3.3.3 Finland.....	90
3.3.4 Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in Denemarken, Zweden en Finland.....	92

4	De cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang.....	93
4.1	Studies met stelselkenmerken als uitgangspunt	93
4.2	Gedifferentieerde onderwijsstelsels	98
4.2.1	Nederland.....	98
4.2.2	Duitsland	100
4.2.3	Samenvatting.....	101
4.3	‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels	102
4.3.1	Engeland.....	102
4.3.2	Frankrijk	105
4.3.3	Vlaanderen	106
4.3.4	Wallonië.....	108
4.3.5	Samenvatting.....	109
4.4	‘Single structure’-onderwijsstelsels.....	110
4.4.1	Denemarken.....	110
4.4.2	Zweden	111
4.4.3	Finland.....	112
4.4.4	Samenvatting.....	114
5.	De niet-cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang.....	117
5.1	Studies met stelselkenmerken als uitgangspunt	117
5.2	Gedifferentieerde onderwijsstelsels	120
5.2.1	Nederland.....	120
5.2.2	Duitsland	123
5.2.3	Samenvatting.....	124
5.3	‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels	125
5.3.1	Engeland.....	125
5.3.2	Frankrijk	127
5.3.3	Vlaanderen	128
5.3.4	Wallonië.....	131
5.3.5	Samenvatting.....	131
5.4	‘Single structure’-onderwijsstelsels.....	132
5.4.1	Denemarken.....	132
5.4.2	Zweden	132
5.4.3	Finland.....	133
5.4.4	Samenvatting.....	135
6	Conclusies en aanbevelingen.....	137
6.1.	De po-vo overgang in internationaal perspectief.....	137
6.1.1	De po-vo overgang in verschillende typen onderwijsstelsels.....	138
6.1.2	Onderscheidende stelselkenmerken.....	141
6.2	Richtinggevende kenmerken van onderwijsstelsels	145
6.2.1	Effecten van stelselkenmerken op de schoolloopbaan.....	146

6.2.2	Effecten van stelselkenmerken op de cognitieve ontwikkeling	152
6.2.3	Effecten van stelselkenmerken op de niet-cognitieve ontwikkeling	155
6.3	Aandachtspunten voor optimalisatie van het Nederlandse onderwijsbeleid.....	158
6.3.1	Een blauwdruk voor een goed overgangsbeleid?	158
6.3.2	Centrale aandachtspunten voor het Nederlands beleid.....	159
	Referenties	163

Managementsamenvatting

Deze overzichtsstudie richt zich op de overgang van het primair onderwijs (po) naar het voortgezet onderwijs (vo) in negen Europese onderwijsstelsels en de (mogelijke) effecten van onderwijsstelselkenmerken op het succes van die po-vo overgang. Daartoe zijn nationale beleidsinformatie, (internationaal vergelijkende en nationale) onderzoeksrapporten en wetenschappelijke literatuur verzameld, geanalyseerd en beschreven. De doelstelling van deze studie was driedig:

- Een overzicht te geven van de (formeel) onderwijsstelsels en het onderwijsbeleid van acht ons omringende Europese landen en het blootleggen van de verschillen en overeenkomsten in stelselkenmerken tussen deze landen.
- Een systematisch overzicht te geven van de meest recente (wetenschappelijke) kennis en inzichten omtrent de (mogelijke) effecten van onderwijsstelselkenmerken op a) de schoolloopbanen van leerlingen, b) de cognitieve ontwikkeling en c) de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen in de leerjaren rondom de po-vo overgang. Daarbij was specifieke aandacht voor differentiële effecten (succes- en risicofactoren voor specifieke groepen leerlingen).
- Een beschrijving te geven van hoe de gevonden verschillen en overeenkomsten in stelselkenmerken zich verhouden tot de (formeel) situatie in Nederland en het bieden van aanknopingspunten om het beleid t.a.v. de po-vo overgang in Nederland (verder) te optimaliseren.

Typen onderwijsstelsels en bepalende kenmerken in de po-vo overgang

Er kunnen in Europa globaal gezien drie structuren (typen) onderwijsstelsels worden onderscheiden. Allereerst de gedifferentieerde onderwijsstelsels (GS), gekenmerkt door vroege selectie en schoolgestuurde onderwijsroutes in de eerste leerjaren van het vo. In deze overzichtsstudie zijn Nederland en Duitsland als voorbeeld opgenomen. Ten tweede, de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels (CCCS). Hierin maken leerlingen een po-vo overgang mee, maar volgen alle leerlingen in het vo (in ieder geval voor een groot gedeelte in de onderbouw) hetzelfde gemeenschappelijke curriculum. In deze studie zijn opgenomen: Engeland, Frankrijk, Vlaanderen en Wallonië. Ten derde, de ‘single structure’-onderwijsstelsels (SSS), waarin het po en de onderbouw van het vo zijn samengevoegd en leerlingen één lange, verplichte periode van gezamenlijk algemeen vormend onderwijs volgen. De vertegenwoordigde landen in deze studie zijn Finland, Zweden en Denemarken.

Uit de vergelijking van de negen onderwijsstelsels komt naar voren dat de voornaamste verschillen in stelselkenmerken liggen op de volgende zes gebieden:

- *Overgangleeftijd*. De leeftijd waarop leerlingen (fysiek) van school veranderen.
- *Tracking/stratificatie*. De leeftijd waarop en de mate waarin leerlingen worden ingedeeld in verschillende onderwijsniveaus (bijvoorbeeld de schoolsoorten in

- Nederland en Vlaanderen, in Scandinavië de typen vervolgonderwijs na het verplichte vo).
- *Curriculaire differentiatie versus standaardisatie*. Het aanbieden van verschillende niveaus in het onderwijs (met afzonderlijke eindtermen) of het aanbieden van een gestandaardiseerd (nationaal) curriculum voor alle leerlingen (eventueel met een standaard eindexamen).
 - *Onderwijsmobiliteit*. De mate waarin leerlingen in het vo kunnen op-, af- en doorstromen naar de verschillende onderwijsniveaus.
 - *Beroepsgerichtheid*. De mate (en omvang) van het stelsel dat is gefocust op de educatie van en training in de uitvoering van specifieke (groepen) beroepen.
 - *Aansluitingsbeleid*. De invulling van nationaal beleid om de (cognitieve) aansluiting tussen de po- en vo-sectoren te bevorderen en problematiek (niveauverschillen als ook sociaal-emotionele problemen) omtrent de overgang te beperken (selectie- en allocatiemechanismen).

Resultaten van de overzichtsstudie

De overzichtsstudie geeft een enorme hoeveelheid relevante (onderzoeks)informatie over de (mogelijke) effecten van bovengenoemde stelselkenmerken op de ontwikkeling van leerlingen in verschillende onderwijsstelsels, zowel in het algemeen als voor specifieke groepen leerlingen. Er worden in deze studie effecten onderscheiden en gevonden op de volgende (typen) 'uitkomstmaten':

- de schoolloopbanen rondom de po-vo overgang (onder- en overadvisering; op-, af- en doorstroom binnen het vo); doorstroom naar (verschillende typen) hoger vo; en voorbereiding en aansluiting op het universitaire en hoger beroepsonderwijs);
- de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (prestaties op de centrale ontwikkelingsgebieden taal, rekenen/wiskunde, wetenschap en probleemoplossend vermogen);
- de schoolgerelateerde maar niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen (zaken als welbevinden, motivatie, academisch zelfbeeld, burgerschapsvaardigheden).

In het algemeen wordt vastgesteld dat onderwijsstelsels met een vroege niveaudifferentiatie ongunstig zijn voor loopbanen, cognitief functioneren (leerprestaties) en niet-cognitief functioneren (bv. socialisatie, motivatie) van leerlingen en dat leerprestaties van leerlingen in dergelijke onderwijsstelsels met een vroege differentiatie verder uit elkaar liggen dan in onderwijsstelsels waarin leerlingen langer ongedifferentieerd verblijven.

Wanneer de invloed van (de keuze voor de inrichting van) onderwijsstelsels op de genoemde uitkomstmaten in een breed perspectief wordt geplaatst, dan gaat het onderzoek en het onderwijsbeleid vooral over het wel of niet bieden van gelijke onderwijskansen aan alle leerlingen in het stelsel. Grofweg gezegd worden de GS gelegitimeerd met de veronderstelling dat het bieden van onderwijs op maat gelijke kansen creëert, terwijl in de

overige (CCCS en SSS) onderwijsstelsels de gedachte heerst dat hetzelfde onderwijs voor alle leerlingen juist de gelijkheid van onderwijskansen bevordert.

Desalniettemin blijkt uit veel onderzoek dat gelijke kansen voor alle (groepen) leerlingen niet altijd worden bewerkstelligd. De overgangen naar het vo (in GS en CCCS) en het hoger vo (in CCCS en SSS) verlopen dan niet voor alle leerlingen optimaal. Terugkerende ‘risicogroepen’ bij al deze uitkomstmaten en in alle onderwijsstelsels zijn jongens, zogenoemde ‘vroege’ leerlingen, leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus, en leerlingen met een migrantenachtergrond. Gesteld kan worden dat deze groepen in bijna alle besproken studies en in alle onderwijsstelsels de minst gunstige ontwikkelingen laten zien op de drie gebieden (schoolloopbaan, cognitief en niet-cognitief). Ook laat de studie zien dat in elk onderwijsstelsel er (beleidsmatige) aandacht is voor het beperken van deze nadelen via beleidsmaatregelen op overheids- en schoolniveau (bv. interventieprojecten).

Meest centraal in de discussie staan de negatieve effecten van onderwijsstelsels voor de ‘risicogroepen’ door (vroege) selectie, externe differentiatie en de (soms beperkte) mogelijkheden van onderwijsmobiliteit. Echter, de genoemde aspecten van een onderwijsstelsel kunnen ook voor positieve effecten zorgen, bijvoorbeeld doordat leerlingen zich extra gaan inspannen om aan de selectie-eisen bij de overgang te kunnen voldoen of doordat (eerder onderpresterende) leerlingen na de overgang in het passende niveau beter tot hun recht komen. De mogelijkheid om op-, af- en door te stromen binnen het vo worden daarbij niet alleen als ‘reparatiemogelijkheden’ gezien, maar ook als onderwijskansen verhogende maatregelen. Uit onderzoek blijkt echter dat met name gedifferentieerde stelsels ongunstig zijn voor de leerprestaties van met name jongens, leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus en leerlingen met een migrantenachtergrond, resulterend in doorstroom naar gemiddeld lagere vo-niveaus en lagere leerprestaties en ongunstigere schoolloopbanen dan meisjes, leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus en de etnische meerderheidsgroep. Dit betekent ook dat in gedifferentieerde stelsels effecten van sociaal-economisch milieu, etniciteit en geslacht sterker zijn dan in minder gedifferentieerde stelsels.

Aandachtspunten voor het Nederlandse onderwijsbeleid

Een algemeen aandachtspunt dat kan worden genoemd is dat het Nederlandse onderwijsstelsel ondanks het negatieve imago dat in het recente verleden uit onderzoek (als ook in de media) naar voren komt, niet helemaal terecht is. Nederlandse leerlingen draaien goed mee qua prestaties in internationale vergelijkingen en het Nederlandse onderwijsstelsel wordt – zeker in vergelijking met andere gedifferentieerde onderwijsstelsels – als zeer goed gekwalificeerd. Ook de OECD concludeert dit in haar meest recente evaluatie van het Nederlandse onderwijsstelsel (mei 2016). De OECD stelt echter ook vast dat de opwaartse mobiliteit tussen tracks door verschillende ontwikkelingen in het geding is. Dit komt door (school)beleidsmatige strengere eisen voor

opstroom en het stapelen van diploma's, door de afname van schoolgemeenschappen die alle klastypen aanbieden (de trend is dat er steeds meer categorale scholen komen) en de sterkere scheiding tussen de verschillende curricula van de tracks en door de recentelijke afname van het aantal scholen dat brede brugklassen aanbiedt.

In deze studie wordt een breed scala aan (Nederlandse en internationaal vergelijkende) literatuur beschreven die bevestigt dat vroeg selecteren vooral voor vroege leerlingen, laatbloeiers, leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus, leerlingen met een migrantenachtergrond en jongens negatieve gevolgen kan hebben. Daar staat tegenover dat het Nederlandse (gedifferentieerde) stelsel kansen biedt voor leerlingen doordat zij – althans in theorie – op het best passende cognitieve niveau onderwijs krijgen. De sterkere beroepsoriëntatie en de relatie met de arbeidsmarkt geeft daarnaast ook leerlingen die in de lagere niveaus zitten betere kansen in vergelijking met landen waar de beroepsoriëntatie pas later in de schoolloopbaan aan bod komt. De conclusie die we op basis van deze overzichtsstudie daarom trekken is dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag 'wat het beste onderwijsstelsel is'. Op basis van de bestudeerde literatuur kan gesteld worden dat sommige (combinaties van) stelselkenmerken gunstige resultaten lijken op te leveren, al blijven de resultaten afhankelijk van de dagelijkse praktijk op de scholen. Er lijkt een spagaat aanwezig te zijn voor onderwijsbeleid dat uitgaat van gelijke kansen voor iedereen en het beleid dat zich richt op juist de bovenlaag: de excellente leerlingen die de 'beste papieren' hebben voor succes in het hoger beroepsonderwijs en de academische wereld.

Expliciete aanbevelingen zijn:

1. Blijvende aandacht voor de manier waarop het selectie- en allocatiebeleid (nationaal en op schoolniveau) rondom de po-vo overgang plaatsvindt en voor de effecten ervan op de schoolloopbanen en het cognitief en niet-cognitieve functioneren van leerlingen.
2. Er blijvend voor zorgen dat onderwijsmobiliteit bevordert en gefaciliteerd wordt.
3. Expliciete beleidsmatige aandacht voor enerzijds de risico's van de toenemende categoralisering van het onderwijs en anderzijds voor de voordelen (met name voor risicogroepen) van brede schoolgemeenschappen en het uitstellen van definitieve tracking door het (blijvend) aanbieden door (brede) scholen van dakpanbrugklassen en brede combinatieklassen.

Hoewel vroeg selecteren nadelige effecten voor verschillende groepen leerlingen kan opleveren, lijken andere kenmerken van het Nederlandse stelsel (op- en afstroommogelijkheden, beroepsoriëntatie) deze effecten deels op te vangen. Er is echter sprake van relatief veel (onterechte) over- en onderadvisering en een tendens dat doorstroom naar hogere tracks steeds minder voorkomt. Uit onderzoek blijkt verder dat leerkrachten bepaalde groepen leerlingen (o.a. leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus, leerlingen met een migrantenachtergrond en jongens) soms onterecht minder goed

beoordelen, waardoor zij minder kansen krijgen binnen het onderwijs. Er zijn zorgen in dit kader onder beleidsmakers en onderzoekers over de effecten van de recente wijziging om het schooladvies centraal te stellen in de po-vo overgang.

Het (blijvend) verbeteren van de allocatie- en selectieprocedures, het behouden van de onderwijsmobiliteitsmogelijkheden in de onderbouw van het vo en het groeperen van meerdere niveaus in de brugperiode vergroot in Nederland de onderwijskansen voor de meeste kinderen. Bovendien zouden via die wegen de zogenoemde padafhankelijkheidseffecten in schoolloopbanen (de beperkte kansen tot op- en doorstroom), met name aan de onderkant (vmbo) kunnen worden gecompenseerd. Het behouden van de brede brugklassen heeft verder een directe relatie met de bij wet verplichte socialisatiefunctie van scholen. In het licht van de recentelijke (internationale) sociale en maatschappelijke ontwikkelingen (spanningen) en de daarmee samenhangende nood aan sociale vorming en burgerschapsvorming van leerlingen, kan dit concreter ingevuld worden: gezamenlijk onderwijs in de brugklas(sen) zorgt er immers voor dat leerlingen van verschillende achtergronden meer en langduriger met elkaar in contact komen. Onderzoek heeft uitgewezen dat dit een gunstig effect heeft op het beter begrijpen van elkaar en respectvoller met elkaar omgaan.

1 Inleiding

De schoolloopbanen van leerlingen in het Nederlandse reguliere onderwijs worden enerzijds bepaald door leerlingkenmerken (capaciteiten, interesses, persoonlijkheid, werkhouding) en individuele keuzes, anderzijds door vastomlijnde onderwijsroutes die, op macroniveau, grotendeels verankerd zijn in het nationale onderwijsstelsel. Veel onderwijsstelsels kennen een aantal belangrijke overgangen en keuzemomenten die bepalend kunnen zijn voor de schoolloopbaan van leerlingen en hiermee samenhangend de cognitieve ontwikkeling (zoals de ontwikkeling in prestaties op de verschillende leergebieden) en de niet-cognitieve ontwikkeling (zoals de ontwikkeling in welbevinden, schoolmotivatie en burgerschapsvaardigheden). Het is bekend dat (in Nederland, maar ook elders) overgangen niet altijd verlopen zoals beoogd en dat de aansluitingsproblematiek rondom overgangen leidt tot ongewenste effecten zoals onderpresteren, afnemende motivatie, vertraging en schooluitval.

Het belangrijkste scharnierpunt in Nederland en in vele andere landen is de overgang van het primair onderwijs (po, internationaal ISCED-niveau 1) naar het voortgezet onderwijs (vo, ISCED-niveau 2). Deze overgang is veelal richtinggevend voor latere mogelijkheden in termen van (hoger) vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt (Benner, 2011, Eurydice, 2014a). Bovendien biedt deze overgang zowel kansen als belemmeringen voor de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van adolescenten (Benner, 2011; Opdenakker, Maulana & den Brok, 2012; Van der Werf, Opdenakker & Kuyper, 2008; Van Rooijen e.a., 2016).

Internationaal gezien zijn er rondom de po-vo overgang duidelijke verschillen in onderwijsstelsels. In dit rapport wordt de po-vo overgang daarom in een internationaal perspectief geplaatst, waarbij de focus ligt op stelselkenmerken die bepalend lijken voor het succes van de overgang, bijvoorbeeld: het tijdstip van selectie, de mate van curriculaire differentiatie (*comprehensive* versus *tracked*) en de mogelijkheid tot mobiliteit tussen onderwijsroutes (Eurydice 2014b; Standaert, 2003). Er is enige evidentie dat dergelijke stelselkenmerken invloed hebben op de schoolloopbanen en (niet-)cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar een systematisch overzicht op dit vlak ontbreekt nog. Het doel van deze overzichtsstudie is daarom het samenbrengen van de huidige kennis op het gebied van overgangen en aansluitingen in negen West-Europese landen. Daarbij wordt uit een brede selectie van zowel beleidsliteratuur als van *peer-reviewed* wetenschappelijke literatuur een overzicht geschetst van onderwijsstelselkenmerken die een gunstige of minder gunstige invloed (kunnen) hebben op de po-vo overgang en op de aansluiting tussen de onderwijssectoren. Belangrijke aandacht daarbij is er voor (mogelijke) differentiële effecten die dergelijke kenmerken op de overgang tussen po en vo (kunnen) hebben.

1.1 De aansluitingsproblematiek in internationaal perspectief

Overgangen in het onderwijs kunnen zowel kansen bieden als belemmeringen vormen voor leerlingen (Benner, 2011; Pallas, 2003). Idealiter zouden overgangen alleen kansen moeten bieden aangezien onderwijsstelsels, formeel gezien, zo zijn opgedeeld dat elke onderwijsperiode een inrichting kent die optimaal aansluit bij de capaciteiten en interesses van leerlingen (Borghans, 2014). De overgang naar het vo biedt de kans om de schoolloopbaan in een bepaalde (voor de leerling passende) richting te sturen, of een frisse start te maken op een nieuwe school (Elffers, 2011; Weiss & Bearman, 2007). De overgang kan ook als belemmering worden ervaren, bijvoorbeeld als: de selectie van een school en een onderwijstype voor de leerling op een ongelukkig (te vroeg of te laat) moment komt; wanneer een ‘warme overdracht’ naar de nieuwe vo-school ontbreekt (Amsing, Bosch & Rouweler, 2010); of doordat het cognitieve niveau van de leerling onvoldoende aansluit op het niveau van de ontvangende vo-school (Hofman & Spijkerboer, 2009). Daarbij is van invloed in welke mate mogelijkheden voor op- en afstroom naar bepaalde onderwijsroutes bestaan (mobiliteit). Ook curriculaire differentiatie en curriculaire keuzevrijheid (bv. onderwijsroutes met verschillen in tempo/inhoud/kwantiteit/kwaliteit), in principe ingezet om aansluiting op de capaciteiten en interesses van leerlingen te verbeteren, bewerkstellingen soms juist het tegenovergestelde. De ervaren belemmeringen kunnen leiden tot ongewenste effecten zoals onderpresteren, afnemende motivatie, schoolbetrokkenheid en welbevinden, doublures; afstroom en voortijdige schooluitval (zie bijvoorbeeld Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Creemers & Kyriakides, 2010; Elffers, 2011; Korpershoek e.a., 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2007; Opdenakker e.a., 2012; Opdenakker & Minnaert, 2011; Spijkerboer e.a., 2012).

In de po-vo overgang gaat het internationaal gezien om de transitie van ISCED-niveau 1 naar ISCED-niveau 2 (Eurydice, 2014a). De formele overgang tussen de ISCED-niveaus is in de meeste (Westerse) landen wettelijk vastgelegd in het onderwijsstelsel. Alhoewel nationale onderwijsstelsels op veel onderdelen sterk van elkaar verschillen, kunnen globaal gezien drie structuren (typen) worden onderscheiden:

- a) de zogenoemde ‘differentiated stream (branches)’-onderwijsstelsels (kortweg: gedifferentieerde onderwijsstelsels, GS). Dergelijke onderwijsstelsels worden gekenmerkt door vroege selectie en schoolgestuurde onderwijsroutes vanaf de eerste leerjaren van het vo. Naast Nederland kennen ook Duitsland en Luxemburg dit type stelsel. Ook in Oostenrijk werd tot voor kort dit type stelsel gehanteerd.
- b) een tweede stelsel is het ‘common core curriculum’-stelsel (CCCS). In dit onderwijsstelsel kiezen leerlingen aan het einde van ISCED-niveau 1 een nieuwe school waarbinnen alle leerlingen hetzelfde gemeenschappelijke curriculum volgen. Voorbeelden zijn landen als Engeland, Wales en Ierland (*comprehensive* of *grammar*

schools, leerlingen van elf tot zestien jaar oud) en Frankrijk (de *colléges*, leerlingen van elf tot vijftien jaar oud). Deze structuur is (formeel) ook voor een groot deel van toepassing op de scholen in Vlaanderen en Wallonië.

c) een derde stelsel is het ‘single structure’-stelsel (SSS). Binnen dit onderwijsstelsel zijn de ISCED-niveaus 1 en 2 samengevoegd. Leerlingen volgen één lange, verplichte, periode van onderwijs – op dezelfde school – en volgen grosso modo hetzelfde (algemeen vormende) onderwijsprogramma (Eurydice, 2014a). Landen met een dergelijk onderwijsstelsel zijn Finland (sinds 2000), de Scandinavische landen en een aantal landen in Oost-Europa.

Landen met een gedifferentieerd of ‘common core curriculum’-stelsel verschillen van elkaar inzake de leeftijd waarop de overgang plaats heeft. Afhankelijk van het land vindt de overgang plaats wanneer de leerlingen tien tot veertien jaar oud zijn (Eurydice, 2014b). In ‘single structure’-onderwijsstelsels is geen formeel keuzeprocess, begint het (verplichte) po vaak op latere leeftijd (zes of zeven jaar) en ligt het meest cruciale selectiemoment (naar ISCED-niveau 3) voor leerlingen op vijftien- of zestienjarige leeftijd.

1.2 Afbakening en onderzoeksvragen

Omwillen van de vergelijkbaarheid kiezen we in deze studie voor een geografische afbakening van de landen die we bestuderen met de drie bovengenoemde onderwijsstelsels als uitgangspunt. Naast inclusie van sterk verschillende onderwijsstelsels is het daarbij waardevol om de overgang en de aansluitingsproblematiek ook te beschrijven van onderwijsstelsels die vergelijkbaar zijn met Nederland, maar die op bepaalde onderdelen anders zijn georganiseerd. Voorts is het van belang te kiezen voor onderwijsstelsels (landen) die overeenkomsten vertonen in bijvoorbeeld bevolkingskenmerken, een gezamenlijke cultuurhistorische traditie en vergelijkbare of juist hogere onderwijsrendementen (de ranking in internationale vergelijkingsstudies). Een dergelijke selectie biedt de beste garanties om de overgang en aansluitingen te relateren aan overeenkomstige én verschillende onderwijsstelselkenmerken zodat op een zinvolle manier de vergelijking met Nederland kan worden gemaakt. Dientengevolge is gekozen voor de volgende negen landen (tien gebieden): Nederland, Duitsland, Oostenrijk (gedifferentieerde onderwijsstelsels), Engeland¹, Frankrijk, Vlaanderen en Wallonië (‘common core curriculum’-stelsels), Finland, Zweden en Denemarken (‘single structure’-stelsels).

Ten aanzien van deze landen/onderwijsstelsels zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

¹ In het Verenigd Koninkrijk (VK) hebben landen als Schotland, Noord-Ierland en Wales een onderwijsstelsel dat sterk lijkt op dat van Engeland. In deze overzichtstudie beperken we ons tot het onderwijsstelsel van Engeland omdat daar het meeste onderzoek naar is gedaan. Desondanks behandelen we enkele (internationaal vergelijkende) studies waarin ook andere landen uit het VK in zijn opgenomen.

- Hoe verloopt de overgang tussen primair (ISCED-niveau 1) en voortgezet onderwijs (ISCED-niveau 2)? Zijn er aansluitingsproblemen op korte termijn, direct na de overgang, en op de lange termijn?
- Welke kenmerken van het (nationale) onderwijsstelsel lijken richtinggevend voor de schoolloopbanen en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen bij de overgang?
- Zijn er specifieke (groepen) leerlingen (leeftijd, sekse, SES, etnische afkomst, cognitieve capaciteiten) die in de overgang (extra) voordelen dan wel nadelen ondervinden van deze onderwijsstelselkenmerken?

De resultaten worden met elkaar vergeleken en vervolgens betrokken op de situatie in Nederland:

- Wat zijn onderscheidende kenmerken van de drie typen onderwijsstelsels en hoe verhouden deze zich tot elkaar en tot de organisatie van de po-vo overgang in Nederland?
- Welke conclusies kunnen op basis van de internationale vergelijking worden getrokken die van belang zijn voor de (verdere) optimalisatie van de po-vo overgang en aansluiting tussen onderwijssectoren in Nederland?

Enkele opmerkingen bij de originele opzet

Een eerste opmerking omtrent de uitwerking van de overzichtsstudie betreft Oostenrijk. Ten aanzien van Oostenrijk bleek al vroeg in zowel de zoektocht naar publicaties als bij de beschrijving van het onderwijsstelsel, dat het land zich momenteel in een grote overgangperiode bevindt naar een compleet andere stelselvorm die ook niet zomaar tot een van de andere stelseltypen gerekend kan worden. Tot voor kort (2012) konden leerlingen na het primair onderwijs, de *Volksschule (4 jaar)*, op tienjarige leeftijd doorstromen naar de onderbouw van de afzonderlijke locaties van de *Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)* of de *Hauptschule*. Het onderwijsstelsel kon tot op dat moment getypeerd worden als een vorm van een (beperkt) gedifferentieerd onderwijsstelsel (EP-Nuffic, 2011b). In de nationale overgangperiode, die in 2012 startte en in 2019 zou moeten zijn afgerond, is het de bedoeling dat de *AHS* en de *Hauptschule* samengevoegd worden tot de *Neue Mittelschule*. Dit is een schoolvorm met een nationaal curriculum waarbij leerlingen uit het basisonderwijs zoveel mogelijk gezamenlijk doorstromen (met de bedoeling dat leerlingen niet uit hun vertrouwde omgeving weggehaald worden bij de overgang naar het vo), en vervolgens in het vo intern – dus in de klassen –gedifferentieerd onderwijs ontvangen naar leercapaciteiten (BMBF, z.d.). Omdat de overheidsinformatie ten aanzien van deze overgangperiode a) complex en vrij ontoegankelijk is, en b) het ongewis is welke (verwachte) uitkomsten worden beoogd en al zijn behaald, was in eerste instantie besloten om in de overzichtsstudie alleen de literatuur te gebruiken die gericht was op de oude situatie. Toen vervolgens bleek dat er in de zoektocht naar publicaties

nauwelijks wetenschappelijke studies uit de periode 2005-2012 of (toegankelijke) overheidsinformatie over de oude situatie aangetroffen werd, is besloten om Oostenrijk geheel uit de overzichtsstudie weg te laten.

Een tweede opmerking omtrent de uitwerking van de overzichtsstudie betreft België. In België is sprake van drie verschillende gemeenschappen (Vlaamse, Franse en Duitse gemeenschap) met allen een apart onderwijsstelsel en bijbehorend onderwijsbeleid. De Duitse gemeenschap is erg beperkt van omvang en is daarom in deze studie buiten beschouwing gelaten. Verder worden in deze overzichtsstudie de onderwijsstelsels van Vlaanderen en Wallonië en de gevonden publicaties daarover steeds apart besproken.

1.3 Methode

De overzichtsstudie is uitgevoerd vanuit twee invalshoeken. In de eerste plaats is het onderwijsstelsel per land gedetailleerd in kaart gebracht. Daarbij is vooral gekeken naar: a) het formele onderwijsstelsel en b) de wet- en regelgeving en het onderwijsbeleid op het gebied van de overgang po-vo en de overgang van vo naar vervolgoopleidingen (in ‘common core curriculum’- en ‘single structure’-stelsels). Op deze manier ontstaat een beeld van de verschillen en overeenkomsten tussen de negen onderwijsstelsels en het (concrete) beleid dat in de recente jaren (2005-2015) is gevoerd omtrent overgangen in het onderwijs in deze onderwijsstelsels. Ten tweede zijn (inter)nationale beleids- en onderzoekspublicaties en wetenschappelijke literatuur over de po-vo overgang, de schoolloopbanen en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen verzameld en bestudeerd. Ook daarbij was het nationale onderwijsstelsel steeds het uitgangspunt.

Zoekstrategieën en zoekresultaten

Voor deze studie is op verschillende manieren naar relevante beleids- en onderzoekspublicaties gezocht.

Als eerste heeft een uitgebreide analyse van de negen onderwijsstelsels plaatsgevonden. Daartoe is relevante informatie over het nationale onderwijsstelsel en de beleidsruimte betreffende de po-vo overgang (allocatie en selectie) verzameld en geanalyseerd. Het ging dan bijvoorbeeld om de wet- en regelgeving 2005-2015, nationale beleidsdocumenten en kwantitatieve en kwalitatieve (overheids)studies naar overgangen en aansluitingen tussen onderwijssectoren. Een groot deel van de informatie is verkregen via de websites van de ministeries van onderwijs, de onderwijsinspecties en de nationale expertisecentra. Ook het raadplegen van de databases en websites van Eurydice en de OECD (dat (vergelijkende) onderwijsinformatie van 40 verschillende landen bevat) viel hieronder. Het criterium dat voor deze bronnen is gehanteerd, is dat er expliciet aandacht voor de po-vo overgang en/of voor de ontwikkeling van leerlingen in de periode tussen het tiende en achttiende levensjaar moest zijn in (ten minste) een deel van het document.

Als tweede stap is (semi-)wetenschappelijke literatuur gezocht met behulp van de online zoekmachines Ebscohost en Web of Sciences. Deze zoekmachines raadplegen meerdere databases. Er is in beide zoekmachines en vierstaps zoekprofiel toegepast met de volgende zoektermen:

school OR education* [in abstract]

AND [all text]

Netherlands OR dutch OR Holland or Nederland

AND [all text]

"educational system" OR "common core" OR "single structure" OR "track* system"

AND [in abstract]

allocation OR selection OR differentiation OR transition OR tracking OR transfer OR connection OR admission OR "educational career" OR retention OR stratification OR "homogeneous grouping" OR "heterogeneous grouping" OR "teacher judgment" OR "teacher recommendation" OR "track recommendation" OR "teacher expectation" OR "student placement" OR "basic qualifications" OR "academic track" OR "vocational track" OR equality OR equity OR diversity OR mobility OR compulsory OR obligatory OR "age selection" OR counsel*ing OR guidance OR "cognitive development" OR achievement OR performance OR attainment OR "vocational interest" OR "career interest" OR "non-cognitive development" OR "*cognitive outcome" OR "school adjustment" OR motivation.

Om naar volledigheid te streven, is deze zoekopdracht in Ebscohost 27 keer uitgevoerd: negen keer met telkens met een ander land (gebied) in het tweede zoekveld als uitgangspunt en met zoektermen in drie verschillende talen (Engels, Frans en Duits).

De online zoektocht leverde een brutoresultaat op van 1.466 Engelstalige, 325 Franstalige en 69 Duitstalige *peer-reviewed* artikelen in Ebscohost. Hiervan konden respectievelijk 188 Engelstalige, 22 Franstalige en 17 Duitstalige artikelen op basis van een eerste lezing van de titel, samenvatting en zoektermen worden aangemerkt als potentieel relevant. Via Web of Sciences werden nog eens 190 artikelen gevonden, waarvan er ongeveer 30 niet overeenkwamen met de resultaten uit Ebscohost.

Omdat veel (overheids)onderzoek wordt geproduceerd en gepubliceerd door (universitaire dan wel publiek gefinancierde) onderzoeksinstituten, en deze niet altijd zichtbaar zijn in online zoekmachines, zijn, als een derde stap, ook de publicaties van de grotere onderzoeksinstituten per land geraadpleegd. Per onderzoeksinstituut is de website bekeken en zijn relevante publicaties uit de periode 2005-2015 gedownload. Daar waar geen versie in het Nederlands, Frans, Duits of Engels beschikbaar was, is getracht een Engelstalige samenvatting te verkrijgen.

Ten slotte zijn, als vierde stap, de tien meest recente jaargangen van het Nederlandstalige tijdschrift *Pedagogische studiën* doorgenomen op (mogelijk) relevante titels. De belangrijkste zoektermen waren *school* en/of *onderwijs* in combinatie met: *overgang*, *aansluiting*, *allocatie*, *selectie*, *schooladvies*, *leerkrachtverwachtingen*, *schoolloopbaan*, *inrichting onderbouw*, *doorstroom*, *opstroom*, *afstroom*, *stratificatie*, en *startkwalificatie*.

Selectie van relevante bronnen

Het via de vier bovengenoemde ingangen verkregen materiaal is gecodeerd naar land (gebied) en onderwerp en vervolgens nader ingeperkt met de volgende selectiecriteria:

- 1) De studie gaat over de po-vo overgang, de schoolloopbaan van leerlingen en/of de cognitieve/niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen tussen de tien en achttien jaar in één of meerdere van de onderwijsstelsels van de negen betrokken landen/gebieden in de overzichtsstudie.
- 2) De studie is gepubliceerd in een *peer-reviewed* wetenschappelijk tijdschrift in de periode 2005-2015 of is uitgevoerd in opdracht van nationale lichamen (regering, provincie, deelstaat et cetera).

Omdat snel duidelijk werd dat onderwijsstelselkenmerken niet altijd direct (expliciet) worden genoemd in de aangetroffen publicaties, zijn deze niet als aanvullend criterium opgenomen.

De definitieve selectie bestaat uit ruim 280 relevante publicaties en wetenschappelijke studies. Deze zijn gebruikt als input voor de hoofdstukken over de formele onderwijsstelsels (Hoofdstuk 2), de schoolkeuze en schoolloopbanen (Hoofdstuk 3), de cognitieve ontwikkeling (Hoofdstuk 4) en de niet-cognitieve ontwikkeling (Hoofdstuk 5).

1.4 Leeswijzer

In Hoofdstuk 2 worden, op basis van overheids- en beleidsinformatie, de onderwijsstelsels van acht landen (negen gebieden)² in drie verschillende typen onderwijsstelsels beschreven. In de Hoofdstukken 3 tot en met 5 wordt achtereenvolgens, met de drie typen onderwijsstelsels en de negen gebieden als uitgangspunt, een overzicht gegeven van het recente onderzoek op drie gebieden: (1) de schoolloopbanen van leerlingen, (2) de cognitieve ontwikkeling rondom de overgang, en (3) de niet-cognitieve ontwikkeling van kinderen rondom de overgang. In Hoofdstuk 6 worden de conclusies gepresenteerd die volgen uit de overzichtsstudie. Hierbij wordt tevens een vergelijking met de Nederlandse situatie gemaakt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met enkele aanknopingspunten voor het Nederlandse onderwijsbeleid.

² Zoals aangegeven in paragraaf 1.2 hebben we besloten om Oostenrijk niet in de overzichtsstudie op te nemen.

2 Europese onderwijsstelsels en relevant onderwijsbeleid

Alhoewel nationale onderwijsstelsels op veel onderdelen sterk van elkaar verschillen, kunnen globaal drie typen worden onderscheiden: de gedifferentieerde onderwijsstelsels (waarbij leerlingen na het po doorstromen naar verschillende niveaus van vo), de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels (waar leerlingen na het po wel doorstromen naar een school voor vo, maar waarbij formeel geen onderscheid in niveau gemaakt wordt), en de ‘single structure’-onderwijsstelsels (waarbij geen overgang tussen po en vo plaatsvindt). In dit hoofdstuk gaan we, aan de hand van voornamelijk beleidsinformatie, in op de verschillen tussen deze drie typen onderwijsstelsels. De volgende drie paragrafen behandelen de geselecteerde landen per stelseltype. Daarbij wordt per land allereerst een globale omschrijving van het onderwijsstelsel gegeven, waarbij de nadruk ligt op de opbouw van het po en vo. Vervolgens komen, eveneens per land, telkens de volgende onderwerpen aan bod: selectie en allocatie, onderwijsmobiliteit, en het onderwijsbeleid ten aanzien van (eventuele) aansluitingsproblematiek. Als laatste volgt in paragraaf 2.4 een korte samenvatting van de voorgaande paragrafen en wordt een schematisch overzicht gepresenteerd van de verschillen en overeenkomsten tussen de negen onderwijsstelsels.

2.1 Gedifferentieerde onderwijsstelsels

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de stelsel- en beleidskenmerken van Nederland en Duitsland, landen met een gedifferentieerd onderwijsstelsel. Gedifferentieerde onderwijsstelsels (GS) worden gekenmerkt door vroege selectie en (voor)sortering in gestuurde onderwijsroutes vanaf de eerste leerjaren van het vo. Volgens het rapport van Eurydice (2015) waren er in het schooljaar 2015/2016 in Europa slechts zeven landen³ met dit type stelsel. Het is daarmee in Europa het minst voorkomende stelseltype.

2.1.1. *Nederland*

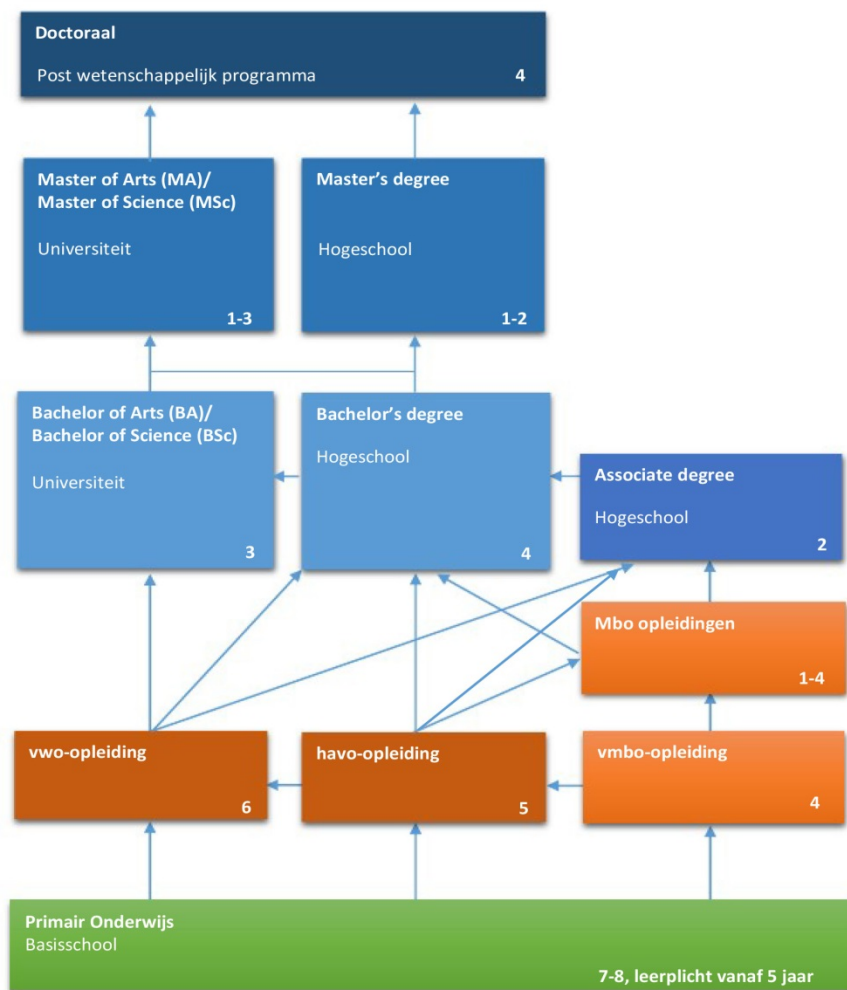
Algemene beschrijving

Kinderen in Nederland zijn vanaf vijfjarige leeftijd leerplichtig. Nederland kent een schoolplicht, dat wil zeggen dat het onderwijs de facto op een (door de overheid goedgekeurde) school gevolgd dient te worden. Hier kan slechts in uitzonderlijke gevallen van afgeweken worden.⁴ De schoolplicht eindigt als de leerling de leeftijd van zestien jaar

³ Duitsland, Liechtenstein, Litouwen, Luxemburg, Nederland, Oostenrijk (zie de opmerking in paragraaf 1.2) en Zwitserland.

⁴ Bijvoorbeeld in de vorm van thuisonderwijs. In enkele van de landen in deze studie is thuisonderwijs toegestaan.

bereikt en in het bezit is van een startkwalificatie. Dit is minimaal een havo- of vwo-diploma of een diploma op niveau 2 van het mbo. Heeft de leerling nog geen startkwalificatie, dan is hij schoolplichtig tot de achttienjarige leeftijd is bereikt. Figuur 2.1 beschrijft het gehele Nederlandse onderwijsstelsel.⁵



Figuur 2.1. Het Nederlandse onderwijsstelsel

In Nederland is er geen formeel georganiseerd pre-primair onderwijs. Voor kinderen die te jong zijn voor de basisschool zijn er verschillende vormen van kinderopvang die binnen de Wet Kinderopvang vallen (Rijksoverheid, 2004). In de eerste plaats is er de reguliere kinderopvang voor kinderen van zes weken tot vier jaar. Daarnaast zijn er peuterspeelzalen. Dit is in Nederland de meest gekozen pre-primaire voorziening. De meeste kinderen gaan er twee keer per week één dagdeel naar toe. Het voornaamste doel

⁵ In alle figuren in dit hoofdstuk is per onderwijssector (bijvoorbeeld het basisonderwijs) rechtsonderaan het aantal jaren vermeld dat een nominale leerling/student onderwijs volgt in deze sector.

van de peuterspeelzalen is het stimuleren van de ontwikkeling van het kind door het met andere kinderen te laten spelen. Ten slotte is er de Voorschoolse Educatie. Voorschoolse Educatie is programmatisch gezien meer op educatie gericht (taal, rekenen) en wordt zowel op peuterspeelzalen als door andere organisaties voor kinderopvang aangeboden. Gemeenten hebben de verantwoordelijkheid voor de Voorschoolse Educatie, die vooral gericht is op kinderen met een taalachterstand. Kinderen worden meestal via consultatiebureaus aangemeld voor Voorschoolse Educatie (Rijksoverheid, 2015).

Vanaf de leeftijd van drie jaar en tien maanden kunnen kinderen maximaal vijf dagen komen kennismaken op de basisschool en vanaf vierjarige leeftijd kunnen zij officieel worden toegelaten tot de basisschool (Rijksoverheid, 1981). Het onderwijs voor vier- en vijfjarigen valt onder ISCED-niveau 0 (UNESCO, 2008). Onder ISCED-niveau 1 vallen de daaropvolgende zes leerjaren van het basisonderwijs. Wanneer de leerkracht en de ouders denken dat een leerling nog niet klaar is voor het volgende leerjaar, kan ervoor gekozen worden dat de leerling een leerjaar over doet. De leerling dient de basisschool ten minste aan het eind van het schooljaar dat hij veertien wordt te verlaten. Leerlingen hebben dus de kans een jaar over te doen als hun ontwikkeling achterblijft. Zittenblijven komt in het Nederlandse po veel voor, maar het percentage leerlingen dat de basisschool nominaal of sneller doorloopt, neemt toe. In 2000 was dit nog 75,3% en in 2015 was dit gestegen naar 78,2% (Onderwijs in cijfers, 2016e).

Na het verlaten van de basisschool stromen de leerlingen in verschillende onderwijsniveaus (tracks)⁶ van het vo in. Deze tracks vallen onder ISCED-niveau 2 en omvatten het praktijkonderwijs⁷, de verschillende vormen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), de onderbouw van het hoger algemeen vormend onderwijs (havo) en de onderbouw van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Binnen het vwo kan gekozen worden tussen de klassieke richting (gymnasium) en de moderne richting (atheneum). De bovenbouw van het havo en vwo valt onder ISCED-niveau 3 (UNESCO, 2008). Daarnaast bestaat de mogelijkheid om in een gemengde brugklas in te stromen. In dergelijke brugklassen zijn verschillende tracks samengevoegd. Dergelijke klassen kunnen georganiseerd worden tot en met het derde jaar van het vo. In Nederland bestaan verschillende instroom-, afstroom- en doorstroommogelijkheden tussen de verschillende vormen van het vo. Leerlingen kunnen op- en afstromen binnen het vmbo, van vmbo naar havo en van havo naar vwo. Bij doorstroom volgt een leerling na het behaalde diploma ook nog een opleiding op een hoger niveau. Er dient dan wel een leerjaar opnieuw gevolgd te worden (bij vmbo-havo betekent dat na het eindexamen vmbo de leerling in havo-4 instroomt). Ook kan een leerling blijven zitten en dus twee keer hetzelfde leerjaar volgen. Scholen stellen hier, binnen de wettelijke kaders, zelf regels en

⁶ In Nederland spreken we ook wel van schooltypen of klastypen. In het verdere rapport hanteren we zoveel mogelijk de algemene term onderwijsniveau of de Engelstalige term 'tracks' als we de verschillende niveaus zoals vmbo, havo en vwo bedoelen. Voor Duitsland geldt echter dat we spreken over schooltype, omdat het onderwijsniveau veelal samenvalt met de fysieke inrichting van de school.

⁷ Het Praktijkonderwijs in Nederland is een reguliere vorm van voortgezet onderwijs, bedoeld voor leerlingen met een laag IQ en leerachterstanden op ten minste twee gebieden. Leerlingen in dit type onderwijs zijn, in principe, bij aanvang van het vo ongeschikt bevonden voor instroom in één van de vmbo-leerwegen. In Figuur 2.1 is deze vorm van onderwijs niet opgenomen.

procedures voor op. De verschillende diploma's (d.w.z. een met succes doorlopen vmbo-, havo- of vwo-opleiding) geven, zoals beschreven in de Wet op het Voortgezet Onderwijs, toegang tot verschillende vormen van het tertiair onderwijs (Rijksoverheid, 1963).

Op het havo en vwo worden de eerste drie jaren gerekend tot de onderbouw (ISCED-niveau 2). Leerlingen volgen in deze jaren een breed aanbod aan algemene vakken. Voor de bovenbouw (ISCED-niveau 3), die voor de havo twee jaar duurt en voor het vwo drie jaar, maken de leerlingen een keuze uit de volgende profielen: Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheid, Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij. Op sommige scholen is het daarnaast mogelijk een gemengd profiel te kiezen. Nederlands, Engels, wiskunde, maatschappijleer en lichamelijke opvoeding zijn op zowel het havo als vwo verplichte vakken. Het havo bereidt leerlingen voor op een studie in het hoger beroepsonderwijs. Het vwo bereidt voor op een wetenschappelijke opleiding aan de universiteit. Sommige opleidingen in het hoger en het universitair onderwijs vereisen een bepaald profiel of vakkenpakket.

Het vmbo kent vier leerjaren en bestaat uit vier leerwegen: de basisberoepsgerichte leerweg (bb), de kaderberoepsgerichte leerweg (kb), de gemengde leerweg (gl) en de theoretische leerweg (tl). De laatste twee zijn formeel van gelijkwaardig niveau (Rijksoverheid, 1963). Leerlingen kunnen op- en afstromen tussen deze leerwegen, als ook opstromen naar andere niveaus (havo, vwo). Aan het einde van het tweede leerjaar kiezen de leerlingen voor een sector die hen voorbereidt op verschillende (typen) opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De te kiezen sectoren zijn: Economie, Landbouw, Techniek en Zorg en Welzijn.⁸ Nederlands, Engels, maatschappijleer, lichamelijke opvoeding en een kunstvak zijn binnen alle sectoren verplicht.

Zowel het po als vo kan op openbare en bijzondere scholen gevolgd worden. Openbare scholen zijn toegankelijk voor elke leerling en elke leraar (Rijksoverheid, 2016). Bijzondere scholen geven les vanuit een bepaalde godsdienstige richting (zoals katholiek, protestants of islamitisch) of een pedagogische richting (zoals Montessori, Dalton of Jenaplan). In 2015 ging ongeveer 32% van de basisschoolleerlingen naar een openbare school. Katholieke scholen en christelijke scholen ontvangen beide 30% van het aantal leerlingen en de overige 8% gaat naar andere bijzondere scholen. In Nederland wordt zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs bekostigd door de overheid. Niet-bekostigde scholen voor privaat onderwijs zijn er nauwelijks.

Selectie en allocatie

De meeste leerlingen in Nederland hebben de basisschool doorlopen in het schooljaar wanneer zij twaalf worden of eerder (Onderwijs in Cijfers, 2016d). Wanneer zij de overstap naar het vo maken, vindt er via het schooladvies allocatie plaats waarbij de leerlingen, in principe, toegang krijgen tot het onderwijsniveau wat past bij hun

⁸ In het schooljaar 2016/2017 zijn er binnen het vmbo herzieningen doorgevoerd. Onderdeel hiervan is dat leerlingen voortaan kunnen kiezen uit tien profielen bestaande uit onder andere een beroepsgericht profielvak en beroepsgerichte keuzevakken ter verbreding, verdieping of als profieloverstijgende oriëntering (voor een uitgebreide beschrijving, zie Korpershoek e.a., 2016).

capaciteiten. Zo bereiden de verschillende vmbo-leerwegen de leerlingen voor op een vervolgopleiding op het middelbaar beroepsonderwijs. Hier worden leerlingen theoretisch en praktisch voorbereid op de uitoefening van beroepen (Rijksoverheid, 1995). Leerlingen die naar het havo gaan, worden, in principe, voorbereid op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs. Hier worden leerlingen voorbereid op hogere functies binnen het bedrijfsleven en de (semi-)overheidssector (zoals leraren). Dit wordt gedaan door het overbrengen zowel vaktheoretische kennis als vaardigheden die nodig zijn voor de beroepspraktijk (Rijksoverheid, 1992). Ten slotte is het vwo gericht op het voorbereiden van leerlingen op een wetenschappelijke studie aan een universiteit (Rijksoverheid, 1992).

Daarnaast wordt in het Nederlandse onderwijsstelsel gebruik gemaakt van selectie binnen de onderwijsniveaus (vmbo, havo en vwo) op het vo. Leerlingen die één van de leerwegen op het vmbo volgen, kiezen na het tweede jaar een sector. Hierbij kan gekozen worden tussen Economie, Landbouw, Techniek en Zorg en Welzijn of inter-/intrasectorale programma's. Door het volgen van een specifieke richting, worden leerlingen voorbereid op een beroepsopleiding in die richting. Dit geeft de leerling de kans om een onderwijsrichting te volgen passend bij zijn of haar interesses en talenten.

Op het havo en vwo kiest de leerling na het derde schooljaar een profiel, hierbij kan gekozen worden tussen Natuur en Techniek, Natuur en Gezondheid, Economie en Maatschappij en Cultuur en Maatschappij of een combinatie van twee profielen. Ook hierbij is het doel de leerling onderwijs te laten volgen in een gebied waar zijn of haar interesses liggen en dat aansluit bij de talenten van de leerling. Door het kiezen van een richting kunnen bepaalde studiekeuzemogelijkheden worden uitgesloten.

Hoe selectie binnen het vo plaatsvindt, is de verantwoordelijkheid van vo-scholen. De meeste scholen laten leerlingen op basis van capaciteiten (bijvoorbeeld het niveau in wiskunde) en interesses kiezen tussen de verschillende sectoren of profielen. Op de meeste scholen is er een decaan en/of mentor aanwezig die leerlingen advies geeft bij de keuze voor een bepaalde sector of profiel en worden leerlingen begeleid in het maken van deze keuzes.

De allocatie- en selectiemechanismen zijn deels vastgelegd in de nationale wetgeving. Wij baseren ons op de volgende documenten: de Wet op het Primair Onderwijs (WPO), de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) en het Toetsbesluit PO.

Bij de allocatie naar het schoolniveau ligt een grote verantwoordelijkheid bij de basisscholen: zij bepalen op welk niveau de leerling op het vo mag instromen. De basisschool geeft hiervoor een (in principe bindend) schooladvies af (Rijksoverheid, 2014; Rijksoverheid, 1981). Basisscholen zijn vrij om zelf te bepalen waarop zij het schooladvies baseren. Wel wordt verwacht dat zij dit op basis van voldoende gegevens doen. Het leerlingvolgsysteem, dat scholen verplicht moeten bijhouden en waarin toetsen zijn opgenomen die door de overheid zijn goedgekeurd, vormt voor de meeste scholen de belangrijkste leidraad (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2010, 2011). Het advies mag een enkelvoudig advies zijn (bv. havo) of een gecombineerd advies (bv. havo/vwo). Sinds 2010 is daarnaast de Wet Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen van kracht. Hier dienen scholen in het schooladvies ook aandacht aan te besteden (Rijksoverheid, 2010).

Naast het schooladvies speelt ook de Centrale Eindtoets een rol bij de allocatie van leerlingen, al is deze rol sinds schooljaar 2014/2015 wel afgenomen. Voorheen werd het schooladvies van de basisschool vaak gebaseerd op de score op de eindtoets. Tegenwoordig wordt de Centrale Eindtoets afgenomen tussen 15 april en 15 mei, nadat de school het schooladvies gegeven heeft. Op basis van de eindtoets mag het schooladvies nog aangepast worden. Dit mag echter alleen als de toets beter is gemaakt dan op basis van het schooladvies verwacht mocht worden (Rijksoverheid, 2014).

Ouders kunnen hun kind op basis van het schooladvies aanmelden bij een vo-school naar keuze. De beslissing of de leerling wordt toegelaten, ligt bij de vo-school. Echter, de toelating mag niet gebeuren op andere gronden dan het schooladvies. Dat wil zeggen dat een leerling met een havo-advies daadwerkelijk op het havo (of hoger) moet worden geplaatst (Rijksoverheid, 2014).

Onderwijsmobiliteit

In Nederland komt op- en afstroom tussen de verschillende onderwijsniveaus (vmbo, havo, vwo) voor. Afstroom gebeurt omdat een leerling het onderwijsniveau niet aankan. Opstroom gebeurt als de leerling het niveau juist te makkelijk vindt. Op- en afstroom kan ook plaatsvinden omdat het type onderwijs (en het daar bijbehorende carrièreperspectief) niet bij de leerling past. Onderwijsmobiliteit is kenmerkend voor het Nederlandse onderwijsstelsel. In de Wet op het Voortgezet Onderwijs (Rijksoverheid, 1963) is opgenomen dat het onderwijs in de eerste twee leerjaren zo moet zijn ingericht dat een overstap tussen de leerwegen van het vmbo, het havo en het vwo mogelijk moet zijn. Scholen hebben veel ruimte om de leerling het onderwijs te laten volgen dat past bij de capaciteiten van de leerling. Vo-scholen kunnen met betrekking tot opstroom, afstroom en doubleren hun eigen beleid voeren (zie bv. Korpershoek, e.a., 2016). Met betrekking tot diplomering en zak- en slaagregelingen zijn de scholen daarentegen wel aan strikte kaders gebonden. Wanneer een leerling een diploma behaald heeft, kan de leerling proberen een diploma op een hoger niveau te halen (bv. havo na een vmbo-diploma). Dit is het zogenoemde ‘stapelen van diploma’s’. Er is hierbij echter geen toelatingsrecht. Scholen mogen toelatingseisen stellen voor leerlingen die een diploma op een lager niveau behaald hebben, bijvoorbeeld een minimaal eindexamencijfer (Van Bijsterveldt-Vliegenthart, 2010).

Op- en afstroom in het vo komt in Nederland veel voor. Sinds 2011 is er meer afstroom dan opstroom in het vo. Uit de laatste drie Onderwijsverslagen (Inspectie van het Onderwijs 2013, 2014a, 2015a) blijkt dat afstroom toeneemt, terwijl opstroom afneemt in de onderbouw. Het percentage leerlingen dat na twee jaar onderwijs in het vo in een klastype/onderwijsniveau zit onder het niveau van basischooladvies varieert in 2014 van 10% (havo, leerlingen met havo/vwo of vwo advies) tot 26% in vmbo-bbl (Muskens & Tholen, 2015). Het stapelen van diploma’s komt minder voor dan tussentijds veranderen van onderwijsniveau. Ongeveer 5% van de leerlingen in het vo stapelt. Ongeveer 70% van deze leerlingen doet dit succesvol (Onderwijs in Cijfers, 2016d). Opvallend is dat vooral veel vmbo-tl leerlingen doorleren voor een havo-diploma. Een leerling die na het behalen

van een diploma doorstroomt naar een hoger onderwijsniveau, moet een jaar overdoen in dit hogere onderwijsniveau.

Het beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

In Nederland zijn de afgelopen jaren verschillende veranderingen doorgevoerd om de overgang van po naar vo beter te laten verlopen. Sinds het schooljaar 2014/2015 is de eindtoets verplicht voor alle scholen. De eindtoets wordt gezien als een belangrijk gegeven voor het objectief overdragen van informatie over de cognitieve prestaties en capaciteiten van de leerling (PO-Raad, AVS en VO-raad, 2011). Het schooladvies maakt deel uit van het onderwijskundig rapport dat de po-school moet opstellen om gegevens over de leerling over te dragen naar de vo-school (Rijksoverheid 2014). De vo-school kan aan de hand van deze gegevens zorgen dat het onderwijs optimaal aansluit bij wat de leerling in het po geleerd heeft.

Daarnaast moet de eindtoets sinds hetzelfde schooljaar worden afgenomen tussen 15 april en 15 mei, na het schooladvies van de basisschool. Hier is voor gekozen zodat po-scholen de onderwijstijd in groep 8 beter kunnen gebruiken. De ervaring was dat leerlingen in groep 8 na de eindtoets sterk minder (formeel) onderwijs kregen (PO-Raad, AVS en VO-raad, 2011). Met het verplaatsen van de toets is ook de functie van de toets veranderd: de toets heeft een meer controlerende functie gekregen in plaats van een eindoordeel. Voor het verplaatsen van de eindtoets is geopteerd omdat er vanuit gegaan wordt dat een school die de leerling al langere tijd volgt een betere inschatting kan geven van de capaciteiten van de leerling (PO-Raad, 2013) dan een momentopname zoals de eindtoets. Onderzoek duidt erop dat schooladviezen en eindtoetsscores bij 65% van de leerlingen overeen komt. Bij 3,9% (2004/2005) en 4,1% (2007/2008) van de leerlingen is er sprake van duidelijke onder advisering, het advies is daarbij een heel onderwijsniveau lager dan verwacht kan worden op basis van de eindtoets. Voor respectievelijk 3,7% en 3,1% van de leerlingen is sprake van duidelijke over advisering. Bij de overige leerlingen wijkt het advies maximaal een half onderwijsniveau af (Timmermans, Kuyper & van der Werf, 2013). Uit onlangs gepubliceerd onderzoek blijkt dat na vier jaar vo, en via op- en afstroom, 19% van de leerlingen in leerjaar 4 van het vo in een lager onderwijstype zit dan geadviseerd door de po-school, terwijl 13% in een hoger onderwijstype dan geadviseerd terecht is gekomen. In totaal blijft één op de acht leerlingen een keer zitten in de leerjaren 1 tot en met 3 (Van Rooijen, Korpershoek, Vugteveen, Timmermans & Opdenakker, 2016).

Behalve wijzigingen in de wetgeving ten aanzien van de po-vo overgang, zijn er verschillende initiatieven die ervoor moeten zorgen dat de po-vo overgang soepel verloopt. Zo heeft de PO-Raad (2014) een handreiking geschreven om po-scholen te ondersteunen in het geven van zo adequaat mogelijke adviezen. Ook zijn er in Nederland op regionaal en lokaal niveau initiatieven die een goede aansluiting tussen de onderwijssectoren moeten bevorderen (zie Korpershoek e.a., 2016).

2.1.2 Duitsland

Algemene beschrijving

In Figuur 2.2 is het Duitse onderwijsstelsel weergegeven. In Duitsland zijn kinderen in de meeste deelstaten leerplichtig tussen zesjarige leeftijd en vijftienjarige leeftijd. Net als Nederland kent Duitsland ook een schoolplicht. Slechts in uitzonderlijke gevallen mag daar van afgeweken worden. In de deelstaten Berlijn, Brandenburg, Bremen en Noordrijn-Westfalen duurt de schoolplicht tot zestienjarige leeftijd (EP-Nuffic, 2011a, EP-Nuffic 2015d).

Duitsland kent net als Nederland geen formeel pre-primair onderwijs. Wel zijn er vrijwillige *Kindergartens* en zijn er andere informele vormen van kinderopvang. Dit wordt meestal door gemeenten, kerken of andere instanties georganiseerd. Op de *Kindergarten* worden ook educatieve activiteiten aangeboden. Dit wordt *Vorschule* genoemd. Daarnaast is er de *Vorklasse*. Dit is onderwijs voor kinderen die nog niet klaar zijn voor het regulier onderwijs, maar al wel leerplichtig zijn.

Het Duitse onderwijs begint met een zes jaar durende basisvorming, het *Primarbereich*. De eerste vier jaar hiervan wordt gevolgd op het po, de *Grundschule* (ISCED-niveau 1). In sommige deelstaten, waaronder Berlijn en Brandenburg, duurt het po zes jaar. Wanneer een leerling niet klaar is voor het volgende leerjaar, kan de school besluiten dat de leerling het leerjaar over moet doen. Alleen in de deelstaten Berlijn en Hamburg kan dit niet. Daar is zittenblijven afgeschaft.

Na het po stromen leerlingen door naar de onderbouw van het vo, het *Sekundarbereich I* (ISCED-niveau 2). Dit kan in verschillende schooltypen qua onderwijsniveau verschillen: *Hauptschule*, *Realschule*, of de onderbouw van het *Gymnasium*. De tracks worden over het algemeen op verschillende scholen aangeboden (er zijn uitzonderingen waarbij de tracks in gescheiden klassen in hetzelfde schoolgebouw aangeboden worden). Daarnaast is er de *Gesamtschule*. In dergelijke scholen zitten leerlingen in gemengde klassen waarbij vakken op verschillende niveaus gevolgd en afgesloten kunnen worden. Wanneer de leerlingen één van de niveaus van de onderbouw van het vo met succes afronden, ontvangen zij een diploma waarmee ze toegang krijgen tot verschillende stromingen in de bovenbouw van het vo, de *Sekundarbereich II* (ISCED-niveau 3) (Edelstein, 2013).

Op de *Hauptschule* volgen leerlingen algemeen vormend onderwijs en daarnaast wordt de grondslag gelegd voor het beroepsonderwijs (DE Statis, z.d.; EP-nuffic, 2011a). De *Hauptschule* duurt vijf jaar en is qua niveau vergelijkbaar met de theoretische leerweg van het Nederlandse vmbo. De meeste leerlingen die dit volgen, stromen door naar het beroepsonderwijs (EP-Nuffic, 2011a). De *Realschule* is qua niveau eveneens vergelijkbaar met de theoretische leerweg van het vmbo, maar duurt zes jaar. Leerlingen die de *Realschule* afsluiten, hebben toegang tot zowel het beroepsonderwijs als de bovenbouw van het *Gymnasium*. De onderbouw van het *Gymnasium* biedt toegang tot de driejarige bovenbouw van het *Gymnasium* en duurt zes jaar (EP-Nuffic, 2011a). In het vo is het, net als in het po, mogelijk om een leerjaar over te doen (met uitzondering van de deelstaten

Berlijn en Hamburg). Dit wordt meestal door de school besloten, maar ook de leerling zelf kan beslissen nog niet klaar te zijn voor het volgende leerjaar.

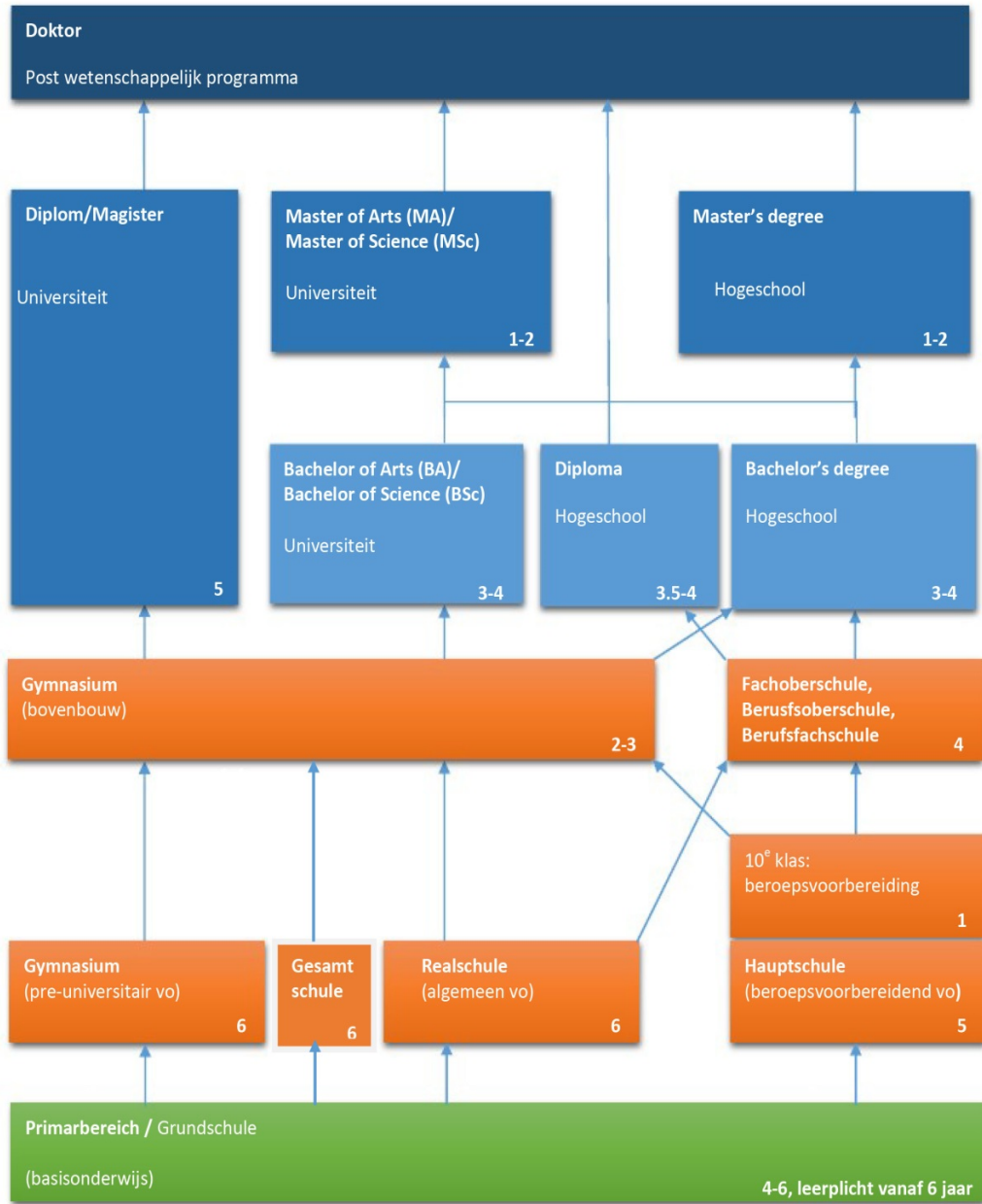
In Duitsland gaan de meeste leerlingen op het po en het vo naar het openbaar onderwijs. Privéonderwijs komt in Duitsland ook voor, maar slechts in beperkte mate. Er is beperkt overheidssubsidie beschikbaar voor dergelijke scholen; privéscholen zijn daarom zeer kostbaar voor ouders.

Selectie en allocatie

Het allocatie- en selectiemoment ligt in Duitsland (in de meeste deelstaten) eerder dan in Nederland. Al op tienjarige leeftijd stromen leerlingen door naar het vo. Er is geen specifieke wetgeving ten aanzien van allocatie en selectie in Duitsland: door de verschillende deelstaten wordt allocatie en selectie op verschillende wijzen ingevoerd. In de meeste deelstaten is het gebruikelijk dat de leerlingen een schooladvies krijgen (de zogenaamde *Schullaufbahnpfehlung*) dat is gebaseerd op verschillende (cognitieve en niet-cognitieve) gegevens die de po-school over de leerling verzameld heeft. In de meeste deelstaten is dit advies niet bindend en kunnen ouders zelf bepalen bij welke school ze hun kind inschrijven (Edelstein, 2013). In het afgelopen decennium is er veel discussie geweest over de betekenis van schooladviezen. Dit heeft in Noordrijn-Westfalen ertoe geleid dat het advies vanuit de school bindend is geworden (Dollmann, 2011).

De beslissing of een leerling wordt toegelaten op een specifieke school wordt meestal bepaald door de vo-school. Wanneer een leerling naar een veel hoger niveau wil dan vanuit de po-school is aangeraden, kunnen leerlingen op proef toegelaten worden door de betreffende vo-school. In sommige deelstaten worden voorafgaand aan de overgang van po naar vo de zogenaamde *Beratungsgesprächen* gevoerd waarin de keuze voor het best passende niveau voor de leerling besproken wordt. Daarnaast zijn er vo-scholen die eisen stellen aan de cijfers die de leerling op het po behaald heeft of die leerlingen een toelatingstest laten doen (Edelstein, 2013; Eurydice, 2015).

Na het po stromen leerlingen door naar de *Hauptschule*, de *Realschule* of het *Gymnasium*. Daarnaast zijn er in verschillende deelstaten nog andere vormen van vo aanwezig. Zo kennen bijvoorbeeld sommige deelstaten de *Gesamtschule*, een schooltype waar verschillende onderwijsniveaus binnen eenzelfde school zijn samengevoegd. Omdat de *Hauptschule*, de *Realschule* en het *Gymnasium* in de meeste deelstaten vergelijkbaar zijn, beperken we ons tot deze schooltypes. De *Hauptschule* is de stroming die het meest gericht is op het voorbereiden op een beroepsgerichte opleiding. De *Realschule* is een meer algemeen vormende opleiding. Vanuit deze opleiding is doorstroom naar de bovenbouw van zowel het *Gymnasium* als het beroepsonderwijs (o.m. *Fachoberschulen*) mogelijk. Leerlingen kunnen gedurende de opleiding door middel van specialisaties kiezen welke richting zij op willen. Ten slotte is er het *Gymnasium* dat leerlingen specifiek opleidt om de bovenbouw van het *Gymnasium* te volgen (EP-Nuffic, 2011a, Eurydice, 2015).



Figuur 2.2. Het Duitse onderwijsstelsel

Onderwijsmobiliteit

Het Nederlandse en Duitse onderwijsstelsel lijken erg op elkaar als het gaat om transities binnen het vo. Ook in Duitsland is het mogelijk om te veranderen van onderwijsniveau. Dit kan door op- en afstroom, maar ook door na het behalen van een vo-diploma verder te gaan in een ander vo-type (Jacob & Tieben, 2007). De verschillende tracks in het vo zijn zodanig op elkaar afgestemd dat overstappen naar een ander schooltype mogelijk blijft. Afstroom is in principe ook altijd mogelijk. Aan opstroom zijn soms hoge eisen verbonden: leerlingen moeten vaak erg hoge cijfers behalen voor zij mogen opstromen (Standaert & Roth-Van der Werf, 1996).

In tegenstelling tot in Nederland is het in Duitsland niet nodig een jaar over te doen bij het stapelen van diploma's. Wanneer een leerling een diploma behaald heeft op de *Hauptschule* (klas 9), kan deze doorstromen naar klas 10 op de *Realschule*.

De *Hauptschule* heeft, zoals Bellenberg (2012) aangeeft in een onderzoek naar onderwijstransities, in Duitsland geen goede naam. Daarom sturen ouders hun kinderen niet graag naar dit niveau (schooltype). Het gevolg hiervan is dat de leerlingen soms kiezen voor een hoger niveau dan dat ze aankunnen. In Duitsland komt afstroom daardoor relatief vaak voor. Ter illustratie: van de 100.000 leerlingen die in 2010/2011 van school(type) veranderden, stroomde 58,4% af naar een lager niveau (ander schooltype), 27,4% stroomde op en 14,1% veranderde weliswaar van school maar ging naar een vergelijkbaar niveau (Bellenberg, 2012).

Het beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

In Duitsland is er de laatste jaren veel aandacht voor de aansluitingsproblematiek tussen de onderwijssectoren. Duitse jongeren wisselen vaak van school en daarbij stromen zij veelal af naar lagere schooltype. Gezien het systeem waarbij de zestien deelstaten elk een apart onderwijsbeleid voeren, is het erg moeilijk te duiden hoe in Duitsland de aansluitingsproblematiek wordt aangepakt. In veel deelstaten is en wordt in ieder geval geëxperimenteerd met de *Gesamtschule*. Dit is een schooltype dat voortkomt uit de idee dat het niet gunstig is om leerlingen te vroeg in tracks onder te brengen en dat initieel zwakkere leerlingen de kans moeten krijgen zich op te trekken aan sterkere leerlingen. Op deze scholen worden leerlingen niet naar cognitief niveau gescheiden, maar kunnen leerlingen vakken wel op verschillende niveaus afsluiten.

2.2 'Common core curriculum'-onderwijsstelsels

Een tweede type onderwijsstelsel is het 'common core curriculum'-stelsel (CCCS). Dit type onderwijsstelsel komt veelvuldig voor in Europa. Volgens het rapport van Eurydice

(2015) kunnen zestien onderwijsstelsels⁹ van Europese landen worden gekwalificeerd als een stelsel waar een gezamenlijke kerncurriculum de basis vormt voor het po en in ieder geval voor de onderbouw (jaar 1 en 2) van het vo. Ook de ‘single structure’-stelsels (zie paragraaf 2.3) kennen een gezamenlijk curriculum, maar dit geldt dan voor een aaneengesloten periode van po en vo. In deze paragraaf staan de stelselkenmerken van Frankrijk, Engeland en België centraal. Wat België betreft, spreken we daarbij steeds specifiek over de Vlaamse Gemeenschap (Vlaanderen) en de Franse Gemeenschap (de *Fédération Wallonie-Bruxelles*) die beide eigen bevoegdheden hebben op het gebied van onderwijs¹⁰. In al deze landen heeft in de jaren zeventig van de twintigste eeuw een verschuiving van het selectie- en keuzeproces plaatsgevonden. Daarvoor was het vo in deze onderwijsstelsels sterk gedifferentieerd. De geringe mate van stratificatie van de huidige stelsels komt voort uit het christendemocratische en sociaaldemocratische streven uit die jaren naar minder sociale ongelijkheid door uitstel van studiekeuzen. De gedachte hierachter is dat kinderen uit lagere sociale klassen meer worden geselecteerd op eigen capaciteiten (in plaats van op basis van hun sociaal milieu) naarmate de selectie later in de schoolcarrière plaats vindt. Hierdoor zou de ongelijkheid tussen sociale klassen afnemen (Hillmert & Jacob 2010; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).

2.2.1 Engeland

Algemene beschrijving

In Engeland zijn kinderen leerplichtig vanaf een eerstvolgende vaste, nationaal vastgestelde datum na hun vijfde verjaardag. Echter, de meeste kinderen gaan al vanaf drie- of vierjarige leeftijd naar een *pre-primary* vorm van onderwijs. Dat zijn meestal *nursery schools* die zowel door de staat als door particulieren worden aangeboden. Het grootste deel (90%) van de kinderen maakt daar ook (gedeeltelijk) gebruik van. De Engelse overheid heeft sinds 2005 met lokale overheden een netwerk van kindercentra ontwikkeld waar een peuterspeelzaal gecombineerd wordt met kinderopvang, opvoedingsondersteuning en gezondheidszorg (Hörner e.a., 2007, Onderwijsraad, 2005). De *Education and skills act* van 2008 heeft voor een verandering van de leerplicht gezorgd. Vanaf 2013 is het voor zestienjarigen en vanaf 2015 voor zeventienjarigen verplicht naar het vo te gaan of een goedgekeurd opleidingsprogramma te volgen tot men achttien jaar is. In de jaren daarvoor was sprake van een relatief lage uitval na de verplichte elf onderwijsjaren (tot zestien jaar) (www.educationengland.org.uk). Onderwijs volgen kan op verschillende private en openbare scholen, maar allen zijn gebonden

⁹ België, Cyprus, Engeland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Noord-Ierland, Malta, Polen, Portugal, Roemenië, Schotland, Turkije, Spanje en Wales.

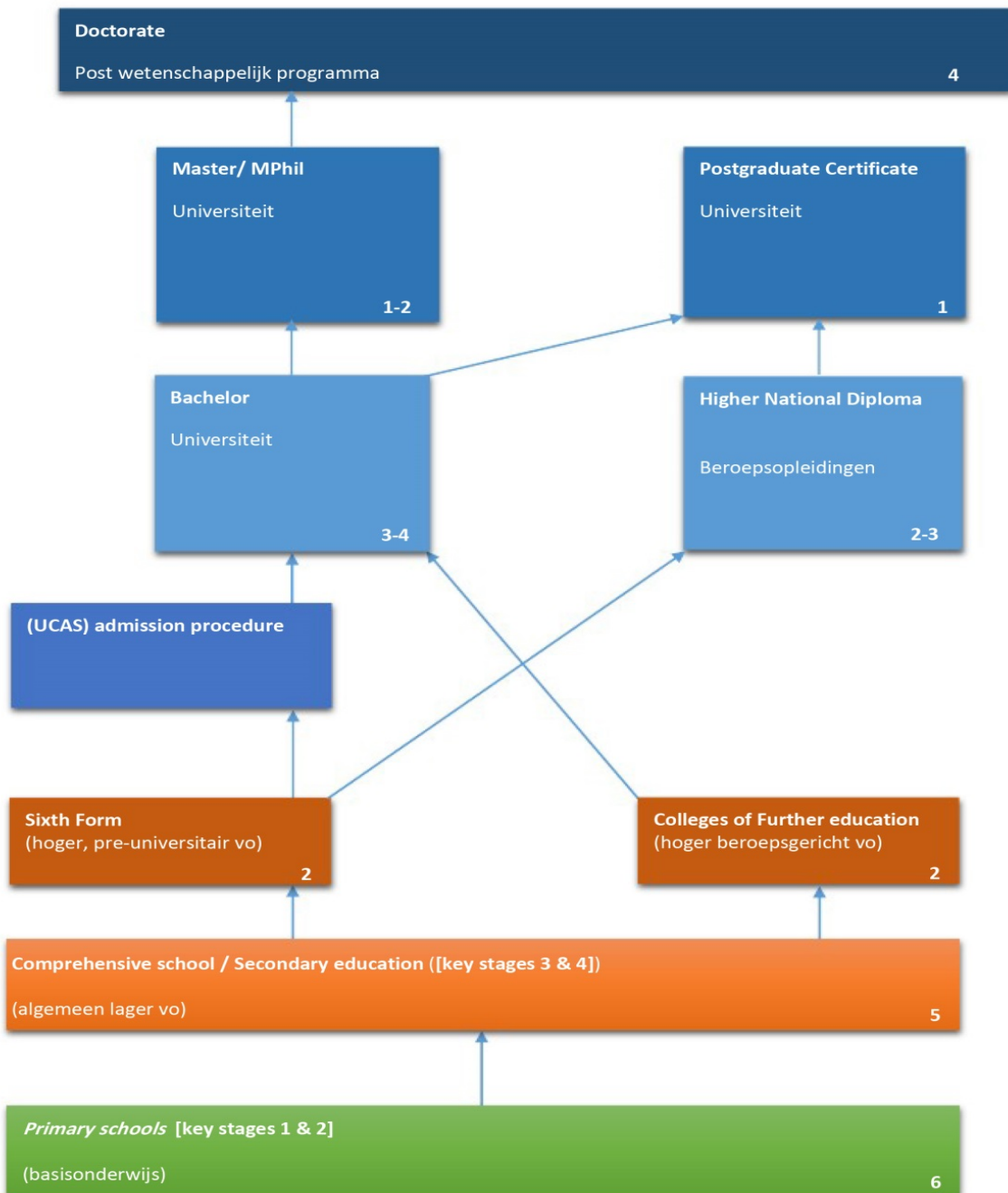
¹⁰ Zoals in de inleiding reeds opgemerkt, laten we de relatief kleine Duitstalige Gemeenschap, eveneens met specifiek eigen onderwijsbeleid en bevoegdheden, in dit hoofdstuk buiten beschouwing. Daar waar in de rest van het rapport gesproken wordt over Wallonië bedoelen we de officiële benaming *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

aan/gebruiken het verplichte *National Curriculum* voor po en vo.^{11,12} Daarnaast kan thuisonderwijs gegeven worden. Het verplichte onderwijs in Engeland wordt verdeeld in vier *key stages* ('sleutelfasen'). Figuur 2.3 beschrijft het Engelse onderwijsstelsel, de *key stages* en het aantal leerjaren. Het is mogelijk om te blijven zitten wanneer menteveel achterblijft in leerprestaties. Echter, blijven zitten komt in Engeland nauwelijks voor.

Het onderwijs op de basisschool vindt plaats gedurende de eerste twee *key stages* (*KS1* en *KS2*; omvatten gezamenlijk zes leerjaren) en duurt totdat de leerling elf jaar is. Basisscholen moeten een uitgebalanceerd en breed studiepakket aanbieden dat geschikt is voor alle typen leerlingen. Dit is vastgelegd in de Onderwijswet van 2002.

¹¹ De zogenoemde onafhankelijke, private scholen zijn niet verplicht het curriculum te volgen, maar de meeste doen dit toch vrijwillig. Scholen die helemaal niet het programma volgen, bieden wel een breed scala aan vakken aan, zodat zij met betrekking tot de eindtermen op een vergelijkbaar niveau onderwijs aanbieden.

¹² In deze sectie spreken we specifiek over Engeland (zie ook 1.3 methode). In andere landen van het Verenigd Koninkrijk is echter ook sprake van een nationaal curriculum. In Schotland, heet dit het '*Curriculum for Excellence*', in Noord-Ierland de '*Northern Ireland Curriculum*', en in Wales volgt men het '*National Curriculum for Wales*'.



Figuur 2.3. Het Engelse onderwijsstelsel

Ook het vo in Engeland is verdeeld in twee *key stages* (*KS3 en KS4*). *KS3* omvat drie schooljaren en is voor leerlingen tussen elf en veertien jaar EP-Nuffic (2015f). *KS4* beslaat twee schooljaren en is bedoeld voor leerlingen tussen veertien en zestien jaar. Daarbij volgen alle openbare scholen en veel private scholen het nationale curriculum, een kader waarin de inhoud staat van vakgebieden die onderwezen dienen te worden en van de kennis en vaardigheden die een leerling aan het einde van een *key stage* zou moeten kunnen en kennen. Een deel van de vo-scholen werkt met zogenoemde *ability grouping*, waarbij hoog- en laagpresteerders in de klas of tussen klassen van elkaar worden

gescheiden. Op die manier wordt ook ingespeeld op prestatieverschillen tussen leerlingen die na de po-vo overgang duidelijk worden.

In *KS4* is het aantal verplicht te onderwijzen onderwerpen gereduceerd en mag er op scholen op een gedifferentieerde manier vakken worden aangeboden. Leerlingen hebben tevens het constitutionele recht om aan de arbeidsmarkt gerelateerde vakken aangeboden te krijgen. Aan het eind van *KS4* (zestien jaar) is het gezamenlijke kerncurriculum ten einde en wordt er deelgenomen aan examens voor de *General Certificate of Secondary Education* (GCSE of: Algemeen Secundair Onderwijscertificaat). Naast Engels en Wiskunde (beide verplicht) kiezen leerlingen zelf een aantal (zes tot tien) (beroeps)vakken waarin ze examens afleggen, veelal afhankelijk van de keuze voor (hoger) vervolgonderwijs. Na *KS4* zijn er diverse mogelijkheden voor vervolgonderwijs, dat sinds enkele jaren verplicht is geworden voor leerlingen in de leeftijd zestien tot achttien jaar. Leerlingen volgen bijvoorbeeld op dezelfde school, of op een aparte *Sixth Form College*, de tweejarige ‘*Sixth Form*’ (letterlijk: ‘zesde klas’). Hier kunnen leerlingen verder studeren om bijvoorbeeld op een hoger niveau diploma’s te halen in zelfgekozen vakken (*A-levels*). Deze diploma’s zijn nodig voor toelating tot het hoger onderwijs. Leerlingen hebben geen officiële kwalificaties nodig om de *Sixth Form* te bezoeken, maar scholen stellen gewoonlijk hun eigen toelatingsvereisten op. Alle andere typen van vervolgonderwijs worden onder de naam *Further Education* geschaard. Dit zijn *colleges* waar leerlingen een specifieke beroepsopleiding volgen – ook soms met de intentie om toegelaten te worden tot het hoger beroepsonderwijs. In dergelijke *Colleges for Further Education* zijn drie typen opleidingen mogelijk die elk voorbereiden op specifieke kwalificaties: *General Certificate of Education* (GCE), brede *General National Vocational Qualifications* (GNVQ) en speciale *National Vocational Qualifications* (NVQ). Studenten kunnen hierbinnen een vastgesteld één- of tweejarig programma doorlopen, maar kunnen ook binnen bepaalde randvoorwaarden hun eigen programma samenstellen.

Selectie en allocatie

In Engeland zijn de *comprehensive schools*, waar 90% van de leerlingen naartoe gaat, niet selectief. Deze scholen laten in principe leerlingen toe ongeacht hun cognitieve prestaties in het basisonderwijs. Dat is ook niet zo verwonderlijk aangezien er in de *primary schools* niet of nauwelijks wordt gewerkt met centrale toetsen of een eindtoets zoals in Nederland. Sommige vo-scholen, vooral Grammar schools, vereisen dat leerlingen een ‘*Eleven-plus exam*’ gedaan hebben voor zij hen toelaten.. In de meeste gevallen zijn ouders echter vrij om zelf een vo-school voor hun kind te kiezen.

Los van de verschillende structuren en gehanteerde leeftijdsgroepen (bijvoorbeeld die voor elf- tot zestienjarigen en die voor elf- tot achttienjarigen inclusief *Sixth Form*) profileren sommige Comprehensive schools zich in een bepaalde richting zoals techniek, vreemde talen of kunst. Vanuit de overheid wordt dit aangemoedigd en dat is dan ook zichtbaar in het openbaar onderwijs. Voorbeelden van dergelijke openbare Comprehensive schools met profilering zijn de *City Technology Colleges* (CTC) en de *City Colleges for Technology of Arts* (CCTA). Het hanteren van een dergelijk

schoolprofiel komt ook voor bij de private scholen. Om het voor scholen makkelijker te maken om zich te onderscheiden van andere scholen, is het sinds 1993 toegestaan dat zij 10% van hun leerlingpopulatie selecteren op bepaalde kwaliteiten. Ook mogen ze een (eigen) selectieprocedure voor deze leerlingen hanteren. Daarvoor is wel toestemming vereist van de minister van onderwijs (Dedefop, 1995; Eurydice 2014a). Met de introductie van deze typen scholen is er meer focus op de beroepsgerichte elementen van het onderwijs gekomen die tot dan toe werden geweerd in het Nationale Curriculum. Echter, omdat ook voor deze scholen het Nationale Curriculum leidend is en er relatief weinig van dergelijke scholen zijn, hebben zij geen grote voorsorterende werking op de verdere schoolloopbanen. Keuze voor een dergelijke school is geheel aan de leerling/ouders.

Pas aan het einde van het vierjarige vo (*KS4*, zestien jaar) worden leerlingen geselecteerd voor hoger vo (ISCED-niveau 3, *Sixth Form*) of *Further Education*. Instroom in één van beide is verplicht tot de leeftijd van achttien jaar. Leerlingen hebben geen officiële kwalificaties nodig om de *Sixth Form* of een andere vorm van *Further Education* te bezoeken, maar scholen stellen gewoonlijk hun eigen toelatingsvereisten op – ook wanneer deze *Sixth Form* onderdeel is van de school waar de leerling al op zat.

Onderwijsmobiliteit

Er bestaan in Engeland geen formele mogelijkheden ten aanzien van op- en afstroom omdat niet wordt gedifferentieerd in onderwijsniveaus. Zittenblijven komt ook nauwelijks voor. Hierdoor worden de verschillen tussen leerlingen veelal pas gedurende de laatste jaren van het (verplichte) vo duidelijk. Er bestaan echter wel grote verschillen tussen vo-scholen als het gaat om de scheiding tussen openbaar en privaat (en bijbehorende toelatingseisen), de vele profileringsmogelijkheden en de specifieke inkadering van het Nationale Curriculum in het eigen schoolcurriculum. De (fysieke) mobiliteit van leerlingen tussen scholen, voor zover het al voorkomt en die niet wordt ingegeven door zaken als verhuizingen, is dan vooral de resultante van verschoven persoonlijke voorkeuren en/of sterk veranderende leerprestaties (in positieve zin: toelating op een andere school is opeens mogelijk; in negatieve zin: het hoge niveau sluit niet aan bij de capaciteiten). Niettemin zijn leerlingen na een overstap naar een andere school, tot aan het vervolgonderwijs, in de meeste gevallen toch gebonden aan het Nationale Curriculum.

Het beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

In Engeland is geen sprake van substantiële aansluitingsproblematiek in termen van onzorgvuldige plaatsing in het vo. Leerlingen/ouders kiezen om allerlei persoonlijke en schoolafhankelijke redenen (locatie, denominatie, schoolprestaties, profilering) een school. Echter, inhoudelijk kiest men voor hetzelfde curriculum. Beleidsmatig wordt er wel sterk ingezet op een goede en warme overdracht tussen de onderwijssectoren. Om goed op de (verschillen in) leerprestaties van leerlingen in te kunnen spelen, zijn po-scholen sinds eind jaren '80 verplicht om de vorderingen van de leerlingen bij te houden (*Educational Record*) en om dit als dossier over te dragen aan het vervolgonderwijs (Onderwijsraad,

2005). In dit dossier is ook ruimte voor niet-cognitieve ontwikkelingen zoals motivatie en welbevinden in de klas. Doordat de overgang voor veel leerlingen toch behoorlijke emotionele, sociale en cognitieve veranderingen met zich meebrengt, wordt er op regionaal en lokaal overheidsniveau verder beleid ingezet om de overgang te versoepelen, bijvoorbeeld door betere informatievoorziening aan ouders en leerlingen om het keuzeproces te vergemakkelijken en door interventieprojecten op te zetten die leerlingen beter moeten voorbereiden op de genoemde veranderingen.

2.2.2 Frankrijk

Algemene beschrijving

Het onderwijs in Frankrijk is verplicht voor kinderen van zes tot zestien jaar. Frankrijk kent alleen een leerplicht en geen schoolplicht, al is thuisonderwijs aan veel regels gebonden. Er wordt onderscheid gemaakt tussen openbare basisscholen (die voor het grootste deel gefinancierd worden door de gemeenten) en privéscholen (die overwegend van confessionele aard zijn). In Figuur 2.4 is het Franse onderwijsstelsel weergegeven.

Het voorschools onderwijs – *l'école maternelle* genoemd – kent in Frankrijk een lange traditie en is dan ook sterk ontwikkeld, ondanks het niet-verplichte karakter. Het voorschoolse onderwijs in Frankrijk begint vaak al op tweejarige leeftijd en meer dan een derde van de tweejarige kinderen en bijna alle driejarigen maken van deze mogelijkheid gebruik. Dit is een hoog percentage in vergelijking met andere Europese landen (Rogge, 1995). Het voorschools onderwijs (*l'école maternelle*) vindt plaats in hetzelfde gebouw als het po (*l'école élémentaire*). Gezamenlijk heet dit *l'enseignement élémentaire*.

Het po bedient kinderen van zes tot tien jaar oud en is ingedeeld in vijf klassen: een voorbereidingsjaar, de *Cours préparatoire* (CP, zes jaar), de *Cours élémentaire* 1 en 2 (CE1, zeven jaar en CE2, acht jaar) en de *Cours moyen* 1 en 2 (CM1, negen jaar en CM2, tien jaar). Een kind start in CP in de maand september van het jaar van zijn of haar zesde verjaardag. De vijf klassen zijn tevens (na samenvoeging met het kleuteronderwijs en de eerste jaren van het vo) onderverdeeld in drie cycli. Wanneer de leerprestaties van een kind achterblijven, kan er in het po aan het einde van de cyclus voor gekozen worden de leerling het laatste jaar van die cyclus over te laten doen EP-Nuffic (2015e).

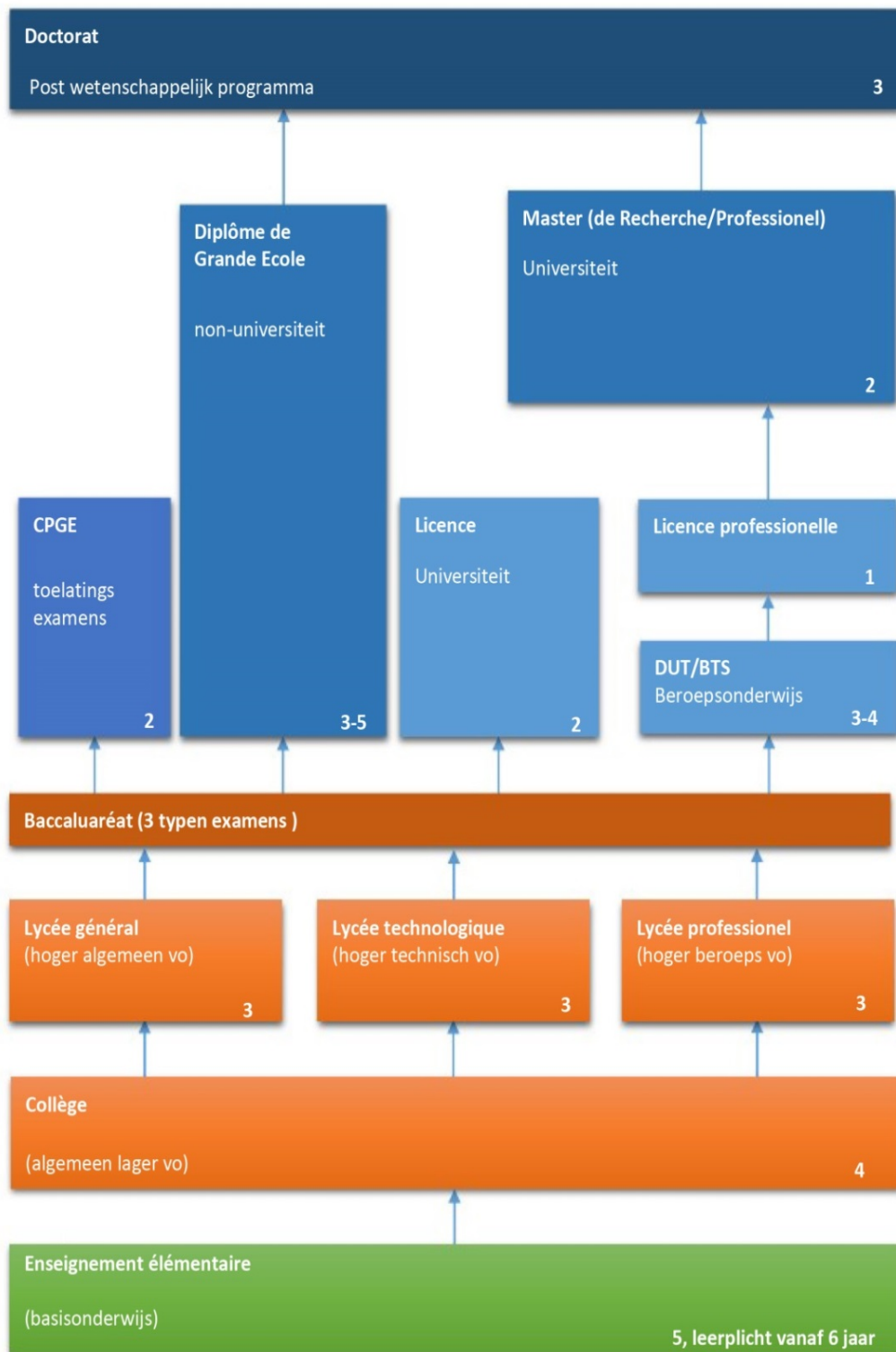
Het vo in Frankrijk draagt de naam *l'enseignement secondaire* en bestaat uit een vierjarig *collège* (onderbouw) en een driejarig *lycée* (bovenbouw). De leerling moet elk jaar met voldoende resultaten afsluiten. Wanneer de resultaten niet voldoende zijn, moet de leerling het jaar over doen. De leerlingen blijven, wanneer zij regulier doorstromen, meestal vier jaar op hetzelfde *collège*. De eerste twee jaren zijn geheel gemeenschappelijk (*comprehensive*, of in het Frans: *tronc commun*) en de laatste twee jaren omvatten naast het gemeenschappelijk onderwijs ook keuzevakken.

Gedurende het *collège* wordt, met name na jaar 2, de keuze voor vervolgonderwijs in de bovenbouw voorbereid. De keuze voor één van de twee mogelijke richtingen (*lycée* of *lycée professionnel* en binnen deze richtingen de verdere specialisaties) wordt

voorbereid aan de hand van twee fasen en vier klassen¹³: de observatiefase (*sixième*, 6^{de}) en *cinquième* (5^e); en de oriëntatiefase *quatrième* (4^e) en *troisième* (3^e). Gedurende de observatie- en oriëntatiefase worden leerlingen geholpen hun persoonlijke schoolloopbaan te kiezen en voor te bereiden. In de oriëntatiefase is het gezamenlijk onderwijs gespecificeerd in twee richtingen: de algemene en de technologische richting. Na het laatste jaar heeft men de mogelijkheid om het nationaal diploma – het *Brevet de Collège* – te behalen in één van beide richtingen.

De bovenbouw van het vo wordt gevormd door de *lycées*. Er is een algemene richting, *Lycée général* (vergelijkbaar met vwo, met drie subrichtingen of *subdivisions*), het *Lycée technologique* (vergelijkbaar met havo-vwo, met zeven *subdivisions*), en het *Lycée professionnel* (vergelijkbaar met het Nederlandse mbo-onderwijs en bedoeld als eindonderwijs, specifiek gericht op de arbeidsmarkt). Het onderwijs in de *lycées* is opgezet in twee cycli: de *Cycle de détermination* (de *seconde*) en de *Cycle terminal* (de *première* en de *terminale*). Tijdens de *seconde* (ook wel het determinatiejaar genoemd) moet de leerling het gemeenschappelijk vakkenpakket (per (sub)richting verschillend) aanvullen met enkele opties. Deze ‘differentiatie-uren’ zijn bedoeld om de te grote heterogeniteit in de veelal grote klassen enigszins te compenseren (Rogghe, 1995). De ‘algemene’ hoofdrichting van het hoger vo sluit af met een *baccalauréat général*, de ‘technologische’ richting met een *baccalauréat technologique*, het beroepsonderwijs met een *CAP*-diploma (*Certificat d’ Aptitude Professionnelle*) of met een *BEP*-certificaat (*Brevet d’Etudes professionnelles*). Beide diploma’s zijn gelijkwaardig, maar de *CAP*-opleiding gespecialiseerder dan de *BEP*-opleiding en sluit direct aan op bepaalde beroepen. Hierdoor biedt het *CAP*-diploma beperktere mogelijkheden in het hoger onderwijs dan de meer polyvalente *BEP*-opleiding (Rogghe, 1995).

¹³ Het vo in Frankrijk begint met de 6^e klas en eindigt met de *terminal*. De classificatie verloopt in vergelijking met Nederland in omgekeerde volgorde.



Figuur 2.4. Het Franse onderwijsstelsel

Selectie en allocatie

In 1975 (Wet van Haby) is Frankrijk van een vroeg selecterend onderwijsstelsel overgegaan naar één enkele structuur met gemeenschappelijk onderwijs: *le collège unique*. De invoering van het *collège*, in feite gewoon een voortzetting van het po, kan, net als in Engeland, gezien worden in het licht van de verlenging van de leerplicht en van een verdere democratisering van het onderwijs (Rogghe, 1995).

De transitie van po naar vo (de *collèges*) vindt zonder een gestandaardiseerd examen, advies of iets dergelijks plaats. Ouders zijn vrij een *collège* te kiezen. De beoordeling van leerlingen door de leerkracht vindt om de drie jaar plaats – aan het einde van elke cyclus (zie eerder beschreven). Leerresultaten worden gevolgd aan de hand van leerlingvolgsystemen (waarin de leerkracht de ontwikkeling die zij bij de leerling zien, bijhouden) en omvatten de eerste acht leerjaren. Dit betekent dat ze ook de eerste twee jaren van het *collège* omvatten: deze twee jaren worden ook in het volgsysteem als voortzetting van het po beschouwd. De gegevens uit het volgsysteem zijn echter niet bepalend voor de overgang naar de *collèges*, maar wel voor de richting die men na de eerste twee oriëntatiejaren kiest: *lycée* of *lycée professionnel*.

Gedurende de observatie- en oriëntatiefase in het *collège* worden leerlingen geholpen hun persoonlijke project en schoolloopbaan te preciseren en voor te bereiden. Dit wordt ook wel het proces *Avenir* genoemd. Dit gebeurt met behulp van persoonlijke gesprekken met de leerling, oudergesprekken (een studie- en beroepskeuzeadviseur binnen de school), fora, beroepenmarkten, et cetera. Op deze manier wordt de keuze tussen de algemene of technologische richting op het *collège*, de keuze voor een beroepsopleiding of een bepaalde studierichting in het *lycée*, voor een type *bacclauréat*, et cetera ondersteund (Rogghe, 1995). Voorafgaand aan de overstap naar het hoger vo (de *lycées*) leggen leerlingen aan het einde van het 4^e jaar in het *collège* hetzelfde examen op nationaal niveau af, hun *brevet*. Dit examen is verplicht voor alle leerlingen, maar heeft geen enkele kwalificerende functie voor een beroep later. Het stuurt wel de keuze in het hoger vo.

Onderwijsmobiliteit

Net als in Engeland bestaan er in Frankrijk geen formele mogelijkheden ten aanzien van open afstroom omdat niet wordt gedifferentieerd in onderwijsniveaus. Zittenblijven komt nauwelijks voor. Er bestaat alleen mobiliteit tussen scholen met eenzelfde curriculaire basis. Wel is het formeel mogelijk om in de bovenbouw van het verplichte vo tussentijds van type *lycées* te wisselen. Het gaat dan vooral om leerlingen waarvan blijkt dat de interesses en capaciteiten ondanks een gedegen voorbereiding/voorsortering in het verplichte vo niet aansluiten bij het onderwijsprogramma van het gekozen (type) *lycée*.

Het beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

In Frankrijk is geen sprake van substantiële aansluitingsproblematiek in termen van onzorgvuldige plaatsing in (tracks in) het vo waardoor schoolloopbanen positief of negatief beïnvloed worden. Net als in Engeland kiezen leerlingen/ouders om allerlei persoonlijke en schoolafhankelijke redenen (locatie, denominatie, schoolprestaties, profilering) een school.

In Frankrijk vallen er wel relatief meer leerlingen uit in het *collège* (eerste deel vo) dan in het *lycée* (Feyfant, 2012). Uit onderzoek onder uitgevallen leerlingen wordt duidelijk dat de neiging tot schooluitval reeds begon tijdens hun kindertijd of in het po. De overgang (van een organisatie die dicht bij de leerling staat, met één enkele leerkracht) naar het vo (naar een grotere en veelzijdigere instelling met meerdere leerkrachten) in een levensfase met veel persoonlijke veranderingen kan ongunstig zijn voor leerlingen (zie ook Hoofdstuk 3). Recentelijk wordt in Frankrijk de vraag gesteld of er niet een meer progressieve transitie van po naar vo moet worden georganiseerd. Hierbij speelt de discussie of de inzetbaarheid van leerkrachten aan het begin van het *collège* niet moet worden verruimd en of er niet een betere samenwerking tussen leerkrachten van de eerste en tweede graad moet komen (Feyfant, 2012).

Vanaf het schooljaar 2013-2014 is het adviesorgaan *conseil école-collège* opgericht. Het doel van dit adviesorgaan is het versterken van de pedagogische en onderwijskundige continuïteit tussen de eerste (po) en tweede (*collège*) graad, in het bijzonder voor de meest kwetsbare leerlingen. In dit adviesorgaan zitten gelijkwaardige geledingen die de po-scholen en de *collèges* representeren, aangevuld met de nationale onderwijsinspecteur (<http://education.goev.fra>).

2.2.3 Vlaanderen

Algemene beschrijving

Er geldt in Vlaanderen een leerplicht van twaalf jaar: zes jaar po (zes tot twaalf jaar oud) en zes jaar vo (twaalf tot achttien jaar). Om aan de leerplicht te voldoen is ook thuisonderwijs toegestaan. Vanaf vijftien jaar kan aan de leerplicht ook worden voldaan in zogenoemde deeltijdse leersystemen. Kleuter- en lager onderwijs vormen samen het basisonderwijs in Vlaanderen¹⁴. In het basis- en voortgezet onderwijs wordt gewerkt met eindtermen (vakgebonden en vakoverschrijdend) en ontwikkelingsdoelen die zijn geformuleerd op het niveau van het Vlaamse onderwijsdepartement. Scholen van het officieel onderwijs zijn zowel in po en vo georganiseerd door of in opdracht van de overheid: de Vlaamse overheid, de provincies, of de steden en gemeenten. Scholen die niet door een overheid zijn opgericht, behoren tot het vrij onderwijs. Het vrij onderwijs bestaat hoofdzakelijk uit confessionele scholen, die aan een godsdienst zijn gebonden. De katholieke scholen vormen de grootste groep. Daarnaast zijn er vrije niet-confessionele

¹⁴ Basisonderwijs is de officiële term in Vlaanderen, in de rest van het rapport gebruiken we ook de afkorting po naar analogie van de bespreking van het onderwijsstelsel in andere landen.

scholen, die niet aan een godsdienst gebonden zijn. Verder bestaan er drie onderwijsnetten: het openbaar gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel onderwijs en het vrij onderwijs. Binnen elk onderwijsnet zijn één of meerdere koepelorganisaties die de schoolbesturen vertegenwoordigen (en ondersteunen). De koepels stellen eveneens leerplannen en lesroosters op die de schoolbesturen kunnen overnemen en combineren met de federale onderwijsdoelen. Om subsidie te krijgen van de Vlaamse overheid, moet een school een door de overheid goedgekeurd leerplan hebben (www.onderwijs.vlaanderen.be). In Figuur 2.5 is het Vlaamse onderwijsstelsel weergegeven.

Het kleuteronderwijs is bedoeld voor kinderen van twee en half tot zes jaar oud. Kinderen kunnen pas naar de lagere school gaan als zij een minimum aantal dagdelen (220) in het kleuteronderwijs hebben doorgebracht. In die zin is er dus sprake van een semi-verplichte vorm van voorschoolse educatie.

Als niet aan die voorwaarde is voldaan, beslist de klassenraad van de lagere school of een kind in het eerste leerjaar mag starten dan wel of het nog een jaar naar de kleuterschool moet. Het kleuteronderwijs heeft voornamelijk een sociale functie, waarbij men, voornamelijk door middel van spel, de totale ontwikkeling van het kind tracht te bevorderen. Er wordt weliswaar gewerkt met vaste ontwikkelingsdoelen, maar deze zijn minder strikt dan in het lager onderwijs.

Het reguliere basisonderwijs in Vlaanderen omvat zes aaneensluitende leerjaren bedoeld voor kinderen van zes tot twaalf jaar. Een kind in het Vlaamse po kan maximaal eenmaal een leerjaar doubleren. Voor het po zijn strikte ontwikkelingsdoelen vastgesteld die nagestreefd worden en moeten leiden tot een getuigschrift (zie 'selectie en allocatie', hieronder), waarmee het po formeel wordt afgesloten.

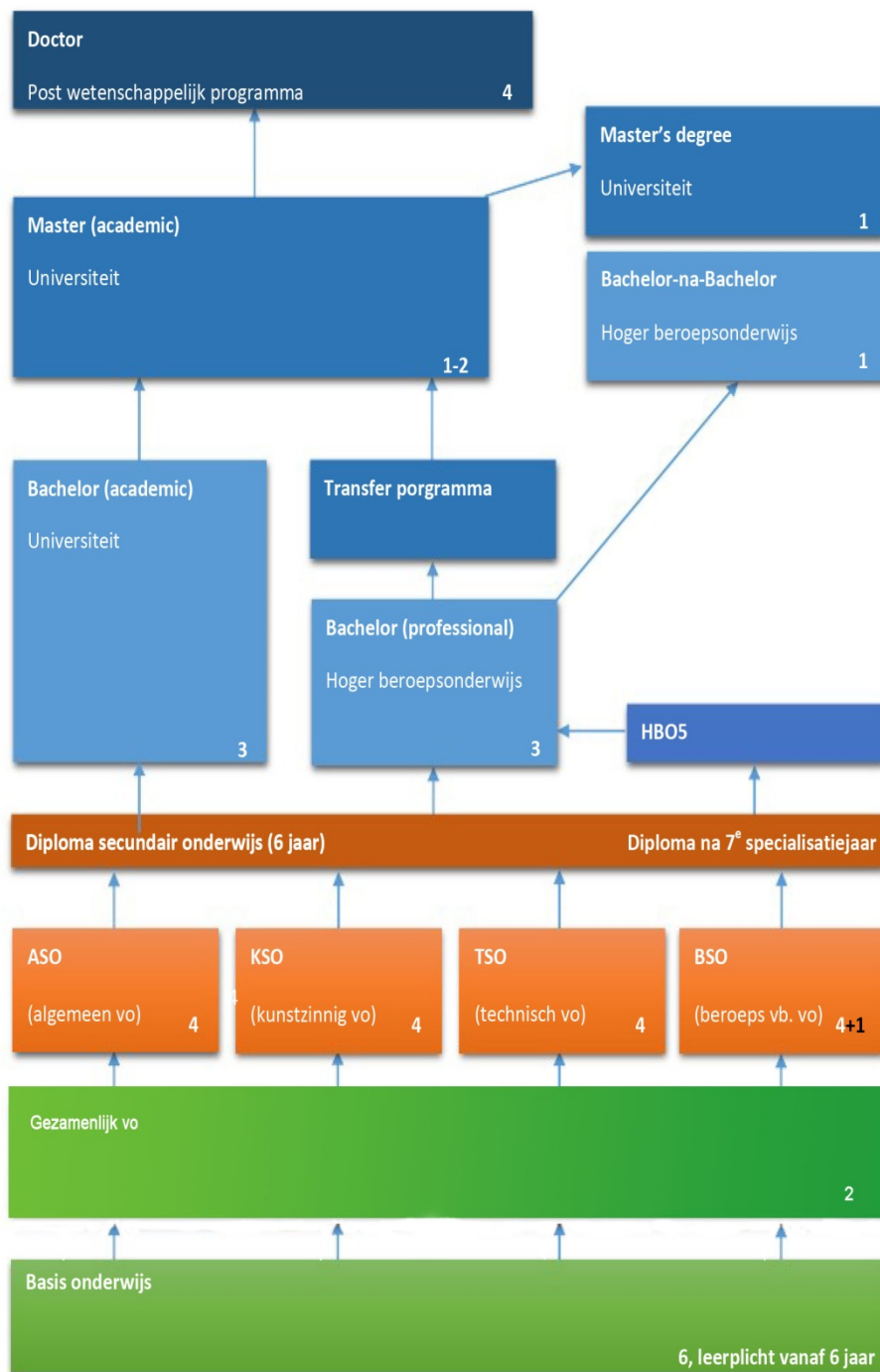
Na het po volgen leerlingen zes of zeven jaar voortgezet onderwijs. Het vo kent drie opeenvolgende fasen of graden van telkens twee leerjaren. In de eerste graad, ook wel observatiegraad genoemd, doorlopen de leerlingen hetzelfde ongedifferentieerde, vastgelegde curriculum. Dit kan gevolgd worden in een middenschool (die enkel deze graad aanbiedt) of in een school die alle graden aanbiedt. Door deze gemeenschappelijke eerste graad wordt de selectie in onderwijstypen min of meer twee jaar uitgesteld. Bij deze gemeenschappelijke graad dienen twee opmerkingen geplaatst te worden. Ten eerste: hoewel bijna alle leerlingen in het eerste jaar vo starten in het eerste leerjaar A, is er ook de mogelijkheid om een eerste leerjaar B te beginnen. Het eerste leerjaar B is bedoeld voor leerlingen die in de basisschool een achterstand hebben opgelopen en richt zich in het bijzonder op het wegwerken van leemtes, vooral in Nederlands en wiskunde¹⁵. Wie slaagt in het eerste leerjaar B kan eventueel overstappen naar het eerste leerjaar A. Echter, meestal wordt het beroepsvoorbereidend leerjaar aangevat. Ten tweede: in het eerste jaar A dient (in beperkte mate) een keuze gemaakt te worden met name voor Latijn, extra uren

¹⁵ Tot op heden (schooljaar 2016-2017) is de toegang tot het eerste leerjaar B aan de genoemde regels verbonden. Echter, in het masterplan Secundair Onderwijs, zoals goedgekeurd door de vorige Vlaamse regering, staat dat de toelatingsvoorwaarden tot het eerste leerjaar A en B strikter gaat worden geregeld. Met name krijgen alleen nog maar leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald toegang tot het eerste leerjaar B.

wiskunde/Nederlands/Frans of techniek. De in het eerste jaar A gemaakte keuze is van invloed op de verdere loopbaan in het vo (het onderwijsniveau in de tweede en derde graad).

Vanaf de tweede graad worden leerlingen formeel gezien pas ingedeeld in vier niveaus voortgezet onderwijs: Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), Technisch Secundair Onderwijs (TSO), Kunstsecundair Onderwijs (KSO), en Beroepssecundair Onderwijs (BSO). De Vlaamse regering spreekt van onderwijsvormen (zie bijvoorbeeld www.onderwijs.vlaanderen.be). De onderwijsvorm ASO omvat algemeen vormende vakken en wordt vergeleken met het Nederlandse vwo. De leerling wordt hierbij voorbereid op een vervolgstudie in het hoger onderwijs (aan een hogeschool of universiteit). De vormen TSO en KSO omvatten naast algemeen vormende vakken ook kunstvakken of technische vakken die van belang zijn voor de gekozen studierichting. Veel leerlingen stromen met deze programma's door naar aansluitend hoger onderwijs en daarom worden de diploma's vaak vergeleken met een Nederlands vwo- of havo-diploma (uitgebreid met specifieke vakken). Echter, TSO- en KSO-leerlingen hebben ook toegang tot het universitaire onderwijs. De richting BSO is beroepsgericht en wordt vergeleken met een mbo-diploma op kwalificatieniveau 4 (EP-Nuffic, 2015a). Dit is een type onderwijs dat gekenmerkt wordt door een praktische onderwijsvorm met onder meer veel stages. Het BSO is na zes jaar formeel gezien afgesloten (net als de andere typen onderwijs). Door het succesvol afsluiten van een zevende specialisatiejaar verkrijgt men ook bij deze onderwijsvorm het diploma Secundair Onderwijs, waarmee men toegang krijgt tot onderwijs georganiseerd aan hogescholen en universiteiten.

De vier verschillende onderwijsvormen worden aangeboden op verschillende typen scholen. Er bestaan (zes- à zevenjarige) multilaterale scholen die zowel ASO, TSO, KSO en BSO aanbieden (vergelijkbaar met de Nederlandse brede scholengemeenschappen); middenscholen (enkel de eerste graad) of zesjarige unilaterale (categorale) scholen (bv. alleen ASO of TSO/BSO). De keuze voor een type school – vaak ingegeven door overwegingen van ouders, maar ook door lokaal aanbod – is van belang voor de doorstroming en de loopbaan van leerlingen in het voortgezet onderwijs.



Figuur 2.6. Het Vlaamse onderwijsstelsel

Selectie en allocatie

Bij de overstap naar het vo worden Vlaamse leerlingen op de meeste scholen óf in een A-jaar óf in een B-jaar ingedeeld (NB: er zijn scholen met alleen een A-jaar). In het 2^e leerjaar volgt men óf een 2^e leerjaar van de eerste graad óf een beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL). Een echte keuze voor een schooltype maken de meeste leerlingen in het 3^e

leerjaar. Voor de beoogde schoolloopbaan is verder van belang welk typen onderwijs de school in elke graad aanbiedt (zie boven).

Voorafgaand aan de overstap reikt het schoolbestuur van de basisschool, op voordracht en na beslissing van de klassenraad, een getuigschrift basisonderwijs uit aan een leerling die minimaal zes jaar po heeft gevolgd. De klassenraad bestaat uit de leerkrachten van de derde graad die het (primaire) onderwijs aan de leerling hebben verzorgd, de zorgcoördinator en de directeur. Deze getuigschriften, of oriënteringsattesten, worden afgegeven op basis van de leerprestaties (testscores) tijdens de derde graad van het po, de inzet en motivatie, de schoolloopbaan po (eventuele doublure), het zorgdossier, en de leerkrachtverwachtingen. Leerlingen ontvangen ofwel een A-attest (geslaagd) ofwel een B-attest (geslaagd; waarbij tevens wordt vermeld: aantal leerjaren po; scores op basisvaardigheden; de onderwijstypen die niet gevolgd mogen worden) ofwel een C-attest (niet geslaagd, geen toegang tot vo). Deze attesten moeten worden (op)gevolgd, ook wanneer de leerling van school is veranderd na bijvoorbeeld verhuizing na het 1^e leerjaar in het vo. Met het getuigschrift kunnen ouders hun kind inschrijven voor het vo, ofwel in een eerste leerjaar A (met toegang tot ASO-, TSO- of KSO-onderwijs) ofwel in een eerste leerjaar B, dat in de meeste gevallen alleen kan leiden tot een opleiding in het BSO vanaf de tweede graad. Met een B-attest is enkel instroom in het eerste leerjaar B mogelijk. Echter, in de praktijk blijkt dat scholen aan veel leerlingen toch een getuigschrift afgeven voor het basisonderwijs, soms omdat er twijfel is over de capaciteiten van de leerling of wanneer ouders het niet eens zijn met de beoordeling van de klassenraad. Leerlingen die eigenlijk in hun basisschoolperiode een achterstand hebben opgelopen (om welke reden dan ook), kunnen hierdoor toch in het eerste leerjaar A worden geplaatst.

Uit bovenstaande blijkt in de observatiegraad van het vo, met een gezamenlijk curriculum, toch sprake van een bepaalde mate van tracking (eerste leerjaar A en eerste leerjaar B en 2^e leerjaar A en BVL). In de praktijk maken leerlingen (ouders) eveneens vaak al een voorkeuze omdat de graad in de brugklas(sen) vaak zowel inhoudelijk (keuze voor Latijn, techniek, extra uren Nederlands/Frans/wiskunde) als logistiek (zelfde gebouw e.d.) gekoppeld is aan de volgende graden, de midden- en bovenbouw in één van de vier onderwijstypen.

Onderwijsmobiliteit

Er is sprake van mogelijke op- en afstroom tussen de voorsorterende tracks in de oriëntatiefase van het vo. In Vlaanderen volgen leerlingen het eerste jaar een leerjaar A of B (zie boven). In het eerste leerjaar B wordt veel leerstof van de lagere school herhaald (leemtes wegwerken, vooral in Nederlands en wiskunde), waarnaast de leerling ook techniek krijgt en dit in de praktijk leert toe te passen. In het eerste leerjaar B kunnen leerlingen alsnog een A-attest halen, waarna zij mogen overgaan na het 1^e leerjaar A (wanneer de prestaties Nederlands, Frans en wiskunde voldoende zijn). Echter, in de praktijk blijkt dat de overgang van het eerste leerjaar B naar het eerste leerjaar A zelden voorkomt. Andersom kunnen leerlingen die in het eerste leerjaar A instromen door tegenvallende leerprestaties of veranderende interesses (bijvoorbeeld na kennismaking met specifieke keuzevakken buiten het nationale curriculum) afstromen naar 2BVL. Na de oriëntatiefase stromen de leerlingen door naar één van de vier onderwijstypen. Formeel is op- en afstroom mogelijk, maar vooral afstroom komt in Vlaanderen voor. Afstroom wordt hier ook wel 'waternivaudyndroom' genoemd: leerlingen kiezen eerst voor de moeilijkste onderwijsvorm of studierichting en na (herhaald) falen dalen zij gradueel 'af' naar een makkelijker onderwijsvorm. Wat ouder onderzoek van Duquet e.a. (2005) laat zien dat 22% van de ASO-leerlingen gedurende het vo een overstap maakt naar de TSO, KSO of BSO.

Het beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

Een basisschool in Vlaanderen doet zeer veel inspanningen om gegevens te verzamelen over de leervorderingen, motivatie en inzet van hun leerlingen. Ten aanzien van leerprestaties gaat het vooral om de basistoetsen rekenen/wiskunde, Nederlands en Frans uit de 3^e fase van het po. Met deze verzamelde gegevens wordt een warme overdracht beoogd waarop de vo-school verder kan bouwen. Heel wat scholen kiezen er daarom voor de informatie bedoeld voor de vo-school te bundelen in een zogenoemde BASO-fiche. Dit document overhandigen de leerlingen dan bij hun inschrijving op de vo-school. Door de leerlingen en de ouders actief te betrekken bij het opstellen van dit 'overdrachtsdocument' wordt de leerlingparticipatie en de ouderbetrokkenheid bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs sterk bevorderd.

Ook de verschillende koepels voor basis- en voortgezet onderwijs voeren specifiek beleid om de po-vo overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen, bijvoorbeeld via de Centra voor Leerlingbegeleiding (CLB's). Verder is er op (regionaal) schoolniveau sprake van sterke banden tussen po- en vo-instellingen (aanvoerrelatie, waarbij denominatie een rol speelt), waardoor er tussen de specifieke scholen vaak een integraal beleid is om de overgang zo goed mogelijk te faciliteren (bv. gewenningsprojecten voor schoolverlaters in het po, zoals kijkdagen).

2.2.4 Wallonië

Algemene beschrijving

Het onderwijsstelsel van de Franse gemeenschap in België, dat de regio's Wallonië en Brussel omvat (*Fédération Wallonie-Bruxelles*), is weergegeven in Figuur 2.6. Het verplichte onderwijs in Franstalig België valt onder de minister-president van de Franstalige Gemeenschap, de *Communauté française de Belgique* (EP-Nuffic, 2015a). Net als in Vlaanderen bestaan er verschillende scholen: de openbare, georganiseerd door de gemeenschap, de (Waalse) provincies of de gemeenten, en de 'niet-openbare' of vrije scholen. Deze vrije scholen zijn weer zijn onderverdeeld in de katholieke scholen en de zogenoemde 'overige', voornamelijk niet-confessionele *Libre indépendance* scholen. Er zijn vier onderwijsnetten die ieder weer verschillende onderwijskoepels onder zich hebben. Deze onderwijskoepels begeleiden en ondersteunen de scholen en hun besturen. De vier netten zijn georganiseerd rond de gemeenschap (de officiële (openbare) *Fédération Wallonie-Bruxelles*) en rond de drie typen scholen (*officiel subventionné; libre subventionné confessionnelle; libre subventionné non confessionnel*).

Het funderende onderwijs bestaat uit twee niveaus: het niet verplichte kleuteronderwijs voor kinderen van minstens twee jaar en zes maanden (*l'enseignement d'école maternelle*) en het basisonderwijs (*l'enseignement primaire*) dat zes schooljaren omvat. De formele leerplicht in Wallonië begint in het jaar dat een kind zes jaar wordt (er kan dus op vijfjarige leeftijd worden gestart) en eindigt aan het einde van het schooljaar waarin het kind de leeftijd van achttien jaar bereikt.

Het huidige algemeen vormende onderwijs bestaat uit drie etappes en vijf cycli van ieder twee jaar. De verschillende cycli hebben als doel continuïteit te creëren in de leereenheden. Voor elke cyclus is een gemeenschappelijk curriculum vastgesteld. De eerste twee etappes vormen samen het basisonderwijs. Etappe 1 bevat het kleuteronderwijs en de onderbouw van het po in twee cycli (tot ongeveer zeven jaar). Etappe 2 bestaat uit de midden- en bovenbouw van het po: vier jaren in twee cycli (acht jaar tot elf á twaalf jaar oud).

De eerste twee jaar op het lager vo (twaalf tot veertien jaar) vormt de 3^e etappe en tevens de vijfde en laatste cyclus. Deze etappe wordt ook wel *Degré d'observation* genoemd en is vergelijkbaar met de observatiegraad in Vlaanderen (zie verderop). Het betreft een gemeenschappelijk stadium waarbij alle leerlingen hetzelfde nationale curriculum volgen. Dit stadium wordt veelal gezien als een verlenging van de lagere school. Voor leerlingen die in deze twee jaar moeilijkheden ondervinden, bestaat de mogelijkheid hier een extra jaar te volgen (doubleren).

Het voortgezet onderwijs vervolgt met twee jaren van de *Degré d'orientation*, het oriëntatiestadium. Hierop volgt de *Degré de détermination* (het beslissings-/toewijzingsstadium), die de laatste twee jaren vo omvat. Dit stadium leidt naar diverse vormen van hoger onderwijs.

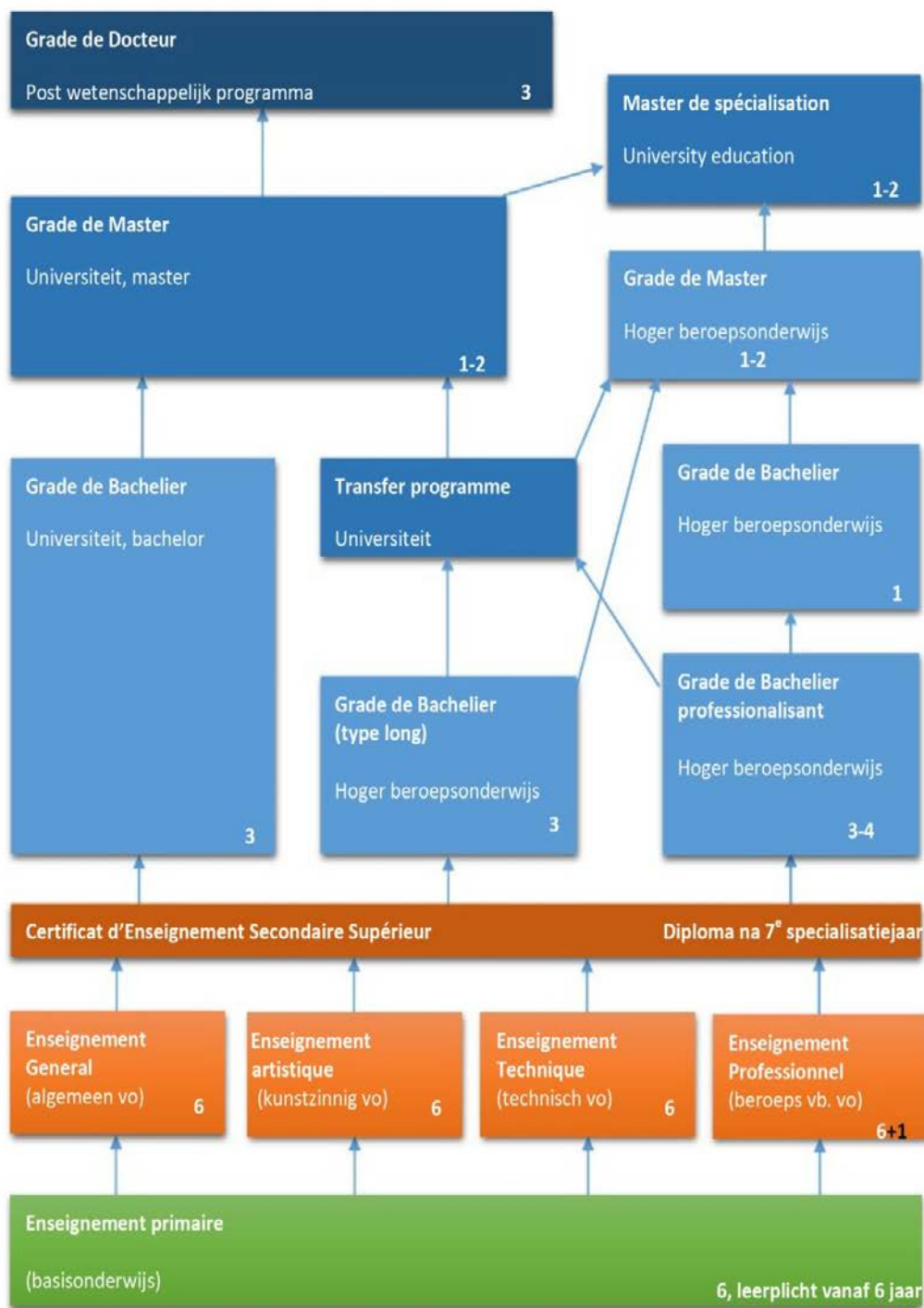
Vanaf het tweede stadium is het vo ingericht in vier onderwijsvormen. *L'enseignement général* is vergelijkbaar met het Nederlandse vwo, *l'enseignement*

technique en *l'enseignement artistique* vallen grofweg tussen vwo en havo in en *l'enseignement professionnel* is qua inrichting en niveau het best te vergelijken met een opleiding op MBO-4 niveau (EP-Nuffic, 2015a). Binnen deze schooltypen zijn er specialisaties die *subdivision(s)* worden genoemd. Ook wordt er binnen de schooltypen *l'enseignement technique* en *l'enseignement artistique* onderscheid gemaakt tussen specialisaties die voorbereiden op een vervolgstudie in het hoger onderwijs (*transition*) en specialisaties die bedoeld zijn als eindonderwijs (*qualification*). Op scholen is een multidisciplinair team aanwezig dat de leerling ondersteunt bij zijn of haar persoonlijke (loopbaan)ontwikkeling (Commission scolaire Marie-Victorin, 2015).

In *l'enseignement général* bestaan alleen specialisaties ten behoeve van *transition* (naar het hoger onderwijs of de universiteit) en in *l'enseignement professionnel* bestaan alleen specialisaties ten behoeve van *qualification*. Aan de *l'enseignement professionnel* kan een zevende jaar toegevoegd worden als voorbereiding op de arbeidsmarkt.

Selectie en allocatie

De po-vo overgang is in Wallonië geen ingrijpende overgang in termen van schoolloopbanen. De eerste twee jaren zijn gezamenlijk en worden gezien als een verlengde van de basisschool, al is er wel sprake van een nieuwe organisatiestructuur van het onderwijs waar leerlingen moeite mee kunnen hebben (meer verschillende schoolvakken, meerdere leraren, nieuwe *peerconfiguratie*). De selectie van de vo-school ligt geheel bij de ouders en er wordt niet gewerkt met getuigschriften of schooladviezen. Er zijn bij de overgang naar het vo dus geen specifieke allocatiemechanismen die door de po-scholen worden gehanteerd. Bij de latere keuze voor *transition* ofwel *qualification*, op veertienjarige leeftijd, wordt een verantwoordelijke docent (tutor) die de schoolloopbaan (de drie hiervoor genoemde etappes) van de leerling goed kent, gekoppeld aan ouders en leerling. Gezamenlijk wordt een keuze gemaakt voor één van de vier richtingen. Naast deze verantwoordelijke docent bestaat er per school ook een multidisciplinair team dat de leerling dient te ondersteunen bij zijn of haar persoonlijke (loopbaan)ontwikkeling (Commission scolaire Marie-Victorin, 2015).



Figuur 2.5. Het Waalse onderwijsstelsel

Onderwijsmobilititeit

Na twee jaar gezamenlijk onderwijs in Wallonië kiezen leerlingen voor een bepaalde richting die gebaseerd is op hun eigen leerprestaties, persoonlijke voorkeuren en interesses. Na die keuze kan het voorkomen dat leerlingen erachter komen dat zij een verkeerde richting zijn ingeslagen omdat de gekozen richting niet aansluit bij de verwachtingen of

hun capaciteiten. Onderwijsmobiliteit tussen de verschillende onderwijsvormen komt echter nauwelijks voor. Wanneer het 3^e leerjaar van een onderwijsniveau in het vo succesvol is afgesloten, gaan alle leerlingen naar het 4^e leerjaar. Aan het einde van dat vierde jaar mag een leerling er voor kiezen om een heroriënterend vierde jaar in een andere onderwijsvorm te gaan volgen, maar daar wordt maar in zeer beperkte mate gebruik van gemaakt (website Eurydice, 2016). Na het vierde jaar volgen de meeste leerlingen dus nog *onderwijs in dezelfde richting waarvoor zij na het 2^e jaar hebben gekozen*.

In Wallonië zou sprake zijn van relatief veel zittenblijven. Uit een (Vlaamse) publicatie van Van den Branden, Vandecandelaere & De Fraine (2015), valt op te maken dat 47% van de Waalse vijftienjarigen al eens in het basisonderwijs, in de observatiegraad (vo jaren 1 en 2) of het eerste jaar van de oriëntatiegraad (vo-3) is blijven zitten.

Beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

In Wallonië is, net als in Frankrijk, bij de po-vo overgang geen sprake van grote aansluitingsproblematiek in termen van onzorgvuldige plaatsing in (tracks in) het vo waardoor schoolloopbanen positief of negatief beïnvloed worden. Leerlingen/ouders kiezen om allerlei persoonlijke en schoolafhankelijke redenen (locatie, denominatie, schoolprestaties, profilering) een school, maar inhoudelijk kiest men voor hetzelfde nationale curriculum. De eerste twee jaren zijn algemeen vormend en de leerling komt er gedurende deze jaren via nadrukkelijk aanwezige (intern georganiseerde) schoolloopbaanbegeleiding achter bij welk vervolgonderwijs in de tweede (en vervolgens derde) fase (graad) van het vo zijn/haar interesses en capaciteiten het beste passen.

2.3 ‘Single structure’-onderwijsstelsels

Een derde stelsel is het ‘single structure’-stelsel (SSS). Binnen dit stelsel zijn ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2 samengevoegd. Leerlingen volgen één lange, verplichte periode van onderwijs – in principe op dezelfde school – en volgen grosso modo hetzelfde (algemeen vormende) onderwijsprogramma (Eurydice, 2014a). Dit type stelsel staat vooral bekend als het Scandinavische stelsel, maar komt ook in de rest van Europa veelvuldig voor. Eurydice (2015) classificeert het onderwijsstelsel van zeventien Europese landen¹⁶ als ‘single structure’-stelsel. Belangrijk kenmerk van dit type onderwijsstelsel is dat door het ontbreken van niveaus (tracking) er geen formeel beleid is ten aanzien van onderwijsmobiliteit. Af- en opstroom is niet aan de orde en ook zittenblijven komt nauwelijks voor. Vandaar dat dit onderwerp in deze paragraaf niet wordt besproken. Van een inhoudelijke aansluitingsproblematiek tussen de sectoren ISCED-niveaus 1 en 2 is formeel alleen intern in de scholen sprake, hetgeen wordt opgevangen door een nationaal curriculum voor de hele verplichte onderwijsperiode. Aansluitingsproblematiek speelt vooral bij de overgang van het vo naar het vervolgonderwijs, na het verplichte onderwijs.

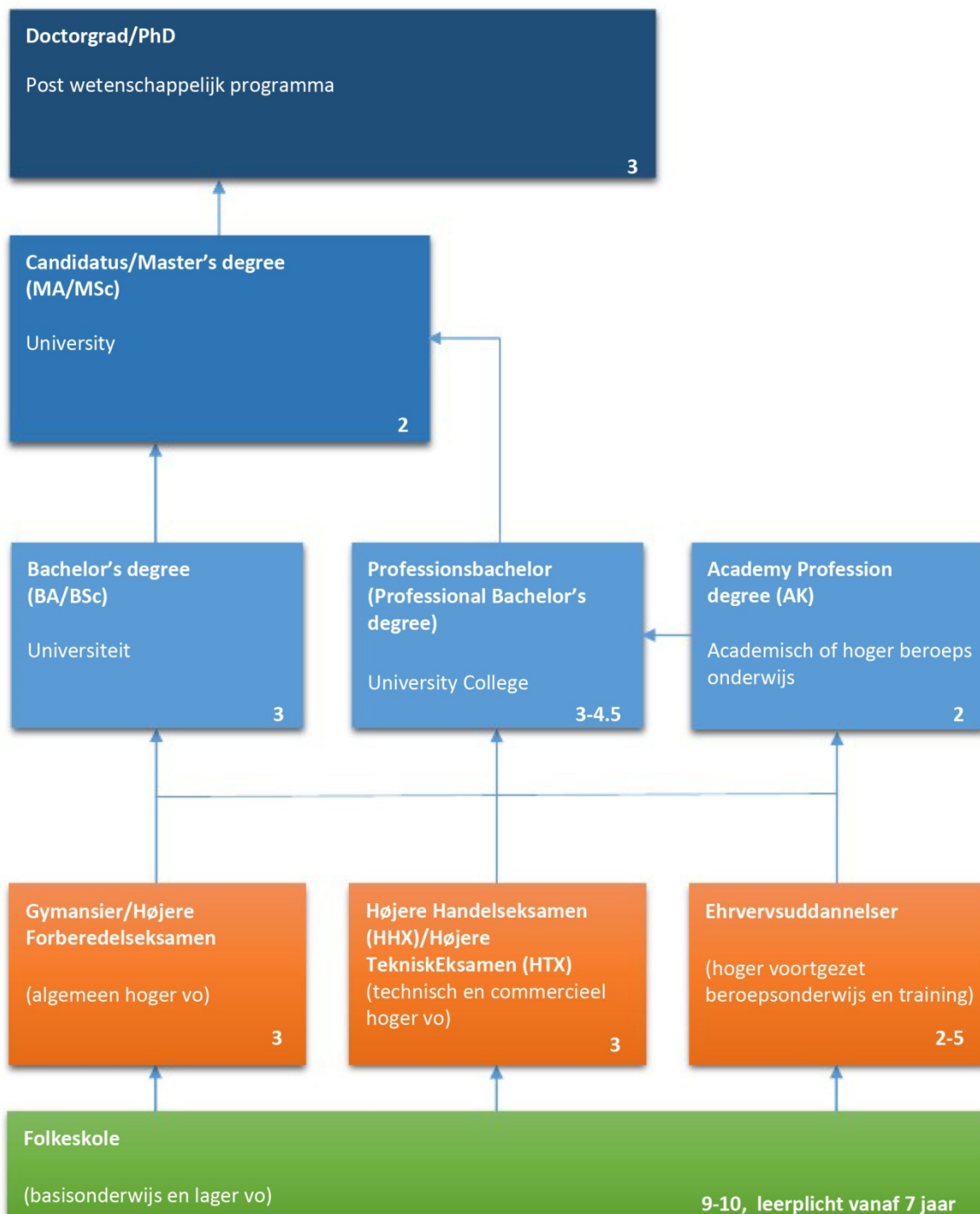
2.3.1 Denemarken

Algemene beschrijving

In Figuur 2.7 is het Deense onderwijsstelsel weergegeven. In Denemarken gaan de meeste kinderen vanaf vijfjarige leeftijd naar school, naar de *Børnehaveklasse* (Eurydice, 2006). Kinderen kunnen hier twee jaar voorschools onderwijs krijgen. Dit type onderwijs is niet verplicht. Kinderen in Denemarken zijn pas leerplichtig als zij zeven jaar worden. In Denemarken wordt de mogelijkheid tot thuisonderwijs gezien als een recht en is daarom in de grondwet opgenomen. Denemarken kent dus geen schoolplicht.

Het openbaar onderwijs wordt gegeven aan de *Folkeskole*. Het onderwijs op deze scholen bestaat uit negen klassen die leerlingen in principe in negen jaar doorlopen. Zittenblijven komt in Denemarken maar weinig voor. Aan het eind van de *Folkeskole* kan optioneel een tiende jaar gevolgd worden (Deens Ministerie van Onderwijs, 2015a, 2015b; Undervisning Ministeriet, 2010). De *Folkeskole* omvat ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2. Het bestaat uit wat in Nederland de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt genoemd. In de *Folkeskole-act*, de Deense onderwijswet, is vastgelegd welke vakken er in de verschillende jaren gegeven moeten worden. Naarmate leerlingen in hogere klassen komen, krijgen zij meer vakken, maar er is geen formeel overgangsmoment tussen wat in Nederland het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zou zijn (Deens Ministerie van Onderwijs, 2015a, 2015b).

¹⁶ Bosnië en Herzegovina, Bulgarije, Denemarken, Estland, Finland, Hongarije, IJsland, Kroatië, Letland, Macedonië, Montenegro, Noorwegen, Servië, Slovenië, Slowakije, Tsjechië en Zweden.



Figuur 2.7. Het Deense onderwijsstelsel

Naast het openbaar onderwijs kent Denemarken een grote tak privéonderwijs. Ongeveer 11% van de leerplichtige kinderen gaat hier heen. Door middel van een vouchersysteem worden ouders die hun kinderen naar een onafhankelijke (privé)school willen sturen gesteund. Met dat voucher kunnen zij ongeveer 70-80% van de schoolkosten dekken. Ouders kunnen kiezen voor een privéschool omdat zij willen dat hun kind meer academisch gericht onderwijs volgt (hiervoor zijn er *grammar schools*), maar ook omdat

ze een school met een bepaalde pedagogische invulling voor hun kind willen, zoals Waldorf-scholen. Daarnaast zijn er privéscholen die katholiek of protestants onderwijs verzorgen (Schindler Rangvid, 2008).

Na de *Folkeskole*, of een variant op het privéonderwijs, kunnen leerlingen kiezen voor drie verschillende richtingen: de algemene richting, de technisch/administratieve richting of het beroepsgerichte onderwijs. Het algemene onderwijs wordt gegeven op de *gymnasier*. Hier kunnen leerlingen kiezen tussen een natuurwetenschappelijk of een linguïstisch profiel. De profielen omvatten algemene vakken, profielgebonden vakken en keuzevakken. De vakken kunnen op verschillende niveaus gevolgd worden. Het algemene onderwijs kan ook op een schooltype gevolgd worden dat vergelijkbaar is met het Nederlandse volwassenenonderwijs. Dit onderwijs leidt op voor het *Højere Forberedelseksamen* en is voor jongeren en volwassenen die hun schoolloopbaan na de *Folkeskole* gestaakt hebben.

Scholen voor bedrijfseconomisch dan wel technisch onderwijs leiden op voor het *Højere Handelseksamen (HHX)* respectievelijk het *Højere Tekniskeksamen (HTX)*. Beide programma's hebben een duur van drie jaar waarbij naast algemeen vormende vakken ook vakken worden gedoceerd uit een economisch/administratieve dan wel technische richting.

Het derde en laatste type van de bovenbouw van het Deense voortgezet onderwijs is het *Ehrvervsuddannelser*. Hieronder vallen de programma's in het beroepsonderwijs. De opleidingen zijn vergelijkbaar met beroepsopleidende en beroepsbegeleidende leerwegen in het Nederlandse mbo. Ze duren twee tot vijf jaar (EP-Nuffic, 2015b).

Alle richtingen geven in principe toegang tot alle vormen van hoger en wetenschappelijk (universitair) onderwijs. Wel kunnen er voor bepaalde vervolgoopleidingen eisen gesteld worden aan de leerprestaties of de door de leerling gevolgde vakken in het vo.

Selectie en allocatie

Gedurende het hele *Folkeskole*-traject wordt er niet formeel gedifferentieerd. De *Folkeskole-act* stelt wel dat leerlingen onderwijs moeten volgen waarin zij voldoende uitgedaagd worden. Om dit te bewerkstelligen worden op veel scholen projectgroepen gevormd die bestaan uit leerlingen van verschillende leeftijden die op cognitief gebied op een gelijkwaardig niveau functioneren. Met deze groepen worden (vakoverstijgende) projecten gedaan en cursussen gevolgd. Het is daarbij wel verplicht dat leerlingen het grootste deel van de tijd binnen hun eigen klas les krijgen (Deens ministerie van onderwijs, 2015a, 2015b).

Binnen de *Folkeskole* hebben leerlingen niet de mogelijkheid te kiezen voor een bepaalde onderwijsrichting. Pas na de *Folkeskole*, binnen het onderwijs wat vergelijkbaar is met de bovenbouw van het Nederlands voortgezet onderwijs, vindt selectie plaats. Leerlingen kiezen voor de onderwijsrichting die het beste past bij hun interesses en talenten. Allocatie vindt daarnaast plaats doordat leerlingen vakken kunnen volgen op het niveau dat past bij hun capaciteiten. Vervolgens kunnen hogescholen en universiteiten wel

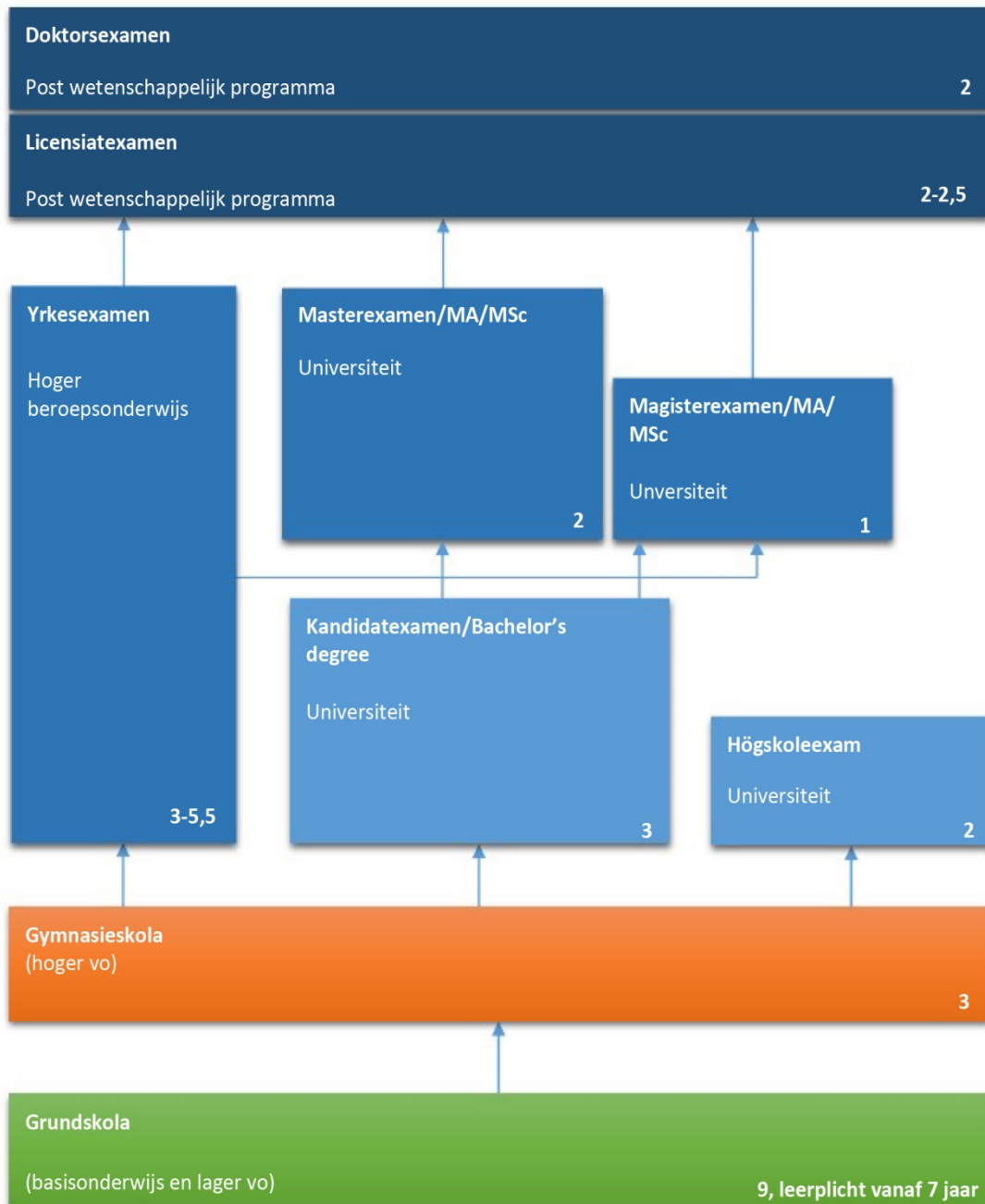
bepaalde toelatingseisen stellen aan de leerprestaties van leerlingen of het (facultatieve) vakkenpakket dat zij in het vo volgden (Nuffic, 2014j).

2.3.2 Zweden

Algemene beschrijving

In Figuur 2.8 is het Zweedse onderwijsstelsel weergegeven. Ook in Zweden zijn kinderen leerplichtig vanaf zevenjarige leeftijd. In overleg met het schoolhoofd kan er echter voor gekozen worden om een kind een jaar eerder of later te laten beginnen. Thuisonderwijs is onder strikte voorwaarden toegestaan. De leerplicht duurt altijd negen jaar (Nuffic, 2014k). Gedurende de leerplicht vindt het onderwijs (over het algemeen genomen) plaats op de *grundskola*. Deze omvat ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2.

Voordat kinderen in Zweden naar de *Grundskola* gaan, kunnen zij naar het voorschoolse onderwijs. De *Förskola* wordt in Zweden sinds 2011 als een op zichzelfstaande schoolvorm gezien. De *Förskola* is voor kinderen onder de zes jaar en wordt beschouwd als het eerste stadium van het schoolsysteem. Alle drie- tot vijfjarigen hebben recht op 525 uur voorschoolse educatie (drie uur per dag of vijftien uur per week) zonder dat hier kosten aan verbonden zijn. Voor kinderen jonger dan drie zijn de kosten afhankelijk van het werk en het inkomen van de ouders. Vanaf zesjarige leeftijd kunnen kinderen ingeschreven worden voor een pre-schoolklas (*sexårsverksamhet*). In deze klas worden kinderen voorbereid op het primair onderwijs en leren ze hun klasgenoten vast kennen. Gemeenten zijn verplicht alle zesjarigen de kans te geven naar deze pre-schoolklassen te gaan (Swedish Institute, 2015a). Op de Zweedse voorschool wordt spel als belangrijk element in de ontwikkeling van kinderen gezien. In het curriculum staan de individuele interesses en behoeften van het kind centraal. Ieder kind heeft daarbij recht op gelijke kansen en mogelijkheden, ongeacht afkomst of sekse (Swedish Institute, 2015b). Zowel voorschoolse educatie als de pre-schoolklas zijn niet verplicht, maar bijna alle kinderen in Zweden participeren hierin (Swedish Institute, 2015a).



Figuur 2.8. Het Zweedse onderwijsstelsel

Na de *Grundskola* kunnen leerlingen verder leren op de *gymnasieskola*. Hier kunnen leerlingen kiezen uit achttien programma's. Zes van deze programma's bereiden voor op een studie binnen het hoger onderwijs. De overige twaalf programma's bereiden voor op het beroepsonderwijs. Ongeveer de helft van de Zweedse scholieren volgt een programma dat voorbereidt op het beroepsonderwijs (EP-Nuffic, 2015c).

In Zweden wordt geen onderscheid gemaakt tussen het universitaire en het hoger beroepsonderwijs, het heeft een zogenoemd unitair systeem. Het is – zij het in beperkte mate – mogelijk om door te stromen van een beroepsgericht programma naar het hoger

onderwijs, maar opleidingen aan de Zweedse *högskola* stellen vaak eisen aan het vakkenpakket en de leerprestaties om leerlingen toe te laten. Daarnaast hebben sommige opleidingen een toelatingsexamen dat de leerling met goed gevolg moet afleggen om toegang tot de opleiding te verkrijgen (EP-Nuffic, 2015c).

Zweden kent net als veel andere landen openbaar en privéonderwijs. In Zweden worden privéscholen gelijk behandeld als openbare scholen: zij ontvangen dezelfde subsidies als het openbaar onderwijs. Ook mogen privéscholen leerlingen geen kosten in rekening brengen voor het volgen van onderwijs. Wel mogen zij, in tegenstelling tot openbare scholen, donaties ontvangen. Ouders kunnen ervoor kiezen om hun kind naar een privéschool te sturen met een bepaalde pedagogische of religieuze inrichting (EP-Nuffic, 2015c).

Selectie en allocatie

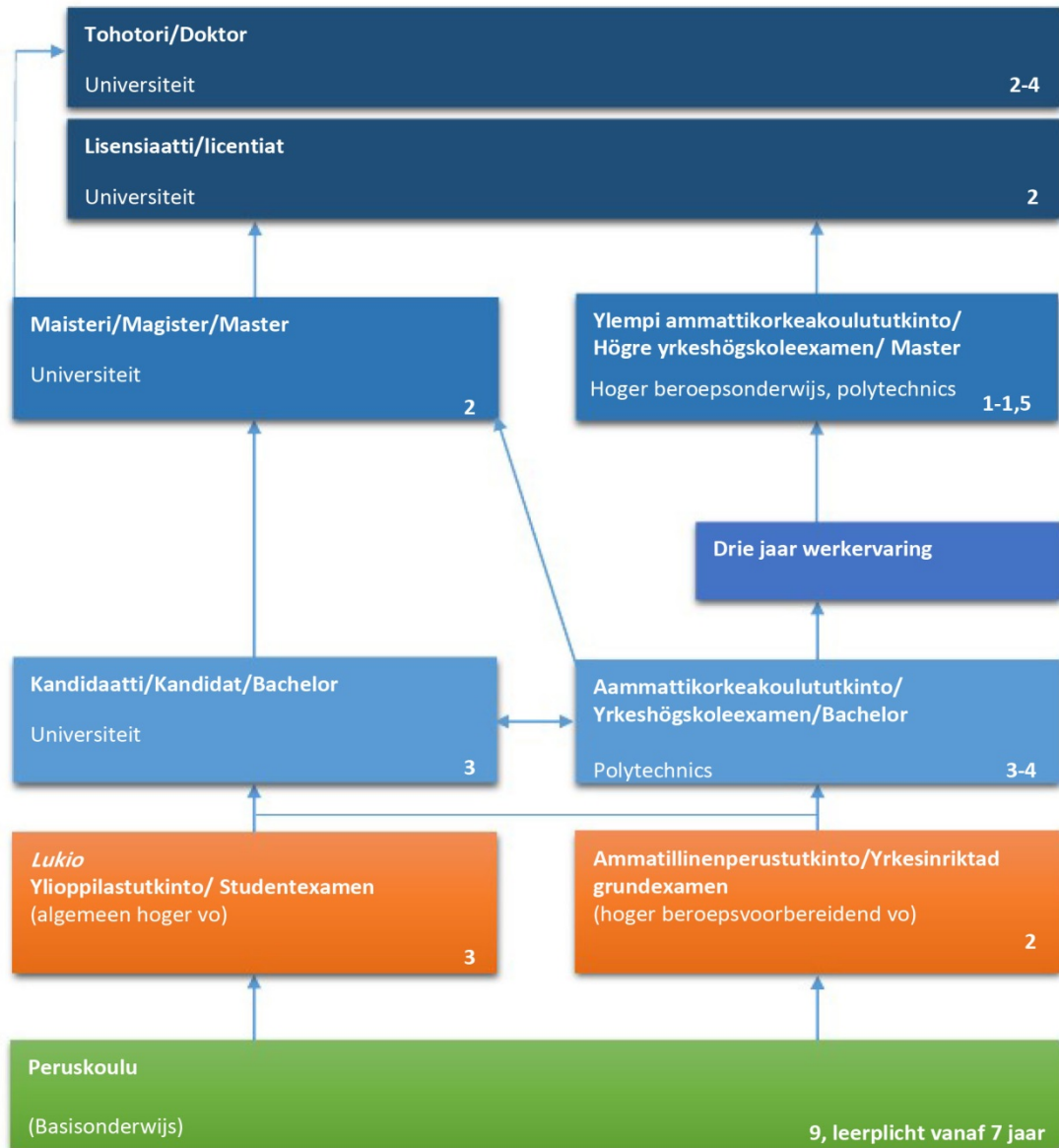
Op de Zweedse *grundskola* vindt formeel geen differentiatie plaats. Iedereen volgt hetzelfde programma van de eerste tot en met de negende klas. Zittenblijven komt op de *grundskola* vrijwel niet voor (www.skolverket.se) en mag slechts in uitzonderlijke situaties plaatsvinden (bv. bij langdurige ziekte). Hoewel er geen formele differentiatie plaatsvindt, dient iedere school in staat te zijn onderwijs aan te bieden dat aansluit bij de capaciteiten van de leerling (EP-Nuffic, 2015c).

Selectie vindt binnen het Zweedse onderwijsstelsel pas plaats op de *gymnasieskola*. Hier kiezen de leerlingen een programma dat aansluit bij hun interesses en talenten. Allocatie vindt in principe pas plaats op het moment dat de leerling een studie aan de *högskola* wil volgen. Hogescholen kunnen eisen stellen aan de leerprestaties van leerlingen en een toelatingsexamen afnemen.

2.3.3 Finland

Algemene beschrijving

Finland is een tweetalig land: er wordt Fins en Zweeds gesproken. Dit betekent dat er Finse, Zweedse en tweetalige onderwijsinstellingen zijn, die ook benamingen kennen in de twee talen. Daarnaast zijn er in het noorden van Finland aparte scholen voor Sami-kinderen. Deze scholen worden in dit overzicht buiten beschouwing gelaten. Het onderwijsstelsel van Finland is weergegeven in Figuur 2.9 en omvat grofweg vier hoofdfasen: de voorschoolse periode, de negenjarige leerplicht in het basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs, de bovenbouw van het algemeen vormend onderwijs of het (voorbereidend) beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (universiteit of *polytechnic*). Finland kent in principe geen schoolplicht. Wel moet het thuisonderwijs voldoen aan dezelfde eisen als het onderwijs dat op scholen wordt aangeboden. Hierdoor wordt er weinig gebruik gemaakt van deze mogelijkheid.



Figuur 2.9. Het Finse onderwijsstelsel

Elk kind/ouder(paar) in Finland heeft toegang tot gratis universele dagopvang voor kinderen vanaf acht maanden tot en met vijf jaar plus een jaar *Esioptus*, het voorschoolse systematische onderwijs dat een jaar voor de basisschool wordt gegeven (dus vooral aan zesjarigen). Nationaal gezien is er met alle betrokkenen (ouders, kinderdagverblijven, beleidsmakers e.d.) een vastomlijnd curriculum voor deze voorschoolse periode vastgesteld (Finnish National Board of Education, 2010). De voorschoolse opvang is niet verplicht, maar bijna iedereen (onafhankelijk van sociaal-economisch milieu) maakt er gebruik van.

Finland kent een negenjarige leerplicht: voor de leeftijdscategorie van zeven tot zestien jaar. Deze leerplicht vervullen de meeste kinderen op één en dezelfde school: de *Peruskoulu*. Alle kinderen ontvangen daar gratis onderwijs, maaltijden, gezondheidszorg, vervoer en onderwijsmaterialen. De *Peruskoulu* is in de meeste gevallen wel ingedeeld in

twee fasen: een zesjarige basisvorming (gezamenlijk onderwijs met één docent) en de middensholen met een vakinhoudelijke structuur (meerdere docenten). Beide onderdelen vallen organisatorisch gezien onder één school.

Alle scholen volgen het raamwerk van het nationale kerncurriculum, met gespecificeerde inhoud en eindtermen per vak. Lokale autoriteiten en scholen mogen wel gezamenlijk binnen dit nationale raamwerk hun eigen curricula opstellen.

Na de *Peruskoulu* wordt de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aangeboden in twee typen scholen. Het ene type biedt algemeen vormend voortgezet onderwijs aan (de *lukio*, waarna meestal naar de universiteit gegaan wordt) en het andere type biedt beroepsvoorbereidend onderwijs aan.

De driejarige algemeen vormende variant leidt tot het *lukionpäätödistus*, een getuigschrift waarmee de leerling het hoger voortgezet onderwijs kan verlaten. Daarna mag de student deelnemen aan het nationale matriculatie-examen (*ylioppilastutkinto/studentexamen*). Met dit diploma wordt voldaan aan de algemene eisen voor toelating tot de universiteit en ook de hogere beroepsopleidingen. Instellingen voor beroepsonderwijs bieden driejarige programma's aan die leiden tot middelbare beroepskwalificaties (*ammattilinen perustutkinto/yrkesinriktadgrundexamen*). Met deze kwalificaties ontvangen leerlingen een *tutkintotodistus/examenbevis* (getuigschrift), en wordt voldaan aan de algemene voorwaarden voor toelating tot het hoger beroepsonderwijs in Finland.

Selectie en allocatie

Finland kent een negenjarige basisschool (*Peruskoulu*). De eerste drie jaar van wat in Nederland de onderbouw van het voortgezet onderwijs heet, wordt op dezelfde school gevolgd als de zes jaren ervoor. Elk kind wordt door de lagere overheden geplaatst op een school die dicht bij het ouderlijk huis ligt. Ouders kunnen overigens wel, met enige restricties, hun voorkeuren laten gelden, maar dat is eerder uitzondering dan regel. Er wordt nagestreefd dat de kwaliteit van het onderwijs op alle scholen ongeveer hetzelfde is en er is ook nauwelijks competitie tussen scholen. In Finland zijn er nagenoeg geen privéscholen die concurreren met openbare scholen (OECD, 2012).

Er is in het Finse onderwijs, ondanks het nationale curriculum, in de *Peruskoulu* wel sterk sprake van differentiatie binnen de klas. Vanaf zeven jaar, als het kind leerplichtig is, krijgt ieder kind zijn eigen voor hem geschikte programma dat in de loop van de tijd kan worden aangepast (per inhoudsgebied, zoals taal en rekenen) op basis van zijn/haar vorderingen. Zittenblijven is daarom niet nodig. Aan de andere kant streven de scholen met alle kinderen tot hun zestiende wel hetzelfde curriculum na, maar dit is dus in de praktijk niet altijd het geval aangezien ieder kind ook zijn eigen programma heeft/kan hebben. De Finse scholen zijn 'inclusief' en daarmee vrijwel volledig toegankelijk voor kinderen met (leer- en andere) beperkingen. Het eigen programma op de school kan bestaan uit een aandachtsgebied/vak dat in Nederland onder speciaal onderwijs zou worden geschaard wanneer er bijvoorbeeld op taalgebied sprake is van ernstige achterstanden.

Leerprestaties spelen geen rol bij selectie en allocatie naar het vervolgonderwijs na de *Peruskoulu*. Leerlingen onder de zestien jaar maken in Finland geen gestandaardiseerde toetsen en examens. Leerlingen kunnen daardoor leren in een onderwijsomgeving zonder prestatiedruk en toetsangst waarin creativiteit en eigen initiatief worden aangemoedigd. Leraren geven geen cijfers, maar geven beschrijvende feedback. De Finnen vinden het niet reëel om alle kinderen dezelfde testen te laten doen omdat zij allemaal verschillende kwaliteiten hebben. Natuurlijk zijn er wel grote verschillen tussen kinderen. Als een zestienjarige leerling het verplichte onderwijs heeft doorlopen, kan hij/zij kiezen voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (gericht op doorstroom naar de universiteit) of voor het hoger beroepsonderwijs. Ongeveer 40 procent van de leerlingen van zestien jaar en ouder stroomt door naar het beroepsonderwijs (Fins onderwijsministerie, 2014). De allocatie daarvoor is gebaseerd op de gemiddelde scores op het basiscertificaat dat men na de *Peruskoulu* ontvangt. De *lukio* gebruiken soms wel entree- en andere vaardigheidstoetsen en toelatingsgesprekken alvorens de leerling kan starten.

2.4 Samenvatting

De beschrijving van de onderwijsstelsels en het overheidsbeleid laat zien dat binnen de acht verschillende landen (negen gebieden) zowel overeenkomsten als verschillen zijn wat de po-vo overgang betreft. Hieronder staan we allereerst stil bij de overeenkomsten en verschillen binnen de drie typen onderwijsstelsels (2.4.1) en vervolgens worden de verschillen tussen de negen nationale onderwijsstelsels samengevat in een overzichtelijke matrix (2.4.2).

2.4.1 Verschillen en overeenkomsten binnen typen onderwijsstelsels

Gedifferentieerde onderwijsstelsels: Nederland en Duitsland

De overeenkomsten tussen het Nederlandse en Duitse onderwijsstelsel met betrekking tot de po-vo overgang zijn groot. In beide landen wordt het stelsel gekenmerkt door een vroege overgang, in Nederland rond twaalfjarige leeftijd en in Duitsland in de meeste deelstaten zelfs al rond tienjarige leeftijd. Na het basisonderwijs stromen leerlingen door naar verschillende onderwijsniveaus. Ook in deze onderwijsniveaus komen de landen redelijk overeen. Zo is er in beide landen een beroepsgerichte stroming (het vmbo en de *Hauptschule*) en een academische gerichte stroming (het vwo en het *Gymnasium*). Daar tussenin hebben beide landen een meer algemene stroming (het havo en de *Realschule*). Het grootste verschil rond deze overgang ligt bij de keuze voor het instroomniveau. In Nederland wordt een (in principe) bindend schooladvies gegeven, terwijl er in Duitsland wel een advies wordt gegeven, maar de ouders beslissen naar welke school de leerling gaat.

Na de overgang bestaat in beide landen de mogelijkheid om van niveau te wisselen (mobiliteitsmogelijkheden). Afstromen naar een lager niveau is in beide landen altijd mogelijk. Opstromen is vaak moeilijker omdat scholen vrij zijn in de eisen die zij hieraan

verbinden. Ook is het in beide landen mogelijk om na een diploma op één van de lagere vo-niveaus verder te gaan op een hoger vo-niveau. In Nederland moeten leerlingen bij het stapelen van diploma's een jaar 'overdoen' op het hogere niveau, terwijl leerlingen in Duitsland direct door kunnen stromen naar het volgende jaar.

Beide landen worstelen in enige mate met aansluitingsproblematiek rondom de overgang. In Nederland zijn hiervoor de laatste jaren verschillende wetswijzigingen geweest die ervoor moeten zorgen dat de kans groter wordt dat leerlingen op het best passende niveau terechtkomen. Zo is de eindtoets verplicht geworden voor alle scholen en is het schooladvies bindend geworden voor plaatsing op een bepaald niveau in het vo. Ook zijn er verschillende initiatieven die de gegevensoverdracht tussen scholen moeten vergemakkelijken en daarmee een soepeler overgang voor de leerling creëren. In Duitsland zijn er verschillende initiatieven gericht op het uitstellen van de keuze voor vo. Het bekendste voorbeeld hierbij is de oprichting van een middenschool, de *Gesamtschule*, waarin leerlingen van verschillende capaciteitsniveaus bij elkaar in de klas zitten.

‘Common core curriculum’-stelsels: Engeland, Frankrijk, Vlaanderen en Wallonië

De fysieke po-vo overgang – naar een andere school – vindt in Vlaanderen en Wallonië plaats op twaalfjarige leeftijd, in Frankrijk wanneer leerlingen tien jaar zijn en in Engeland is dat op elfjarige leeftijd. In de ‘common core curriculum’-stelsels vindt de keuze voor een specifieke richting (tracking) echter pas plaats als leerlingen respectievelijk 14 jaar (Vlaanderen, Wallonie, Frankrijk) en zestien jaar (Engeland) zijn.

In de ‘common core curriculum’-stelsels is in het lagere voortgezet onderwijs (de eerste twee jaren) vrijwel geen mobiliteit mogelijk. In Wallonië, Frankrijk en Engeland volgen, zoals gezegd, alle leerlingen op een school hetzelfde nationale curriculum. Dat is in Vlaanderen in principe ook zo, behalve dan dat leerlingen in de A en B stromen afzonderlijk keuzevakken kunnen kiezen. Zittenblijven is iets wat in Frankrijk en Engeland nauwelijks voorkomt. In Wallonië is juist sprake van een hoge mate van zittenblijven, sterker nog dan in Vlaanderen (Van den Branden, Vandecandelaere & De Fraine, 2015). Leerlingen in de ‘common core curriculum’-landen (met uitzondering van Engeland) worden aan het eind van de onderbouw, na twee jaar, in ‘voorlopige’ tracks ondergebracht. In Vlaanderen en Wallonië gebeurt dat in verschillende onderwijsvormen (schooltypen). In Frankrijk is sprake van een inhoudelijke voorkeuze na twee jaar, naast dat er ook nog steeds gemeenschappelijke vakken worden gevolgd. Deze voorkeuze houdt in dat leerlingen die een beroepsgerichte track na het lager vo willen gaan doen, specifieke beroepsvakken volgen en dat de leerlingen in academische tracks meer algemene vakken volgen. In de derde en vierde leerjaren vo is onderwijsmobiliteit in Vlaanderen mogelijk, waarbij er vooral sprake is van afstroom. In Wallonië kunnen leerlingen na het vierde jaar een andere onderwijsvorm overwegen (heroriëntering), maar daar wordt weinig gebruik van gemaakt. Schoolloopbaanbegeleiding en beroepskeuzeprocessen vormen een integraal onderdeel van de tweede helft van het vo in alle vier de onderwijsstelsels.

‘Single structure’-onderwijsstelsels: Denemarken, Zweden en Finland

Er is in Denemarken, Zweden en Finland geen sprake van mobiliteit binnen het onderwijs op niveau van ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2. Alle leerlingen volgen in Denemarken hetzelfde onderwijs. Dat geldt ook voor Zweden – in de *grundskola* – en Finland, waar alle kinderen in principe de *Peruskoulu* doorlopen in één negenjarige periode, weliswaar met aandacht voor verschillen in capaciteiten van leerlingen.

Het ontbreken van mobiliteitsmogelijkheden kan worden verklaard door het ontbreken van selectie op jonge leeftijd, de geringe indeling in geïnstitutionaliseerde leerstromen (tracks) en de grote aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en het leren op eigen niveau. Als men verschillende vakken op verschillende niveaus kan volgen binnen een gezamenlijk curriculum (aangeboden door dezelfde onderwijsinstellingen, in dezelfde gebouwen), zijn mobiliteitsmogelijkheden als op- en afstroom (zoals in Nederland) niet aan de orde. Door het ontbreken van een strikte scheiding tussen de ISCED 1 en 2 niveaus lijkt aansluitingsproblematiek in het Deense, Zweedse en Finse onderwijsstelsel niet aan de orde te zijn. Vrijwel iedereen doorloopt het ‘single structure’ verplichte onderwijs in de daarvoor bedoelde nominale tijd. Zittenblijven komt nauwelijks voor. Dit betekent dat de verschillen tussen leerlingen aan het einde van de verplichte onderwijsperiode pas goed duidelijk zijn. Daarbij moet aangetekend worden dat in alle drie landen, vanaf het begin van de basisschool, alle leerlingen binnen het nationaal curriculum met gezamenlijke einddoelen toch een eigen programma/leerlijn kunnen volgen (op het eigen niveau les ontvangen), of in projectgroepen gedifferentieerd worden bediend.

2.4.2 Overzicht van verschillen en overeenkomsten tussen onderwijsstelsels

Duidelijk is dat er in zes beschreven onderwijsstelsels sprake is van een fysieke overgang naar een andere school bij de overgang van po naar vo en dat deze plaatsvindt tussen het tiende en twaalfde levensjaar. Naast selectieverschillen omtrent leeftijd zien we verschillen en overeenkomsten op het gebied van: de selectie/plaatsing in typen (lager) voortgezet onderwijs (tracking), onderwijsmobiliteit (op- en afstroom, zittenblijven), de onderwijsinhoud (standaardisatie input versus curriculaire differentiatie; standaardisatie output), de beroepsgerichtheid (mate van beroepsvoorbereiding) en specifiek beleid voor aansluiting tussen de onderwijssectoren. Tabel 2.1 bevat per stelseltype de meest essentiële kenmerken en het onderwijsbeleid omtrent de po-vo overgang. De vraag is of en in welke mate deze stelselkenmerken (mogelijk) effecten hebben op de schoolloopbaan en de (niet-) cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom en na de overstap naar het vo. In de volgende drie hoofdstukken wordt een stand van zaken gegeven van het onderzoek daaromtrent.

Tabel 2.1 *Overzicht van verschillen en overeenkomsten in stelselkenmerken*

	Gedifferentieerde onderwijsstelsels		'Common core curriculum' -onderwijsstelsels				'Single structure'-onderwijsstelsels		
	Nederland	Duitsland	Frankrijk	Engeland	Vlaanderen	Wallonië	Denemarken	Zweden	Finland
Leerplicht/schoolplicht	5 tot 18 jaar	6-15 jaar (16 in deelstaten)	6 tot 16 jaar	5- 18 jaar (voorheen 16)	6-18 jaar	6-18 jaar	7 tot 16 jaar	7 tot 16 jaar	7 tot 16 jaar
Po-vo overgang	± 12 jaar	± 10 jaar (enkele deelstaten ± 12 jaar)	± 10 jaar	±11 jaar	±12 jaar	±12 jaar	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Selectiemoment (tracking)	± 12 jaar	± 10 jaar	14 jaar - keuze	±16 jaar	Formeel: 14 jaar Praktijk: 12 jaar	14 jaar - keuze	±16 jaar	±16 jaar	±16 jaar
Selectieproces	Vo-scholen plaatsen o.b.v. schooladviezen en ev. Eindtoets.	Niet-bindend schooladvies. Ouders maken de uiteindelijke keuze	Geen. Er is individuele keuze	Geen. Er is individuele keuze	BASO-fiche	Geen. Er is individuele keuze	N.v.t.Allocatie op basis van woonplaats	N.v.t.Allocatie op basis van woonplaats	N.v.t.Allocatie op basis van woonplaats
Stratificatie	7 niveaus waarvan 4 niveaus vmbo	3 niveaus of Gesamtschule	Na 4 jaar 3 niveaus	Geen	Na 2 jaar 4 niveaus	Na 2 jaar 4 niveaus	Geen	Geen	Geen
Curriculum vo	Gedifferentieerd	Gedifferentieerd	Gezamenlijk Na 2 jaren inhoudelijke keuzes	Gezamenlijk	1 ^e 2 jaren gezamenlijk, daarna gedifferentieerd.	1 ^e 2 jaren gezamenlijk, daarna gedifferentieerd.	Gezamenlijk	Gezamenlijk	Gezamenlijk
Onderwijsmobiliteit vo	Op- en afstroom, doorstroom na afroning niveau	Op- en afstroom tussen typen vo, doorstroom na afroning niveau	n.v.t.	n.v.t.	Met name afstroom	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
Beroepsgerichtheid Stelsel	Sterk: vier leerwegen vmbo, aansluiting mbo	Eén schooltype	Voorkeuze beroepsonderwijs na 2 jaar vo	Geen, interne oriëntatie	Technische of beroepsopleiding na 2 jaar. BVL in 2 ^e jaar	Voorkeuze beroepsonderwijs na 2 jaar vo	Geen	Geen, gerichte keuzevakken mogelijk	Geen, alleen interne oriëntatie
(Beleid) Aansluitings- problematiek	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

3. Schoolkeuze en schoolloopbanen

De po-vo overgang is in veel Europese landen voor leerlingen de meest essentiële schakel in de gehele onderwijsloopbaan. In dit hoofdstuk gaan we in op de resultaten van eerder onderzoek over de schoolloopbanen van leerlingen in het licht van deze po-vo overgang. Hierbij richten we ons eerst op de gedifferentieerde stelsels (3.1). Daarna bespreken we de schoolloopbanen in de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels (3.2). Vervolgens is getracht een overzicht te geven van de schoolloopbanen van leerlingen in ‘single structure’-onderwijsstelsels in het licht van de po-vo overgang (3.3). Omdat in ‘single structure’-onderwijsstelsels geen sprake is van een overgang, gaat het in paragraaf 3.3 met name over schoolse ontwikkeling binnen het verplichte onderwijs en de overgang naar het vervolgonderwijs daarna (op vijftien- à zestienjarige leeftijd).

De plaatsing in, dan wel het (actief) kiezen van, een bepaald type vo- school is in gedifferentieerde onderwijsstelsels en ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels een belangrijk moment voor de verdere schoolloopbaan. Daarom zijn in dit hoofdstuk ook onderzoeken opgenomen die ingaan op dergelijke keuze- en plaatsingsprocessen.

3.1. Schoolloopbanen in gedifferentieerde onderwijsstelsels

In gedifferentieerde onderwijsstelsels wordt met betrekking tot schoolloopbanen veel onderzoek gedaan naar de overgang tussen de verschillende onderwijstypen: po, vo en tertiair onderwijs. Veel onderzoek gaat over (a) de kansen die bepaalde groepen leerlingen krijgen om de best passende schoolloopbaan te volgen en (b) mogelijke negatieve effecten van het vroeg differentiëren van leerlingen in termen van schoolloopbaanmogelijkheden. Van elke relevante studie die we gevonden hebben, beschrijven we beknopt de belangrijkste bevindingen.

3.1.1 *Nederland*

Een belangrijke factor in de Nederlandse po-vo overgang is het schooladvies. Dit schooladvies komt vaak overeen met de daadwerkelijke capaciteiten van de leerling op dat moment, maar dit is niet altijd het geval. Timmermans, Kuyper en Van der Werf (2013) onderzochten hoe vaak onder- en overadvisering voorkomt en of dit frequenter voorkomt bij bepaalde groepen leerlingen. Zowel de eindtoetsscore (een meting van de leerprestaties) als het schooladvies blijken een (redelijk) goede voorspeller te zijn voor de onderwijspositie in het vierde leerjaar van het vo. Leerlingen waarbij de eindtoets en het schooladvies overeenkomen, zitten na vier jaar het vaakst op het geadviseerde onderwijsniveau. Onder- en overadvisering werd hierbij gedefinieerd als een verschil tussen het brugklatype passend bij de eindtoetsscore en het door de school geadviseerde

brugklastype.¹⁷ In de meeste gevallen (65 procent) bleek het schooladvies overeen te komen met de eindtoetsscore. In de overige gevallen week het schooladvies minstens een half niveau af van de eindtoetsscore in positieve of negatieve zin. Bij ongeveer 15% bleek sprake van overadvisering en bij een even groot deel van onderadvisering (Timmermans e.a., 2013). Deze leerlingen zijn derhalve opgestroomd dan wel afgestroomd gedurende de eerste jaren van het vo. Leerlingen met een schooladvies dat lager is dan de eindtoetsscore en op het lagere schoolniveau instromen, hebben de minste kans om te blijven zitten (Timmermans e.a., 2013). Voor leerlingen die een hoger schooladvies dan de eindtoetsscore hebben gekregen, geldt het tegenovergestelde: zij blijven relatief het meest zitten. Ongeveer 10% van de leerlingen blijft in de eerste drie leerjaren minstens één keer zitten. Van Rooijen e.a. (2016) laten op basis van secundaire data-analyse van de COOL⁵⁻¹⁸ cohorten zien dat na vier jaar vo, via op- en afstroom, 19% van de leerlingen in leerjaar 4 van het vo in een lager onderwijstype zit dan geadviseerd door de po-school, terwijl 13% in een hoger onderwijstype dan geadviseerd terecht is gekomen. In totaal blijft één op de acht leerlingen een keer zitten in de leerjaren 1 tot en met 3 (Van Rooijen e.a., 2016).

Sinds schooljaar 2015/2016 moeten leerlingen toegelaten worden op het niveau van het schooladvies (of hoger). De score op de eindtoets geldt alleen als *second opinion* en mag alleen bij de allocatie gebruik worden om een leerling op een hoger niveau te krijgen. Uit het onderzoek van Timmermans e.a. (2013) en Van Rooijen e.a. (2016) – waar de eindtoetsscore nog een grotere rol had in bij de plaatsing in vo - blijkt dat scholen leerlingen met een lager schooladvies dan de eindtoetsscore vaker op het lagere niveau plaatsen en leerlingen met een hoger schooladvies dan de eindtoetsscore vaker op het hogere niveau.

De allocatie naar verschillende vo-niveaus heeft voor verschillende leerlingen verschillende effecten. Van Elk, Van der Steeg en Webbink (2011) onderzochten het effect van vroege selectie op het afronden van een opleiding in het tertiair onderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat vooral voor leerlingen van gemiddeld niveau (mavo-advies) het effect van vroege selectie het ongunstigst is. Als deze leerlingen op het vo in een homogene klas terecht kwamen, hadden zij minder kans op het afronden van een opleiding in het tertiair onderwijs dan leerlingen van gelijkwaardig niveau die in een heterogene klas (met meer niveaus, meestal mavo/havo) terecht kwamen. Voor leerlingen met een havo-advies bleken geen verschillen te bestaan voor leerlingen die in een homogene groep zaten en leerlingen die in een gemengde groep met mavo-leerlingen zaten.

Een alternatief voor opstromen is het stapelen van diploma's. Dit is minder risicovol dan opstromen omdat de leerling dan al minimaal het diploma van het initiële niveau heeft. In Nederland kwam het stapelen van diploma's de afgelopen tien jaar steeds minder voor, al zijn er zeer recentelijk indicaties dat deze neergaande trend is gebroken. Na het schooljaar 2014/2015 maakten bijna 8% van de leerlingen met vmbo- of havo-

¹⁷ In dit onderzoek wordt uitgegaan van de veronderstelling dat de eindtoetsscore een juiste indicatie van de leerprestaties en cognitieve capaciteiten van de leerling oplevert. Weliswaar dient rekening gehouden te worden met het feit dat deze meting een momentopname betreft en niet het *leerpotentieel* van leerlingen meet.

diploma een doorstart op een hoger niveau, blijkt uit cijfers van DUO (TK, kamerbrief 31289, 2016). Deze opleving zou verschillende redenen kunnen hebben. Zo kan het zijn dat scholen de toelatingscode vmbo-havo, die vanaf 1 augustus 2012 van kracht is, beter hanteren.

Voor een groot deel van de leerlingen verloopt de route dus daadwerkelijk niet zoals bij de po-vo overgang was beoogd en er zijn aanwijzingen dat dit anders verloopt (en wordt ervaren) voor verschillende groepen leerlingen. Sterk presterende leerlingen in het po profiteren soms meer van de overgang omdat zij, in tegenstelling tot zwakkere leerlingen in een groep met eveneens sterke leerlingen terecht komen (Belfi, Fraine, & Van Damme 2010).

Driessen en van Langen (2011) publiceerden een onderzoek waarin zij onder andere keken naar sekseverschillen in schoolloopbaankenmerken. Zij concludeerden dat jongens gemiddeld genomen op alle gebieden minder goed presteren dan meisjes. Ze blijven vaker zitten, worden vaker verwezen naar het speciaal onderwijs, zijn binnen het vo vaker terug te vinden in de lagere onderwijsniveaus, stromen vaker af naar een lager niveau en verlaten de school vaker voortijdig. De sekseverschillen worden voor vrijwel alle sociale milieus en groepen met een migrantenachtergrond teruggevonden en zijn al ongeveer tien jaar vrijwel onveranderd. Dat jongens vaker naar het speciaal onderwijs verwezen worden en vaker naar de lagere vo-niveaus gaan, heeft volgens Driessen en van Langen (2011) onder andere te maken met dat jongens op het po op niet-cognitief gebied minder gunstig beoordeeld worden door leerkrachten dan meisjes. Onder meer op werkhouding worden zij negatiever beoordeeld dan meisjes. Onder advisering ten opzichte van de eindtoets komt bij jongens vaker voor dan bij meisjes (Timmermans e.a., 2013).

Ook de gezinssamenstelling blijkt invloed te hebben op de schoolloopbanen van leerlingen. Traag en van der Velden (2008) concludeerden dat kinderen uit éénoudergezinnen en kinderen uit gezinnen met meer dan vier kinderen meer kans hebben op doubleren in het vo en vaker voortijdig uitvallen.

Het instroomniveau op het vo bepaalt in toenemende mate het eindniveau van de leerling (Tolsma & Wolbers, 2010). Voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus kan dit extra nadelig uitpakken (De Boer, Bosker & Van der Werf, 2010). Leerlingen van ouders uit lagere sociaal-economische milieus en/of met een migrantenachtergrond presteren minder goed in het po, waardoor zij lagere schooladviezen krijgen en vaker in de lagere vo-niveaus instromen (Korpershoek e.a., 2016). Binnen het Nederlandse onderwijsstelsel bestaat de mogelijkheid tot het veranderen van vo-niveau door op- of afstroom. Voor leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus blijkt dit echter gunstiger uit te pakken dan voor leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus (Tieben & Wolbers, 2010): leerlingen met een lagere sociaal-economische status (SES) stromen vaker af en leerlingen met een hogere SES stromen vaker op. Daarnaast blijkt dat voor kinderen uit lagere sociaal-economische milieus geldt dat zij vaker een schooladvies krijgen dat lager is dan de eindtoetsscore in vergelijking met kinderen uit hogere sociaal-economische milieus (Timmermans e.a., 2013).

Crul en Sneider (2009) hebben onderzoek gedaan naar de onderwijskansen van Turkse migranten in het Nederlandse en Duitse onderwijsstelsel. Zij concludeerden dat beide onderwijsstelsels kansen bieden, zij het op verschillende manieren. Hoewel kinderen van migranten in Nederland vaker laag instromen in het vo, hebben zij meer kans op het afronden van een diploma in het hoger onderwijs dan in Duitsland. In het Nederlandse onderwijsstelsel hebben leerlingen ‘tweede kansen’ binnen het onderwijs. Na het behalen van een diploma in één van de lagere vo-niveaus is er vaak nog genoeg tijd om een opleiding in één van de hogere vo-niveaus te volgen (diploma’s stapelen). In Duitsland zijn de leerlingen na het behalen van het eerste diploma ouder en zullen daarom minder snel nog een vo-diploma willen halen. Daarentegen hoeven zij niet zoals in Nederland eerst een jaar doubleren in het nieuwe niveau. Aan de andere kant sluit het onderwijs in de Duitse beroepsgerichte stromingen binnen het vo beter aan op de arbeidsmarkt, waardoor leerlingen na het behalen van een diploma makkelijker een baan vinden. Dit is gunstig voor kinderen van Turkse migranten, waarvoor dit vaak de eindopleiding is.

3.1.2 Duitsland

Net als Nederland kent Duitsland het schooladvies. In Duitsland is dit advies in de meeste deelstaten echter niet bindend en speelt het dus een kleinere rol. Lenhard en Schröppel (2014) onderzochten de allocatie bij de po-vo overgang na *grade 4*, waarbij leerlingen doorstromen naar de drie verschillende niveaus voor vo. De keuze voor het schoolniveau wordt in samenspraak met de ouders genomen. Ouders blijken het niveau van hun kinderen echter vaak te overschatten. Daarom is onderzocht welke gegevens wel goede voorspellers zijn voor het schoolsucces van de leerlingen. De eerdere leerprestaties van leerlingen op het gebied van spelling, begrijpend lezen en rekenen blijken een goede voorspeller te zijn voor de hoogste niveaus na achttien maanden in het vo. Het advies van de leerkracht bleek daarentegen een betere voorspeller voor de laagste niveaus na achttien maanden. Daarnaast concludeerden Lenhard en Schröppel dat een eindtoets een goed hulpmiddel kan zijn voor leerkrachten om een passend schooladvies te geven.

Net als in veel andere landen bestaan schoolklassen in Duitsland uit leerlingen van uiteenlopende leeftijden, het verschil tussen vroege en late leerlingen kan wel een jaar zijn (doublures buiten beschouwing gelaten). Mühlenweg en Puhani (2010) stelden vast dat vroege leerlingen duidelijk minder kans (ongeveer 2/3 kleiner) hebben om in te stromen in het hoogste vo-niveau dan late leerlingen. Dit was zowel het geval in deelstaten waarbij de overgang tussen po en vo plaatsvindt op tienjarige leeftijd, als in deelstaten waar de overgang twee jaar later plaatsvindt.

Voor leerlingen die voorlopen in het onderwijs bestaat in Duitsland de mogelijkheid om een klas over te slaan. Uit onderzoek van Kretchmann en Vock (2014) blijkt dat een klas overslaan in het po voor sommige leerlingen een positief effect lijkt te hebben. Leerlingen die een klas overslaan, presteren vergelijkbaar met even begaafde leerlingen uit hun nieuwe klas, die dus een jaar ouder zijn. Ook presteren zij het eerste

jaar beter dan even begaafde leerlingen van hun eigen leeftijd die geen klas overgeslagen hebben. De verwachting was dat het positieve effect sterker zou worden als de leerling langer in de nieuwe klas zat. Dit bleek echter niet het geval te zijn. Later in de schoolcarrière, op het vo, werden er geen significante verschillen meer gevonden tussen leerlingen die een klas hadden overgeslagen en vergelijkbare leerlingen die dat niet hadden gedaan.

Transities tussen de vo-niveaus komt in Duitsland meer voor dan in Nederland (Jacob & Tieben, 2007). In sommige deelstaten (o.a. Noordrijn-Westfalen en Bavaria) is het mogelijk om met een *Hauptschule*-diploma of een *Realschule*-diploma door te stromen naar dezelfde niveaus van een vervolgopleiding; de diploma's hebben formeel dezelfde waarde. In de praktijk blijkt echter dat ook in deze deelstaten leerlingen met een *Realschule*-diploma vaker doorstromen naar de hogere vormen van vervolgonderwijs dan leerlingen die een *Hauptschule*-diploma behaald hebben (Schuchart, 2007).

Caro, Lenkeit, Lehmann en Schwippert (2009) onderzochten de invloed van de groei in rekenprestaties op het schooladvies en op het niveau waarop de leerling op het vo instroomt. Leerlingen die veel groei doorgemaakt hadden, bleken hogere adviezen te krijgen en ook vaker in te stromen in het hoogste vo-niveau, ongeacht het eindniveau dat ze bereikten aan het eind van het po. Leerlingen die aanvankelijk laag scoorden op rekenen, kregen een hoger advies dan leerlingen die een hoger startniveau hadden en gelijk presteerden. Meisjes, leerlingen met een hoge sociale achtergrond en immigranten met een snelle groeicurve kregen daarnaast hogere adviezen dan jongens, leerlingen met een lage sociale achtergrond en autochtone leerlingen.

Leerlingen van de tweede generatie immigranten hebben daarbij significant meer kans om een advies te krijgen voor het laagste vo-niveau dan autochtone leerlingen en hebben significant minder kans om een advies voor het hoogste vo-niveau te krijgen (Lüdemann & Schwerdt, 2013). Dit geldt (ook) wanneer gecontroleerd wordt voor prestaties op lezen en wiskunde. Wanneer tevens voor sociaal milieu werd gecontroleerd, bleken de gevonden verschillen bijna verdwenen. Dit wijst er op dat het sociaal milieu een rol speelt in de gevonden verschillen tussen tweede generatie immigranten en autochtone leerlingen (Lüdemann & Schwerdt, 2013).

Een andere verklaring voor de verschillen tussen kinderen van immigranten en autochtone kinderen kan gevonden worden in het sociaal kapitaal. Cheng, Martin en Werum (2007) concludeerden dat niet sociaal kapitaal in het algemeen verschillen tussen leerlingen veroorzaakt, maar dat sommige typen sociaal kapitaal gunstig zijn voor het onderwijsniveau waarin de leerling in kan stromen. Wanneer autochtone ouders participeren binnen sportclubs, bleek dat een positief effect te hebben op het niveau waarop hun kinderen instromen op het vo. Voor kinderen van immigranten gold dat participeren in een gemengde etnische community een positief effect heeft op het instroomniveau van hun kinderen. Kinderen en ouders die zich beperken tot (sportclubs van) de eigen etnische minderheidsgroepering stroomden lager in op het vo.

Duitse leerlingen vinden het zeer belangrijk om het onderwijsniveau van hun ouders te evenaren en zijn daarom bereid om grote risico's te nemen om op te stromen

naar een hoger niveau, aldus een onderzoek van Jacob en Tieben (2007). Het onderwijsniveau van de ouders had in dit onderzoek geen effect op de kans om af te stromen naar een lager onderwijsniveau.

Ook nadat de leerling het vo succesvol heeft afgerond, blijft de sociaal-economische status van de ouders meespelen. Beicht en Walden (2015) stelden vast dat wanneer het een leerling met een relatief lage sociaal-economische achtergrond lukt om een opleiding binnen het hoogste vo-niveau af te ronden, en dus gekwalificeerd is om naar het hoger onderwijs te gaan, de keuze toch vaak valt op een vervolgopleiding in het (hoger) beroepsonderwijs. Kinderen van ouders uit een hoger sociaal-economisch milieu kiezen vaker voor een opleiding in het academische onderwijs.

Uit de hierboven beschreven onderzoeken blijkt dat het sociaal-economische milieu waarin een leerling opgroeit veel invloed kan hebben op de schoolloopbaan en de onderwijskansen van de leerling. In de deelstaat Noordrijn-Westfalen is in 2006 het bindende schooladvies ingevoerd bij de po-vo overgang. Uit onderzoek van Dollmann (2011) bleek dat deze beleidswijziging de invloed van de sociale achtergrond verminderd heeft, vooral als het gaat om de keuze tussen *Realschule* en *Gymnasium*.

Doordat leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond niet dezelfde kansen krijgen in hun schoolcarrière, wordt volgens Becker (2009) het algehele opleidingsniveau in Duitsland verlaagd. Hij deed daarom onderzoek naar de manier waarop de sociaal-economische achtergrond doorwerkt in de schoolloopbaan van de leerling en hoe de kansen van leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond verbeterd kunnen worden. Hij concludeerde dat de sociaal-economische achtergrond op twee niveaus werkt. Op primair niveau doordat leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond vaak echt minder (biologische/genetische) aanleg hebben en lager presteren op schoolse vaardigheden dan leerlingen met een hoge sociaal-economische achtergrond. Op secundair niveau blijkt de houding van leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond mee te spelen. Deze leerlingen verwachten minder van zichzelf (of hun ouders en/of leerkrachten verwachten minder goede prestaties van deze kinderen) en kennen weinig waarde toe aan hogere diploma's, waardoor zij minder vaak doorstromen naar de hogere vormen van vo. Op dit gebied valt volgens Becker (2009) nog winst te behalen. Hij verwacht dat minstens vijf procent meer leerlingen kan doorstromen naar het hoger onderwijs.

Paulick, Watermann en Nückles (2012) onderzochten met welk doel leerlingen hun best doen op school (doeloriëntaties) en hoe dit effect heeft op de overgang naar het vo. Er werd hierbij onderscheid gemaakt tussen leerlingen die school interessant en leuk vinden en daarom hun best doen ('mastery approach'), leerlingen die hun best doen omdat ze goed willen presteren ('performance approach') en leerlingen die niet willen falen ('performance avoidance'). In het po bleek de 'mastery approach'-doeloriëntatie geassocieerd met goede leerresultaten en de 'performance approach'- en 'performance avoidance'-doeloriëntatie met minder goede leerresultaten. Leerlingen met een 'mastery approach'-doeloriëntatie stroomden het vaakst door naar het hoogste vo-niveau. Na de po-vo overgang nam de mate waarin leerlingen de genoemde doeloriëntaties nastreefden af,

wat veroorzaakt lijkt te worden door de po-vo overgang. De ‘mastery approach’-doeloriëntatie bleek overigens een positief effect hebben op de leerresultaten van de leerlingen in het vo. Alleen op het hoogste vo-niveau werd nog een negatief effect voor de ‘performance approach’-doeloriëntatie gevonden op de leerresultaten van leerlingen.

Leerlingen in het Duitse onderwijs lijken ongelijke kansen te krijgen bij de overgang van po naar vo. Ook voor hun verdere carrière hebben deze kansen gevolgen. De afnemende waarde die in Duitsland aan het beroepsonderwijs gehecht wordt, vergroot de ongelijkheid die bij de overgang ontstaat nog verder. Bedrijven kiezen steeds vaker voor hoger opgeleide werknemers, ook voor functies waar het beroepsonderwijs initieel op gericht was (Kufper, 2009). Stroomt een leerling bij de po-vo overgang laag in, dan heeft deze al een achterstand die nog moeilijk blijkt in te halen.

3.1.3 *Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in Nederland en Duitsland*

Dat Nederland en Duitsland veel overeenkomsten vertonen in het onderwijsstelsel is ook terug te zien in het onderzoek in beide landen met betrekking tot de schoolloopbaan van leerlingen. In het onderzoek komen grotendeels dezelfde onderwerpen aan bod.

Beide landen hebben veel aandacht voor de allocatie van leerlingen naar het best passende niveau. Zowel in Nederland als in Duitsland is het schooladvies hierbij een belangrijk mechanisme. In Nederland is dit advies sinds kort bindend. In Duitsland is het een vrijblijvend advies, met uitzondering van de deelstaat Noordrijn-Westfalen. Nederland kent daarnaast een eindtoets aan het eind van het po. Hoewel het advies bindend is, fungeert deze eindtoets als controlemechanisme: het advies kan op basis van de eindtoets nog naar boven bijgesteld worden. Zowel het schooladvies als de eindtoets zijn (redelijk) goede voorspellers voor het niveau van de leerling. Duitsland kent geen verplichte eindtoets. Wel blijkt uit onderzoek dat een eindtoets een goed hulpmiddel voor de leerkracht kan zijn om een passend advies te geven.

Hoewel leerkrachten in beide landen over het algemeen goede schooladviezen geven met betrekking tot het onderwijsniveau/schooltype dat zij leerlingen aanraden, ontstaan er na de po-vo overgang regelmatig problemen. Relatief veel leerlingen moeten in de eerste jaren van het vo afstromen of blijven zitten. Ook blijken er leerlingen na de overgang een hoger vo niveau aan te kunnen dan dat hen is geadviseerd; zij stromen gedeeltelijk alsnog op.

Het blijkt dat de onderwijskansen die verschillende groepen leerlingen krijgen, in zowel Nederland als Duitsland, ongelijk zijn. Uit beide landen komen signalen dat jongens, kinderen van ouders uit lagere sociaal-economische milieus en/of kinderen van migranten minder goed presteren dan andere leerlingen. En, zelfs als zij niet minder goed presteren op het po krijgen zij lagere schooladviezen en stromen zij daardoor minder vaak door naar de hogere vo niveaus in vergelijking met andere leerlingen.

3.2. Schoolloopbanen in ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels

De schoolloopbaan rondom de po-vo overgang in de drie ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels die we onderscheiden, verloopt voor de meeste nominale leerlingen als volgt: na het primaire onderwijs maken de leerlingen de overstap naar een nieuwe school voor voortgezet onderwijs (Engeland wanneer ze elf jaar zijn¹⁸; Frankrijk, wanneer ze tien jaar oud zijn; in Vlaanderen en Wallonië wanneer zij twaalf jaar oud zijn). Op hun nieuwe vo-school volgen de leerlingen, voordat ze een keuze maken voor een specifieke richting, een volledig gezamenlijk of een deels gezamenlijk curriculum. In Engeland wordt gedurende vier jaar een volledig gezamenlijk curriculum gevolgd. In Vlaanderen en Wallonië betreft het gedurende twee jaar een grotendeels gezamenlijk curriculum. In Frankrijk wordt gedurende twee jaar een volledig gezamenlijk curriculum gevolgd, daarna volgt een deels gezamenlijk curriculum van twee jaren met eveneens veel individuele keuze gericht op de algemene of beroepsrichting). Na het (verplichte) vo stromen leerlingen vervolgens door naar een twee- of driejarige vorm van ‘upper secondary education’ (in Frankrijk, de verschillende typen *lycée*; in Engeland, *de Sixth Form* e.d.) of kiest men – vooral met het oog op hoger vervolgonderwijs – één van de vier vierjarige tracks (Vlaanderen en Wallonië). Hieronder worden de gevonden studies naar schoolloopbanen in deze specifieke ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels systematisch besproken.

3.2.1 Engeland

In Engeland gaat de po-vo overgang specifiek over de overgang tussen *key stage 2* en *key stage 3* (algemeen: po = *key stages 1* en *2*; vo = *key stages 3* en *4*). Het merendeel van de leerlingen verandert daarbij van school, terwijl een klein deel zich bevindt op scholen die onderwijs aanbieden voor alle vier verplichte *key stages*. Niettemin is ook op die scholen in ieder geval inhoudelijk (curriculair) sprake van een overgang binnen het onderwijsstelsel.

Schoolkeuze in Engeland

De schoolkeuze van ouders in Engeland is, net als in veel andere landen, afhankelijk van een breed scala aan factoren. Het gaat bijvoorbeeld om denominatie, openbaar versus privé, schoolresultaten, schoolsamenstelling, curriculummogelijkheden, afstand, sociale omgevingsfactoren, en voor het vo: aanbod aan *key stages* (alleen *3* en *4*, of *1* tot en met *4*). In Engeland is redelijk veel onderzoek gedaan naar de keuzemotieven en keuzeprocessen die spelen bij de overgang naar het vo.

¹⁸ In Engeland bestaan er echter ook scholen waar men de overstap van *key stage 2* naar *stage 3* binnen dezelfde school maakt (zie Hoofdstuk 2). Het aantal scholen waar dit kan is echter beperkt.

Ashton (2008) onderzocht de ervaringen van Britse leerlingen aan het eind van het po (*grade 5*) omtrent de overstap naar het vo en de schoolkeuze. Uit de vragenlijsten, discussies, teken- en schrijfopdrachten kwam duidelijk naar voren dat vooral de sociale aspecten van de overstap de leerlingen zorgen baarden (over het sluiten van nieuwe vriendschappen, gepest worden, verdwalen in het nieuwe gebouw, discriminatie, de enige zijn van de eigen po-school, de nieuwe leraren, et cetera) en dat de schoolloopbaan (perspectief) en aan leren en presteren gerelateerde onderwerpen nauwelijks genoemd werden. De leerlingen gaven aan zo veel mogelijk informatie over de nieuwe school te willen vergaren vóór de overstap.

Butler, Hamnett, Ramsden en Webber (2006) deden onderzoek naar de rekrutering van scholen in relatie tot de afstand tot de school en de gemiddelde leerprestaties op de school. Het blijkt dat vo-scholen in Oost-Londen met hoge gemiddelde examencijfers leerlingen werven uit een veel groter gebied dan de scholen met gemiddeld lagere examencijfers en dat zij leerlingen rekruteren uit de betere postcodegebieden (d.w.z. hogere percentages inwoners uit de hogere sociale milieus). De leerlingen van scholen met gemiddeld lagere examencijfers komen veelal uit de directe nabijheid van de geografische locatie van de school. Het lijkt er op dat de keuze voor een beter presterende school vooral voorkomt bij ouders uit hogere sociale milieus en met hogere aspiraties voor hun kinderen. Voor deze ouders is de afstand (nabijheid) van de school blijkbare minder belangrijk.

In Engeland hebben ouders het recht om te kiezen naar welke (vervolg)school het kind gaat, maar er zijn tegelijkertijd (lokale) plaatsingsregelingen waar ouders aan gebonden zijn. In sommige geografische gebieden is het voor ouders daardoor moeilijker om hun kind op de gewenste school te krijgen dan in andere geografische gebieden. Millington, Butler en Hamnett (2014) hebben een abstract statistisch model ontwikkeld dat een breed scala aan factoren in kaart brengt die deze tweedeling verklaart. Het blijkt dat de aspiraties van ouders, veel meer dan bijvoorbeeld locatie en beperkingen om te verhuizen, de belangrijkste factor is: ouders met té hoge aspiraties lukt het vaker niet hun kind op de gewenste (vervolg)school te krijgen.

Het effect van leeftijdsverschillen in de Engelse schoolloopbaan

Korpershoek e.a. (2016) beschreven in hun review aan de hand van enkele studies dat in Nederland de geboortemaand van leerlingen, en daarmee het startmoment van het onderwijs in het po, van belang is voor de verdere schoolloopbaan. Campbell (2014) toonde aan dat dit ook in Engeland het geval is en dat leeftijdseffecten in po direct doorwerken in de schoolloopbaan van leerlingen. In Engeland zijn er vaste data waarop een leerling kan instromen. Dit betekent dat een leerling binnen een kwartaal na zijn 6^e jaar met het po begint. In Engeland presteren leerlingen met een geboortedatum in de herfst consistent beter dan zomerleerlingen. Campbell analyseerde dat dit vooral te maken heeft met *ability grouping* (zie ook Hoofdstuk 2) in het begin van het po. Jongere kinderen worden vaker in de laagste groepen geplaatst, terwijl de oudere, meer ontwikkelde kinderen worden gegroepeerd in de hoog presterende groepen. Daar komt bij dat de leerkrachtverwachtingen sterk zijn geassocieerd met de geboortemaand: oudere kinderen

worden vaker als bovengemiddeld geïnclassificeerd door hun docenten. Campbell gebruikt de *Millennium Cohort Study* uit 2008 (ongeveer 5500 leerlingen van zeven jaar oud) en lineaire regressiemodellen om te onderzoeken of leerkrachtpercepties van de verschillende groepen leerlingen sterker naar voren komt wanneer leerlingen in een school in *ability groups* zijn geplaatst. Het bleek dat het groeperen inderdaad een versterkend effect had: de leerpotentie van herfstleerlingen in hoge *ability groups* werd sterker positief beoordeeld. Het verschil in leerkrachtoordelen over herfst- en zomerkinderen was sterker zichtbaar bij scholen waar leerlingen in *ability groups* werden ondergebracht dan bij scholen zonder dergelijke groepen. Campbell's analyse ondersteunt de hypothese dat *in-class ability grouping* een sterke invloed heeft op de relatieve leeftijdseffecten.

In Engeland worden *The National Curriculum Assessments* (NCA) gebruikt om de voortgang en de schoolprestaties te evalueren wanneer leerlingen in hun schoolloopbaan overgaan naar een volgende, zogenoemde *key stage* (zie Hoofdstuk 2). Dit intern overgaan binnen een school vindt in allerlei typen scholen plaats, die elk ook verschillende cohorten leerlingen kunnen hebben. Zo bieden de meeste po-scholen onderwijs aan voor vier- tot elf-jarigen (de *Primary schools*), zijn er scholen die onderwijs aanbieden voor leerlingen van vier tot zeven jaar (*Infant Schools*) en scholen waar de leeftijdsrange zeven tot elf jaar is (*Junior Schools*).

Withey en Turner (2015) onderzochten of er verschillen in leerprestaties zijn bij elf-jarige leerlingen, aan het einde van *key stage 2*, op deze verschillende typen scholen. Ze maakten daarbij gebruik van de landelijke dataset met de NCA's. Het bleek dat leerlingen (scholen) van zowel reguliere (vier tot elf jaar) *primary schools* als *Junior Schools* (zeven tot elf jaar) gemiddeld genomen vergelijkbaar scoorden in termen van leerprestaties aan het einde van de *key stage* (voorafgaand aan de overgang naar het vo). De reguliere scholen lieten echter een veel grotere en statistisch significante ontwikkeling in leerprestaties zien vanaf de leeftijd van zeven jaar. Met andere woorden: de *Junior Schools* lieten een veel lagere toegevoegde waarde zien voor *key stage 2*. Wanneer deze resultaten vervolgens naast scholen werd gelegd die onderwijs voor *stages 1* tot *4* verzorgen (dus ook na elf jaar, evenwel zijn deze scholen in aantal beperkt) bleek dat de toegevoegde waarde bij deze scholen net zo groot was als bij de reguliere *primary schools*. Echter, de gemiddelde NCA-scores van de leerlingen van deze scholen waren lager. Withey en Turner maken daarmee duidelijk dat de reguliere route van *primary school* (via een traditionele overgang) naar het vo voor de gemiddelde leerling het meest gunstig is (ten opzichte van de overgang *Junior School-vo*, of onderwijs waar leerlingen geacht worden alle 4 de *key stages* te doorlopen, zonder fysieke schoolwisseling).

Post-compulsory education

Er is een aantal studies gevonden dat specifiek gaat over de transitie in Engeland na het verplichte onderwijs (op zestienjarige leeftijd). Deze studies zijn wellicht niet direct gerelateerd aan de po-vo overgang, maar in het kader van de schoolloopbanen van Engelse leerlingen noemen we ze hier kort.

Jackson (2012) onderzocht de verschillen in behaald eindniveau tussen verschillende etnische groepen in Engeland en Wales bij de overgang van verplicht naar niet-verplicht vo en de overgang van 'school' naar de universiteit. Het blijkt dat bij beide overgangen leerlingen met een migrantenachtergrond in deze landen minder goede kansen hebben doordat ze relatief vaker uit de lage SES-groepen komen én vooral omdat ze lagere gemiddelde prestaties laten zien. Gebaseerd op de theorie van Boudon (1974) laat Jackson zien dat er sprake is van directe en secundaire effecten van de verschillen in sociaal-economische achtergrond. Wanneer voor prestaties zou worden gecontroleerd, blijkt echter dat de lage SES-groepen onder minderheden juist meer kansen hebben dan de autochtone bevolking uit vergelijkbare groepen.

Sabates, Harris en Staff (2011) deden onderzoek naar de effecten van zogenoemde misvattingen over het benodigde niveau van onderwijs om een bepaald beroep uit te kunnen oefenen. Met behulp van longitudinale data van de British Cohort Study (BCS70) stelden zij vast dat leerlingen van zestien jaar met grote misvattingen over educatie (onder- of overschatting van het benodigde onderwijs voor hun beroepskeuze), lage algemene onderwijsambities en ambities in termen van beoogde beroepen, en/of onzekere ambities ten aanzien van de toekomst in het latere volwassen leven vaker periodes van werkloosheid hebben, gemiddeld lagere onderwijsniveaus hebben afgerond en lagere verdiensten (uurlonen) hebben dan leerlingen die op zestien jaar wel hoge aspiraties t.a.v. opleiding en beroep hadden. Adolescenten met grote misvattingen over werk en opleiding en onzekere aspiraties laten langdurige 'gaten' in de latere arbeidsgeschiedenis zien.

De voornaamste reden om na het verplichte vo door te studeren in het hoger vo zijn de behaalde leerprestaties. Er is echter sprake van sekseverschillen in de motivatie om dit te doen. Webber en Walton (2006) lieten bovendien zien dat de invloed van *peers* op die beslissing bij jongens veel sterker is. Webber deed, eveneens in 2006, onderzoek naar hoe de beslissing van jongens precies wordt beïnvloed. Het blijkt dat jongens relatief vaker de keuze maken om verder te studeren na 'compulsory education' als hun wiskundecijfers in de examens aan het einde van het vo hoger uitvallen dan dat ze zelf hadden verwacht. Beter presteren dan zelf verwacht vergroot bij jongens die van plan waren om te stoppen met onderwijs in sterke mate de kans om door te gaan met *post-compulsory education* (Webber, 2006).

Thomas en Webber (2009) deden onderzoek naar de school-, ouder- en *peer*-effecten op de schoolkeuze na het verlaten van het verplichte onderwijs.. Het blijkt, zoals ook al hierboven genoemd, dat voor jongens de *peer*-groepen een grote invloed hebben op de beslissing wat te doen na het verlaten van het verplichte onderwijs (negatief of positief). De beslissing om door te studeren wordt bij beide seksen vooral bepaald door de ouderlijke achtergrond (SES, opleiding). Met name de sociale klasse van de vader lijkt een goede voorspeller voor de kans dat een leerling door gaat met het hoger voortgezet onderwijs (Thomas & Webber, 2009).

3.2.2 Frankrijk

Omdat er in Frankrijk tot de leeftijd van twaalf jaar sprake is van min of meer vergelijkbare schoolloopbanen voor alle leerlingen, wordt vooral onderzoek gedaan naar de doorstroom in de *collèges* en naar de aansluiting met het hoger voortgezet onderwijs (de drie typen *lycées*). Wat de doorstroom in de *collèges* betreft, wordt vooral onderzoek gedaan naar het met behulp van loopbaanbegeleiding opteren voor de algemene dan wel beroepsmatige (technologische) tweede helft van het verplichte vo (na twee gezamenlijke jaren). Er zijn tevens een aantal meer algemene studies over de po-vo overgang voorhanden.

De overgang naar de *collèges*

Laroque en De Peretti (2015) onderzochten de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs. Zij benadrukken de emotionele schok rondom de verandering van instelling bij de po-vo overgang. Ook nieuwe manieren van werken en de meer afstandelijke relatie met leerkrachten vormen een probleem. Vooral ook de curriculaire kliffen tussen beide onderwijsinstellingen (po en vo) en de didactische aanpak hebben impact; er is gebrek aan continuïteit. Al vanaf 1982 wordt aandacht besteed aan het versterken van de link tussen po en vo om deze overgang te faciliteren, zodat leerlingen geen (grote) problemen ervaren. Een gemeenschappelijke formele aanpak van de ‘niveau-schok’ is sinds de onderwijswet van 2005 van kracht. Sindsdien verschaffen leerkrachten informatie voor iedere leerling aangaande verworven competenties op school in po en vo in een persoonlijk competentieboekje. Met de persoonlijke competentieboekjes krijgen leerlingen die moeilijkheden ondervinden op school extra ondersteuning: de vo-docenten bouwen voort op de ontwikkeling die leerlingen in de po hebben doorgemaakt.

Ondanks de bovengenoemde verbeteringen beschrijft Santerre (2009) dat een groot aantal leerlingen aanpassingsproblematiek vertoont na de overgang. Daarbij gaat het vooral om het missen van continuïteit en het moeten aanpassen aan nieuwe leerlingen, vakken en docenten. Voor deze groep kunnen deze aanpassingsproblemen nadelig zijn voor de verdere schoolcarrière (Santerre, 2009). Er is volgens Santerre niet echt sprake van een verbinding tussen (professionals uit) de schoolculturen po en vo. Dit is nochtans nodig om de overgang te versoepelen. Om een versoepeling van de overgang te realiseren zijn volgens hem ‘verbindingsagenten’ nodig die door samenwerking met docenten van zowel vo als po het gat tussen vo en po helpen dichten en continuïteit implementeren in het schoolparcours. Hierbij is informatievoorziening, het bewerkstelligen van uitwisseling van kennis en dynamische communicatie tussen beide groepen docenten en een weldoordachte klassensamenstelling van belang.

Om de overgang nog meer te vergemakkelijken, werd in 2013 een reorganisatie van de cycli in het po en vo voorgesteld. Vanaf 2017 zal de cyclus van ‘consolidatie’ behalve de twee laatste groepen van po ook de eerste van het vo bevatten. Tevens heeft de wet van 2013 het advies school-collège verplicht. Dit advies dient uitgevoerd te worden door zowel

de directeur van de vo-instelling als de inspecteur die een beschrijving van de leerlingen in de eerste graad (laatste jaar basisschool) maakt. Directeur en inspecteur komen minstens twee keer per jaar samen. Het genoemde po-vo advies stimuleert leerkrachten in beide sectoren om samen te werken in pedagogische en didactische projecten om zo de overgang te versoepelen (Laroque & De Peretti 2015).

Bernard, Born, Crochelet en Poncelet (2007) onderzochten de rendementsdaling die veelal zichtbaar wordt na de po-vo overgang in Frankrijk. In een tweejarige longitudinale studie, waaraan 316 leerlingen en hun ouders meededen, werd gezocht naar redenen waarom jongeren die in het basisonderwijs goed functioneerden, op de middelbare school een dalende tendens in hun functioneren laten zien. Uit dit onderzoek blijkt dat de betrokkenheid van ouders (bij het onderwijs op het vo) de schoolresultaten van het kind kan beïnvloeden. Tevens blijkt dat de waarde die ouders hechten aan school invloed heeft op de werkhouding van de leerling, de tijdsbesteding aan huiswerk, de schoolmoeilijkheden die hij/zij ondervindt, de attitudes op school en zijn/haar integratieniveau op school. De resultaten laten zien dat een hoge mate van betrokkenheid van ouders en een hogere waardering van de school positief werkt: leerlingen van deze ouders vertonen in mindere mate een dalende tendens in functioneren.

Verder werd vastgesteld dat ouders die een democratische opvoedingsstijl hanteren de schoolloopbaan van hun kind actief volgen. Er blijkt ook een verband te zijn tussen het hanteren van deze opvoedstijl thuis en de relatie die een leerling met zijn/haar leerkracht heeft, de kennis en acceptatie aangaande het schoolreglement, de participatie aan schoolactiviteiten en de hulp die de leerlingen ontvangt van zijn/haar leerkracht.

Het zelfvertrouwen van de jongere en zijn sociale gewoonten zijn positief gelinkt aan het (actief) volgen van de schoolloopbaan en de ondersteuning van ouders. Het zelfvertrouwen lijkt gelinkt met sociale gewoonten van de jongere, het integratieniveau op en beeld van school, zijn/haar werkhouding, schoolmoeilijkheden die hij/zij tegenkomt en attitudes die hij/zij vertoont op school. Daarnaast komt naar voren dat hoe minder ouders hun kind op schoolniveau volgen, hoe meer ze een autoritaire opvoedingsstijl aannemen (Bernard e.a., 2005).

Uit ander onderzoek blijkt dat er een verband is tussen de mate waarin de po-vo overgang goed verloopt en de tijdsbesteding aan verschillende vakken in het po. Morlaix (2000) onderzocht de mogelijkheden om een betere verdeling van schooltijd in het po te realiseren om de slaagkans in het vo, na de overgang, te vergroten. Morlaix stelt vast dat in Frankrijk het gebruik van schooltijd binnen het po en tussen het po en het vo sterk verschilt, zowel in algemene zin als in tijdsbesteding aan specifieke vakgebieden. De effecten van de tijd besteed aan vakken worden zichtbaar in verschillen in leerprestaties tussen leerlingen op bepaalde vakken aan het einde van het laatste jaar po en bij binnenkomst in het vo (*collège*). Op langere termijn zijn achterstanden op bijvoorbeeld taal en rekenen funest voor de verdere schoolloopbaan. Morlaix stelt dat er twee mogelijke oplossingen zijn om dit probleem op te lossen: ofwel dienen leerlingen in het po beter voorbereid te worden, ofwel dient onderwijs in het *collège* voor leerlingen die de meeste

problemen ondervinden (de laagste niveaus in Frans en wiskunde laten zien) aangepast te worden.

Vóór de eerdere genoemde aanpassingen in het Franse onderwijsstelsel werden leerlingen – net als in Nederland – geplaatst in verschillende onderwijsniveaus (schooltypen). Deze onderwijsniveaus kenden verschillen in doelen/onderwerpen, pedagogische methoden en docenten. Bishop en Dorison (2015) onderstrepen dat de problemen rondom de po-vo overgang sterk gelinkt waren aan het proces van (maatschappelijke) democratisering. Eén van de manieren om het ‘ondemocratische’ van de overgang naar schooltypen aan te pakken was de invoering van de gemeenschappelijke kenniscyclus in juli 2006. Bij de gemeenschappelijke kenniscyclus wordt de kennisverwerving rondom de verplichte schooltijd niet per niveau en discipline, maar per competentiefamilie gedefinieerd. Door deze wet, maar ook door bijvoorbeeld de harmonisatie van programma’s en praktijken/opleiding van docenten, werd getracht het onderwijs te democratiseren. Ook het ‘advies po-vo’ (2014), met als missie de pedagogische continuïteit tussen po-vo te versterken en pedagogische projecten voor beide betrokken groepen docenten te organiseren, zou de verwerving van de gemeenschappelijke kennisbasis en de overgang van po-vo moeten faciliteren.

De realisatie van een gemeenschappelijke kennisbasis voor alle leerlingen blijkt echter moeilijk concreet in praktijk te brengen: het Franse onderwijs is volgens Bishop en Dorison (2015) nog verre van democratisch. Het verschil tussen de verwachtingen die *collège*-docenten hebben aangaande het niveau van de leerlingen die het *collège* binnenkomen en het daadwerkelijke niveau van deze leerlingen is volgens Bishop en Dorison (2015) de afgelopen jaren sterker geworden. Vernieuwingsprogramma’s in het po m.b.t. rekenen en Frans lijken de belangrijkste redenen voor het disfunctioneren van de overgang tussen het po en vo. Behave dat er grote verschillen zijn tussen de nieuwe en traditionele onderwijsmethoden, zijn er ook verschillen in de aanpak van de vernieuwde programma’s. Dit lijkt als een rem te werken op het schoolsucces van leerlingen waardoor vo-docenten een constante niveaudaling waarnemen bij leerlingen (vooral met betrekking tot spelling, grammatica en lezen). De verwachtingen van vo-docenten aan het begin van het *collège* zijn de afgelopen jaren niet veranderd en de leerkrachten van CM2 (de laatste schoolgroep van het po) bevinden zich tussen twee tegenstrijdige taken: het handhaven van het niveau dat nodig is voor de toegang tot het vo (volgens hen) en het toepassen/gebruiken van de nieuwe programma’s. Dit probleem wordt versterkt doordat beide groepen docenten (po-vo) elkaars werk niet kennen en niet van elkaar weten waarmee ze bezig zijn (Bishop en Dorison, 2015).

De overstap naar de lycées

Ook voor Frankrijk zijn er een aantal studies gevonden die specifiek gaan over de transitie na het verplichte onderwijs (van *collège* naar de *lycées*). Deze studies zijn wellicht niet direct gerelateerd aan de po-vo overgang, maar in het kader van de schoolloopbanen van Franse leerlingen bespreken we ze hier kort.

Volgens het *Ministère de l'Éducation nationale* (2009, p. 199) gaan de meeste leerlingen met een academisch *baccalauréat* (*bac*) naar de universiteit (64.6%), de groep met een technologische *bac* volgt meestal korte beroepsopleidingen (43.1%) en de modale houders van een beroepsgerichte *bac* stromen uit en volgen geen enkele vorm van tertiair onderwijs (76.6%).

Zowel Van Zanten (2009), Ichou en Vallet (2011) en Cebolla-Boado (2010) deden studies naar trends in ongelijkheid bij de overgang naar de bovenbouw vo. Volgens van Zanten is het Franse onderwijsstelsel een verlengde van het sociale systeem waar de hogere sociaal-economische klassen hun academische en economische positie in bevestigd zien. Arbeiderskinderen worden min of meer gereguleerd naar de lagere beroepstracks en later naar de slechtst betaalde beroepen. Schoolkeuze en de keuze voor een bepaald type *lycée* (tracks) zijn voor de midden- en hoge klassen de 'instrumenten' geworden voor sociale bevestiging en reproductie (Van Zanten, 2009).

De kansen van meisjes van lage sociale komaf zijn door verschillende onderwijshervormingen in Frankrijk in de periode vanaf de jaren '60 sterk toegenomen. Ichou en Vallet (2011) stellen dat in de voorafgaande 45 jaar sprake is van twee trends: een beweging om de *lycées* voor steeds meer leerlingen open te stellen en bereikbaar te maken en een daaraan gerelateerde diversificatie van de diploma's aan het einde van de bovenbouw vo (*baccalauréat*). De hogere tracks worden volgens hen beter bereikbaar voor leerlingen uit lage sociaal-economische milieus, maar er is nog wel sprake van grote klassenverschillen. Door de algemene toename van schoolsucces onder meisjes in deze periode betekent dit dat klassenverschillen onder meisjes minder sterk zijn toegenomen dan bij jongens.

Cebolla-Boado (2010), tenslotte, geeft een bijdrage aan de discussie rondom ongelijke kansen door specifiek te kijken naar verschillen in de overgang bij leerlingen met een migrantenachtergrond en autochtone Franse leerlingen. Er is volgens de auteur sprake van sterk ongelijke kansen gedurende de aan deze overgang voorafgaande schoolloopbaan. Gebruik makend van een cohort van 19.000 leerlingen laat Cebolla-Boado zien dat migrantenleerlingen oververtegenwoordigd zijn in de minder prestigieuze, beroepsvoorbereidende tracks in de *lycées*. Naar de academische track – *Séconde général et technologique* – stromen veel meer autochtonen door en hierdoor hebben autochtone leerlingen relatief een grotere kans op toegang tot de universiteit. Naast lagere gemiddelde cijfers (op Frans en wiskunde) in het verplichte vo bij allochtone leerlingen spelen volgens Cebolla-Boado ook de voorkeuren van hun ouders en familie een grote rol in deze ongelijkheid: zij zijn veel conservatiever in hun keuze voor een vervolgopleiding en beroep; ze hebben meer bewijs nodig dat hun kind zal slagen in de hoge tracks van het vervolgonderwijs. Overigens speelt in deze kloof tussen immigranten en autochtonen ook dat, zelfs ondanks (gelijkwaardige) academische prestaties, kinderen van lage SES-groepen sowieso vaker naar de minst ambitieuze *lycées* doorstromen.

3.2.3 Vlaanderen

Het Belgische onderwijsveld kent voor elke taalgemeenschap een afzonderlijk onderwijsstelsel (zie Hoofdstuk 2). Ondanks dat de Franssprekende en Nederlandsprekende gemeenschappen belangrijke gelijkenissen blijven delen (funderende regels en structuren), laten ze in internationaal onderzoek een enorm verschil zien in leerresultaten van hun leerlingen, met een hoge mate van segregatie tot gevolg. In één studie wordt aandacht besteed aan dit verschil en wordt Vlaanderen en Wallonië tegen elkaar afgezet, met aandacht voor het trackaanbod van scholen en de sociaal-economische samenstelling van de school. Het meeste onderzoek vindt echter afzonderlijk of in Vlaanderen of in Wallonië plaats, waarbij het meeste onderzoek in Vlaanderen heeft plaatsgevonden. In onderzoek in Vlaanderen is aandacht voor school- en studiekeuzes, het effect van vroege keuzes op de latere schoolloopbaan, doubleren, tracking en schoolcultuur. Ook is aandacht voor schoolkeuze en schoolloopbanen in relatie tot sociaal-economische milieus en etniciteit. In het schaarse onderzoek in Wallonië staat schooluitval en prestatiedaling na de po-vo overgang en studiekeuze voor een track na het gemeenschappelijk curriculum centraal.

Danhier en Martin (2014) vergeleken het onderwijsstelsel van Vlaanderen (waarin leerlingen ondanks gezamenlijke jaren toch min of meer in verschillende vo tracks zitten) met het onderwijsstelsel van Wallonië (waarin leerlingen in het vo daadwerkelijk de eerste twee jaar allen hetzelfde curriculum volgen en pas daarna naar verschillende tracks doorstromen). Hiertoe hebben de auteurs de PISA-toetsresultaten voor begrijpend lezen van leerlingen in het derde vo-jaar uit Vlaanderen en Wallonië gebruikt. Uit het onderzoek bleek dat in beide stelsels de prestatieverschillen in begrijpend lezen tussen leerlingen in het vo groter worden. Ook bleek dat in beide onderwijsstelsels zittenblijven systematisch wordt ingezet om leerlingen op het juiste onderwijsniveau te houden. Een deel van de verschillen tussen leerlingen kan volgens hen worden verklaard door de academische (aanbod tracks) en sociaal-economische composities van de scholen (ASO-scholen kennen een overwegende leerlingpopulatie van hogere sociaal-economische milieus, de BSO-scholen juist een populatie van overwegend lage sociaal-economische milieus). Volgens de auteurs is het van belang de ‘watervallogica’ in schoolkeuze en reproductie van sociale stratificatie door vroege tracking en doubleren te doorbreken. De watervalstructuur van beide onderwijsstelsels produceert een leerlingpopulatie met extreme verschillen in vaardigheden en reproduceert sociale ongelijkheid, aldus Danhier en Martin (2014).

De beroepsloopbaan in Vlaanderen

Uit onderzoek van Van Damme, Van de Gaer, Pustjens en Onghena (2008) komt naar voren dat het volgen van het eerste leerjaar B al in een vroeg stadium een determinerende invloed heeft op de verdere school- en beroepsloopbaan van de leerlingen. Ook in het eerste leerjaar A (leerlingen zonder noemenswaardige leerachterstand) moeten de leerlingen naast een gemeenschappelijk curriculum (voor een beperkt aantal uren) een optiepakket kiezen dat betekenisvol is voor de verdere schoolloopbaan van de leerlingen. Zo bleek uit het LOSO-

onderzoek (Van Damme e.a., 1997) dat op het einde van het vierde leerjaar vo 80,5% van de leerlingen die in het eerste leerjaar vo een vakkenpakket met klassieke talen had gevolgd, nog in het ASO zat, tegenover 43,2% van de leerlingen die een ander theoretisch pakket gevolgd hadden en 8,3% van de leerlingen met een pakket technologie.

Verklaringen voor verschillen betreffende de doorstroom naar het A- of B-jaar, zijn intelligentie, het geslacht en de familiale achtergrond van de leerlingen. Tevens blijkt dat hoe beter men presteert op wiskunde en hoe meer men zich inzet en zich goed voelt op de basisschool, des te groter de kans is dat men in het eerste leerjaar vo doorstroomt naar het eerste leerjaar A. Bovenop de schoolse prestaties en gedragingen blijken zowel de verwachtingen van de leerkracht basisonderwijs als die van de ouders, maar ook het eigen toekomstbeeld van de leerling, samen zo'n 16% van de verschillen in de doorstroom van leerlingen extra te verklaren. De verwachtingen van ouders is daarin de grootste voorspeller (10%). Meisjes blijken een voorsprong te hebben op jongens met betrekking tot de doorstroom naar een theoretisch gerichte basisoptie in het eerste leerjaar A (Van Damme e.a., 2008).

Tracking, doubleren en afstroom

Goos, Van Damme, Onghena, Petry en De Bilde (2013) hebben onderzocht wat de effecten op de schoolloopbaan zijn als leerlingen al de eerste klas van het (Vlaamse) kleuteronderwijs doubleren. Voor deze studie werd een cohort van ruim 3.700 leerlingen van 126 po-scholen gevolgd tot aan de start van het vo. Zittenblijvers in de eerste klas (leerlingen die de eerste klas in zijn geheel overdoen) liepen een veel kleinere kans om nog eens te blijven zitten in het po dan andere leerlingen. Echter, het percentage van beide groepen dat uiteindelijk in het speciaal basisonderwijs terechtkwam, lag bij deze groep vroege zittenblijvers ook beduidend hoger (12% meer). De ontwikkeling van lees- en rekenvaardigheid van vroege zittenblijvers bleek trager te verlopen dan die van de leerlingen die niet gedoubleerd hadden. De achterstand nam in de loop der jaren toe. Met behulp van statistische procedures lieten de onderzoekers zien dat als deze leerlingen in klas 1 van het kleuteronderwijs niet waren blijven zitten, de leerprestaties in de latere po-jaren veel beter waren geweest. Daarnaast bleken leerlingen die in de eerste klas waren blijven zitten meer kans te hebben om terecht te komen in de beroepsgerichte track dan in de academische track bij de overgang naar het vo. De auteurs concludeerden dat er sprake is van een sneeuwbaaleffect: zittenblijven in de eerste klas van het kleuteronderwijs is in steeds sterkere mate nadelig voor de latere schoolloopbaan van leerlingen.

Uit onderzoek van Van Houtte (2004) bleek dat de invloed van tracking in het vo op schoolloopbanen en leerprestaties in het vo voor een deel verklaard kan worden door verschillen in instructiepraktijk tussen de verschillende tracks van het vo.. Hierbij wordt de instructiepraktijk van leerkrachten aangenomen als een indicator van de schoolcultuur (in het Vlaams: stafcultuur), waarbij deze enerzijds gelinkt is aan tracking en anderzijds aan individuele leerprestaties. Omdat er geen gestandaardiseerde testen bestaan in het Vlaamse onderwijsstelsel, worden in het betreffende onderzoek onderwijsprestaties geoperationaliseerd in termen van de prevalentie van onderwijsfalen (doubleren of

afstromen naar een lagere track). De kans op dergelijk falen bleek hoger in technische en beroepsgerichte scholen dan in scholen voor algemeen onderwijs. Ook de stafcultuur blijkt afhankelijk van schooltype en deze cultuur blijkt de individuele leerlingresultaten te beïnvloeden. Ook wanneer gecorrigeerd voor verschillen in stafcultuur tussen de verschillende schooltypen, blijkt het effect van schooltypen op onderwijsfalen bestaan. Bij de analyses is tevens gecontroleerd voor leerlingkarakteristieken (capaciteiten, SES, sekse, familiestructuur, doublures) ter voorkoming van selectie-effecten en tevens voor schoolkarakteristieken (bv. percentage meisjes). Van Houtte concludeert dat academische doelen voor leerlingen minder belangrijk lijken in meer technische en beroepsgerichte onderwijsvormen, ondanks dat ook deze leerlingen uiteindelijk op academische criteria worden getoetst. Tracks zouden volgens haar niet moeten worden afgeschaft, maar de nadruk op hiërarchische verhoudingen tussen de schooltypen is niet wenselijk. Het doel van tracks – het voorbereiden voor verschillende toekomsten en het faciliteren van gedifferentieerde instructie door het creëren van homogene groepen leerlingen – is evident, maar docenten zouden zich meer bewust moeten zijn van hun reactie en attitude naar leerlingen toe: die reactie op tracking heeft een effect op leerlinguitkomsten in termen van de schoolloopbaan (Van Houtte, 2004).

Schoolcultuur

Van Houtte onderzocht in 2006 opnieuw de relatie tussen schooltype en academische cultuur. De differentiatie van leerlingen in tracks en streams leidt naar Van Houtte's inzien tot polarisatie in 'anti-school' en 'pro-school'-culturen. De cultuur van leerlingen is minder studiegeoriënteerd in technische/beroepsgerichte scholen dan in scholen voor algemeen voortgezet onderwijs. Ook is de schoolstaf minder academisch georiënteerd in technische/beroepsgerichte scholen (dan in scholen voor algemeen voortgezet onderwijs) en verschilt hun attitude naar leerlingen toe (ze ervaren leerlingen als minder leerbaar en hebben minder vertrouwen in leerlingen). Scholen die algemeen voortgezet onderwijs aanbieden en die voorbereiden op hoger onderwijs, worden gekarakteriseerd door meer academisch georiënteerde leerlingen en een meer academisch georiënteerde stafcultuur dan technische/beroepsgerichte scholen. Er is volgens Van Houtte sprake van een sterke relatie tussen schooltype en SES-context, wat vermoedelijk weer in direct verband staat met de schoolresultaten. Schoolloopbanen liggen volgens Van Houtte (2006) te veel verankerd in de schoolcultuur.

Relatie SES, schoolkeuze en schoolloopbanen

Zoals elders in Europa bestaan er ook sociale klassenverschillen in onderwijskeuze en onderwijsloopbanen in Vlaanderen. De Vlaamse situatie is, ondanks een gezamenlijk curriculum in de eerste twee jaar van het vo, een voorbeeld van een sterk gestratificeerd schoolsysteem gekenmerkt door vroege selectie en een hiërarchische trackingstructuur. Dit is niet voor alle groepen in de samenleving van positieve invloed (zie o.a. Korpershoek e.a., 2016, Van der Werfhorst e.a., 2015). De onderwijsloopbanen van sociale groepen in Vlaanderen verschillen sterk aangaande hun SES en migrantenachtergrond. Er bestaat een

belangrijk socio-etnisch stratificatieproces dat leidt tot meer leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus (en etnische minderheidsgroepen) in de lagere onderwijstypen. Het probleem wordt onderstreept door meerdere onderzoeken, die we hieronder in chronologische volgorde bespreken.

Stevens en Vermeersch (2010) deden onderzoek naar de relatie tussen *streaming* en leerkrachtpercepties. Hieruit blijkt dat leerkrachten die lesgeven in lagere streams (technische en beroeps), een minder sterke studiecultuur delen en hun leerlingen als minder leerbaar zien dan leerkrachten die in algemeen voorgezet onderwijs (hogere track, ASO) lesgeven. Dit beïnvloedt de onderwijsuitkomsten van de leerlingen. In Vlaanderen vindt ook binnen de streams stratificatie plaats (bij de keuze voor Latijn, moderne talen en andere keuzevakken). Daarnaast waarderen leerlingen van verschillende streams vormen van cultureel en sociaal kapitaal verschillend, hetgeen suggereert dat er verschillende sociale klassen over- of ondervertegenwoordigd zijn in de verschillende streams.

Over het algemeen worden leerlingen in beroepsgerichte onderwijsrichtingen minder voordelig geëvalueerd dan leerlingen in het algemeen voortgezet onderwijs. Leerlingen in technische streams nemen een tussenpositie in (Stevens & Vermeersch, 2010). Allereerst worden leerlingen in de lagere status-streams cognitief lager ingeschat en meer geassocieerd met anti-schoolgerelateerde attitudes en gedrag. De beroepsgerichte onderwijsstromen worden niet gezien als een bewuste 'keuze', maar eerder een verplichting door gebrek aan talent, attitude, interesse voor leren en academische taken. Hierdoor zien deze leerlingen deze programma's vaak als gemakkelijk en weinig vragend en hebben ze op korte termijn, materialistische doelen (extrinsieke motivatie) in plaats van lange-termijn onderwijskundige doelen (intrinsieke motivatie).

In het debat over SES, schoolkeuze en schoolloopbanen komt ook in Vlaanderen het concept van replicatie terug. Ouders zouden in de eerste plaats een keuze maken die hun kind in staat stelt om op termijn een gelijkwaardige sociale positie te bereiken als die zijzelf bekleden in de samenleving. Gebaseerd op grootschalig vragenlijstonderzoek onder scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders stellen Boone en Van Houtte (2010) dat het leeuwendeel van de ouders in de steekproef ervoor opteert om hun kind in te schrijven in het eerste leerjaar A van het secundair onderwijs. Slechts 5% van hen opteert voor het eerste leerjaar B. Leerlingen die opteren voor het eerste leerjaar A of B verschillen in meerdere opzichten van elkaar. Naast een duidelijke kloof wat betreft schoolse prestaties, is het opvallend dat leerlingen die voor het eerste leerjaar B opteren gemiddeld tot lagere SES-groepen behoren dan leerlingen die voor het eerste leerjaar A opteren. De thuissituatie van een leerling beïnvloedt diens prestaties en deze prestaties zijn op hun beurt van invloed op de keuze tussen het eerste leerjaar A en B. De keuze voor vervolgonderwijs bij de overgang van po naar vo zorgt ervoor dat er duidelijk van elkaar onderscheiden groepen ontstaan.

Leerkrachten zijn zich bewust van het feit dat de onderscheiden keuzeopties een verschillende leerlingpopulatie aantrekken. Boone en Van Houtte (2010) tonen aan dat leerkrachten deze verwachtingen aanpassen aan het stereotype beeld dat zij hebben van leerlingen in de twee groepen. Leerkrachten verwachten minder van leerlingen die voor

een technische optie hebben gekozen en meer van leerlingen die voor moderne wetenschappen of Latijn hebben gekozen. Van deze verwachtingen zijn ook de leerlingen zich bewust. Leerkrachtverwachtingen zijn volgens Boone en Van Houtte (2010) in Vlaanderen sterker van invloed op de keuzes van ouders en leerling (en dus de schoolloopbaan) dan elders in Europa waar persoonlijke vaardigheden en leerprestaties meer de schoolkeuze bepalen.

De verschillende samenstelling van studierichtingen hangt onder meer samen met sociaal-economisch milieu. Naast het feit dat het sociaal-economisch milieu van leerlingen bepalend is voor de keuze tussen leerjaar A en B en de keuzevakken, is deze tevens bepalend voor de keuze tussen Latijn en Moderne wetenschappen. Daarnaast blijkt dat de keuze tussen eerste leerjaar A en B en tussen Latijn en Moderne wetenschappen ook regionaal bepaald is. Leerlingen van landelijk gelegen basisscholen kiezen vaker voor een cognitief gezien minder veeleisende studierichting dan leerlingen uit stedelijke gebieden. De meest courante verklaring is volgens Boone en Van Houtte dat in landelijke gebieden de arbeidsmarkt eerder gericht is op laaggeschoolde arbeid, en er dus meer laaggeschoolden wonen, wat ervoor zorgt dat ouders en leerkrachten minder hoge verwachtingen hebben dan in stedelijke gebieden.

Uit later onderzoek van Boone en Van Houtte (2013), waarin met twee focusgroepen van ieder acht kinderen werd gewerkt, komt naar voren dat de meer prestigieuze en meer cognitief eisende tracks leerlingen aantrekken die gemiddeld beter presteerden op de basisschool en afkomstig zijn van families uit een hoger sociaal-economisch milieu. Deze 'hogere' SES-families zijn geneigd te opteren voor een meer vragende, academische optie voor hun kind dan lage SES-families, ook wanneer de laatstgenoemde leerlingen even goed presteerden op de basisschool (Boone & Van Houtte, 2013). De kinderen refereerden in de focusgroepen veel naar maatschappelijke aannames rond de verschillende onderwijsmogelijkheden in het vo: voor de leerlingen was de keuze voor het onderwijstype blijkbaar beïnvloed door diepgewortelde concepties over het onderwijssysteem. Ouders bleken kinderen een keuze te laten maken binnen vooropgestelde limieten: vaak werd beroepsgericht onderwijs verboden als keuzeoptie. Vooral in de middenklasse kwam dit veel voor. In hoge SES-families bevestigden ouders juist vaak de keuze van hun kinderen. De kennis over het onderwijssysteem (en mogelijkheden over de verschillende tracks) bleek overigens vergelijkbaar tussen de verschillende sociale klassen, waardoor dit de verschillen in onderwijskeuzes niet kon verklaren (Boone & Van Houtte, 2013).

Leerlingen met een migrantenachtergrond

Uit onderzoek van VanCrombrugge (2008) komt naar voren dat de keuze voor een school voor voortgezet onderwijs in Vlaanderen in belangrijke mate wordt gestuurd door het advies van de basisschool en de wensen van de ouders en het kind zelf. Hierbij zijn twee factoren van invloed: het opleidingsniveau van de ouders en de etnische achtergrond. Hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe hoger het schooladvies en ook vaak hoe hoger de (ouderlijke) aspiraties. Echter blijkt dat als het opleidingsniveau van ouders van

allochtonen hoger is, de adviezen voor allochtone leerlingen achterblijven bij die van autochtone leerlingen.

Naast een padafhankelijkheid met betrekking tot SES en etnische afkomst, spelen volgens Baysu en Phalet (2012) bij minderheden ook processen op het niveau van *peer-* en leerkrachtondersteuning een rol. Baysu en Phalet deden onderzoek naar de rol van vriendschap en leerkrachtondersteuning in de schoolcarrières van leerlingen met een migrantenachtergrond. Er bestaat volgens hen een persistent en toenemend verschil in leerresultaten tussen minderheids- en meerderheidsgroepen binnen de hiërarchische structuur van het Vlaamse onderwijsstelsel. Minderheidsleerlingen die een academische track begonnen, laten een minder doorgaande lijn in academische en hoger onderwijs zien en worden vaker schoolverlaters op ieder moment dan ‘gelijke’ meerderheidsleerlingen. Vooral Turkse leerlingen hebben een grotere neiging tot uitval in de academische track van het voortgezet onderwijs dan meerderheidsleerlingen, zelfs wanneer gecontroleerd werd voor track, toegangs- en voortgangsvariabelen. Met andere woorden: Turks-Vlaamse leerlingen die in een academische track startten in het vo (A-track), zonder geschiedenis van achterstand, hebben meer kans uiteindelijk in het beroepsonderwijs terecht te komen en/of uit te vallen in latere fasen van hun schoolcarrière dan gelijkwaardige leerlingen uit meerderheidsgroeperingen.

Naast deze formele institutionele structuren wordt het publieke klimaat in Vlaanderen, net als in vele andere Europese landen, gekarakteriseerd door wijdverspreide publieke vooroordelen en discriminatie tegenover immigrantenwerkers en hun kinderen. Hierdoor kan volgens Baysu en Phalet (2012) ook de quasi-absentie van Turkse Belgen op Belgische universiteiten worden verklaard.

Ook uit onderzoek van Clycq, Nouwen en Vandenbroucke (2014) onder ruim 11.000 leerlingen naar de definiëring en oorzaken van onderwijssucces en -falen, bleek dat leerlingen van Marokkaanse of Turkse herkomst relatief zijn oververtegenwoordigd in de beroepsgerichte track (BSO). Verder hebben in de lagere, beroepsgerichte tracks docenten en schoolleiders lagere verwachtingen van leerlingen en wordt minder huiswerk gegeven (omdat wordt verwacht dat leerlingen dit niet zullen maken). Gebaseerd op de ‘*deficit thinking theory*’ ervaren leerlingen met een lagere SES en/of een migrantenachtergrond in de minder prestigieuze tracks negatieve percepties over hun omgeving. Zij zijn ook minder positief over de invloed van hun thuisomgeving op hun schoolsucces. Ze ervaren hun thuisomgeving vaker als hinderend en voelen zich niet voldoende gesteund (Clycq e.a., 2014).

Uit onderzoek van Baysu en De Valk (2012) blijkt dat onderwijsstelsels met een ‘common core-curriculum’ (in dit onderzoek de ‘*comprehensive school*’ genoemd) beschermen tegen de negatieve effecten van segregatie voor tweedegeneratie allochtone leerlingen. Vier landen en vier verschillende onderwijsstelsels werden in het onderzoek onderscheiden (Zweden, België, Oostenrijk en Duitsland). Turkse en Marokkaanse tweedegeneratie leerlingen werden hierbij vergeleken met een controlegroep bestaande uit leerlingen behorend tot de meerderheidsgroep. Schooltrajecten blijken nadeliger uit te pakken voor tweedegeneratie jongeren in deze vier stelsels. Directe academische trajecten

werden vaker gevolgd door meerderheidsgroeperingen, terwijl korte trajecten vaker werden gevolgd door tweedegeneratie leerlingen. Dit gold voor alle vier de landen. Daarnaast vonden tweedegeneratie leerlingen, in zowel Zweden als België, hun weg terug in het onderwijs door zogenoemde ‘tweede kans’-trajecten.

De manier waarop segregatie de kansen voor het volgen van een academische schoolcarrière (in vergelijking met andere routes) beïnvloedt, hangt af van het schoolstelsel in de bestudeerde landen. In meer open onderwijsstelsels zoals in Zweden en België is de segregatie-ervaring minder negatief, absent of zelfs positief voor de academische schoolcarrières van Turkse en Marokkaanse tweedegeneratie leerlingen (Baysu & De Valk, 2012). Segregatie heeft in deze ‘meer open’ onderwijsstelsels minder restrictieve of zelfs beschermende effecten op de schoolcarrières van Turkse en Marokkaanse tweedegeneratie leerlingen.

3.2.4 Wallonië

Er zijn slechts enkele studies gevonden die specifiek de po-vo overgang in Wallonië als uitgangspunt hadden en deze in verband brachten met schoolloopbanen van leerlingen.

Poncelet en Born (2008) zien de overgang naar het vo (*primaire-secondaire*) in Wallonië vooral als een uitdaging; het is ‘kloof die niet altijd gemakkelijk te overbruggen is’. Volgens hen wordt het succes van de overgang met name voorspeld aan de hand van de (negatieve) attitude van de leerling in de klas, de mate van voorbereiding op het vo (thuis en op school) en de manier waarop ouders hun eigen po-vo overgang beoordelen.

Born en Lafontaine (2008) onderzochten de oorzaken en gevolgen van prestatiedalingen en schooluitval rondom de po-vo overgang in Wallonië. Zich niet betrokken voelen bij de studie bleek in veel gevallen veroorzaakt te worden door een combinatie van factoren (individuele, familiale en schoolfactoren). De leerprestaties van alle leerlingen lijken te dalen rondom de po-vo overgang, waarbij gemiddeld een daling van 20% werd gevonden voor wiskunde en de Franse taal. Ondanks dat het gemiddeld genomen bij alle leerlingen voorkomt, was de daling voor bepaalde groepen leerlingen groter. Bij meisjes was de daling groter wanneer ze zich voorafgaande aan de overgang al in een dalend traject bevonden dan bij jongens.

Verder lieten de onderzoekers zien dat de keuze voor onderwijstype en -richting in Wallonië meer bepaald leek door eerdere schoolresultaten dan door de persoonlijke keuze van de leerling. Ook negatief gedrag van leerlingen en de mate van absentie leken sterk geassocieerd met het gekozen schooltraject. Zich niet betrokken voelen bij zijn/haar studie kan een eerste signaal zijn van schooluitval. Tevens bleek uit het onderzoek dat schoolwisselingen meer voorkomen bij leerlingen die een minder sterke groei in leerprestaties lieten zien dan bij andere leerlingen. Op individueel niveau waren voor zowel sterke als zwakke leerlingen het zelfvertrouwen, de manier van reageren op stress, de werkmethoden, integratie op school en sociale gewoonten bepalend voor het verloop van de po-vo overgang.

3.2.5 *Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in België, Engeland en Frankrijk*

Hoewel er in landen met een ‘common core curriculum’-onderwijsstelsel formeel geen niveaudifferentiatie plaatsvindt na het po, veranderen leerlingen in deze onderwijsstelsels wel van school. In alle drie besproken landen is daarom onderzoek gedaan naar de keuzes die leerlingen, en met name de ouders, maken rond deze overgang. In Engeland en Frankrijk gaan de artikelen vooral over het kunnen aanpassen aan de nieuwe omgeving en of de leerling zich hierop kan voorbereiden. Doordat België (Vlaanderen en Wallonië) een onderwijsstelsel heeft waarin de keuze voor het type onderwijs de verdere schoolloopbaan grotendeels bepaald, is onderzoek hier vooral gericht op deze keuze. Uit Vlaams onderzoek blijkt dat het academisch aanbod van de school alsook de leerlingpopulatie van de school van invloed blijkt te zijn op zowel de schoolloopbaanroutes en leerprestaties van leerlingen na het gemeenschappelijke curriculum

In Engeland en Frankrijk is de mogelijke beroepsloopbaan bij de po-vo overgang nog niet aan de orde. Pas op latere leeftijd, bij de overgang naar het hoger vo, maken leerlingen hier keuzes in. Onderzoek naar de school- en beroepsloopbaan vindt daarom vooral plaats rond de overgang naar het vervolgonderwijs. Er is enige evidentie uit onderzoek (Vlaanderen, Engeland en Frankrijk) dat factoren zoals sociaal-economische milieu en etniciteit een rol blijken te spelen bij de keuze voor vervolgonderwijs en loopbanen na het gemeenschappelijke curriculum. Echter, ook eerdere leerprestaties spelen een rol.

3.3. Schoolloopbanen in ‘single structure’-onderwijsstelsels

Wat opvalt in onderzoek naar schoolloopbanen in ‘single structure’-onderwijsstelsels is dat het selectiemoment vrijwel nooit ter sprake komt. In deze onderwijsstelsels wordt laat gedifferentieerd en dit beleid wordt zowel door beleidsmakers als wetenschappers schijnbaar niet tot nauwelijks in twijfel getrokken. Onderzoek naar schoolloopbanen richt zich vrijwel uitsluitend op het creëren van gelijke kansen en het zorgen voor een gepaste overgang naar het tertiair onderwijs. De meeste studies gaan daarom over de selectie- en allocatiemechanismen na het verplichte basale onderwijs (op vijftien- á zestienjarige leeftijd).

3.3.1 *Denemarken*

In het Deense onderwijsstelsel wordt pas formeel gedifferentieerd na negen jaar onderwijs. Als de leerling ongeveer vijftien jaar oud is, moet een keuze gemaakt worden voor het al dan niet vervolgen van de onderwijs carrière. Leerlingen hebben verschillende beweegredenen voor de keuze die ze maken (Grytnes, 2011). Tolstrup Holmegaard,

Ulriksen en Moller Madsen (2014) beargumenteerden in hun paper dat het maken van een keuze voor vervolgonderwijs een complex, voortdurend en sociaal proces is. Veel leerlingen zijn bang niet de juiste keuze te maken. In deze studie wordt beschreven hoe het keuzeproces zich verhoudt tot de identiteit van de leerling. Leerlingen kunnen in principe elke studierichting kiezen, maar worstelen met wat ze echt willen en wat bij ze past. Leerlingen streven ernaar een studie te kiezen die past bij hun interesses, maar die ook past bij hoe ze hun verdere leven willen gaan invullen. Moeilijkheden ontstaan doordat leerlingen verschillende interesses hebben, maar ook doordat ze te weinig zicht hebben in hoe verschillende studies aansluiten bij carrièreperspectieven. Leerlingen hebben vaak het idee dat hun keuze uniek, authentiek en individueel moet zijn, terwijl ze zich anderzijds baseren op hun sociale omgeving. De sociaal-economische achtergrond van de ouders heeft invloed op de mogelijkheden die leerlingen denken te hebben. Leerlingen hebben zelf echter niet het idee dat dit in hun keuze meegespeeld heeft. De sociaal-economische achtergrond kan gezien worden als een verborgen mechanisme achter de schoolkeuze.

Winding, A Nohr, Labriola, Biering en Andersen (2013) deden onderzoek naar factoren die van invloed zijn op het al dan niet afgerond hebben van een opleiding in het tertiair onderwijs, op het starten van een vervolgopleiding en op het instroomniveau in het vervolgonderwijs. De prestaties van leerlingen op de *comprehensive school* bleken een goede voorspeller voor het wel of niet afgerond hebben van een opleiding in het tertiair onderwijs op 21-jarige leeftijd. Zij stelden vast dat de mondelinge Deense vaardigheden van leerlingen en de (eerdere) wiskundeprestaties van grote invloed zijn of en op welk niveau de leerling instroomt in het vervolgonderwijs. Wanneer leerlingen een geringe schoolbetrokkenheid hadden op de *comprehensive school*, bleek dat zij vaker uitvielen in het beroepsonderwijs en na de *comprehensive school* geen diploma behaalden.

Ook Cederberg en Hartsmar (2013) deden onderzoek naar drop-out. Dit definieerden zij als het niet afronden van een opleiding in het hoger voortgezet onderwijs, oftewel ISCED niveau 3. In Denemarken stopte 20% van de leerlingen na het verplichte onderwijs, maar 15% ging binnen vijftien maanden toch weer verder met school. Dit grote uitvalpercentage was volgens Cederberg en Hartsmar te wijten aan een moeilijke overgang tussen de verschillende typen onderwijs.

Kinderen van ouders met een laag inkomen blijken een kleinere kans te hebben om een vervolgopleiding af te ronden in vergelijking met kinderen van ouders met een hoger inkomen. Dit kan deels verklaard worden doordat, ondanks dat er voor het Deense vervolgonderwijs geen collegegeld betaald hoeft te worden, deze leerlingen moeite hebben de kosten van het onderwijs te betalen (Winding e.a., 2013).

De keuze die leerlingen maken bij de overgang van *comprehensive school* naar het vervolgonderwijs komt volgens Jæger (2009) grotendeels voort uit het cultureel kapitaal (de culturele competenties, zoals kennis, houdingen en opvattingen, die als kenmerkend voor hogere sociale posities beschouwd worden) dat de leerling heeft. Om de invloed van het cultureel kapitaal te onderzoeken, heeft hij een model ontwikkeld gebaseerd op de drie uitingskenmerken van cultureel kapitaal: (1) ouders moeten over cultureel kapitaal bezitten, (2) zij moeten dit op hun kinderen overbrengen en (3) kinderen moeten het

cultureel kapitaal tot zich nemen en omzetten in succes in het onderwijs. Cultureel kapitaal heeft een centrale rol in het Deense onderwijsstelsel en van leerlingen wordt gevraagd om op zestienjarige leeftijd een keuze te maken voor een track waarin cultureel kapitaal een kleinere rol speelt (vocational track) of een track waarin cultureel kapitaal een grote rol speelt (academic track). Het onderzoek toonde aan dat de drie uitingskenmerken van cultureel kapitaal zoals hierboven geschetst allemaal van invloed zijn op de mate van ongelijkheid in het Deense onderwijs. In gezinnen waar weinig overdracht van cultureel kapitaal was, kozen kinderen bijvoorbeeld eerder voor een vocational track terwijl in gezinnen waar veel overdracht van cultureel kapitaal aanwezig was, kinderen eerder kozen voor een academische track.

In Denemarken is veel onderzoek gedaan naar de invloed van achtergrondkenmerken op de schoolkeuze van leerlingen (Colding, 2006; Colding, Husted & Hummelgaard, 2009). Migrantenkinderen zijn vaak lager opgeleid dan kinderen van autochtone ouders. Een belangrijke vraag is of dit te wijten is aan achtergrondkenmerken van leerlingen. Het blijkt dat het opleidingsniveau van de ouders, het inkomen van de ouders en hoe lang de ouders al in Denemarken wonen allen grote invloed hebben op voortijdig schoolverlaten. Ook de keuze om door te leren na de *compulsory school* en het niveau waar leerlingen instromen wordt hierdoor beïnvloed. Voor kinderen van migranten speelt daarbij ook mee of de ouders werken. Het effect van de achtergrond is groter voor kinderen van Deense afkomst dan voor migrantenkinderen. Uit het onderzoek wordt daarnaast geconcludeerd dat de verschillen tussen Deense leerlingen en migrantenleerlingen met betrekking tot vervolgonderwijs afnemen als er gecorrigeerd wordt voor verschil in achtergrondkenmerken (Colding e.a., 2009). Kinderen van migranten kiezen dan verhoudingsgewijs zelfs vaker voor vervolgonderwijs. Er wordt daarbij weliswaar vaker gekozen voor een opleiding in het beroepsonderwijs (Colding, 2006).

Tverborgvik, Clausen en Thorsted (2013) sluiten zich aan bij de bevinding dat achtergrondkenmerken de schoolkeuze beïnvloeden. Zij analyseerden de onderwijsmobiliteit van sociale groepen in Denemarken aan de hand van gegevens over 800.000 Deense leerlingen en hun ouders. De belangrijkste bevindingen waren dat kinderen van ouders die alleen het basisonderwijs hadden afgerond een drie keer hogere kans hadden om ook alleen basisonderwijs af te ronden dan kinderen van hoger opgeleide ouders. In 2009 had 22% van de Denen tussen de 30 en 59 jaar geen hoger diploma dan het basisonderwijs. Dit percentage is stabiel gebleven over de afgelopen twee decennia. Het grootste deel van deze groep komt uit lage sociaal-economische milieus. Het beleid in Denemarken is erop gericht om meer kinderen met een lagere sociaal-economische achtergrond een opleiding op het vervolgonderwijs te laten afronden. Om deze leerlingen een kans op een vervolgopleiding te geven, zijn er subsidies en leningen. Deze hebben echter nog niet het gewenste effect, al zijn de verschillen tussen leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond en leerlingen met een hogere sociaal-economische achtergrond wel afgenomen. Tevens zijn er verschillen te vinden tussen jongens en meisjes: meisjes halen tegenwoordig vaker een diploma voor het hoger onderwijs dan

jongens. Dit heeft er mee te maken dat voor veel traditioneel ‘mannelijke beroepen’ zoals timmerman of monteur een opleiding in het beroepsonderwijs volstaat, terwijl voor traditioneel meer ‘vrouwelijke beroepen’, zoals pedagoog en verpleegkundige, een opleiding op het hoger onderwijs vereist is (Tverborgvik e.a., 2013). Binnen het beroepsonderwijs valt op dat autochtone jongens vaker uitvallen dan meisjes. Echter bij migrantenkinderen is het juist andersom, daar vallen meer meisjes dan jongens uit (Colding, 2006).

3.3.2 Zweden

Het Zweedse onderwijsstelsel is erop gericht om onderwijskansen te bieden voor alle leerlingen (Lundahl en Nilsson, 2008). Loopbaanbegeleiding wordt daarin als belangrijk mechanisme gezien. Tussen de jaren 1960 tot 1980 was loopbaanbegeleiding vastgelegd in de nationale onderwijswetgeving. Vanaf eind jaren ‘80 en de jaren ‘90 heeft er een verschuiving plaatsgevonden, waarbij loopbaanbegeleiding nu gedecentraliseerd is tot lokaal niveau. Het idee dat iedereen gelijke kansen binnen het onderwijs moet hebben, is altijd het speerpunt geweest. Tussen de gemeenten worden grote verschillen gevonden in loopbaanbegeleiding. Deze verschillen worden vooral veroorzaakt door het gemiddelde inkomen in de gemeente, verschil in politiek leiderschap en inwonersaantallen. De verhoudingen hiertussen zijn echter complex. Het blijkt dat weinig gemeenten de verantwoordelijkheid voor loopbaanbegeleiding nemen en deze daarom bij scholen neerleggen. Hierdoor ontstaan er ook binnen gemeenten verschillen. In Zweden bestaat er een opleiding tot loopbaanbegeleider, maar omdat er vaak geen beleid wordt gevoerd, wordt loopbaanbegeleiding vaak uitgevoerd door mensen die hier niet voor opgeleid zijn. Hoewel steeds meer kritisch gekeken wordt naar deze passieve benadering van loopbaanbegeleiding, lijkt het er niet op dat hier op korte termijn verandering in komt (Lundahl & Nilsson, 2008).

Naast aandacht voor loopbaanbegeleiding wordt ook steeds meer aandacht besteed aan de informatievoorziening met betrekking tot het vervolgonderwijs aan leerlingen en aan hun ouders. Johnsson en Lindgren (2010) stelden vast dat deze informatievoorziening nog niet altijd goed verloopt. Redenen hiervoor zijn dat het vaak niet duidelijk is welke informatie nou echt relevant is voor studiekeuzers en hun ouders. Daarnaast is de kwaliteit van een school niet altijd in harde cijfers uit te drukken, maar kunnen ook kwalitatieve gegevens over de school relevant zijn.

Jonsson en Mood (2008) onderzochten of het hebben van *peers* die hoog presteren een positief of negatief effect had op de onderwijsaspiraties van leerlingen. Hiervoor analyseerden zij data uit twee cohorten van leerlingen in de laatste klas van de *comprehensive school*. De verwachting was dat *peers* die beter presteren de aspiraties van leerlingen verlagen (een idee uit de ‘*social contrast theory*’). De resultaten bevestigden dat leerlingen die op een school met veel hoog presterende leerlingen zaten minder hoge aspiraties hadden dan leerlingen die op een school met vergelijkbare of lager presteerden leerlingen zaten. Dit effect was het grootst voor leerlingen die gemiddelde cijfers

behaalden. Het effect was voor alle sociale klassen gelijk. Wanneer een gemiddelde leerling van een gemiddelde school naar een school gaat waar de leerlingen één standaarddeviatie lager presteerden, nam de kans dat deze leerling naar hogere vormen van onderwijs ging met 3% toe. Uit ander onderzoek bleek dat goed presterende *peers* positief zijn voor de leerprestaties van de andere leerlingen. Het onderzoek van Jonsson en Mood kan erop wijzen dat, ondanks de betere leerprestaties door goed presterende *peers*, het uiteindelijke onderwijsrendement niet zoveel hoger wordt als verwacht.

Volgens Alexandersson (2011) hebben hervormingen in het Zweedse onderwijs ervoor gezorgd dat het onderwijs meer gericht is op de arbeidsmarkt, dat er meer nadruk is op individuele keuzevrijheid, zelfregulering, ondernemerschap en inzetbaarheid. Scholen hebben een transformatie ondergaan van één van de meest centraal gereguleerde ter wereld naar één van de minst centraal gereguleerde onderwijsstelsels. Traditioneel gezien was er in Zweden geen duidelijke scheidslijn tussen beroepsgericht en academisch gericht onderwijs en was er veel ruimte voor individuele keuzes. Sinds 2006 is deze scheiding sterker geworden. In Zweden is, sinds het opgaan van de onderbouw van de *grammar school* in het primair onderwijs, de discussie geweest hoe het hoger voortgezet onderwijs ingericht moest worden. Sommige onderwijskundigen vonden dat het moest bestaan uit cursussen met een gemeenschappelijke kern, zodat de schoolkeuze de leerling zo min mogelijk zou beperken als hij toch een andere kant uit zou willen gaan. Andere onderwijskundigen dachten dat hierdoor meer leerlingen uit zouden vallen omdat het onderwijs zo niet op maat gegeven werd. Omdat het algemene onderwijs de leerlingen niet voldoende toerustte op de arbeidsmarkt, is er nu toch de beweging naar een striktere scheiding tussen de schoolsoorten.

Breen en Jonsson (2005) deden een reviewstudie over onderzoek dat na 1990 gepubliceerd is over stratificatie in het onderwijs en sociale mobiliteit in Zweden en andere landen. De focus lag hierbij op de sociaal-economische omstandigheden van de ouders. Uit deze reviewstudie blijkt dat in de meeste landen de sociale mobiliteit toeneemt. Met betrekking tot de po-vo overgang stelt Zweeds onderzoek dat het uitstellen van het selectiemoment de verschillen tussen mensen uit verschillende sociaaleconomische milieus doet afnemen. Ook bleek dat vrouwen meer kans hadden om door te stromen naar andere sociale klassen dan mannen. Wel wordt de kanttekening gemaakt dat de resultaten niet eenduidig zijn en dat verder onderzoek nodig is. Uit de review bleek tevens dat onderzoek naar sociale ongelijkheid vooral bestaat uit empirische beschrijvingen.

Drop-out van leerlingen uit het verplichte onderwijs is volgens het onderzoek van Cederberg en Hartsmar (2013) een relatief klein probleem in Zweden. Slecht 1 à 2 procent van de leerlingen wil na het verplichte onderwijs stoppen met school. Echter, het Zweedse vervolgonderwijs stelt eisen aan de vakken die de leerling op het verplichte onderwijs gehaald moet hebben. Voor de academische richting moet een leerling twaalf vakken gehaald hebben, voor de beroepsrichting acht. Ongeveer 13% van de leerlingen voldoet hier niet aan en kan daardoor geen vervolgonderwijs volgen. De meerderheid van de leerlingen die niet aan het vervolgonderwijs begint, zijn leerlingen met laag opgeleide

ouders, leerlingen met een lage sociaaleconomische achtergrond en leerlingen met een migrantenachtergrond.

3.3.3 Finland

In Finland is enkele decennia geleden een onderwijs hervorming ingevoerd waardoor leerlingen tot vijftien- à zestienjarige leeftijd in een ongedifferentieerd ‘single structure’-onderwijsstelsel zitten (*comprehensive school*, zie Hoofdstuk 2). Daarvóór moesten leerlingen al op tien- à elfjarige leeftijd kiezen voor de academische of beroepsgerichte vdstroom. Het nieuwe stelsel moest vooral de gelijke kansen van Finse leerlingen vergroten, er voor zorgen dat leerlingen langer op school bleven en moest leerlingen via de brede algemene opleiding beter voorbereiden op de arbeidsmarkt en eventueel het hoger vervolgonderwijs. De belangrijkste overgang in de schoolloopbaan vindt nu dus plaats naar ISCED 3 (hoger voortgezet onderwijs, de zogenoemde *lukio*). Vandaar dat de meeste studies naar schoolloopbanen over deze overgang gaan.

Effecten van de stelselwijziging

In de eerste jaren na de stelselwijzigingen bleek dat er toch een relatief groot aantal leerlingen (5-8%) de verplichte schoolloopbaan niet afmaakten (drop-out). Om aan die ongewenste situatie enigszins tegenwicht te bieden, liep vanaf 2008 een actieplan om minimaal 97% van de schoolverlaters in het vervolgonderwijs onder te brengen (Fins Ministerie van Educatie, 2010). Het actieplan bestond uit een dertigtal punten waaronder het tegengaan van schooluitval, het verbeteren van schoolkeuzebegeleiding in het vo en het hoger vo, het verbeteren van vroegtijdige interventie bij persoonlijke problemen en een meer persoonlijke aanpak om elke leerling zijn/haar opleiding te laten afronden. Daarnaast leidde dit programma tot de mogelijkheid om in het beroepsonderwijs met modules te werken voor een betere persoonlijke aansluiting, alsmede de mogelijkheid om leerwerktrajecten in de beroepspraktijk te volgen (met minder nadruk op theoretische vakken). Het actieplan heeft dus vooral wat praktische zaken aangepast/aangescherpt in het onderwijs. Het resultaat is dat sinds enkele jaren er nauwelijks sprake is van uitval of zittenblijven gedurende het vo.

Pekkarinen (2008) bestudeerde sekseverschillen in de schoolloopbanen van Finse leerlingen voor en na de stelselherziening. De resultaten lieten zien dat meisjes tegenwoordig wat vaker voor de academische stroom kiezen dan vóór de onderwijs hervorming, onafhankelijk van het opleidingsniveau van hun ouders. Jongens kiezen juist wat minder vaak voor de academische stroom, met name wanneer hun vader destijds ook niet voor de academische stroom had gekozen. De sekseverschillen zijn door het uitstellen van de keuze groter geworden dan voorheen en werken door in de doorstroom naar het hoger onderwijs en het latere inkomen. Een langdurig ongedifferentieerd onderwijsstelsel (d.w.z. academisch vs. beroepsgericht) lijkt dus wat gunstiger te zijn voor meisjes dan voor jongens.

De overgang naar bovenbouw vo

Viljaranta, Nurmi, Aunola en Salmela-Aro onderzochten (2009) of er groepen leerlingen zijn die verschillend oordelen over de waarden (*values*) van schoolvakken en plaatsten dat in relatie tot de onderwijsloopbaan, beroepsaspiraties en het klastype. Ruim 600 leerlingen participeerden twee keer in het basisonderwijs en één keer na de overgang in het vo aan het onderzoek. Clusteranalyse leverde zes groepen leerlingen(profielen) op: (1) leerlingen die waarde hechten aan alle schoolvakken, (2) leerlingen die waarde hechten aan geen enkel schoolvak (dus laag-gemotiveerden), (3) leerlingen die vooral Fins en de sociale wetenschappen waarderen, (4) leerlingen die vooral praktische vakken en kunstvakken (art) waarderen, (5) leerlingen die alleen maar praktische vakken en kunstvakken waarderen en (6) leerlingen die vooral wiskunde en (natuur)wetenschappen waarderen. Deze groepen voorspelden in sterke mate de verwachtingen van het (latere) beroepsonderwijs. Om te onderzoeken of deze profielen ook in sterke mate samenhangen met de academische of beroepstrack werden multinomiale regressie uitgevoerd op de data. Het blijkt dat het 'lidmaatschap' van een bepaalde groep in zekere mate samenhangt met de track: groepen 2, 4 en 5 waren overgerepresenteerd in de beroepsrichting van de beoogde schoolloopbaan en groepen 1 en 6 waren overgerepresenteerd in de academische track. Echter, na correcties voor de gemiddelde leerprestaties (GPA) en de SES van de vader, bleek de 'waarderingsgroep' niet meer een significante voorspeller voor track- en schoolloopbaankeuze. Het waarde hechten aan een bepaalde set van schoolvakken in het vo heeft een relatie met de track waarvoor leerlingen kiezen na het vo, maar de keuze wordt voornamelijk bepaald door SES en schoolprestaties (Viljaranta e.a., 2009).

Ook Dietrich, Parker en Salmela-Aro (2012) spitsten hun onderzoek vooral toe op de overgang na het verplichte onderwijs. Ze stelden dat leerlingen, hoewel al enigszins gepokt en gemazeld op hun zestiende, toch allerlei grote uitdagingen te verwerken krijgen. Niet alleen beroeps- en carrièrekeuze, maar vooral hoe met de overstap om te gaan bleek een uitdaging voor leerlingen. Dat leek vooral te worden beïnvloed door individuele eigenschappen, maar ook afhankelijk van het sociale netwerk en de maatschappelijke en institutionele (in het nationale stelsel verankerde) kaders.

Schoolloopbanen zijn sterk afhankelijk van de aspiraties van leerlingen (en hun ouders) om een bepaald niveau te bereiken, dan wel om een specifiek pad (beroep) te willen uitvoeren op de latere arbeidsmarkt. Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola en Nurmi (2012) deden onderzoek naar de mate waarin de verwachtingen van leerlingen voorspeld kunnen worden door verwachtingen van vaders en moeders over het toekomstige onderwijs van hun kind, het opleidingsniveau van de ouders en de leerprestaties van de leerling. In totaal namen 230 leerlingen en hun ouders deel aan drie metingen met vragenlijsten: twee in de *comprehensive school* en één nadat de overgang naar de bovenbouw van het vo was gemaakt. Uit de resultaten wordt duidelijk dat hoge verwachtingen van ouders ten aanzien van de toekomst van het kind ook hoge verwachtingen bij het kind zelf voorspelden. Deze verwachtingen lagen dicht bij elkaar in *grade 10 en 9* (laatste jaar vo) dan in *grade 9* en *grade 7*. Het bleek dat het opleidingsniveau van de ouders een sterke voorspeller was voor de verwachtingen van

leerlingaspiraties in *grade 7* die op hun beurt weer de aspiraties in *grade 9* beïnvloedden. De auteurs concludeerden dat aspiraties van zowel ouders als van de leerling zelf zowel gedurende de onderbouw als na de overgang naar de *lukio* of het beroepsvoorbereidend onderwijs van belang zijn voor de verdere schoolloopbaan (Rimkute e.a., 2012).

Lappalainen, Miittola en Lahelma deden onderzoek (2013) naar blijvende genderverschillen in schoolloopbanen van Finse leerlingen die een beroepsopleiding kiezen na afronding van het verplichte onderwijs. Ze analyseren vooral hoe genderspecifieke opvattingen binnen het onderwijs, binnen de beroepsbegeleiding en binnen de leerlingcultuur in de *comprehensive schools* doorwerken in de beroepskeuze. Deze opvattingen beïnvloeden de verwachtingen van en de manier waarop jongeren zich oriënteren en voorbereiden op de toekomst, gedurende en na de (beroeps)opleiding. Door de aanwezigheid van genderspecifieke opvattingen binnen het onderwijs kiezen meisjes en jongens nog steeds voor sekse-traditionele beroepen en opleidingen (gendersegregatie). Gebruikmakend van etnografische studies, feministische en ‘materialism’ theorieën vinden de onderzoekers patronen in het Finse onderwijsbeleid die als obstakels kunnen worden gezien in het tegengaan van seksesegregatie in het onderwijsveld en de arbeidsmarkt. Zij vonden evidentie dat seksespecifieke keuzen meestal zondermeer lijken te worden geaccepteerd en dat er te vaak nadruk wordt gelegd op deze verschillen, ook als jongens bijvoorbeeld een traditioneel typische meisjesopleiding willen volgen (of meisjes een traditioneel typische mannenopleiding willen volgen, bv. techniek). Dit lijkt volgens Lappalainen e.a. een probleem dat vanuit het po doorwerkt in het vo en de uiteindelijke school- en opleidingskeuze in ISCED niveau 3.

3.3.4 *Samenvatting: schoolloopbaanonderzoek in Denemarken, Zweden en Finland*

Doordat er in ‘single structure’-onderwijsstelsels geen overgang van po naar vo plaatsvindt, is er ook weinig onderzoek gedaan naar de schoolloopbaan gedurende deze periode. Iedereen volgt immers nog hetzelfde onderwijs. De landen binnen dit type stelsel vertonen veel overeenkomsten: zo is zittenblijven in deze landen vrijwel niet aan de orde en komt ook op- en afstromen (vanzelfsprekend) niet voor. Schoolloopbaanonderzoek richt zich voornamelijk op de overgang na het vo. Het valt daarbij op dat onderzoek vooral aandacht heeft voor leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond, leerlingen met een migrantenachtergrond en voor de verschillen tussen jongens en meisjes. Er zijn aanwijzingen dat leerlingen uit de lagere SES-groepen relatief vaker na het vo hun schoolloopbaan staken en vaker doorstromen naar het beroepsonderwijs (versus academisch vervolgonderwijs) dan leerlingen uit de hoge SES-groepen. Verder lijkt het er op dat de schoolloopbanen van meisjes in deze onderwijsstelsels ten opzichte van jongens iets gunstiger verlopen en dat de schoolloopbanen van meisjes minder afhankelijk zijn van hun sociaal-economische achtergrond. Wel is het zo dat genderspecifieke opvattingen, met name in het beroepsonderwijs na het verplichte vo, nog steeds een bepalende rol lijken te spelen.

4 De cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang

In dit hoofdstuk worden de voornaamste resultaten beschreven van (vergelijkende) wetenschappelijke studies en onderzoeksrapporten die ingaan op de cognitieve ontwikkeling/het cognitief functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang. Dit is in vrijwel alle gevonden publicaties gemeten aan de hand van (ontwikkeling/groei in) leerprestaties zoals schoolcijfers en/of toetsgegevens (en daarmee samenhangende verklarende factoren). In vergelijkend perspectief valt op dat de meeste gevonden studies gebruik maken van internationale PISA-, TIMSS- of PIRLS-data. Om die reden begint dit hoofdstuk met een paragraaf over de publicaties waarin de verschillen in stelselkenmerken één van de uitgangspunten waren van de uitgevoerde studie. Vervolgens komen in paragrafen 4.2 tot en met 4.4 achtereenvolgens de gevonden publicaties per land aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

4.1 Studies met stelselkenmerken als uitgangspunt

In verschillende studies zijn aan de hand van internationale PISA-, TIMSS- of PIRLS-data onderwijsstelsels met elkaar vergeleken¹⁹. In deze studies ligt de nadruk doorgaans op het vergelijken van leerprestaties van leerlingen in het vo en de invloed van leerling- en schoolkenmerken op deze prestaties. In de meerderheid van deze studies komt naar voren dat vroege niveaudifferentiatie ongunstig is voor de leerprestaties van leerlingen, met name voor leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus, resulterend in doorstroom naar gemiddeld lagere vo-niveaus en lagere leerprestaties dan leerlingen uit de hogere sociaal-economische milieus. Daarnaast liggen de leerprestaties van leerlingen in gedifferentieerde onderwijsstelsels in het vo verder uit elkaar dan in onderwijsstelsels waarin leerlingen langer ongedifferentieerd verblijven. De focus ligt op de aspecten die mogelijk voor de po-vo overgang in de landen in deze overzichtsstudie van belang (kunnen) zijn.

Vroege selectie

Hanushek en Wößmann (2006) onderzochten de effecten van vroege voorsortering door te kijken naar verschillen in leerprestaties van leerlingen in po en vo in onderwijsstelsels waarbij leerlingen in het vo al dan niet in verschillende onderwijsniveaus worden ingedeeld. De gegevens waarop zij hun analyses baseren, zijn afkomstig uit PISA

¹⁹ In de eerder verschenen review van Korpershoek e.a. (2016) zijn deze verschillende tevens besproken (zie pp. 48-50 voor een beknopt overzicht).

(vijftienjarigen), PIRLS (*grade 4*) en TIMSS (*grade 4* en *8*) data tussen 1995 en 2003 in 18 tot 26 landen (afhankelijk van het jaar, het niveau en het vak)²⁰. Samen laten de resultaten van de verschillende analyses zien dat vroege selectie de prestatieverschillen tussen leerlingen vergroot. In landen waar geen sprake is van vroege selectie, zijn de prestatieverschillen in het vo kleiner geworden ten opzichte van het po.

Mikklewright en Schnepf (2007) deden onderzoek naar de spreiding van toetsscores in de internationale onderzoeken van TIMMS, PISA en PIRLS door per land te kijken naar het aandeel leerlingen dat toetsscores behaalde in de laagste, middelste, en hoogste percentieldelen van de scores (de laagste scores zitten in het eerste 5%, de middelste scores rondom de 50% en de hoogste vanaf 95%). Ze kwamen tot de conclusie dat in landen zonder sterke differentiatie de spreiding in scores kleiner was dan in gedifferentieerde onderwijsstelsels. In de deelnemende landen met een gedifferentieerd stelsel zoals Duitsland was het verschil tussen laag en hoog presteerders dus veel groter dan het verschil tussen laag en hoog presteerders in bijvoorbeeld Frankrijk (in dit vergelijkend onderzoek). Daar lagen de scores van leerlingen dichter bij elkaar – het gezamenlijke onderwijs in de onderbouw van het vo (voorafgaande aan bijvoorbeeld PISA dat wordt uitgevoerd bij leerlingen van vijftien jaar) lijkt daarop van grote invloed.

De studie van Marks e.a. (2007) naar sociaal-economische ongelijkheid in leerprestaties beschrijft aan de hand van PISA-2000 data de effecten van de sociaal-economische achtergrond op de prestaties van vijftienjarige leerlingen op lezen, wiskunde en natuurwetenschappen (*science*). Hierbij wordt gecontroleerd voor materiële, sociale en culturele middelen van leerlingen. De overkoepelende conclusie uit dit onderzoek is dat in sterk gedifferentieerde onderwijsstelsels de relatie tussen sociaal-economische achtergrond en leerprestaties sterker is dan bij minder gedifferentieerde onderwijsstelsels. De auteurs stellen dat dit vooral het geval is wanneer sociaal-economische factoren meespelen bij de allocatie van leerlingen (bv. rondom de po-vo overgang) en de allocatie niet geschiedt op basis van alleen de capaciteiten van leerlingen.

Dupriez, Dumay en Vause (2008) vergeleken de schoolloopbanen van sterke en zwakke leerlingen in 26 onderwijsstelsels. Dit deden zij aan de hand van de PISA-2003 gegevens. In landen die vroeg differentiëren werden er veelal grotere verschillen in prestaties gevonden tussen leerlingen dan in landen waarin later gedifferentieerd werd. Ook bleken in deze gedifferentieerde onderwijsstelsels leerlingen vaker door te stromen naar het beroepsonderwijs en minder naar de academische tracks. Ten slotte bleven kinderen in landen waar vroeg gedifferentieerd werd vaker zitten op het vo dan leerlingen in landen waar niet gedifferentieerd werd bij de po-vo overgang.

²⁰ De PISA-studies richten zich op vijftienjarige leerlingen, ongeacht de klas waarin ze zitten. De PIRLS- en TIMSS-studies richten zich op wat internationaal gezien vaak *grade 4* (in Nederland: po - groep 6) en *grade 8* (in Nederland: vo - klas 2) genoemd wordt.

Van de Werfhorst en Mijs (2010) voerden een literatuurstudie uit naar de impact van nationale onderwijsstelselkenmerken op de ongelijkheid van leerprestaties. Daarbij besteedden ze aandacht aan twee aspecten die een stelsel kenmerken: differentiatie in schooltype en het niveau van standaardisatie (of zij gebonden zijn aan een vaststaand curriculum en vaststaande eindtermen voor examens en of scholen autonoom zijn in beslissingen rond deze sortering). Ook maten zij ongelijkheid tussen leerlingen aan de hand van de mate van variantie van toetsscores van diverse groepen leerlingen. Daarnaast keken zij naar verschillen in onderwijskansen voor leerlingen met een verschillende sociaal-economische achtergrond en etniciteit. De conclusie uit deze literatuurstudie was dat ongelijkheid wordt vergroot door de mate van tracking in een land. Daarnaast stelden zij vast dat standaardisatie deze vergroting juist tegengaat.

De studie van Alegre en Ferrer (2010) onderstreept de conclusie van Van de Werfhorst en Mijs (2010). Op basis van gegevens van 32 verschillende landen laten zij zien dat in gestratificeerde onderwijsstelsels grotere prestatieverschillen bestaan tussen leerlingen en ook tussen scholen. Hoe eerder de niveaudifferentiatie plaatsvindt, hoe groter de prestatieverschillen en hoe groter de mate van sociale segregatie.

Bol, Witschge, Van de Werfhorst en Dronkers (2014) onderzochten hoe centrale examens de relatie tussen het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus (tracking) en ongelijkheid beïnvloeden. In de studie werd gebruik gemaakt van PISA-data uit 2006. Uit hun studie blijkt dat er grotere prestatieverschillen zijn tussen leerlingen in onderwijsstelsels waar leerlingen al vroeg in verschillende richtingen ondergebracht worden. Uit dit onderzoek blijkt daarnaast dat in landen waar gebruik wordt gemaakt van centrale examens de relatie tussen het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus en ongelijkheid minder sterk is. De auteurs verklaren dit doordat in landen waar een centraal examen is, scholen verantwoordelijk worden gehouden voor de leerprestaties van hun leerlingen. Dit betekent dat scholen er veel aan gelegen is om ook de minder sterke leerlingen op het niveau van het eindexamen te krijgen, hetgeen de gelijkheid zou bevorderen.

Door enkele onderzoekers worden diverse onderwijsstelsels met elkaar vergeleken inzake leerprestaties en worden Finse stelselkenmerken in verband gebracht met de verschillen in leerprestaties. Om na te gaan in hoeverre stratificatie leidt tot verschillen in leerprestaties en hoe ongelijkheden gekanaliseerd worden door leerlingkenmerken, schoolkenmerken en *peer*-effecten, analyseerde Mostafa (2011) de onderwijsstelsels van vijf landen (Finland, Japan, Duitsland, Italië en het Verenigd Koninkrijk). Hiervoor werden de PISA-2003 data gebruikt. Onderwijsstelsels waarin po en de onderbouw van het vo gecombineerd zijn (*comprehensive school*, bv. in Finland) laten kleinere effecten zien van schoolcompositie (o.m. SES-compositie) dan onderwijsstelsels waarin vroege niveaudifferentiatie plaatsvindt (bv. in Duitsland). Een later selectiemoment (zoals in

Finland) lijkt samen te hangen met beperktere (en verlate) stratificatie en dus beperktere verschillen in leerprestaties dan een vroeg selectiemoment (zoals in Duitsland).

Sociaal-economische achtergrond

Contini en Scagni (2011) vergeleken de effecten van het sociaal-economische milieu (gemeten als het opleidingsniveau van de ouders) op niveauplaatsing bij de po-vo overgang in Nederland, Duitsland en Italië aan de hand van PISA-data. Uit het vergelijkende onderzoek komt naar voren dat het effect van het sociaal-economische milieu op niveauplaatsing bij de po-vo overgang het sterkst is in Duitsland, gevolgd door Italië en Nederland. Ter indicatie: in Nederland stromen leerlingen later door naar het vo dan in Duitsland en Italië. Daar staat tegenover dat in Nederland leerlingen in het vo direct in verschillende onderwijsniveaus worden geplaatst (net als in Duitsland), terwijl in Italië leerlingen in het vo eerst een gezamenlijk curriculum volgen. Het effect van het sociaal-economische milieu in Duitsland was minder groot op vo-scholen waar toelatingstoetsen (m.a.w. prestatiemetingen) werden gehanteerd bij de toelating van leerlingen.

Migrantenachtergrond

Verwiebe en Riederer (2013) gebruikten de PISA-data van 2000 tot 2009 (24 landen) om trends in de leesvaardigheid van leerlingen met een migrantenachtergrond te onderzoeken. Ze toonden aan dat de (hoogte van de gemiddelde) schoolkwaliteit een positieve, en de mate van stratificatie (een combinatie van vroege selectie en de mate van tracking) een velaal negatief effect heeft op de leesvaardigheid van migrantenleerlingen. Bovendien lieten Verwiene en Riederer zien dat de financiën van de school en de sociale en etnische samenstelling van de school van belang zijn in deze relatie. Hoe hoger de financiële status van de school, hoe meer geld/aandacht voor leesachterstanden. Scholen met een gemiddeld lage SES-populatie en relatief meer leerlingen met een migrantenachtergrond presteren slechter. Op leerlingniveau zijn ouderlijk 'cultureel kapitaal' en gesproken thuistaal van invloed op de leerprestaties. Daarbij is het zo dat tweedegeneratie leerlingen met een migrantenachtergrond hogere leerprestaties laten zien dan leerlingen uit de eerste generatie. De verschillen tussen alloctonen en autoctonen nemen in veel landen wel af in de periode van de drie PISA-metingen (Verwiebe & Riederer, 2013).

Pásztor (2008) onderzocht met de PISA-2003 data de wiskunde-prestaties van tweedegeneratie Turkse leerlingen (met ouders met een gastarbeiderachtergrond) in vier landen (België, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland: allen hebben een onderwijsstelsel met een zekere mate van tracking). Naast migrantenachtergrond en het geslacht van leerlingen keek hij ook naar institutionele factoren zoals voorschoolse educatie, doublurekans en de leeftijd waarop wordt gedifferentieerd (tracking) om de (gemiddelde) achterstand in leerprestaties van Turkse tweedegeneratie leerlingen te verklaren. Daarnaast

werd er gecontroleerd voor sociaal-culturele achtergrond. Pásztor stelt dat de persoonlijke achtergrondkenmerken weliswaar ‘an sich’ al nadelig zijn, maar dat de institutionele aspecten een extra laag van benadeling toevoegen. Beschrijvende analyses laten zien dat leerlingen met een Turkse achtergrond gemiddeld even hoog scoren op de PISA-toetsen in de vier landen. Uit regressieanalyses blijkt verder dat de sociaal-culturele achtergrond de grootste verklaring is voor de kloof in leerprestaties met de overige leerlingen in de landelijke steekproeven. In landen waar zittenblijven (van Turkse leerlingen) vaker voorkomt (België) en waar tracking op vroegere leeftijd plaatsvindt (Duitsland en Oostenrijk) is de variantie in de kloof tussen migrant en autochtoon echter veel groter.

Gestratificeerde onderwijsstelsels

Prokic-Breuer en Dronkers (2012) deden onderzoek naar de verschillen in prestaties bij de PISA-onderzoeken (2006) in Nederland, Vlaanderen, Wallonië, de Duitse deelstaten, de Zwitserse kantons en Oostenrijk. Doel was om de hoge scores van Nederland en Vlaanderen, ten opzichte van de rest van landen met (min of meer) gestratificeerde onderwijsstelsels, te verklaren. Ten opzichte van Nederland en Vlaanderen bestaan verschillen vooral in: het al dan niet aanwezig zijn van standaardisatie door middel van een centraal examen, de mate van beroepsoriëntatie die mogelijk is binnen het onderwijsstelsel, het moment van selectie (meteen bij de overgang of uitgesteld), het aantal tracks en de mate van mobiliteit tussen die tracks bij de selectie van leerlingen. Prokic-Breuer en Dronkers (2012) stellen dat dergelijke aspecten vaak niet worden meegenomen bij het vergelijken van gedifferentieerde onderwijsstelsels. Het blijkt dat het schoolsucces van leerlingen op de PISA-toetsen in Nederland vooral kan worden verklaard door de omvang van het beroepsgerichte onderwijs. Hoe groter de sector beroepsgericht onderwijs, hoe beter de prestaties van vijftienjarige leerlingen in het stelsel. De rationale van Breuer en Dronkers is dat de focus op de arbeidsmarkt ook een focus op het curriculum en het ‘doceren voor de arbeidsmarkt’ met zich meebrengt en dus meer efficiënt leren tot gevolg heeft.

4.2 Gedifferentieerde onderwijsstelsels

Naast stelselvergelijkende studies wordt ook binnen de afzonderlijke landen die onder het gedifferentieerde stelsel geschaard worden veel onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling van leerlingen verricht. De voor de po-vo overgang relevante studies hebben grofweg drie perspectieven: onderzoek naar het effect van de po-vo overgang op de cognitieve ontwikkeling, onderzoek naar de invloed van de cognitieve ontwikkeling op de po-vo overgang en onderzoek naar de leerprestaties van verschillende typen leerlingen rondom de po-vo overgang.

4.2.1 *Nederland*

Leerprestaties van allochtone leerlingen rond de po-vo overgang kunnen beïnvloed worden doordat de ouders niet voldoende bekend zijn met het Nederlandse onderwijsstelsel (Opdenakker & Hermans, 2006).

Schooladviezen van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus liggen lager dan van kinderen uit hogere sociaal-economische milieus. De Boer, Bosker e.a. (2010) onderzochten de relatie tussen deze lagere adviezen en de leerprestaties van de leerlingen. Hiervoor vergeleken zij de adviezen met eerdere leerprestaties, een intelligentiemeting en de prestatiemotivatie van de leerling. Uit het onderzoek bleek dat de achtergrondfactoren inderdaad leidden tot een lager advies door de po-school dan op basis van de cognitieve capaciteiten en motivatie van de leerling verwacht kon worden.

Leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus krijgen niet alleen lagere schooladviezen. Tieben en Wolbers (2010) stelden op basis van surveys onder meer dan 6.000 respondenten ook vast dat deze leerlingen binnen de onderwijsniveaus in het vo minder goed presteerden dan leerlingen uit een hoger sociaal-economisch milieu. Kloosterman (2010) deed eveneens onderzoek naar het effect van het opleidingsniveau van de ouders op de leerprestaties van leerlingen. Kinderen met hoogopgeleide ouders presteerden op het po al beter dan kinderen van laagopgeleide ouders. Daardoor stromen zij door naar hogere niveaus van het vo en blijven zij daardoor beter presteren dan kinderen van laagopgeleide ouders.

Timmermans, Bosker, De Wolf, Doolaard en Van der Werf (2014) deden onderzoek naar het gebruik van toegevoegde waarde indicatoren voor de onderwijsposities van leerlingen. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van het VOCL'99 cohortonderzoek. Voor het effect van scholen zijn significante verschillen gevonden, ongeveer 40% van de scholen bleek minder goed of beter te presteren dan op basis van hun leerlingpopulatie verwacht kon worden. Voor de eerdere leerprestaties van leerlingen en de sociaal-economische status van leerlingen zijn differentiële effecten gevonden. Dit betekent dat

sommige scholen beter in staat bleken gelijke kansen te bieden voor leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus dan andere scholen. Met betrekking tot de overgang naar het voortgezet onderwijs bleek dat scholen met enkel vmbo-onderwijs relatief goed presteerden voor leerlingen met relatief lage leerprestaties en voor kinderen uit lagere sociaal-economische milieus. Scholen met alleen havo en/of vwo presteerden relatief goed voor leerlingen met relatief hoge leerprestaties en kinderen uit hogere sociaal-economische milieus. De effecten van de eerdere leerprestaties van leerlingen en hun sociaal-economische status werden versterkt naarmate de tracks van een school hoger en homogener werden.

Volgens De Boer e.a. (2010) blijken ouderlijke aspiraties en leerkrachtverwachtingen van invloed te zijn op de schoolprestaties van hun kinderen. De ouderlijke aspiraties en leerkrachtverwachtingen bleken elkaar te versterken. Wanneer zowel ouders als de leerkracht lage verwachtingen hebben, had dit een sterk negatief effect op de leerprestaties. Een hoge leerkrachtverwachting kan zorgen dat de lage ouderverwachtingen minder invloed hebben. De onderzoekers concludeerden daarnaast dat de invloed van de ouderverwachtingen op de leerprestaties langdurig is.

In Nederland ambiëren ouders bij de mogelijke keuze tussen twee onderwijsniveaus vaak het hoogste niveau omdat dat wordt geassocieerd met positieve, betere leeruitkomsten. Borghans, Korthals en Schils (2014) gebruikten regionale data om de effecten te onderzoeken van het placceren en selecteren van marginale havo-vwo leerlingen (dus feitelijk met een ambivalent schooladvies en cito-score) in het hoogste klastype (vwo). In termen van leerprestaties laat het onderzoek zien dat het plaatsen op het hoogst mogelijke niveau verdedigbaar is: er werden geen significante negatieve effecten gevonden. Scholen zouden dergelijke marginale leerlingen vaker het ‘voordeel van de twijfel moeten geven’ (Borghans, Korthals en Schils, 2014). Ook Van Rooijen e.a. (2016) verdedigen op basis van een secundaire analyse van de Cool⁵⁻¹⁸-cohorten dat dit een verdedigbaar scenario is.

Driessen en Van Langen (2011) onderzochten of jongens rond de po-vo overgang minder goed presteren dan meisjes. Op het primair onderwijs bleken er gemiddeld gezien nog geen grote cognitieve verschillen te zijn tussen jongens en meisjes. Des te opvallender is het dat jongens wel vaker dan meisjes doorstroomden naar de lagere onderwijsniveaus of het speciaal onderwijs. Ook is het opvallend dat, ondanks dit verschil in de overgang, de po-vo overgang de verschillen tussen jongens en meisjes niet versterkte. Meisjes presteerden bij aanvang van het vo iets beter dan jongens op het gebied van taal en lezen, jongens iets beter op rekenen en wiskunde. In de eerste vier jaar van het vo bleven deze verschillen ongeveer gelijk (Driessen & Van Langen, 2011).

4.2.2 Duitsland

Retelsdorf, Becker, Köller en Möller (2012) vergeleken de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van lezen tussen academische tracks en beroepsgerichte tracks op het vo. Ruim 1.500 leerlingen werden getoetst in *grade 5*, aan het eind van *grade 6* en aan het begin van *grade 8*. De leerlingen zijn in *grade 5* ingedeeld in de verschillende tracks. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen in verschillende tracks een vergelijkbare groei lieten zien op het gebied van lezen. Alleen op het gebied van decodeersnelheid lieten leerlingen in de academische tracks een snellere groei zien dan leerlingen in de beroepsgerichte tracks. De auteurs concludeerden op basis van dit onderzoek dat tracking niet het gewenste effect had, namelijk dat leerlingen in de hogere tracks op alle aspecten van lezen een snellere groei doormaakten.

Becker, Lüdtke, Trautwein en Baumert (2006) deden onderzoek naar de ontwikkeling van intelligentie (uitgedrukt in een score op een intelligentietest) en het effect van tracking hierop. Het bleek dat leerlingen in de academische track sterker ontwikkelden op het gebied van intelligentie dan leerlingen uit de niet-academische tracks. Hierbij was de achtergrond van de leerlingen niet van belang. De auteurs concludeerden hieruit dat verschillen in omgeving (in dit geval gezien als verschil in tracks) invloed hebben op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Het onderzoek zegt echter niets over welke onderdelen van de cognitieve ontwikkeling door tracking beïnvloed worden. Wel stelden de onderzoekers aan de hand van dit onderzoek vast dat intelligentie (zoals gemeten met een intelligentietest) geen vaststaand gegeven is, maar beïnvloedbaar is door de omgeving en dus de track waarin de leerling zit.

Leerlingen die in het po een klas overslaan presteren, volgens onderzoek van Kretchmann, Vock en Lüdtke (2014), in het eerste vo jaar beter dan hun leeftijdsgenoten met gelijke prestaties. Dit effect verdwijnt echter voor de meeste gebieden binnen een jaar na de po-vo overgang. Alleen qua leesvaardigheid blijven zij het op het vo het iets beter doen dan hun leeftijdsgenoten die geen klas hebben overgeslagen.

Paulick, Watermann en Nückles (2013) onderzochten met welk doel leerlingen hun best doen op school (doeloriëntaties) en hoe dit verband houdt met de leerprestaties van leerlingen rond de po-vo overgang. De doeloriëntaties van leerlingen werden in kaart gebracht vóór de overgang (in *grade 4*) en na de overgang (in *grade 6*). Er bleek op alle meetmomenten een zwakke samenhang te zijn tussen doeloriëntaties en leerprestaties wanneer er gecontroleerd werd voor sekse en eerdere leerprestaties. Leerlingen met een competentiegerichte doeloriëntatie presteerden zowel op het po als op het vo iets beter. Dit was het geval in alle tracks. De prestatiegerichte doeloriëntatie bleek zwak negatief samen te hangen met leerprestaties in het po. In het vo werd dit negatieve verband alleen gevonden in de academische track, het *Gymnasium*.

Van Ophuysen (2009) stelde vast dat leerlingen die naar de *Hauptschule* gaan minder vooruitgang boeken, vooral op het gebied van wiskunde, dan leerlingen die naar de *Realschule* of het *Gymnasium* gaan, zelfs als er gecorrigeerd wordt voor het initiële prestatieniveau van leerlingen. Dit komt overeen met de bevindingen uit de PISA-onderzoeken. De effecten op het gebied van wiskunde zijn waarschijnlijk groter dan op het gebied van lezen, doordat wiskunde vooral op school geleerd wordt en leesprestaties in het alledaagse leven meer geoefend worden. Negatieve verwachtingen ten aanzien de overgang naar het vo hebben invloed op de leerprestaties. Kinderen die angstig zijn ten aanzien van de overgang van po naar vo presteren rond de overgang minder goed op leesvaardigheid.

Huber, Fischer, Moeller en Nuerk (2013) onderzochten de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van rekenen, met name vermenigvuldigen en delen. Hun eerste bevinding was dat leerlingen in *grade 6* (na de po-vo overgang) vermenigvuldig- en deelsommen sneller en beter konden oplossen dan leerlingen in *grade 5*. Dit impliceert dat leerlingen op dit gebied ook na de po-vo overgang nog verder ontwikkelen. Leerlingen die naar de *Realschule* gaan, presteren, na controle voor initiële verschillen, beter dan leerlingen die naar de *Hauptschule* gaan. Leerlingen die naar de *Realschule* gaan, maken vaker gebruik van strategieën om te vermenigvuldigen als het om deelsommen gaat dan leerlingen die naar de *Hauptschule* gaan. De track waarin leerlingen terecht komen, lijkt dus invloed te hebben op de oplossingsvaardigheden van leerlingen. De auteurs geven hier geen verklaring voor.

Onderzoek van Caro, Lenkeit, Lehmann en Schwippert (2009) stelde vast dat de overgang van po naar vo en tracking niet alleen invloed hebben op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Andersom heeft de cognitieve ontwikkeling ook invloed op de overgang. Leerlingen die vóór de overgang een grote ontwikkeling doormaken op het gebied van wiskunde, hebben een grotere kans om een advies voor de academische track te krijgen en daarmee een grotere kans om daadwerkelijk op dit niveau in te stromen dan leerlingen die geen grote ontwikkeling doormaakten maar een hoger initieel niveau hadden. Het eindniveau op het po blijft wel de belangrijkste voorspeller voor het schooladvies.

4.2.3 Samenvatting

Onderzoek in Nederland en Duitsland toont aan dat de po-vo overgang en de cognitieve ontwikkeling van de leerling elkaar beïnvloeden. De cognitieve ontwikkeling (en het groeitempo hierin) van leerlingen voorafgaand aan de overgang zijn in sterke mate bepalend voor het niveau waarin leerlingen doorstromen. Na de overgang blijkt dat leerlingen die in de hogere onderwijsniveaus terecht zijn gekomen een sterkere groei doormaken op het gebied van lezen en rekenen/wiskunde. Er worden in onderzoeken

verschillende aspecten aangehaald die de invloed tussen de po-vo overgang en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen beïnvloeden. De prestaties van leerlingen worden beïnvloed door het sociaal-economische milieu en de etniciteit van de leerling. Rondom de po-vo overgang lijkt dit te worden versterkt. Dit komt onder andere doordat leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus en met een migrantenachtergrond lagere adviezen krijgen en daardoor doorstromen naar lagere onderwijsniveaus dan leerlingen uit hogere sociaal-economische milieus en autochtone leerlingen. Daarnaast bleken ook ouderlijke aspiraties en doeloriëntaties van leerlingen de invloed van de po-vo overgang op de cognitieve ontwikkeling te beïnvloeden.

4.3 ‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels

In de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels is sprake van een daadwerkelijke overgang tussen een po-school en een vo-school. Omdat er in de eerste jaren (Vlaanderen 1 jaar, Wallonië en Frankrijk 2 jaar, Engeland 4 jaar) nog niet duidelijk sprake is van differentiatie in niveau, gaan de meeste studies met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling over de aansluiting tussen de curricula in po en vo en de verbetering daarvan via interventies. Vaak gaan ze over een specifiek vakgebied (lezen, rekenen). Ondanks het gezamenlijke nationale curriculum zijn er verschillende aanknopingspunten in de literatuur gevonden dat er toch in deze landen (soms) sprake is van een zekere mate van differentiatie: bijvoorbeeld via *ability grouping* waarbij hoog- en laagpresteerders van elkaar worden gescheiden. In Vlaanderen is daarbij zelfs sprake van een institutioneel proces: leerlingen worden bij aanmelding in het eerste vo-jaar in het eerste leerjaar A of B geplaatst (zie Hoofdstukken 2 en 3), mede op basis van eerdere leerprestaties en in het bijzonder een opgelopen achterstand in leervorderingen.

4.3.1 Engeland

Een enigszins verouderd overzichtsartikel van Galton, Morrison en Pell (2000) laat de effecten van de po-vo overgang in Engeland en Wales op de leerprestaties van leerlingen zien. De auteurs komen tot de conclusie dat ongeveer 40% van de leerlingen een hiaat in zijn of haar ontwikkeling ervaart (bv. tijdelijk onderpresteren) rondom de overgang, vooral vanwege het feit dat het curriculum van het vo niet goed aansluit bij het curriculum van het po. Daarnaast geven zij aan dat verschillende onderzoeken erop wijzen dat naast het curriculum ook de verschillen in onderwijsaanpak van leerkrachten tussen po en vo kunnen zorgen voor (tijdelijk) onderpresteren.

In Hoofdstuk 3 werd reeds de studie van Withey en Turner (2015) naar leerprestaties van verschillende typen scholen beschreven. Withey en Turner (2015) lieten zien dat de ontwikkeling (groei) van leerprestaties (voor Engels en wiskunde) tussen zeven- en elfjarige leeftijd op de reguliere *primary schools* gemiddeld net wat beter is dan de ontwikkeling van de prestaties van leerlingen die op aparte *infant schools* (tot zeven jaar) en daarna op *junior schools* (zeven tot elf jaar) hebben gezeten. Aan het einde van de onderbouw (key stage 1, zevenjarige leeftijd) zijn de prestaties in de *primary schools* echter net iets lager. De auteurs verklaren dit aan de hand van het feit dat de externe druk op *primary schools* om goede prestaties te behalen (hoge gemiddelde toetsscores) in de onderbouw lager is dan op *infant schools*. Met andere woorden, de scholen worden niet op dezelfde wijze beoordeeld, waardoor *primary schools* mogelijk wat minder aandacht besteden aan het voorbereiden van leerlingen op de eindtoetsen. Dit kan weer gevolg hebben voor de leerprestaties van leerlingen in *secondary schools*.

McCormack, Finlayson en McCloughlin (2014) onderzochten het effect van de interventie 'CASE'. Deze interventie is gericht op een betere aansluiting binnen het curriculum van de natuurwetenschappen (biologie, scheikunde en natuurkunde) tussen po en vo. Uit eerder onderzoek bleek immers dat leerlingen in het eerste jaar vo nauwelijks nieuwe kennis opdoen op dat vlak. In het vo wordt uitgegaan van weinig voorkennis bij de leerlingen, zodat in het eerste jaar met name basiskennis wordt herhaald. De gebruikte interventie was met name gericht op hogere ordevaardigheden zoals kritisch redeneren en probleemoplossend werken. De interventie vond plaats in het laatste jaar van het po (*grade 6*) en in het eerste jaar van het vo (*grade 7*) in Ierland, wat een vergelijkbaar onderwijsstelsel kent als Engeland. Uit deze experimentele studie kwam naar voren dat de tweejarige interventie een positief effect had op de prestaties van leerlingen in het eerste jaar van het vo. Dus, door de invoering van de interventie bleek er sprake te zijn van een meer doorlopende cognitieve ontwikkeling bij de leerlingen in de interventiescholen in vergelijking met deze op scholen waar het reguliere, gescheiden po- en vo-curriculum werd gevolgd.

Het *Department for Education* van de Britse overheid publiceert regelmatig gegevens over de ontwikkeling van leerlingen die de overstap van *key stage 2* (po) naar *key stage 3* (vo) hebben meegemaakt. De longitudinale gegevens over lezen, schrijven en rekenen van 70.000 leerlingen in *grade 3* tot *grade 9* vormen de input van de laatste stand van zaken (Department for Education, 2011). De belangrijkste conclusies van dit rapport zijn dat de ontwikkeling van leerprestaties gedurende deze twee *key stages* niet altijd continu is. Veel leerlingen kennen zelfs een regressie naar een eerder niveau of blijven gedurende de eerste jaren na de overgang juist op hetzelfde niveau presteren (gemeten in de belangrijkste taken: lezen, schrijven, rekenen). Er wordt over het algemeen meer vooruitgang geboekt per jaar in *key stage 2* dan in stage 3, terwijl in beide *stages* geldt dat er in de periode voor de zomer de meeste vooruitgang wordt geboekt en in de herfst juist

de minste. Leerlingen die al een achterstand hebben in *key stage* 1 of 2 hebben minder kans vooruitgang in de vakken te boeken dan leerlingen die nominaal of hoog presteren. Verder blijkt dat in *stage 2* ongeveer tweederde (lezen), tweevijfde (schrijven) en de helft (rekenen) van de leerlingen al een jaar voor de overgang het beoogde niveau heeft bereikt. Deze leerlingen hebben vermoedelijk ook de minste problemen met de overstap (in termen van leerprestaties). In *key stage 3* vertonen deze leerlingen echter relatief een slechtere vooruitgang dan de andere leerlingen: 30% begint *key stage 3* op het beoogde niveau voor lezen, maar slechts 20% zit 2 jaar daarna een niveau hoger. Meisjes maken over het algemeen meer vooruitgang dan jongens, maar het verschil (absoluut en in tempo) wordt groter in *key stage 3*. Daarbij zijn bij wiskunde de sekseverschillen kleiner en bij lezen groter. Opvallend is dat er prestatieverschillen bestaan tussen scholen met gratis maaltijden (*Free School Meals (FSM-)* scholen) en scholen zonder, in het voordeel van eerstgenoemde, maar ook op deze *FSM*-scholen neemt de mate van vooruitgang in *stage 3* af. Wat verschillen met betrekking tot migrantenachtergrond betreft, steken de Chinese leerlingen boven alle groepen uit: deze hebben over het algemeen gezien al een voorsprong na *key stage 1*, maar in *key stage 2* en *3* vertonen ze een veel grotere vooruitgang dan autochtone leerlingen, vooral in wiskunde. Aan leerlingen met een niet-westerse achtergrond valt op dat zij vaker bij lezen, schrijven en rekenen (inhaal)sprongen vertonen om de 'rest bij te houden' (Department for Education, 2011).

In Engeland worden leerlingen op sommige scholen na de overgang po-vo overgang (meestal in *grade 8*) binnen de school geplaatst in zogenoemde *ability groups* voor bepaalde vakken (zoals Engels, wiskunde en *science*). Het verbeteren van de leerprestaties van elke groep wordt daarbij als reden gegeven. Ireson, Hallam en Hurley (2005) deden onderzoek naar de effecten hiervan op de leerprestaties in de genoemde vakken. Daarbij werden 9.000 leerlingen uit vo-3 (*grade 9*) gevolgd tot hun *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* examens (die weer van belang zijn voor de overgang naar het hoger vo). Naarmate de leerlingen in hogere groepen werden gezet, scoorden ze, zoals verwacht, hogere gemiddelde examencijfers dan leerlingen uit de andere groepen op scholen waar gesorteerd werd. Het bleek echter dat het plaatsen van leerlingen in *ability groups* geen (extra) effect heeft op de gemiddelde eindexamencijfers ten opzichte van de populatie leerlingen die op school niet in *ability groups* geplaatst waren. Met andere woorden: de spreiding tussen hoog- en laagpresteerders blijft aanwezig ook na plaatsing in groepen.

Gibbons en Telhaj (2012) deden onderzoek naar het effect van (eerdere) leerprestaties van *peers* op de vooruitgang in leerprestaties van Britse leerlingen na de overgang naar het vo. Ze gebruikten daarvoor data van vier cohorten leerlingen. De overstap van po naar vo gaat, net als in andere landen, gepaard met een soms drastische verandering in de samenstelling van de *peer*-groep. Die (gemiddelde) ervaren verandering verschilde echter per leerlingcohort, hetgeen in termen van prestaties *peer quality*

genoemd kan worden: een gemiddeld presterende leerling komt óf in een klas terecht met overwegend hogere presteerders of in een klas met overwegend minder presterende leerlingen. Gibbons en Telhaj (2012) concludeerden dat de *peer quality* bij binnenkomst op de school een significant effect had op de (gemiddelde) leerprestaties wanneer de leerlingen veertien jaar zijn (halverwege vo). De effectgroottes waren echter relatief klein en waren gelinkt aan de sociaal-economische achtergrond van de *peers* en de eerdere leerprestaties van deze *peers* in het po. Het gaat dan om zogenoemde *peer quality*: leerprestaties stijgen wanneer je *peers* uit hogere SES-groepen komen en/of ook al in het po hoog presteerden.

4.3.2 Frankrijk

Voor Frankrijk zijn slechts drie relevante studies gevonden. Deze gaan allen in op de discontinuïteit in de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang, respectievelijk in algemene zin, in de leesvaardigheid/interpretatie van teksten en in spelling en grammatica (orthografie).

Promonet (2015) stelt dat er in Frankrijk met de nationale curricula voor po en vo sprake zou moeten zijn van een complementaire relatie tussen de sectoren. In de praktijk zijn de lesmethoden en het gebruik daarvan door leerkrachten echter zeer pluriform. Ondanks dat de lespraktijken van het leesonderwijs in po en vo inhoudelijk vergelijkbaar moeten zijn, worden ze nauwelijks gedeeld, bijvoorbeeld in de vorm van ‘best practices’. Er lijkt geen sprake te zijn van een professionele en didactische verbinding die een ‘gemeenschappelijke cultuur’ mogelijk maakt.

Uit onderzoek van Butlen (2010) naar het begrijpen en interpreteren van literaire teksten komt naar voren dat er sprake is van een cultuurverschil tussen po en vo. Het literaire onderwijs is volgens hem in po en vo zo verschillend (ook in variaties binnen het vo) dat er geen sprake (meer) is van een continuïteit. Om die continuïteit te bewerkstelligen, hadden volgens Butlen de afgelopen decennia – vooral na tal van observeerbare veranderingen in het Franse basisonderwijs – de ‘*collège*’-leerkrachten beter rekening moeten houden met de beginsituatie van nieuwe leerlingen. Omdat de voorkennis en vaardigheden van leerlingen niet voldoende in acht wordt genomen, of zelfs worden genegeerd, volgen twee consequenties. Allereerst komt er volgens Butlen te veel herhaling voor in het vo – wat een relatief beperkt risico is aangezien herhalen tevens tot leren leidt. Een tweede risico betreft uitval en desinteresse van leerlingen doordat zij een kwalitatieve sprong in hun tekstinterpretatie moeten maken. Veel leerlingen blijken hier niet toe in staat te zijn, waardoor een dissonante situatie ontstaat op cognitief niveau en/of in de verwachtingen van leerkrachten. Dat risico is des te groter omdat cognitieve problemen in het vo volgens Butlen anders worden aangepakt dan in het po. Doordat er ten opzichte van het po in het vo sprake is van minder persoonlijke aandacht in de leerkracht-leerlingrelatie,

zijn er nauwelijks mogelijkheden voor leerlingen om vaardigheden in het vo bij te spijkeren binnen de reguliere schooltijd.

Ook uit onderzoek van Vaubourg (2015) blijkt dat de scheiding tussen po en vo de pedagogische continuïteit tussen beide onderwijssectoren bemoeilijkt. Hierdoor vinden regels voor spelling en grammatica geen anker/grond in systematische leereenheden, waarmee werd begonnen op de basisschool. Omdat er binnen de domeinen van spelling en schrijven veelal wordt gekozen voor een gescheiden aanpak, valt de link tussen beide weg, waardoor deze vakkennis niet of onvoldoende wordt beheerst door leerlingen. Het installeren van een nieuwe inhoudelijke cyclus (Cyclus 3) zou deze moeilijkheden volgens Vaubourg kunnen voorkomen: de programma's van de laatste twee klassen van de basisschool (CM1, CM2) en de eerste van het *collège* (6e) worden dan samengevoegd waarbij een verdeling van activiteiten plaatsvindt (in verbindingscommissies van docenten uit po en vo) en waarbij de specifieke leerproblemen van leerlingen in acht wordt genomen. In de huidige overgang van de laatste klas van het po naar de eerste klas van het vo (CM2 - sixième) blijkt sprake van een 10% daling op prestaties in grammatica, terwijl prestaties op spelling gelijk blijven. Wanneer het geleerde in het po echter (direct) wordt opgevolgd op de middelbare school, in de nieuwe cyclus, komt dit de po-vo overgang ten goede en zou de slaagkans (percentage leerlingen dat vak met voldoende afrondt) stijgen (Vaubourg, 2015).

4.3.3 Vlaanderen

Voor Vlaanderen zijn vier studies gevonden die specifiek over cognitieve prestaties rondom de po-vo overgang gaan. De eerste is de ook in Hoofdstuk 3 genoemde studie van Goos e.a. (2013). Zij onderzochten de effecten van doubleren in de eerste klas van het (Vlaamse) kleuteronderwijs op de schoolloopbaan van leerlingen en op de leerprestaties van de leerlingen in het po tot aan de start van het vo. Van ruim 3.700 leerlingen van 126 po-scholen zijn de leerprestaties in het po tot aan de start van het vo in kaart gebracht. Na vijf jaar bleek de ontwikkeling van lees- en rekenvaardigheden van leerlingen die in de eerste klas van het kleuteronderwijs zijn blijven zitten trager te verlopen dan die van de leerlingen die niet gedoubleerd waren. De achterstand nam in de loop der jaren toe. Met complexe statistische procedures lieten de onderzoekers zien dat als deze leerlingen in klas 1 van het kleuteronderwijs niet waren blijven zitten, de leerprestaties in de latere po-jaren veel beter waren geweest en zij vermoedelijk een betere uitgangspositie bij de instroom in het vo hadden gehad (Goos e.a., 2013).

Stevens en Vermeersch (2010) onderzochten het effect van *ability grouping* en *tracking* op de leerprestaties van leerlingen in Vlaanderen. Op twaalfjarige leeftijd worden leerlingen op basis van hun interesse en leerpotentieel gegroepeerd, waarbij vier vo-tracks na de gezamenlijke jaren worden beoogd: de academische (ASO), de technische (TSO), de kunstzinnige (KSO) en de beroepsgerichte track (BSO). Leerlingen stromen in het eerste

jaar op een school in in het eerste leerjaar A of B (dat vooral toeleidt tot de beroepstrack). In beide kiest men een keuzepakket aan vakken die, in combinatie met het unieke schoolaanbod²¹ veelal een voorsortering voor de vier tracks zijn (zie verder Hoofdstuk 2). Uit het onderzoek bleek dat de (beoogde) allocatie van leerlingen in de verschillende tracks van invloed is op de leerprestaties, waarbij de leerlingen in de beroepsgerichte track lager scoorden op algemene toetsen aan het eind van het eerste leerjaar dan leerlingen uit de technische track (op dezelfde school) en dat de leerprestaties in de academische track lager waren bij leerlingen die vakken volgden met een doorgaans lagere status (Menswetenschappen, Economie, Talen) dan bij leerlingen die vakken volgden met een hoge status (Latijn, Wetenschappen). Uit interviews met docenten bleek dat deze verschillen samengaan met verschillende verwachtingspatronen van de leerlingen. Docenten gaven daarbij aan lagere verwachtingen te hebben van leerlingen in de beroepsgerichte track dan van leerlingen in de technische track.

Stevens en Vermeersch (2010) stellen op basis van eerder onderzoek verder dat, over het algemeen, leerlingen in beroepsgerichte onderwijsrichtingen minder voordelig geëvalueerd worden op hun leerprestaties dan leerlingen in het algemene onderwijs, met leerlingen in technische *tracks* hier tussenin. Het talent van leerlingen in de lagere *tracks* wordt lager ingeschat en men verwacht dat deze leerlingen vaker anti-schoolse attitudes en gedrag vertonen. De beroepsgerichte onderwijsstromen worden niet gezien als een bewuste 'keuze', maar eerder een verplichting door gebrek aan talent, attitude en/of interesse voor leren en academische taken. Hierdoor zien de leerlingen deze programma's vaak als gemakkelijk en weinig vragend en hebben ze op korte termijn materialistische doelen (extrinsieke motivatie) in plaats van lange-termijn onderwijskundige doelen (intrinsieke motivatie om goed te leren en/of te presteren).

Uit onderzoek van Van Houtte (2004) blijkt dat de differentiële instructiepraktijk in de verschillende tracks de invloed op leerprestaties verklaart. Hierbij wordt de instructiepraktijk van leerkrachten aangenomen als een indicator van de schoolcultuur (Vlaams: stafcultuur), waarbij deze enerzijds gelinkt is aan tracking en anderzijds aan individuele leerlingprestaties. Onderwijsuitkomsten zijn in dit onderzoek niet opgevat als gestandaardiseerde toetsscores maar als de prevalentie van onderwijsfalen (doubleren of afstromen naar een lagere track). De kans op dergelijk falen blijkt hoger in technische en beroepsgerichte scholen dan in algemene scholen en blijkt dus bepaald door schooltype. Ook de schoolcultuur blijkt afhankelijk van het schooltype en deze cultuur blijkt de individuele leerlingresultaten te beïnvloeden, zelfs wanneer wordt gecontroleerd voor leerlingkarakteristieken (capaciteiten, SES, sekse, familiestructuur, doublures) en schoolkarakteristieken (percentage meisjes en schooltype).

²¹ Vo-scholen bieden doorgaans alleen de academische track aan of een combinatie van zowel de technische als de beroepsgerichte. Daarnaast zijn er multilaterale scholen die een combinatie van ASO, TSO en BSO aanbieden (het KSO wordt veelal op aparte scholen aangeboden).

Als laatste spelen volgens meerdere onderzoekers leerkrachtevaluaties een rol in de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Voor Vlaanderen onderzochten Van Houtte, Demanet en Stevens (2013) de relatie tussen curriculum tracking en leerkrachtevaluaties. Hieruit blijkt dat leerlingen in de lagere tracks gezien worden als minder in staat om goede leerprestaties te leveren. Daarnaast worden zij als minder geïnteresseerd gezien en minder ijverig in het huiswerk maken. Dit beeld wordt bepaald door sociale kenmerken (SES, migrantenstatus) en cognitieve kenmerken (eerder gemeten capaciteiten) en vertoont anti-school gedrag. Hierop passen leerkrachten hun pedagogiek en verwachtingen ten aanzien van de leerling aan. Leerkrachten in lagere tracks zien hun leerlingen over het algemeen als minder leerbaar en vertrouwen leerlingen minder om goed te presteren, waardoor mogelijk de prestaties en de schoolbetrokkenheid van deze leerlingen negatief worden beïnvloed.

4.3.4 *Wallonië*

Uit het onderzoek van Danhier en Martin (2014) blijkt dat een deel van het verschil tussen leerlingen op Franssprekende en Nederlandssprekende scholen in termen van leerprestaties in bijvoorbeeld internationale onderzoeken kan worden verklaard door de academische en sociaal-economische composities van de scholen, die segregatie van sociale groepen in de hand werkt. Een negatief (school) compositioneel effect is extra ongunstig voor leerlingen uit de lagere sociale klasse. Er is volgens de auteurs sprake van een ‘watervallogica’: sociale stratificatie voorspelt/bepaalt de schoolkeuze (vo) en op die scholen wordt door vroege tracking en mogelijkheid tot doubleren de sociale stratificatie gereproduceerd en versterkt. De watervalstructuur van beide onderwijsstelsels produceert een leerlingpopulatie met extreme verschillen in prestaties en vaardigheden. Er is in beide gemeenschappen rondom de po-vo overgang sprake van min of meer permanente sociale onderwijsongelijkheid.

Born en Lafontaine (2008) onderzochten de oorzaken en gevolgen van het verminderen van de leerprestaties van leerlingen en schooluitval rondom de po-vo overgang in Wallonië. Zij concludeerden dat een geringe schoolbetrokkenheid de oorzaak is voor deze dalende leerprestaties en schooluitval. De geringe schoolbetrokkenheid blijkt in veel gevallen veroorzaakt te worden door een combinatie van factoren (individuele, familiale en schoolfactoren). Leerprestaties blijken te dalen voor alle leerlingen rondom de po-vo overgang, waarbij gemiddeld een daling van 20% wordt gevonden voor wiskunde en de Franse taal. Ondanks dat het alle leerlingen betreft, is de daling voor bepaalde groepen leerlingen groter. Bij meisjes is de daling groter wanneer ze zich voorafgaande aan de overgang ook al in een dalend traject bevinden. Bij meisjes zet deze dalende trend zich vaker voort dan bij jongens.

Verder laten de onderzoekers zien dat de keuze voor onderwijstype en -richting in Wallonië meer bepaald lijkt door eerdere schoolresultaten dan door persoonlijke keuze van de leerling. Ook negatief gedrag van leerlingen en de mate van absentie lijken sterk geassocieerd met het gekozen schooltraject. De onderzoekers onderstrepen dat een geringe betrokkenheid van de leerling bij zijn/haar studie de eerste signalen van schooluitval kunnen betreffen. Ten slotte komen schoolwisselingen meer voor bij leerlingen die een minder sterke groei in leerprestaties laten zien dan bij andere leerlingen. Op individueel niveau zijn voor zowel sterke als zwakke leerlingen het zelfvertrouwen, de manier van reageren op stress, werkmethoden, integratie op school en sociale gewoonten bepalend voor het verloop van de po-vo overgang. Leerlingen die afstromen naar een lager onderwijsniveau rapporteerden een significant lager mate van zelfvertrouwen dan leerlingen die niet afstroonden (Born & Lafontaine, 2008).

4.3.5 Samenvatting

Onderzoeken naar de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang richten zich in landen met een 'common core curriculum'-stelsel op andere aspecten dan in gedifferentieerde onderwijsstelsels. Daarnaast zijn de onderwijsstelsels binnen de besproken landen, hoewel ze onder hetzelfde stelseltype vallen, erg verschillend. Dit uit zich in erg diverse onderzoeksthema's.

Uit onderzoek uitgevoerd in Engeland blijkt dat het niet doormaken van een overgang (doordat het po en vo op dezelfde school gegeven wordt) niet het verwachte gunstige effect op de leerprestaties heeft. Op scholen waar de leerling geen overgang hoeft te maken, zijn de prestaties minder. Op Engelse scholen worden leerlingen soms ingedeeld in *ability groups*, waarin leerlingen vakken op hun eigen niveau kunnen volgen. Er blijken echter geen verschillen te zijn tussen de eindexamencijfers van leerlingen die wel of niet in deze *ability groups* zaten.

Daarnaast blijkt uit Engels onderzoek dat er na de overgang andere vaardigheden van leerlingen verwacht worden. Leerlingen zijn hier niet altijd op voorbereid, maar door leerlingen op het po probleemoplossende vaardigheden en kritisch denken aan te leren wordt de overgang vergemakkelijkt. Frans onderzoek sluit zich hierop aan. Daar is onderzoek voornamelijk gedaan naar de discontinuïteit tussen het po en vo. Het onderwijs blijkt niet voldoende op elkaar aan te sluiten en de voorkennis van leerlingen wordt op het vo grotendeels genegeerd. Hierdoor ontstaat er wat sommige leerinhouden/inhoudsdomeinen betreft een moeilijk te overbruggen kloof tussen het po en vo en is er voor andere leerinhouden/inhoudsdomeinen sprake van teveel en onnodige herhaling. Hierdoor dalen de prestaties van leerlingen meteen na de overgang..

In Vlaanderen en Wallonië richt het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang zich voornamelijk op de prestaties van leerlingen als zij in

verschillende onderwijstypen worden ingedeeld. Leerlingen in een beroepsgericht onderwijstype scoren lager op algemene toetsten dan leerlingen in andere tracks. Dit is deels te verklaren doordat de leerlingen die dit onderwijstype kiezen vaak al de minder goede leerlingen zijn. Echter, het heeft ook te maken met verwachtingen t.a.v. deze leerlingen. Doordat er weinig van deze leerlingen verwacht wordt, worden deze leerlingen weinig uitgedaagd. Hierdoor blijft hun cognitieve ontwikkeling achter ten opzichte van leerlingen in andere tracks. Ook blijkt de instructie op scholen voor beroepsgericht onderwijs dusdanig anders te zijn dat een deel van de gevonden prestatieverschillen daaraan te wijten is. Er kan daarmee gesteld worden dat het indelen van leerlingen in verschillende onderwijstypen, verschillen in prestaties veroorzaakt. Ten slotte blijkt uit onderzoek uit Wallonië dat de schoolbetrokkenheid een belangrijke factor is voor de invloed van de po-vo overgang op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

4.4 ‘Single structure’-onderwijsstelsels

Gezien het feit dat er in ‘single structure’-onderwijsstelsels formeel geen sprake is van een overgang tussen po en vo, geldt over het algemeen dat er weinig studies voorhanden zijn die specifiek gaan over de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (althans voor de leeftijdscategorie waarop in Nederland de po-vo overgang plaatsvindt; elf tot dertien jaar oud). Finland bevindt zich traditioneel hoog op de ranglijst als het gaat om de PISA-studies. Veel auteurs gebruiken de Finse resultaten daarom in vergelijkend perspectief om de (lagere) prestaties van een ander (eigen) land te verklaren. Om die reden zijn in deze paragraaf vooral Fins gerelateerde studies opgenomen.

4.4.1 *Denemarken*

Larsen, Jensen en Jensen (2014) onderzochten de invloed van maatschappelijke problemen (zoals alcoholmisbruik, criminaliteit, echtscheidingen, problematische ouder-kind relaties) op de leerprestaties van Deense kinderen op de lange termijn. Op het vo kon 30-40% procent van de verschillen tussen leerprestaties hierdoor verklaard worden.

In Denemarken heeft openbaar onderwijs een hoge prioriteit. Denemarken heeft een lange geschiedenis waarin het openbaar onderwijs gefinancierd wordt door de overheid en gratis wordt aangeboden. In Denemarken wordt het bijzonder onderwijs (in de Nederlandse betekenis: het niet-openbare onderwijs, meestal gegeven vanuit een religieuze invalshoek) eveneens gefinancierd door de overheid. Op deze scholen mag daarnaast een ouderbijdrage gevraagd worden. Ringmose (2013) stelde vast dat leerlingen op deze scholen beter presteren dan leerlingen op openbare scholen en dat zij daardoor vaker doorstromen naar de hogere niveaus in het vervolgonderwijs. De verschillen tussen deze

scholen worden volgens Ringmose (2013) waarschijnlijk verklaard doordat vooral kinderen van hogere sociaal-economische milieus naar de bijzondere scholen gaan.

De prestaties van leerlingen in het primair onderwijs spelen een grote rol bij de overgang naar een vervolgstudie en bij het afmaken hiervan. Uit een studie van Winding, A Nohr, Labriola, Biering en Andersen (2013) bleek dat het hebben van lage cijfers op het primair onderwijs een goede voorspeller was voor het niet hebben afgerond van een opleiding op 21-jarige leeftijd. Daarnaast bleek dat de prestaties van leerlingen op Deense mondelinge taalvaardigheid en op wiskunde essentieel was voor de overgang van *comprehensive school* naar *secondary education*.

4.4.2 Zweden

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat goed presterende *peers* de leerprestaties van hun klasgenoten positief beïnvloeden (Jonsson en Mood, 2008). Het kan dus gunstig zijn om kinderen naar een school te sturen waar de gemiddelde leerprestaties beter zijn. In Zweden vindt geen tracking plaats, dus iedereen zou in theorie onderwijs op een vergelijkbaar niveau krijgen. Er is echter wel verschil in de kwaliteit van scholen, volgens de geraadpleegde bronnen vaak vooral tussen het openbaar en onafhankelijke onderwijs. Jonsson en Mood (2008) stelden echter vast dat het niet persé goed is om een goed presterend kind naar een extra goede school te sturen. De ‘social contrast theory’ stelt dat kinderen op scholen met goede *peers* minder hoge onderwijsaspiraties kunnen hebben, omdat zij zich vergelijken met beter presterende *peers*. Het uiteindelijke onderwijsrendement zou volgens deze theorie lager kunnen uitvallen doordat leerlingen (onterecht) denken dat verder studeren niet aan hen besteed is.

Er blijken in Zweden verschillen te zijn tussen onafhankelijke scholen en openbare scholen. Onderzoek van Myrberg en Rosén (2006) toont aan dat leerlingen op onafhankelijke scholen beter presteren op het gebied van lezen dan leerlingen die naar openbare scholen gaan. Dit verschil kan echter volledig verklaard worden door de achtergrond van de leerlingen, waarbij met name het opleidingsniveau van de ouders een grote rol speelt. Wanneer gecontroleerd wordt voor deze achtergrondvariabelen, blijken onafhankelijke en openbare scholen niet van elkaar te verschillen.

In het Zweedse onderwijsstelsel worden gelijke kansen voor iedereen, ongeacht achtergrond of sekse of handicap, erg belangrijk geacht. Om deze gelijke kansen te creëren staat inclusief onderwijs, zonder onderscheid naar niveau hoog in het vaandel. Göransson, Nilholm en Karlsson (2011) onderzochten of het Zweedse onderwijs echt zo inclusief is. Zweden kent, net als de meeste andere landen, normen waaraan leerlingen op cognitief gebied aan moeten voldoen. Hieronder vallen onder andere normen op het vlak van taal en rekenen die leerlingen moeten bereiken. In Zweden blijkt dit niveau niet voor iedereen

haalbaar, en hoewel Zweden een erg inclusief onderwijsstelsel lijkt te kennen, moeten leerlingen soms toch noodgedwongen uitwijken naar het speciaal onderwijs. Op deze manier vindt er, ook al wordt dit niet zo benoemd, toch enige mate van externe differentiatie plaats.

4.4.3 Finland

Ook met betrekking tot Finland zijn weinig studies gevonden waarin de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in het (verplichte) voortgezet onderwijs onderwerp van onderzoek is. De meeste studies zijn gebaseerd op secundaire analyse van de PISA-, en TIMSS-data (zie bijvoorbeeld Välijärvi & Kupari, 2013; Sulkunen & Välijärvi, 2010; Välijärvi e.a., 2007; en voor een vergelijkend perspectief: paragraaf 4.1)²². Ook is er een aantal studies dat Finland als uitgangspunt gebruikt om de nationale resultaten van het onderzoek in perspectief te plaatsen. Zo vergeleken Aydin, Erdağ en Taş (2011) de Finse (en Turkse) resultaten van PISA-2009 om het Turkse leesonderwijs van handvatten te voorzien voor kwaliteitsverbetering. Ook Fourny (2014) gebruikt de Finse PISA-resultaten, in zijn geval om tot aanknopingspunten voor verbetering van het Vlaamse onderwijsbeleid te komen. Säälük, ten slotte, vergeleek de Finse PISA-2009 data met die van Estland en kwam tot de conclusie dat er in het vo slechter wordt gepresteerd op scholen waar een minderheidstaal als voertaal wordt gebruikt. In Finland zijn dat de Zweedstalige scholen en in Estland de scholen waar Russisch wordt gesproken. Bij de afnames werden in de voertaal vertaalde toetsen gebruikt. Dus dat kan geen verklaring bieden voor de gevonden onderzoeksresultaten. Verder toont Säälük aan dat de prestaties op de PISA-toetsen in beide landen naast schooltaal mede worden verklaard door leesvaardigheid (taalbegrip), leerstrategieën en geslacht en door interactie-effecten tussen deze variabelen. Meisjes blijken andere leerstrategieën te kiezen dan jongens en hebben vaak een relatief hogere leesvaardigheid dan jongens (Säälük, 2016).

Overstap naar het hoger vo

Er zijn drie studies²³ gevonden die specifiek handelen over de cognitieve ontwikkeling rondom de overgang naar de (niet verplichte) bovenbouw vo, de *lukio*.

De cognitieve ontwikkeling van leerlingen in de leeftijd vijftien tot zestien jaar is in Finland sterk gerelateerd aan de niet-cognitieve ontwikkeling (zie Hoofdstuk 5) alsook aan risicogedrag, stellen Pennanen, Haukkala, De Vries, en Vartiainen (2006). Zij deden specifiek onderzoek naar roken als deviant gedrag. Met een steekproef van ruim 2.000 leerlingen uit *grades 7* tot 9 en drie metingen (1998-2000) lieten zij zien dat leerlingen die

²² Daarbij moet worden aangetekend dat een deel van de (overheids)studies met deze data alleen verkrijgbaar zijn in het Fins (of het Zweeds).

²³ Waaronder twee proefschriften met meerdere deelonderzoeken.

zeer slecht presteren op school, tot 6 keer meer rookten dan de leerlingen die op vijftienjarige leeftijd de hoogste (gemiddelde) schoolcijfers behaalden. Uit de studie bleek dat er sprake is van een wederkerige relatie: de toename van rookgedrag (in hoeveelheid) zorgt voor minder goede leerprestaties en het halen van slechte schoolcijfers zorgt er voor dat leerlingen meer risicoverdrag tonen (d.w.z. meer gaan roken). Er waren geen sekseverschillen, maar zowel verminderde prestaties als rookgedrag waren voorspellers voor ander (negatief) gedrag in de eerste twee jaren van het vo.

Malin promoveerde in 2005 op enkele studies rondom de Finse PISA afname in 2000. De hoofdvraag was of er – zoals de internationale resultaten lieten zien – in Finland tussen scholen verschillen bestonden in de leerlingprestaties op leestoetsen. Het bleek dat er maar zeer kleine bruto-verschillen tussen Finse scholen bestonden en dat deze verschillen vooral konden verklaard worden door compositionele schoolkenmerken: aantal meisjes op school, gemiddelde SES en opleidingsniveau ouders, regio, etnische compositie en hoofdtaal van de school (Finse scholen presteren iets hoger dan de Zweedse). De kleine verschillen worden dus veroorzaakt door verschillen in de achtergronden van de leerlingpopulaties op de scholen. Na controle waren er slechts enkele scholen die onder of boven het Finse PISA-gemiddelde scoorden. Verder vond Malin dat er weliswaar slechter presterende scholen waren, maar dat deze scholen niet elk opvolgend jaar slecht presteerden. Met elk nieuw cohort leerlingen verklaarden de schoolkenmerken het prestatieniveau voor dat cohort. De resultaten lieten zien dat in Finland kwaliteitsvariatie tussen scholen nauwelijks bestaat en dat het *comprehensive system* in dat opzicht dus voor de meeste leerlingen daarom dezelfde kansen/uitgangspositie biedt (in termen van leerprestaties).

Hakkarainen promoveerde in 2016 op een drietal studies rondom de prestaties en schoolloopbaan van een cohort (585) *grade 9* leerlingen (laatste jaar vo). Doel van de studies was te onderzoeken of persistente problemen met rekenen/wiskunde en lezen in het verplichte vo van directe invloed is op de verdere loopbaan en prestaties in het hoger vo, instroom in het hoger onderwijs en de toeleiding tot werk. Uit het onderzoek van Hakkarainen blijkt hoe zowel distincte leerproblemen (bv. bij wiskunde) en meervoudige leerproblemen (op meerdere gebieden) van negatieve invloed zijn op de schoolloopbaan. Tevens bleek dat de (gemeten) wiskunde- en leesproblemen en zelf gerapporteerde leerproblemen van invloed zijn op de instroom in het hogere vo. Leerlingen met deze problemen kozen veel vaker voor de beroepsopleiding dan voor de algemene track (die naar hoger onderwijs kan leiden). Bij jongens was dit effect groter dan bij meisjes. Daarnaast bleek dat leerlingen met wiskundeproblemen en een geringe woordenschat (in *grade 9*) hulp voor hun problemen pas in het tweede jaar van het hogere vo (konden) ontvangen, hoewel deze hulp in principe al direct na de overgang gegeven kan worden. Dergelijke problemen waren in jaar 1 geen reden om ondersteuning te geven. Als gevolg hiervan nam het risico op uitval toe, want de prestaties op de genoemde probleemgebieden

bleven achterlopen bij ‘gemiddelde’ leerlingen. Bovendien bleek dat als er wel ondersteuning werd geboden (in jaar 2), dit niet altijd de neerwaartse loopbaan corrigeerde. Uiteindelijk vielen 82 leerlingen (14%) uit in het hoger vo. De helft daarvan had in het verplichte vo problemen met wiskunde en/of woordenschat. Verder werd vastgesteld dat de groep leerlingen met leerproblemen a) een lagere kans hadden het hogere vo succesvol af te sluiten, b) minder vaak werden toegelaten in het hoger onderwijs, en c) minder kansen hadden op de arbeidsmarkt. Ook de pro-sociale vaardigheden van deze groep waren significant lager dan gemiddeld. In het licht van gelijke kansen lieten de studies volgens Hakkarainen zien dat in het hedendaagse Finse onderwijsstelsel leerlingen met leerproblemen in de ‘*single structure*’-scholen na de overstap na het hoger vo een grotere kans hebben op exclusies van vervolgonderwijs en arbeidsmarkt dan leerlingen zonder deze problemen. Leerproblemen zijn zo een voorbode van marginalisatie in de samenleving (Hakkarainen, 2016).

Pekkarinen, Uusitalo en Kerr (2009) deden onderzoek naar de effecten van de invoering van de *comprehensive school*. Ze stellen dat met de komst van dit negenjarige verplichte onderwijs (vanaf eind jaren ‘70) de heterogeniteit van klassen en scholen in zowel primair als voortgezet onderwijs sterk is afgenomen. Het effect meten zij door uit te gaan van de toetsscores op de *Finnish Army Basic Skills test*, een toets die o.m. algemene lees- en rekenvaardigheden in kaart brengt. De voornaamste conclusie is dat de stelselhervorming in de jaren ‘80 en daarna positief heeft uitgewerkt voor de scores op verbale testen, maar dat de gemiddelde scores op rekenkundige vaardigheden en het logisch redeneren nauwelijks zijn veranderd. Alle testen lieten wel zien dat de prestaties van de leerlingen uit de lage sociaal-economische milieus sterk vooruitgingen (leerlingen van ouders die alleen basisonderwijs hebben gevolgd).

4.4.4 *Samenvatting*

In landen met een ‘*single structure*’-stelsel vindt geen overgang tussen het po en het vo plaats. De meeste leerlingen veranderen gedurende het onderwijs daarom niet van school. Dit betekent echter niet dat er geen keuzemogelijkheden bestaan voor ouders om hun kind naar een bepaalde school te sturen. Alle landen binnen dit stelseltype bieden openbaar onderwijs aan wat voor iedereen toegankelijk is. Er bestaan echter mogelijkheden een kind in de leerplichtige leeftijd naar een onafhankelijke school te sturen. Dit kan invloed hebben op de cognitieve ontwikkeling van de leerling. Uit zowel Deens als Zweeds onderzoek blijkt dat leerlingen op onafhankelijke scholen beter presteren. Uit onderzoek uit beide landen blijkt echter ook dat dit verschil voornamelijk voortkomt uit de achtergrond van de leerlingen en met name het onderwijsniveau van de ouders. Uit Zweeds onderzoek bleek tevens dat het niet altijd gunstig is een kind naar een school met alleen maar goed presterende *peers* te sturen. Het onderwijsrendement kan juist lager uitvallen als leerlingen

vooral leerlingen kennen die het beter doen dan zij en zij hun aspiraties in negatieve zin daarop aanpassen.

In Finland scoren leerlingen op cognitief gebied al lange tijd erg goed. Onderzoekers vergelijken landen die minder goed presteren dan ook graag met Finland. Desondanks zijn er geen studies gevonden die zich richten op de leeftijd waarin veel andere landen selecteren. Over de overgang vo naar het vervolgonderwijs zijn wel studies gevonden. Hieruit bleek voornamelijk dat de prestaties van leerlingen in het verplichte onderwijs een goede voorspeller is voor de prestaties in het vervolgonderwijs. Leerlingen die in het verplichte onderwijs al niet goed presteren, doen dit vaak in het vervolgonderwijs ook niet goed en daarnaast vallen zij vaker uit dan leerlingen die in het verplichte onderwijs wel goed presteerden. De prestaties van leerlingen bleken slechts in kleine mate af te hangen van de school van de leerling. Er is weinig verschil tussen de scholen en schoolverschillen die er zijn, worden grotendeels veroorzaakt door de SES van de leerlingpopulatie.

5. De niet-cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang

In dit hoofdstuk worden de voornaamste resultaten beschreven van (vergelijkende) wetenschappelijke studies en onderzoeksrapporten die aandacht besteden aan de aan de school gerelateerde, maar niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang (zoals de sociaal-emotionele ontwikkeling en de motivatie van de leerling). Een opmerkelijke vaststelling was dat onderzoek naar niet-cognitief functioneren en ontwikkeling rondom de po-vo overgang, in vergelijking met het onderzoek naar schoolloopbanen en naar cognitief functioneren (Hoofdstukken 3 en 4), internationaal gezien niet erg omvangrijk is. De studies die wel naar het niet-cognitief functioneren van leerlingen hebben gekeken, worden hieronder per stelseltype, en daarbinnen per land, beschreven. Allereerst worden enkele stelseloverschrijdende studies besproken, i.e. studies waarin onderwijsstelsels of kenmerken van onderwijsstelsels het uitgangspunt vormen. Vervolgens komen per stelseltype en daarbinnen per land de overige gevonden studies naar niet-cognitief functioneren aan bod. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

5.1 Studies met stelselkenmerken als uitgangspunt

In totaal werden vijf studies gevonden waarin aandacht wordt besteed aan het vergelijken van het niet-cognitief functioneren van leerlingen rondom de po-vo overgang in diverse onderwijsstelsels. Ondanks dat deze studies niet specifiek de po-vo overgang als uitgangspunt hebben, bespreken we ze toch, omdat zij (mogelijke) effecten van onderwijsstelselkenmerken rondom de po-vo overgang accentueren.

Academisch zelfbeeld

In één studie wordt deze thematiek behandeld, met name in de studie van Chmielewski, Dumont en Trautwein (2013). Zij onderzochten het verband tussen verschillende indelingen van leerlingen in onderwijsniveaus (differentiatie) en het zelfbeeld van leerlingen wat betreft hun wiskundevaardigheden. Hierbij werd onderscheid gemaakt in differentiatie naar verschillende vo-niveaus, differentiatie binnen de klas en differentiatie per vak (zoals *ability grouping*). Het onderzoek richtte zich op vijftienjarige leerlingen uit 41 voornamelijk westerse landen en is uitgevoerd aan de hand van gegevens uit PISA-2003. Het zelfbeeld van leerlingen bleek afhankelijk van de wijze van differentiatie, waarschijnlijk veroorzaakt door de verschillen in de referentiegroep waarmee leerlingen zich vergelijken. In onderwijsstelsels waar leerlingen per vak in verschillende niveaus zijn

ingedeeld, hebben leerlingen in de hogere onderwijsniveaus (na controle voor prestatieverschillen) een hoger zelfbeeld voor wiskunde en leerlingen in de lagere onderwijsniveaus een lager zelfbeeld. In onderwijsstelsels waar leerlingen in aparte onderwijsniveaus zijn ingedeeld (zoals in Nederland) was het zelfbeeld van leerlingen wat betreft wiskunde in de lagere onderwijsniveaus juist wat gunstiger dan het zelfbeeld van leerlingen in de hoge onderwijsniveaus. Wanneer differentiatie binnen de klas plaatsvond, was hetzelfde patroon te zien.

Socialisatie en burgerschapsuitkomsten

Recentelijk wordt steeds meer onderzoek gedaan naar de socialisatiefunctie van het onderwijs. Hieronder vallen onder meer de bijdrage aan (de stimulering van) de politieke en maatschappelijke participatie van kinderen en jongvolwassenen en het leren omgaan met sociale, culturele en religieuze verschillen tussen mensen. In het algemeen kan worden gesteld dat een gedifferentieerd onderwijsstelsel minder gunstig lijkt voor de socialisatie van leerlingen dan een ongedifferentieerd onderwijsstelsel. Adelhart, Toorop en Werner (2015) stellen zelfs dat sterk gedifferentieerde onderwijsstelsels op dit gebied eerder sociale ongelijkheid in de hand werken dan tegengaan.

Van de Werfhorst stelt in meerdere publicaties dat een gedifferentieerd stelsel risico's met zich meebrengt voor de gelijkheid van onderwijskansen en daarmee de socialisatiefunctie van het onderwijs (Van de Werfhorst, 2015; Witschge en Van de Werfhorst, 2016; Van de Werfhorst, Elffers en Karsten (red), 2015). Ten aanzien van de socialisatiefunctie van het onderwijs zou curriculaire differentiatie en beroepsgerichtheid op burgerschapsuitkomsten, met name op langere termijn, een grote impact kunnen hebben. Gebruikmakend van grootschalige European Social Survey data (ESS, gepoolde data van 2002 en 2012, 24 landen), laat Van de Werfhorst (2015) zien dat stemintenties, politieke interesse en politiek activisme (tezamen politiek engagement) van jongvolwassenen die beroepsgerichte opleidingen volgden (in 2002) veel lager is dan bij jongvolwassenen uit de algemene en academische opleidingen. Deze verschillen, voor alle drie de variabelen, waren veel sterker in gedifferentieerde onderwijsstelsels (zoals Nederland en Duitsland) dan in 'common core curriculum'- of 'single structure'-stelsels. Vroege en rigide differentiatie zou daarmee een gevaar voor de democratische gelijkheid vormen. Verschillen in politiek en maatschappelijk engagement tussen schooltypen nemen toe naarmate er meer differentiatie en een sterk beroepsgericht onderwijstype is. Dit komt waarschijnlijk doordat de bijbehorende curricula compleet van elkaar gescheiden zijn (evenals schoolorganisatie en gebouw) gedurende een lange periode van het funderend vo. Dergelijke organisatiestructuren beperken, aldus Van de Werfhorst, de gemeenschappelijke dimensie in de verwerving van burgerschapsvaardigheden en politieke competenties. Het is vooral het tijdstip en de mate van differentiatie en niet de beroepsoriëntatie van onderwijsstelsels die de verschillen in dergelijke competenties

veroorzaken en die democratische gelijkheid bedreigen. Er wordt verwacht dat een meer gemeenschappelijk onderwijsprogramma de democratische gelijkheid tussen burgers vergroot (Van de Werfhorst e.a., 2015). Uit het onderzoek blijkt verder dat de invloed van differentiatie op burgerschapscompetenties vooral het gevolg is van een lagere doorstroom naar het hoger onderwijs in vroeg selecterende stelsels. Dit wijst erop dat de toegankelijkheid tot het hoger onderwijs van belang is om de kloof in burgerschapscompetenties van volwassenen te overbruggen.

Er zijn verschillen tussen landen wat de mate van standaardisering van het burgerschapsonderwijs betreft. In het kader van standaardisering is de mate van centralisering (i.e. in welke mate wordt het burgerschapsonderwijs aangestuurd door overheid) en de mate van 'accountability' (i.e., de mate waarin scholen zelf verantwoordelijk zijn voor de opbrengst van burgerschapsvorming) van belang. Centrale aansturing van burgerschapsonderwijs hangt samen met kleinere verschillen tussen scholen: een 'common core curriculum' omtrent dit onderwerp werpt meer vruchten af in termen van burgerschapscompetenties (Van de Werfhorst, 2015; Van de Werfhorst & Witschge, 2015).

Netjes, Van de Werfhorst, Karsten en Bol (2011) beschreven de relatie tussen onderwijsdifferentiatie in verschillende landen en niet-cognitieve uitkomsten zoals burgerschap, deviant gedrag en welzijn. Op basis van eerder onderzoek stellen zij dat leerlingen opgeleid in de lagere leerwegen andersoortige burgerschapscompetenties hebben dan leerlingen uit de hogere leerwegen en dat de eerstgenoemde leerlingen vaak minder 'actief burgerschap' aan de dag leggen. Nadere inspectie van verschillende bronnen (datasets) zoals de European Social Survey (ESS) laat zien dat in gedifferentieerde onderwijsstelsels de burgerschapsuitkomsten lager zijn dan in andere onderwijsstelsels. Leerlingen in deze onderwijsstelsels zouden minder vertrouwen in instituties (zoals overheden) hebben en minder deelnemen aan verenigingen dan leerlingen in landen met ongedifferentieerde onderwijsstelsels. Bovendien zouden leerlingen met hetzelfde cognitieve niveau in homogene klassen minder contact hebben met leerlingen uit andere culturen en daardoor andere, negatievere denkbelden over die culturen hebben dan leerlingen in heterogene klassen.

Schoolbinding en deviant gedrag

Netjes e.a. (2011) tonen aan dat het alcohol-, cannabis- en XTC-gebruik onder leerlingen hoger is in meer gedifferentieerde onderwijsstelsels. Zij vonden echter geen duidelijk direct verband tussen onderwijsdifferentiatie en deviant gedrag. Wel kwam naar voren dat in scholen waar op cognitief niveau wordt geselecteerd, in de lage niveaus leerlingen minder binding hebben met de school dan leerlingen in de hoge leertrajecten. Binding met de school wordt gezien als een belangrijk mechanisme waarlangs leerprestaties

samenhangen met deviant gedrag. Onderwijsdifferentiatie lijkt daarom samen te hangen met welzijn (Netjes e.a., 2011), welbevinden en middelengebruik.

5.2 Gedifferentieerde onderwijsstelsels

5.2.1 *Nederland*

In Nederland spelen niet-cognitieve factoren een grote rol rond de po-vo overgang. Op niveau van de leerling spelen volgens de reviewstudie van Korpershoek e.a. (2016) het zelfvertrouwen van de leerling en het zelfconcept (hoe goed je ergens in denkt te zijn) een rol bij de overgang. Veel leerlingen maken zich zorgen over of zij het niveau in het vo wel aankunnen. Ook maken veel leerlingen zich zorgen om de sociale gevolgen van een nieuwe school. Zij vragen zich bijvoorbeeld af of ze wel vrienden zullen maken. Leerlingen zijn veelal gemotiveerd als zij op hun nieuwe school beginnen, maar na de overgang neemt deze motivatie af (zie Korpershoek e.a., 2016 voor een uitgebreidere beschrijving). Ten slotte ervaren veel leerlingen minder binding met de vo-school dan met de po-school.

Kucel en Vilalta-Bufí (2013) stellen in een onderzoek dat zich voornamelijk richt op de keuze voor tertiair onderwijs in Spanje en Nederland, dat veel Spaanse leerlingen spijt krijgen van de initiele schoolkeuzes die maken. In een sterk gedifferentieerd stelsel als in Nederland begint de keuze voor het tertiair onderwijs echter al bij de po-vo overgang. Door keuzes die bij de po-vo overgang gemaakt (kunnen) worden, worden sommige mogelijkheden al uitgesloten. Uit de studie blijkt dat doordat leerlingen op het vo al een richting kiezen, zij het gevoel hebben dat zij een goed beeld hebben over de opleiding op het tertiair onderwijs. Dit heeft een positieve invloed op hun motivatie op het tertiair onderwijs en zorgt dat zij, in vergelijking met leerlingen die binnen het vo nog geen richting hebben kunnen kiezen (en daarom minder goed weten wat ze kunnen verwachten), minder vaak keuzes maken waar ze later spijt van hebben.

Leerlingen worden geconfronteerd met veranderingen door overgangen binnen schoolsoorten. Onderzoek van Könings, Brand-Gruwel, Van Merriënboer en Broers (2008) onder 1335 gemiddeld vijftienjarige leerlingen, toont aan dat er een positief verband is tussen de tevredenheid van leerlingen over hun leeromgeving en de leerprestaties. Ook toont het onderzoek aan dat de verwachting die leerlingen vooraf hebben van de nieuwe leeromgeving invloed heeft op hoe positief of negatief zij de leeromgeving later ervaren. Leerlingen met hoge verwachtingen ervaren de nieuwe leeromgeving vaker positief, leerlingen met lage verwachtingen ervaren de nieuwe leeromgeving vaker negatief. Ook blijkt dat leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn vaker hoge verwachtingen van de nieuwe leeromgeving hebben en leerlingen met faalangst lage verwachtingen. Wanneer

leerlingen echter hoge verwachtingen hebben van de nieuwe leeromgeving en de leeromgeving wordt toch als negatief ervaren, kan dit leiden tot faalangst, minder motivatie en het minder gebruiken van leerstrategieën die leiden tot diepe verwerking van de leerstof. Dit kan leiden tot minder gunstige leerprestaties. Met dit onderzoek is aangetoond dat de verwachting die leerlingen vooraf hebben van hun nieuwe school het al dan niet succesvol zijn van de overgang kan beïnvloeden.

Op het gebied van niet-cognitief functioneren worden er rond de po-vo overgang grote verschillen gevonden tussen jongens en meisjes (Driessen & Van Langen, 2011). Er is evidentie dat jongens door hun leerkrachten beduidend zwakker beoordeeld worden op werkhouding en sociaal gedrag dan meisjes, wat de overgang van po naar vo voor jongens kan bemoeilijken. Na de overgang beoordelen jongens zichzelf hier ook minder gunstig op. Zij geven aan conflicten niet uit de weg te gaan. Wel geven zij aan emotioneel stabiel te zijn dan meisjes. Dit kan juist een gunstig effect hebben op de prestaties van jongens en ook op hun po-vo overgang.

In Nederland ambiëren ouders bij de mogelijke keuze tussen twee niveaus (klastypen) vaak het hoogste niveau omdat dat wordt geassocieerd met positieve, betere leeruitkomsten. Ouders vertonen echter even vaak twijfel, omdat een hoog niveau schadelijk zou kunnen zijn voor de niet-cognitieve ontwikkeling van hun kind. Borghans, Korthals en Schils (2014) gebruikten regionale data om de effecten te onderzoeken van het placeren en selecteren van marginale havo-vwo leerlingen (dus feitelijk met een ambivalent schooladvies en cito-score) in het hoogste klastype (vwo). Wat niet-cognitieve uitkomsten betreft, laten de resultaten zien dat een dergelijke toewijzing alleen de zelfinschatting van leerlingen om een diploma op het betreffende niveau te behalen verbetert: leerlingen met een havo-vwo advies die in het vwo geplaatst worden, zijn positiever over de kans dat zij voor het eindexamen op dat niveau zullen slagen dan leerlingen die met een havo-vwo advies in het havo geplaatst worden. Persoonlijkheidskenmerken of sociale vaardigheden worden niet door de toewijzing aan het vwo klastype beïnvloed.²⁴

²⁴ In termen van cognitieve uitkomsten (zie Hoofdstuk 4) laat het onderzoek echter zien dat het plaatsen op het hoogst mogelijke niveau verdedigbaar is: er werden geen significante negatieve effecten gevonden. Scholen zouden dergelijke marginale leerlingen vaker het ‘voordeel van de twijfel moeten geven’ (Borghans, Korthals en Schils, 2014). Ook Van Rooijen e.a. (2016) verdedigen op basis van secundaire analyse van de Coö⁵⁻¹⁸-cohorten dat dit een verdedigbaar scenario is.

Socialisatie en burgerschapsuitkomsten

Diverse publicaties stellen dat de socialisatiefunctie van het onderwijs in het vo in Nederland onder druk staat. De reden is dat het gebruik van heterogene (brug)klassen in Nederland afneemt. Klassen worden qua niveaus vaker slechts één jaar gecombineerd in plaats van de volledige onderbouwperiode en ook het aantal niveaus binnen deze klassen neemt af (Onderwijsraad, 2010). Doordat leerlingen al vroeg worden gegroepeerd in klastypen die steeds meer samenvallen met sociaal-economische achtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 2015; Van de Werfhorst, Elffers en Karsten, 2015), komen leerlingen met verschillende achtergronden in klasverband minder met elkaar in aanraking en leren zij elkaar daardoor in mindere mate (beter) kennen. Sociale segregatie wordt, zo wordt gesteld, op die manier bevorderd en staat integratie in de weg.

Met longitudinale gegevens van Nederlandse leerlingen verzameld in het po en later in het vo, onderzochten Witschge, Van de Werfhorst en Dijkstra (2014) of er een effect is van het schooltype in het vo op burgerschapscompetenties, bovenop de al aanwezige verschillen in burgerschapscompetenties in de basisschool (groep 8). De resultaten laten zien dat de verschillen niet nog eens groter worden in het vo: de geobserveerde verschillen tussen derdejaars vmbo-, havo- en vwo-leerlingen in burgerschapscompetenties blijken al aanwezig te zijn toen zij in groep 8 van het basisonderwijs zaten en hangen vooral samen met verschillen in sociaal milieu en algemene cognitieve vaardigheden. Hieruit kunnen we concluderen dat er ten aanzien van het ontwikkelen van burgerschapscompetenties minder effect is van differentiatie dan vooraf gedacht.

Elffers, Van de Werfhorst en Fischer (2015) vroegen zich af of het verkorten van de heterogene brugperiode invloed heeft op leerprestaties, burgerschap en schoolmotivatie. Hiervoor vergeleken ze van een havo/vwo-school twee cohorten leerlingen: een cohort leerlingen dat de tweejarige brugperiode doorliep en een daaropvolgende cohort dat de eenjarige brugperiode heeft doorlopen. De resultaten in deze studie laten zien dat de verkorting van de brugperiode voor de totale groep leerlingen op deze school geen grote gevolgen heeft voor rekenvaardigheden, burgerschapsvaardigheden en motivatie van leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar, met uitzondering van een licht negatief effect voor de taakoriëntatie van leerlingen. Dit beeld kantelt echter wanneer we kijken naar de gevolgen voor verschillende groepen leerlingen. Zowel leerlingen uit een lager sociaal-economisch milieu als de leerlingen uit een hoger sociaal-economisch milieu behaalden lagere scores op democratische en sociale attitudes in het geval van de éénjarige brugperiode vergeleken met de leerlingen die een langere brugperiode gevolgd hebben. Eerdere bevindingen uit internationaal vergelijkend onderzoek, die negatieve gevolgen beschrijven van een vroegere selectie voor de burgerschapsvaardigheden van leerlingen, zoals het leren omgaan met verschillen tussen (groepen) mensen, worden door deze analyse ondersteund. Met het oog op het belang dat aan de socialiserende functie van het onderwijs wordt gehecht, lijkt verkorting van de brugperiode dan ook onwenselijk. Het

vervroegen van de selectie in de onderbouw heeft in deze studie een negatief effect op de taakoriëntatie van leerlingen, in het bijzonder bij leerlingen met een lager schooladvies. Daarmee lijkt de hypothese te worden ondersteund dat er een demotiverend signaal uitgaat van vroege selectie in het bijzonder voor lager presterende leerlingen (Elffers, van de Werfhorst & Fischer, 2015).

5.2.2 Duitsland

Paulick, Watermann en Nückles (2013) onderzochten of de doeloriantaties (het type motivatiedoel dat een leerling heeft om zijn best te doen op school) veranderen rondom de po-vo overgang. Daarnaast onderzochten zij of de doeloriantaties verschillen tussen de academische en niet-academische onderwijsniveaus. Tussen *grade 4* en *grade 6* bleken alle typendoeloriantaties ('*mastery approach*', '*performance approach*' en '*performance avoidance*') te verminderen²⁵. De onderzoekers stelden vast dat bij de overgang naar het vo en naar een nieuwe leeromgeving de motivatie van leerlingen vermindert. De motivatie van leerlingen die *performance*-gericht zijn, vermindert na de overgang het snelst. In het onderzoek werd geen bewijs gevonden dat doeloriantaties zich anders ontwikkelden in de verschillende onderwijsniveaus (schooltypen).

Uit de eerder genoemde studie van Van Ophuysen (2009) blijkt dat de meeste kinderen in Duitsland (90%) positief tegenover de overgang van po naar vo staan. Bijna alle leerlingen kijken uit naar hun nieuwe school. Van Ophuysen wijt dit aan de jonge leeftijd waarop Duitse kinderen de overstap maken, waarop zij zich mogelijk nog niet voldoende bewust zijn van de consequenties van de transitie, bijvoorbeeld voor hun verdere schoolloopbaan. De verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de po-vo overgang kunnen vooral voorspeld worden uit het academische zelfbeeld van de leerlingen en de mate waarin zij school in het algemeen leuk vinden. Prestaties en de toekomstige track zijn minder goede voorspellers van de verwachtingen. De toekomstige track lijkt vooral invloed te hebben op negatieve verwachtingen van leerlingen die naar de *Hauptschule* zullen gaan. Dit komt volgens Van Ophuysen deels voort uit de ongunstige reputatie die de *Hauptschule* heeft. Veelal blijken de negatieve verwachtingen onterecht, de attitude ten aanzien van school van leerlingen op de *Hauptschule* in jaar zes (het tweede jaar) is dan ook positiever dan die in jaar vijf (het eerste jaar), meteen na de overgang. Met name negatieve verwachtingen hebben invloed op de leerprestaties, positieve verwachtingen hangen hier nauwelijks mee samen. Kinderen die angstig zijn ten aanzien van de overgang van po naar vo presteren minder goed op leesvaardigheid (Van Ophuysen, 2009) dan kinderen die niet angstig zijn over de overgang. Daarnaast hebben negatieve verwachtingen ten aanzien van de overgang een ongunstige invloed op het academische zelfbeeld van leerlingen rondom de po-vo overgang.

²⁵ Voor een omschrijving van de typen doeloriantaties zie pagina 72-73.

Pinquart, Silbereisen en Grümer (2012) onderzochten hoe Duitse leerlingen in verschillende tracks omgaan met onzekere toekomstperspectieven (baan, beroep) en in welke mate zij last hebben van depressieve gevoelens. Leerlingen in de hogere tracks lijken zich minder zorgen te maken over hun toekomstige werk en ervaren daardoor minder depressie dan leerlingen in de lagere tracks. Leerlingen die meer afstand kunnen nemen van deze eisen, hebben ook minder last van depressieve symptomen. Verschillen in de mate van ervaren depressie tussen de verschillende tracks lijken te worden veroorzaakt doordat leerlingen uit hogere tracks minder problemen verwachten met het vinden van een baan na de studie dan leerlingen uit de lage tracks. De verwachting dat leerlingen uit de hogere tracks een beter *coping*-mechanisme hebben als het gaat om stress, bleek door de studie niet ondersteund te worden.

Uit onderzoek van Krampen (2013) bleek dat op scholen waar leerlingen na *grade 6* de overstap naar het vo maken, leerlingen in het laatste jaar van het po minder zelfvertrouwen en meer depressieve gevoelens hebben. Na de overgang naar het vo blijkt het zelfvertrouwen weer op het oorspronkelijke niveau te zijn. Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert en Köller (2007) onderzochten welk effect het plaatsen van leerlingen in (hoge) tracks heeft op het academisch zelfconcept van leerlingen. De verwachting was dat in een hoge track komen een gunstig effect heeft op het zelfconcept van leerlingen. Het *'big-fish-little-pond effect'* zorgt er echter voor dat leerlingen die veel geconfronteerd worden met minstens net zo goede leerlingen na verloop van tijd juist een lager zelfconcept krijgen. Zij voelen zich een 'kleine vis' tussen alle anderen die hetzelfde niveau hebben. Goede leerlingen in een minder goede referentiegroep zullen zich eerder de 'grote vis' voelen doordat zij zich met minder goede leerlingen vergelijken. Marsh e.a. (2007) onderzochten dit aan de hand van het zelfconcept voor wiskunde. Uit het onderzoek blijkt dat de negatieve effecten van differentiatie op het zelfconcept van leerlingen blijven doorwerken tot lang na het afsluiten van het vo.

5.3.3 *Samenvatting*

In gedifferentieerde onderwijsstelsels is in onderzoek veel aandacht voor de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De overgang po-vo wordt, met name in Nederland, gezien als een risicofactor voor deze ontwikkeling. Veel leerlingen blijken zich zorgen te maken over de overgang. Vooral of zij het niveau wel aankunnen, maar ook om de sociale gevolgen. Onderzoek in Nederland richt zich ook op het effect van overganen op de motivatie van leerlingen. De verwachting die leerlingen hebben na een overgang (po-vo, onderbouw-bovenbouw of vo-vervolgonderwijs) is van grote invloed op de motivatie. Een kloppende positieve verwachting heeft een gunstige invloed op motivatie, een niet-kloppende positieve verwachting zorgt ervoor dat de motivatie van leerlingen

afneemt. In vergelijking met andere landen lijkt het erop dat leerlingen door het vroeg selecteren naar verschillende typen onderwijs zij beter weten wat zij kunnen verwachten voor het vervolgonderwijs, wat de motivatie van deze leerlingen sterk ten goede komt.

Rondom de po-vo overgang worden jongens op niet-cognitieve aspecten (zoals werkhouding en sociaal gedrag) minder gunstig beoordeeld dan meisjes. Jongens beoordelen zichzelf op dit gebied ook minder gunstig. Wanneer een leerling een dubbel advies krijgt (havo-vwo), blijkt het voor het zelfconcept van de leerling gunstig te zijn in het hoogste niveau in te stromen. Leerlingen die in het hogere niveau instromen, geloven er meer in dat zij op dit niveau een diploma kunnen halen

In Nederland is eveneens veel aandacht voor de sociale ontwikkeling rondom de po-vo overgang en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Het lijkt er op dat heterogene brugklassen, en met name die van twee jaar in plaats van eenjarige brede brugklassen, hiervoor gunstig zijn. Daarnaast blijkt dat de ontwikkeling van burgerschapscompetenties erg afhankelijk is van het onderwijsniveau waarop de leerling terecht komt. In Duitsland zijn over deze onderwerpen geen studies gevonden.

Uit Duits onderzoek blijkt dat leerlingen erg uitkijken naar de overgang naar het vo. Het schooltype waar Duitse leerlingen naar toe moeten, heeft echter een grote invloed op de verwachting die de leerling heeft. Uit onderzoek in Duitsland blijkt echter dat het ook minder gunstig voor de leerling kan zijn om op een hoog niveau in te stromen: doordat de leerling vooral sterkere *peers* heeft, lijken de eigen capaciteiten tegen te vallen en hierdoor daalt het zelfconcept. Wel blijken Duitse leerlingen in de hogere tracks minder stress en depressieve gevoelens te ervaren dan leerlingen in de lagere tracks.

5.3 ‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels

5.3.1 Engeland

Mellor en Delamont (2011) deden onderzoek naar de evolutie van kind naar *teenager* bij de po-vo overgang van Britse leerlingen aan de hand van twee onderzoeken uitgevoerd in de jaren ‘70 en in het midden van de jaren 2000. Het blijkt dat de verandering van ‘kind’ naar tiener op de grote school eigenlijk in de tussenliggende 30 jaar onveranderd is gebleken, hoewel de context van de overgang (belevingswereld kinderen, maar ook onderwijsbeleid) geheel veranderd is. In essentie blijven de zorgen van leerlingen veelal dezelfde: ‘hoe gaat het met nieuwe vrienden/klasgenoten en wat gebeurt er met mijn bestaande vriendenkring?’ en ‘hoe moet ik omgaan met de toenemende zelfstandigheid?’

Humphrey en Ainscow (2006) beschrijven de resultaten van een lokaal interventieproject op een school in Noord-West Engeland om de transitie naar het vo

beter te (kunnen) faciliteren. In de zogenoemde *Transition Club* werden 38 leerlingen gevolgd gedurende de overstap naar het vo. In het project kregen zij inzage in het leerproces op de (beoogde) vo-school, de inhoud van de vakken en werd er gewerkt aan hun houding, zelfvertrouwen en welbevinden in de nieuwe school door de leerlingen in de laatste 6 weken van het schooljaar 3 dagen per week te laten meedraaien met de reguliere lessen van een eerstejaars vo-klas (*year 7* in Engeland). Het lesmateriaal in lezen en wiskunde was afgestemd alsof ze de overstap reeds hadden gemaakt en ook moesten de leerlingen meedoen met schoolbrede activiteiten zodat ze naast de leerlingen van *year 7* ook kennis maakten met oudere leerlingen. Uit vragenlijstgegevens voorafgaand aan en na de 6 weken verzameld, bleek onder andere, ten opzichte van leerlingen die niet participeerden, dat angstgevoelens omtrent de overstapdrastisch waren afgenomen, dat de ervaren schoolbinding in de vo-school toenam en dat de (reguliere) leeropdrachten als uitdagend en leuk werden ervaren.

Omdat er in Engeland veel tijd en energie wordt gestoken in zogenoemde transitie-interventieprogramma's maar een eenduidige (persoonlijke) aanpak in dergelijke programma's vaak ontbreekt, ontwikkelden Rice, Frederickson en Seymour (2011) een vragenlijst die ingaat op de emotionele en psychologische zorgen van leerlingen omtrent de overgang van het po naar het vo. Rice e.a. (2011) stelden vast dat na de daadwerkelijke overgang de zorgen snel afnemen, maar dat leerlingen die bij instroom relatief grotere zorgen hadden, ook later significant lagere scores lieten zien op de schalen 'waardering voor school' en 'vertrouwen in leraren'. Zorgen over de overgang blijken sterk gerelateerd te zijn met algemene angstgevoelens. Tevens blijkt dat meisjes veelal vaker en grotere zorgen hebben dan jongens. Voorafgaand aan de overgang bleken de zorgen van leerlingen vooral over de nieuwe peeromgeving te gaan, terwijl aan de overgang zelf gerelateerde zorgen na de overgang vooral werden geassocieerd met (algemene) depressiegevoelens (Rice e.a., 2011).

Tobbell en O'Donnell (2013) voerden een kwalitatief onderzoek uit in het Verenigd Koninkrijk naar de interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen. In het laatste jaar van het po en het eerste jaar van het vo werden leerlingen geïnterviewd, observaties uitgevoerd en gesprekken gevoerd. De focus van het onderzoek lag op het ontwikkelen van nieuwe banden met nieuwe docenten na de po-vo overgang. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het opbouwen van goede interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen in het vo het belangrijk is om leerlingen te ondersteunen bij het wennen aan andere omgangsvormen, gedragsregels en pedagogische aanpak bij de overstap naar het vo. Een goede interpersoonlijke band met docenten lijkt, aldus de auteurs, een voorwaarde te zijn voor een '*learning relationship*' tussen docenten en leerlingen, wat o.m. inhoudt dat leerlingen bereid zijn om een lerende houding bij hun docenten aan te nemen.

De overgang naar het hoger vo

Symonds, Dietrich, Chow en Salmela-Aro (2016) laten met grootschalige, nationale, longitudinale cohort-data zien dat er veel variatie zit in de mentale gezondheid van Britse leerlingen van zestien jaar die van de *comprehensive school* doorstromen naar vervolgvvo- onderwijs, werk of een beroepstraining vinden, of uitstromen (NEET – *not in education, employment or training*). Gecontroleerd voor schoolprestaties, SES en sekse lieten de laatstgenoemde categorie leerlingen – de schoolverlaters – gedurende de eerste jaren na het vo, de grootste daling in mentale gezondheid zien. Ook leerlingen die de overgang naar vervolgonderwijs maakten, lieten hogere scores zien op angst en depressie en vertoonden minder gunstige ontwikkelingen vergeleken met hun scores toen ze in het vo zaten. Ex-leerlingen die doorstroomden naar voltijd werk, *traineeships* en beroepsonderwijs laten juist een verbetering op deze aspecten zien (Symonds e.a., 2016).

5.3.2 Frankrijk

Epinosa en Dejaiffe (2013) onderzochten de schoolervaringen van 23 Franse leerlingen rondom de start in het vo. Uit interviews met de scholieren blijkt dat de overgang po-vo vereist dat de leerlingen een nieuwe ‘rol’ aannemen, die van ‘middelbare scholier’. Hierbij moeten zij zich de normen van de school eigen maken en hun gedrag hier op aanpassen. De po-vo overgang zorgt daarmee voor veel veranderingen in het leven van de leerling. Daarnaast doet rond deze periode de pubertijd zijn intrede. De po-vo overgang gaat volgens Epinosa en Dejaiffe daarom vooral gepaard met negatieve emoties: stress, zich zorgen maken en bang/angstig zijn. Ook positieve emoties als uitbundigheid en geluk/plezier worden benoemd, maar in mindere mate. Er zijn geen aanwijzingen dat jongens en meisjes de po-vo overgang anders ervaren. In de ogen van de meeste leerlingen lijkt de overgang naar vo goed te verlopen. Ze beschouwen de overgang als een normale stap. Weliswaar herkennen zij een aantal gedragsmatige, sociale, schoolse discontinuïteiten, maar die worden zelf niet altijd als problematisch ervaren. De omgeving ziet vooral de uit deze discontinuïteiten voortvloeiende negatieve emoties en, op een later tijdstip, de dalende prestaties.

Overgang naar het hoger vo

In Frankrijk is bij de overgang naar de *lycées*, het hoger vo, sprake van hiërarchie en selectie op basis van de schoolresultaten van leerlingen in de eerste vier jaren vo (en de voorlopige richting waarin de leerling na 2 jaar wordt geplaatst), sekse en sociale afkomst/origine (Duru-Bellat, 2007). De oriëntatie op het vervolgonderwijs van leerlingen is sterk onderhevig aan de invloed van sociale en contextuele factoren en gaat soms ten koste van de initiële keuze en aspiraties van leerlingen (en ouders). Brasselet en Guerrien (2013) deden in dit kader onderzoek naar schoolmotivatieprofielen bij de overgang naar het hoger onderwijs onder circa 1000 leerlingen in drie verschillende tracks. De resultaten laten zien dat schoolmotivatie samenhang vertoont met de gepercipieerde impliciete

hiërarchie in status van deze richtingen. De academische track wordt gezien als de meest prestigieuze, terwijl technische en beroepsrichtingen vooral worden geassocieerd met leerproblemen en achterstanden. Deze ‘representaties’ kunnen volgens de auteurs gepaard gaan met verschillen in academische betrokkenheid en motivatie, hetgeen ook blijkt uit de analyse van vragenlijstgegevens. De auteurs onderscheidden drie typen motivatieprofielen: het gecontroleerde profiel (met name gekenmerkt door extrinsieke motivatie in plaats van intrinsieke motivatie en externe identificatie met school), het hoog autonome-controle profiel (vooral gekenmerkt door intrinsieke motivatie, hoge schoolbetrokkenheid) en het gematigd autonome profiel (gekenmerkt door een gemiddeld extrinsieke en intrinsieke motivatie). Resultaten laten zien dat er geen homogene verdeling werd aangetroffen over de drie motivatieprofielen op basis van onderwijsrichting. Echter, leerlingen in de technische *lycées* waren wel oververtegenwoordigd in de gecontroleerde motivatiegroep, de beroepsleerlingen in de hoge autonomiegroep en leerlingen in de algemene *lycées* in de gematigd autonome groep. Van belang is dat de representaties die leerlingen, hun familie en leerkrachten hebben over de organisatie van de verschillende onderwijsrichtingen invloed heeft op de motivatie van leerlingen. De beroepsrichting is een maatschappelijk weinig gewaardeerde richting en doorstroom daarin kan de motivatie en inspanningen voor school gedurende de rest van het vo negatief beïnvloeden (Brasselet en Guerrien, 2013).

5.3.3 Vlaanderen

Naar de mogelijke (negatieve) gevolgen op niet-cognitief gebied omtrent de po-vo overgang is in Vlaanderen redelijk veel onderzoek gedaan. Vooral op het gebied van schoolbetrokkenheid.

Schoolbetrokkenheid

Uit een wat oudere Vlaamse studie blijkt dat de attitudes ten opzichte van school verslechteren gedurende het vo (Van Damme, Meyer, De Troy, & Mertens, 2001). Longitudinaal onderzoek van Leenknecht en Verschuere (2003) laat zien dat de schoolse beleving van jongeren negatiever wordt na de overgang naar het vo. De daling op motivationeel vlak is zeer uitgesproken en de band met de leerkrachten wordt ook beduidend minder positief. Ook vindt er een significante daling van de zelfwaardering plaats over de eigen schoolvaardigheden en de eigen fysieke verschijning voor en na de overgang. Voor de andere domeinen die gemeten werden (sociale acceptatie, gedragshouding, sportieve vaardigheden en globale zelfwaardering) werd geen significant verschil gevonden voor en na de overgang. Concluderend wordt gesteld dat ook Vlaamse leerlingen in het algemeen aanpassingsproblemen vertonen na de overgang naar het voortgezet onderwijs (Leenknecht & Verschuere, 2003).

Van Houtte en Van Maele (2012) deden onderzoek naar anti-school gevoelens (anti-school cultuur) onder leerlingen nadat zij in het vo in verschillende tracks zijn

geplaatst. Anti-school gevoelens worden meestal gemeten als ‘geringe academische houding’, ‘beperkte schoolbinding’, en ‘geringe schoolbetrokkenheid’ (het zich weerhouden van het studieproces). In de studie waren meer dan 7000 leerlingen betrokken, verdeeld over 50 technische en beroepsscholen (TSO/BSO-scholen) en scholen die algemeen voortgezet onderwijs aanbieden (ASO-scholen). In de lagere technische en beroepstracks scoorden leerlingen veel lager op de schaal schoolbinding dan leerlingen uit het ASO. Deze associatie verdwijnt wanneer vertrouwen in eigen competentie/talent wordt meegenomen. De associatie tussen schooltype en ervaren leerkrachtondersteuning, een subdimensie van het construct schoolbinding, wordt niet gemedieerd door vertrouwen in competentie/talent, maar wordt veroorzaakt door het gemiddeld lagere SES van leerlingen in TSO/BSO-scholen ten opzichte van de ASO scholen.

Leerlingen in TSO/BSO-scholen voelen zich significant minder thuis op school dan leerlingen in ASO-scholen. Ruim 8% van de variantie in dit gevoel wordt verklaard door de scholen waarin zij zitten. Leerlingen in TSO/BSO-scholen voelen zich minder ingebed (thuis) in school dan hun *peers* in ASO-scholen. Dit komt doordat leerkrachten in deze scholen minder vertrouwen in hun leerlingen laten zien dan leerkrachten in ASO-scholen. Leerlingen in de lagere tracks hebben dan ook minder positieve relaties met hun leerkrachten (zie ook Stevens & Vermeersch, 2010; Van Houtte, 2006), waardoor kan worden aangenomen dat de sociale integratie van leerlingen op school verschilt naar track/schooltype.

Van Houtte en Stevens (2015) onderzochten de impact van tussenschoolse en binnen-schoolse differentiatie in het voortgezet onderwijs in Vlaanderen en de effecten hiervan op gevoelens van de nutteloosheid van school en schoolwerk bij 11.872 3^e en 5^e klassers in een representatieve steekproef van 85 Vlaamse scholen. De resultaten tonen aan dat leerlingen in TSO/BSO-scholen een hogere mate van gevoelens van nutteloosheid ervaren dan leerlingen in ASO- en KSO-scholen (tracks), wat leidt tot nutteloos/doelloos-culturen op deze scholen, meer wangedrag en minder studiebetrokkenheid van deze leerlingen. Deze nutteloosheidsgevoelens zijn daarnaast groter wanneer er binnen scholen differentiatie op niveau plaatsvindt. Vooral leerlingen in de beroepsgerichte track ervaren meer gevoel van nutteloosheid (daarna tracks in het technisch en kunstonderwijs vervolgens academische tracks). Hogere niveaus van nutteloosheid zijn tevens zichtbaar bij jongens, lagere SES-leerlingen en leerlingen met geringe voorkennis/zwakke leerprestaties. Leerlingen met deze kenmerken komen vaker voor in tracks in het technisch en beroepsonderwijs.

In Vlaanderen blijkt er een verband te zijn tussen leerkrachtverwachtingen en tracks. Van Houtte, Demanet en Stevens (2013) onderzochten de relatie tussen curriculumdifferentiatie en leerkrachtevaluaties. Uit hun studie blijkt dat leerlingen in de technische en beroepstracks gezien worden als minder in staat, minder geïnteresseerd en minder ijverig in het huiswerk maken dan leerlingen in hogere tracks. Leerkrachten

baseren zich hierbij vooral op de sociale en cognitieve karakteristieken (beperkingen) van de leerling en de mate van anti-school gedrag (betrokkenheid, motivatie). Hierop passen leerkrachten hun pedagogiek, curriculum en verwachtingen aan. Leerkrachten in lagere tracks zien hun leerlingen over het algemeen als minder leerbaar en hebben minder vertrouwen in hun leerlingen, waardoor de resultaten en schoolbetrokkenheid van deze leerlingen worden beïnvloed. Ook leerlingen zelf kunnen, door het zich te bevinden in een lagere track, reageren op statusverlies en kunnen daardoor een negatieve attitude ten aanzien van school ontwikkelen. Leerkrachten zijn vrij accuraat bij het beoordelen van hun leerlingen, maar er bestaan vooroordelen ten nadele van jongens en leerlingen met een migrantenachtergrond, bijvoorbeeld op het gebied van taakgericht gedrag in de klas, ijverig zijn bij huiswerk maken en schoolbetrokkenheid/wangedrag (Van Houtte, Demanet & Stevens, 2013). Wanneer wordt gecorrigeerd voor sekse, SES, migrantenstatus en vooral hun bekwaamheid/talent, verdwijnt de associatie tussen schooltype en leerkrachtverwachtingen.

Academisch zelfconcept

Om het academische zelfconcept van leerlingen te onderzoeken zijn ruim 2700 leerlingen van 50 Vlaamse middelbare scholen in het kader van onderzoek van Wouters, De Fraine, Colpin, Van Damme en Verschueren (2012) longitudinaal gevolgd. Uit het onderzoek blijkt dat het academisch zelfconcept van leerlingen afneemt gedurende het vo. Daarnaast komt naar voren dat leerlingen die van een hogere naar een lagere track veranderen een verhoging in hun academisch zelfconcept ervaren, vergeleken met leerlingen die in dezelfde track blijven. De resultaten laten zien dat afstromen in het onderwijs (watervaleffecten) over het algemeen gepaard gaat met een toename van het academisch zelfconcept. De verhoging gebeurde ongeacht de individuele prestatieniveaus van leerlingen en was groter wanneer de verandering later in de middelbare school plaatsvond. Deze resultaten bieden sterk bewijs voor het *'big-fish-little-pond effect'*-idee dat leerlingen die veranderen naar een lager presterende referentiegroep (*'smaller ponds'*) zich voelen als een 'grotere vis'. Dit initiële positieve effect in zelfconcept verandert niet in de tijd. Drop-downleerlingen die afgestroomd zijn, hebben dan ook een hoger zelfconcept dan 'stabiele' leerlingen die steeds op hetzelfde onderwijsniveau zijn gebleven. Hoe groter de neergaande beweging (bijvoorbeeld van ASO naar BSO, in plaats van naar TSO), hoe groter de verhoging van academisch zelfconcept. Ondanks het gunstige effect van afstromen op het academische zelfconcept, lijkt het dalen in niveau vaak niet gunstig te zijn voor de leerling, aangezien leerlingen die afstromen vaak ook binnen de nieuwe track lage cijfers behalen.

5.3.4 *Wallonië*

Er zijn geen studies gevonden over de niet-cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang die zich op het taalgebied Wallonië gericht hebben.

5.3.5 *Samenvatting*

Hoewel er in landen met een ‘common core curriculum’-stelsel niet gedifferentieerd wordt bij de po-vo overgang, maken leerlingen wel een overstap naar een nieuwe school. Deze overstap naar een nieuwe omgeving, met andere regels en omgangsvormen, kan voor de leerling stress met zich mee brengen. Daarom is er in deze landen veel aandacht in onderzoek naar deze overstap. In alle landen is onderzoek uitgevoerd naar de motivatie rond de overgang en het (academisch) zelfconcept van leerlingen. In Engeland is onderzoek verricht naar interventies die de overgang kunnen vergemakkelijken. Door leerlingen vóór de overstap al kennis met de nieuwe school te laten maken, nemen de zorgen van de leerling rond de overstap af. Dit is gunstig omdat zorgen over de overstap ook significant verband houden met de waardering voor de school en het vertrouwen in de leraren. Een goede relatie met de leerkracht rond de overstap heeft gevolgen voor de bereidwilligheid van de leerling om van de leerkracht te leren.

Ook uit Frans onderzoek blijkt dat het vloeiender laten verlopen van de overgang een positieve invloed heeft op de verdere ontwikkeling van de leerling. Daarnaast werd in Frankrijk vastgesteld dat het soort motivatie dat de leerling heeft, invloed kan hebben op de schoolkeuze van de leerling. Dit onderzoek vond echter plaats rond de overgang van het vo naar het vervolgonderwijs.

In Vlaanderen kiezen leerlingen bij de overstap naar het vo een onderwijstype. Daarom richt onderzoek in Vlaanderen naar de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen zich voornamelijk op de verschillen tussen onderwijstypes. Onderzoek toont aan dat er grote verschillen in schoolbinding, academische houding en schoolbetrokkenheid zijn tussen de leerlingen in de verschillende onderwijstypen. Leerlingen in de beroepstracks scoren op al deze componenten lager dan leerlingen in de academische tracks en daarmee samenhangend hebben de leerkrachten ook minder vertrouwen in de competenties van de leerlingen in de beroepstracks. Ook voelen leerlingen in de beroepstracks en technische tracks zich minder thuis op school dan leerlingen in de academische tracks en hebben zij een negatiever academisch zelfconcept.

5.4 ‘Single structure’-onderwijsstelsels

5.4.1 Denemarken

In Denemarken werden er geen studies gevonden met betrekking tot het niet-cognitief functioneren rondom de po-vo overgang. Omdat de eerste transitie die de leerlingen doormaken die van vo naar het vervolgonderwijs is, worden daarover enkele studies besproken.

Het maken van een keuze voor vervolgonderwijs is in Denemarken grotendeels een sociaal proces. Door middel van een longitudinale studie waarin 38 Deense leerlingen gevolgd werden, concludeerden Tolstrup Holmegaard, Ulriksen en Moller Madsen (2014) dat de sociale ontwikkeling van leerlingen een grote invloed heeft op hoe de overgang van het verplichte onderwijs naar het vervolgonderwijs ervaren wordt. Ook het zelfconcept van de leerling speelt een belangrijke rol. Veel leerlingen zijn bang de verkeerde keuze te maken. Moeilijkheden ontstaan doordat leerlingen meerdere interesses hebben, maar ook doordat ze te weinig zicht hebben in hoe verschillende studies aansluiten bij carrièreperspectieven. Leerlingen hebben vaak het idee dat hun keuze uniek, authentiek en individueel moet zijn, terwijl ze zich anderzijds baseren op adviezen uit hun sociale omgeving en/of wat in hun sociale omgeving normaal wordt gevonden. De sociale achtergrond van de ouders heeft invloed op de mogelijkheden die leerlingen denken te hebben. Leerlingen hebben zelf doorgaans echter niet het idee dat dit in hun keuze meegespeeld heeft. De sociale achtergrond kan gezien worden als verborgen mechanisme achter de schoolkeuze.

Winding, A Nohr, Labriola, Biering en Andersen (2013) onderzochten, op basis van vragenlijsten die zijn afgenomen bij 3.053 Deense leerlingen, welke voorspellers invloed hebben op het niet afmaken van een studie in het tertiair onderwijs. Uit deze studie bleek dat met betrekking tot niet-cognitieve factoren een lage coherentie met de school gedurende de kindertijd geassocieerd kan worden met uitval op het beroepsonderwijs. De onderzoekers concluderen hieruit dat door het bevorderen van een goede betrokkenheid van de leerling met de school de overgang tussen vo en het vervolgonderwijs verbeterd wordt.

5.4.2 Zweden

Ook in Zweden zijn er rondom de po-vo overgang geen studies gevonden die zich richten op de niet-cognitieve ontwikkeling. Wel is er een studie gevonden die zich richtte op de overgang tussen het vo en het vervolgonderwijs. Jonsson en Mood (2008) voerden een longitudinaal onderzoek uit naar het zelfconcept van leerlingen en hoe onderwijsaspiraties van leerlingen beïnvloed worden door goed presterende *peers* (Jonsson & Mood, 2008). Hiervoor werden de gegevens gebruikt van meer dan 160.000 leerlingen. De gegevens uit *grade 9* zijn hierbij vergeleken met de gegevens van toen de leerlingen op het

vervolgonderwijs zaten. De bevindingen van dit onderzoek komen overeen met wat Marsh e.a. (2007) in Duitsland en Wouters e.a. (2012) in België gevonden hebben: wanneer leerlingen in een groep met veel goed presterende leerlingen zitten, neemt het academisch zelfconcept van leerlingen af, met lagere onderwijsaspiraties tot gevolg. Voor leerlingen met gemiddelde prestaties was dit effect het grootst.

In Hoofdstuk 4 is het onderzoek van Göransson, Nilholm en Karlsson (2011) besproken, waaruit blijkt dat leerlingen die het op het cognitief gebied niet kunnen bijbenen naar het speciaal onderwijs moeten uitwijken. Uit ditzelfde onderzoek blijkt dat, ondanks dat Zweden het in internationale vergelijkingen goed doet op het gebied van democratisch burgerschap, er een behoorlijk percentage (10%) leerlingen de gestelde doelen op dit gebied niet behaald. Het inclusieve stelsel van Zweden lijkt niet alle leerlingen de gelijke kansen te kunnen geven die beoogd worden.

5.4.3 Finland

In Finland worden leerlingen na het verplichte vo gestreamd naar diverse vormen van voortgezet vervolgonderwijs (*lukio, general upper secondary schools*) of het beroepsonderwijs (*secondary level vocational institutes*). Vuori, Koivisto, Mutanen, Jokisaari en Salmela-Aro (2008) onderzochten de effecten van de ‘*Towards Working Life*’-methode op de mentale gezondheid van leerlingen rondom deze overgang. Het onderzoek werd uitgevoerd bij ruim 1.000 leerlingen in *grade 9* (het laatste jaar van de *comprehensive schools*; het startjaar van het experiment) en een follow-up op het moment dat deze leerlingen naar het eerste jaar van de bovenbouw van het vo gingen. De resultaten laten zien dat de interventie leerlingen helpt om beter om te gaan met de overgang naar het vervolgonderwijs. Door de interventie ontwikkelden de leerlingen een groter sociaal netwerk (toename van m.n. het aantal sociale relaties, waaronder met volwassenen zoals leerkrachten) dat hen kon helpen zich beter voor te bereiden op wat hen te wachten staat. Wat betreft de mentale gezondheid lijken vooral risicogroepen (leerlingen met leerproblemen en/of psychische problemen) te profiteren van de ‘*Towards Working Life*’-methode. Bij hen nam het aantal symptomen van depressie en gevoelens van ‘school burn-out’ af.

De beroepsopleidingen in het hoger vo in Finland zijn zeer seksespecifiek georiënteerd en vooral gericht op traditionele mannelijke beroepen. Deze opleidingen rekruteren hierdoor vaak jongens. Ook trekken ze doorgaans minder gemotiveerde leerlingen aan, soms met gedragsproblemen. Savoilanen e.a. (2013) deden onderzoek of deze settings voedingsbodem waren voor deviant of crimineel gedrag. De resultaten uit de longitudinale cohortdata leverden evidentie op dat de lagere vormen van beroepsonderwijs inderdaad vaker en meer crimineel gedrag instigeren, vooral bij jongens. De bevindingen ondersteunen de hypothese over cumulatieve benadeling: lage SES-afkomst, lage academische prestaties in het verplichte vo, doorstroom naar beroepsonderwijs met lage status en ongunstiger toekomstperspectief op de arbeidsmarkt. Dit is volgens Savoilanen

e.a. een waarschuwingssignaal voor andere Europese landen waar nog eerder wordt gedifferentieerd dan in Finland.

Uit twee studies van Salmela-Aro (2009) blijkt dat symptomen van depressie aan het einde van de *comprehensive school* latere 'school burn-out'-gevoelens kunnen voorspellen en dat er eveneens een omgekeerde relatie bestaat: school burn-out als opmaat voor depressiviteit. Enerzijds werd een grote groep leerlingen gevolgd van het laatste semester in het vo tot het eerste jaar in het hoger vo. In een tweede studie namen zeventienjarigen (jaar één leerlingen) drie keer deel aan meting gedurende het 3-jarige hoger vo. Beide studies lieten zien dat, longitudinaal gezien, de 'school burn-out'-gevoelens en de symptomen van depressie bij de leerlingen vrijwel stabiel bleven. School burn-out was echter een sterkere voorspeller voor latere depressiviteit dan vice versa. Ook werd aangetoond dat school burn-out en de symptomen van depressie voorkomen in een cumulatieve cyclus (Salmela-Aro, 2009) en elkaar dus kunnen versterken.

Kiuru, Nurmi, Aunola, en Salmela-Aro (2009) vroegen zich af of leerlingen zich allen op dezelfde wijze aanpassen bij de overgang naar het hoger vo en of de peergroep hier van invloed op is. Ruim 1250 leerlingen die net de overgang hadden meegemaakt, vulden vragenlijsten in die onder andere prestaties, welbevinden met het onderwijstype (track), schoolbetrokkenheid en school burn-out in kaart brachten. Daarnaast moesten ze aangeven met welke *peers* zij omgingen op school. Op basis daarvan werden groepen geïdentificeerd die konden behoren één van de volgende drie typen: hechte klikjes, losse groepen of geïsoleerde duo's. De resultaten laten zien dat binnen de drie typen de academische prestaties (Fins, wiskunde) sterk op elkaar lijken. Bij meisjes klik-groepen werden eveneens overlappende scores gevonden voor tevredenheid over de gekozen track, meer dan bij groepen met een minder hechte band. Meisjes duo's hadden relatief gezien een groter risico op een slechte aanpassing aan de nieuwe school (*adjustment*) en, zoals uit hetzelfde onderzoek bleek, het daaraan gerelateerde verschijnsel school burn-out.

Pietarinen, Pyhältö en Soini (2010) volgden ruim 500 leerlingen in de overgang naar ISCED 3 (na de *lukio, comprehensive school*) om een beter begrip te verkrijgen van wat zij noemen horizontale en verticale overgangen in de schoolloopbaan. Bij verticale overgang gaat het om de normatieve weg die wordt afgelegd: de opeenvolgende toename van onderwijs/kennis en de overgang naar hogere klassen en een nieuw (type) school. Bij een verticale overgang spelen echter ook veel horizontale processen: aanpassing aan nieuwe klasgenoten, nieuwe omgangsvormen met *peers*, nieuwe docenten en een ander pedagogisch klimaat, nieuwe aspiraties, angsten en sociale regels. Bij de deelnemers aan deze studie, 9^{de} klassers die net een overgang achter de rug hadden, werden via vragenlijsten deze verschillende aspecten van horizontale en verticale transitie in kaart gebracht. Ook werden de uitdagingen met betrekking tot deze aspecten blootgelegd. De resultaten laten zien dat leerlingen van beide invalshoeken aspecten rapporteerden, maar dat de meerderheid toch horizontale aspecten betrof: vooral *sense of belonging* en *engagement* in de school werden als een (nieuwe) uitdaging opgevat. Ook gaven relatief veel leerlingen aan dat zij het eigenbeeld van prestaties en self-efficacy moesten heroverwegen na de feitelijke overgang. Leerlingen lijken bijna continu hun sociale,

cognitieve en emotionele bronnen aan te spreken om om te kunnen gaan met de verschillende uitdagingen in het nieuwe schoolsysteem.

5.4.4 *Samenvatting*

In 'single structure'-onderwijsstelsels is rondom de leeftijd waarop in de meeste andere landen de po-vo overgang plaatsvindt weinig onderzoek gevonden ten aanzien van de niet-cognitieve ontwikkeling. In Denemarken en Zweden zijn deze studies volledig afwezig, maar is er wel onderzoek gedaan naar de overgang tussen het vo en het vervolgonderwijs. De sociale ontwikkeling, de aspiraties van de leerling en het academische zelfconcept van de leerling blijken een grote invloed te hebben op het verloop van de overgang en of de leerling ervoor kiest om verder te leren. Een goede schoolbetrokkenheid op het vo vergroot de kans dat de leerling op het vervolgonderwijs een studie afrondt.

In Finland lijkt de overgang naar het hoger voorgezet onderwijs (en de daarmee samenhangende perspectieven op de arbeidsmarkt) een problematische overgang, waar veel leerlingen tegenop zien en zelfs depressie en school *burn-out* door ervaren. Interventies kunnen deze overgang vergemakkelijken. Ook bij de overgang van het vo naar het vervolgonderwijs kunnen *burn-out* gevoelens al optreden. Een goede schoolbetrokkenheid en goede relaties met *peers* kunnen de kans op een *burn-out* echter verkleinen. De overgang naar het vervolgonderwijs lijkt grotendeels door sekse te worden bepaald. Jongens kiezen veel meer voor de beroepsgerichte tracks en meisjes voor de academische tracks. Ook leerlingen met een lage SES zijn vaker in het beroepsonderwijs terug te vinden of ronden helemaal geen opleiding af.

6 Conclusies en aanbevelingen

In deze overzichtsstudie stonden acht Europese landen centraal (negen gebieden), elk met een eigen specifiek onderwijsstelsel en een eigen onderwijsbeleid rondom de overgang van het primair onderwijs (ISCED-niveau 1) naar het (lager) secundair onderwijs (ISCED-niveau 2). In dit hoofdstuk worden aan de hand van de onderzoeksvragen de voornaamste conclusies van de overzichtsstudie gepresenteerd. Paragraaf 6.1 gaat in op de belangrijkste overeenkomsten en verschillen die voortkomen uit de bestudering van de (formele) onderwijsstelsels en het beleid ten aanzien van de po-vo overgang en eventuele aansluitingsproblematiek tussen de onderwijssectoren. Paragraaf 6.2 bevat de bevindingen van de overzichtsstudie van beleidsdocumentatie, onderzoeksrapporten en wetenschappelijke literatuur. Daarbij zijn de mogelijke effecten van stelselkenmerken voor drie uitkomstgebieden beschreven: het verloop van schoolloopbanen, de cognitieve ontwikkeling en de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. In paragraaf 6.3 worden, ten slotte, de gevonden overeenkomsten en verschillen in onderwijsstelsels en beleid en de reviewresultaten naast de Nederlandse situatie gelegd. Daarbij worden enkele aandachtspunten naar voren gebracht die van belang zijn voor de discussie over het Nederlandse onderwijsbeleid, in het bijzonder de optimalisatie van de po-vo overgang.

6.1. De po-vo overgang in internationaal perspectief

De negen Europese onderwijsstelsels in deze studie²⁶ kunnen globaal in drie typen worden ingedeeld: gedifferentieerde onderwijsstelsels (waar leerlingen na het po onderverdeeld worden in verschillende onderwijsniveaus: Nederland en Duitsland), de zogenoemde ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels (waarin er wel een overstap plaatsvindt naar het vo, maar hier formeel niet aan niveaudifferentiatie gedaan wordt: Engeland, Frankrijk, en de twee gemeenschappen Vlaanderen en Wallonië in België), en tot slot de ‘single structure’-onderwijsstelsels (waarin leerlingen één doorlopend traject volgen waarbij er geen overgang po-vo is en geen formele niveaudifferentiatie: Finland, Zweden en Denemarken). In de landen met een gedifferentieerd stelsel en in landen met een ‘common core curriculum’-stelsel is er sprake van een formele po-vo overgang en kan deze overgang voor een deel van de leerlingen leiden tot aansluitingsproblemen. In de andere drie landen vindt er geen overgang plaats en blijven leerlingen tot hun vijftiende, zestiende jaar op dezelfde school. Zij volgen in principe gezamenlijk onderwijs en er wordt pas daarna een overstap naar vervolgonderwijs gemaakt.

²⁶ Het onderwijsstelsel van Oostenrijk is uiteindelijk niet meegenomen. In Hoofdstuk 1 zijn hiervoor de redenen toegelicht. In België onderscheiden we twee onderwijsstelsels: dat van Vlaanderen en Wallonië.

In deze paragraaf worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord:

- Hoe verloopt de overgang tussen primair (ISCED-niveau 1) en voortgezet onderwijs (ISCED-niveau 2)? Zijn er aansluitingsproblemen op korte termijn, direct na de overgang, en op de lange termijn? (paragraaf 6.1.1).
- Wat zijn onderscheidende kenmerken van de drie typen onderwijsstelsels en hoe verhouden deze zich tot elkaar en tot de organisatie van de po-vo overgang in Nederland? (paragraaf 6.1.2).

6.1.1 De po-vo overgang in verschillende typen onderwijsstelsels

Gedifferentieerde onderwijsstelsels

De zogenoemde gedifferentieerde onderwijsstelsels die in deze studie zijn opgenomen, zijn die van Nederland en Duitsland. Dergelijke onderwijsstelsels worden gekenmerkt door vroege selectie en schoolgestuurde, dus extern gedifferentieerde onderwijsroutes, met name in de eerste leerjaren van het vo.

De overeenkomsten tussen het Nederlandse en Duitse onderwijsstelsel met betrekking tot de po-vo overgang zijn groot. In beide landen wordt het stelsel gekenmerkt door een vroege overgang, in Nederland rond twaalfjarige leeftijd en in Duitsland in de meeste deelstaten zelfs al rond tienjarige leeftijd. Na het basisonderwijs stromen leerlingen door naar verschillende onderwijsniveaus. Ook in deze onderwijsniveaus komen de landen redelijk overeen. Zo is er in beide landen een voornamelijk beroepsgerichte stroming (het vmbo en de *Hauptschule*) en een academisch gerichte stroming (het vwo en het *Gymnasium*). Daar tussenin hebben beide landen een meer algemene stroming (het havo en de *Realschule*). Het grootste verschil tussen de twee landen rondom deze overgang is bij wie de keuze voor het instroomniveau in het vo ligt. Dat wil zeggen, in Nederland wordt een (in principe) bindend schooladvies gegeven (en bepaalt de po-school dus het instroomniveau); in Duitsland wordt er wel een advies gegeven gebaseerd op eerdere prestaties en het beeld van de leerkracht, maar zijn het de ouders die beslissen naar welk onderwijsniveau de leerling gaat (met uitzondering van de deelstaat Noordrijn-Westfalen dat sinds kort een bindend schooladvies kent).

Na de overgang bestaat in beide landen de mogelijkheid om van niveau te wisselen. Afstromen naar een lager niveau is in beide landen mogelijk. Opstromen naar een hoger niveau is vaak moeilijker omdat scholen vrij zijn in de eisen die zij hiervoor stellen. Ook is het in beide landen mogelijk om na een diploma op één van de lagere vo-niveaus verder te studeren op een hoger vo-niveau. In Nederland moeten leerlingen bij het stapelen van diploma's een jaar 'overdoen' op het hogere niveau, terwijl leerlingen in Duitsland gewoon door kunnen stromen naar het volgende leerjaar.

Beide landen worstelen met problematiek rondom de po-vo overgang. In Nederland zijn hiervoor de laatste jaren verschillende wetswijzigingen geweest die ervoor moeten zorgen dat de kans groter wordt dat de leerling op het best passende niveau terecht komt. Zo is bij wet de eindtoets voor alle scholen verplicht en is het schooladvies bindend

geworden. Ook zijn er verschillende initiatieven die de gegevensoverdracht tussen po- en vo-scholen moeten vergemakkelijken en daarmee een soepeler overgang voor de leerling creëren. In Duitsland zijn er verschillende initiatieven gericht op het uitstellen van de keuze voor vo. Het bekendste voorbeeld is de oprichting van een middenschool, de *Gesamtschule*, in verschillende deelstaten, waarin leerlingen onderwijs op verschillende niveaus kunnen volgen, maar nog wel bij elkaar in de klas zitten.

‘Common core curriculum’-onderwijsstelsels

In een ‘common core curriculum’-stelsel kiezen leerlingen aan het einde van ISCED-niveau 1 een nieuwe school waarbinnen alle leerlingen hetzelfde gemeenschappelijke (Nationaal) curriculum volgen. De geringe mate van stratificatie in dergelijke onderwijsstelsels komt voort uit het christendemocratische en sociaaldemocratische streven naar minder sociale ongelijkheid door uitstel van schoolloopbaankeuzes. De gedachte hierachter is dat kinderen uit lagere sociale klassen vooral zullen worden geselecteerd op eigen capaciteiten (in plaats van op basis van hun sociaal-economisch milieu) naarmate de selectie later in de schoolcarrière plaatsvindt. Hierdoor zou de ongelijkheid tussen sociale klassen afnemen (Hillmert en Jacob, 2010; Van de Werfhorst en Hofstede, 2007).

In deze studie zijn opgenomen Engeland (de zogenoemde *comprehensive* of *grammar schools*), Frankrijk (de *colléges*). Deze structuur is in theorie ook voor een groot deel van toepassing op de scholen in Vlaanderen en Wallonië. Na een tweejarige ‘gezamenlijke’ periode stromen leerlingen door naar vier vormen vo. In Vlaanderen is dat het algemeen secundair onderwijs (ASO), het kunstsecundair onderwijs (KSO), het technisch secundair onderwijs (TSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO) (Eurydice, 2014, 2015). Wallonië kent vergelijkbare onderwijsvormen. In Vlaanderen stromen bij de po-vo overgang overigens alleen leerlingen die in het po meerdere jaren achterstand opgelopen hebben in een apart leerjaar B in, waarin onder meer gepoogd wordt deze achterstanden in te halen..

De fysieke po-vo overgang – naar een andere school – vindt in Vlaanderen en Wallonië plaats op twaalfjarige leeftijd, in Frankrijk wanneer leerlingen tien jaar zijn en in Engeland is dat op elfjarige leeftijd. In de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels vindt de keuze voor een specifieke richting (differentiatie) echter pas plaats op respectievelijk veertien jaar (Vlaanderen, Wallonië, Frankrijk) en zestien jaar (Engeland).

In de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels is in het lagere voorgezet onderwijs (de eerste twee jaren) alleen in Vlaanderen enige mobiliteit mogelijk (van eerste leerjaar A naar tweede leerjaar Beroepsvoorbereiding, en van eerste leerjaar B naar eerste leerjaar A).

Leerlingen in de ‘common core curriculum’-landen in deze overzichtsstudie (met uitzondering van Engeland) worden aan het eind van de onderbouw, na twee jaar, in ‘voorlopige’ tracks ondergebracht. In Vlaanderen en Wallonië is dat in een bepaald onderwijstype (aldaar onderwijsvorm genoemd) en in Frankrijk is sprake van een inhoudelijke voorkeuze na twee jaar. Deze voorkeuze houdt in dat leerlingen die een

beroepsgerichte track na het lager vo willen gaan doen, specifieke beroepsvakken volgen en de leerlingen in academische tracks meer algemene vakken. Vanaf leerjaar twee kunnen leerlingen in Vlaanderen wel switchen van onderwijsniveau, maar is er vooral sprake van afstroom. In Wallonié mogen leerlingen na leerjaar vier een ander niveau/onderwijsvorm overwegen, maar daar wordt nauwelijks gebruik van gemaakt. Schoolloopbaanbegeleiding en beroepskeuzeprocessen vormen een integraal onderdeel van de tweede helft van het verplichte vo in alle vier de landen.

‘Single structure’-onderwijsstelsels

Een derde type onderwijsstelsel is het ‘single structure’-stelsel. Binnen dit stelsel is het onderwijs van ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2 samengevoegd. Leerlingen volgen één lange, verplichte periode van onderwijs – op dezelfde school – en volgen grosso modo hetzelfde (algemeen vormende) onderwijsprogramma (Eurydice, 2014a). Alle leerlingen volgen in Denemarken dus hetzelfde onderwijs op de *Folkeskole*. Dat geldt ook voor Zweden – op de *grundskola* – en voor Finland, waar alle kinderen in principe de *Peruskoulu* doorlopen in één negenjarige periode.

Er is in Denemarken, Zweden en Finland geen sprake van mobiliteit binnen het onderwijs op niveau van ISCED-niveau 1 en ISCED-niveau 2. Het ontbreken van mobiliteitsmogelijkheden kan worden verklaard door het ontbreken van selectie op jonge leeftijd, de afwezigheid van geïnstitutionaliseerde leerstromen (tracks) en de grote aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en het leren op eigen niveau.

Door het ontbreken van een strikte scheiding tussen po en lager vo lijkt aansluitingsproblematiek in het Deense, Zweedse en Finse onderwijsstelsel dan ook niet aan de orde te zijn. Vrijwel iedereen doorloopt het ‘single structure’, het verplichte, onderwijs, in de daarvoor bedoelde nominale tijd. Zittenblijven komt nauwelijks voor. Beleidsmatig is dit zelfs alleen in uitzonderlijke situaties toegestaan. Dit betekent dat de verschillen tussen leerlingen aan het einde van de verplichte onderwijsjaren pas goed duidelijk zijn. Aansluitingsproblematiek speelt in deze landen daarom pas rondom het verlate overgangsmoment op de leeftijd van vijftien jaar. Daarbij moet aangetekend worden dat in alle drie landen, vanaf het begin van de basisschool (in Finland start dit deze pas vanaf 7-jarige leeftijd) alle leerlingen binnen het nationaal curriculum op het eigen niveau les (kunnen) ontvangen om de beoogde einddoelen te behalen. Er wordt bijvoorbeeld in projectgroepen, gevormd uit verschillende jaarklassen, gedifferentieerd.

6.1.2 *Onderscheidende stelselkenmerken*

De beschrijving van de onderwijsstelsels en het overheidsbeleid laat zien dat binnen de acht verschillende landen een aantal overeenkomsten bestaat in de po-vo overgang, maar dat er ook sprake is van grote verschillen. Dat is met name het geval op de volgende gebieden: de leeftijd waarop de (eventuele) overgang plaatsvindt, de selectie/plaatsing in typen (lager) voortgezet onderwijs (tracking, stratificatie), de onderwijsmobiliteit (op- en afstroom, zittenblijven), de onderwijsinhoud (standaardisatie input versus curriculaire differentiatie, standaardisatie output), de beroepsgerichtheid (mate van beroepsvoorbereiding), en het beleid om aansluitingsproblematiek te beperken. In de stelselbeschrijvingen hierboven zijn deze al kort besproken. Tabel 6.1 geeft een overzicht van de voornaamste overeenkomsten en verschillen²⁷. In de daarop volgende alinea's wordt het schema verder toegelicht.

²⁷ We gaan in deze tabel uit van formele stelselkenmerken. Per land zijn er evenwel uitzonderingen mogelijk. Deze liggen dan voornamelijk op het niveau van type school, afwijkend van het algemene reguliere onderwijs. Zie daarvoor de afzonderlijke landenbeschrijvingen in Hoofdstuk 2.

Tabel 6.1 *Overeenkomsten en verschillen van de negen onderwijsstelsels*

	Po-vo overgang	Stratificatie v.a.	Nationaal Curriculum vo	Beroeps- oriëntatie	Onderwijs- mobiliteit	Aansluitings- beleid
Nederland	12 jr.	12 jr.	Nee	Vier leerwegen vmbo, aansluiting mbo	Op-, af- en doorstroom, stapelen	Ja
Duitsland	10 jr.	10 jr.	Nee	Eén schooltype	Op-, af- en doorstroom, stapelen	Ja
Frankrijk	10 jr.	14 jr.	Ja, 4 jaar	Voorkeuze beroepsonderwijs na 2 jaar vo	n.v.t.	Ja
Engeland	11 jr.	15/16 jr.	Ja, 4 jaar	Geen, interne oriëntatie	n.v.t.	Ja
Wallonië	12 jr.	14 jr.	Ja, 2 jaar	Voorkeuze beroepsonderwijs na 2 jaar vo	n.v.t.	Ja
Vlaanderen	12 jr.	14 jr. ²⁸	Nee	Technische of beroepstrack na 2 jaar vo	n.v.t.	Ja
Finland	n.v.t.	15/16 jr.	Ja	Geen, alleen interne oriëntatie	n.v.t.	Nee
Zweden	n.v.t.	15/16 jr.	Ja	Geen, gerichte keuzevakken mogelijk	n.v.t.	Nee
Denemarken	n.v.t.	15/16 jr.	Ja	Geen	n.v.t.	Nee

Leeftijd waarop de overgang plaatsvindt

Horn (2009) definieert selectieleeftijd als belangrijkste indicator voor de mate van stratificatie van een onderwijsstelsel. Met betrekking tot het selectiemoment kunnen we vaststellen dat in gedifferentieerde onderwijsstelsels het selectiemoment het vroegst ligt. In Duitsland al op tienjarige leeftijd en in Nederland rond de leeftijd van twaalf jaar. In de ‘common-core curriculum’- onderwijsstelsels vindt rond dezelfde leeftijd (Engeland elf jaar) wel een overstap plaats van po naar vo, maar gaat deze overstap nog niet gepaard met selectie/plaatsing in verschillende tracks. Dat vindt pas plaats rond veertien jaar (Vlaanderen, Wallonië) of zestien jaar (Engeland, Frankrijk). In de ‘single structure’- onderwijsstelsels maken de leerlingen ook pas een keuze voor vervolgonderwijs wanneer zij vijftien/zestien jaar zijn, maar is er helemaal geen (formele) overstap tussen de ISCED 1 en 2 niveaus geweest.

²⁸ Door middel van een keuzepakket vindt er enige voorsortering plaats in het eerste leerjaar. In Hoofdstuk 2 komt dit uitgebreid aan bod.

Tracking/stratificatie

In Duitsland en Nederland gaan de leerlingen na de po-vo overgang verder in grotendeels gescheiden niveaus en typen van onderwijs. In de ‘common core curriculum’- en ‘single structure’-onderwijsstelsels volgen de leerlingen een nationaal curriculum op hetzelfde niveau. In Vlaanderen is dat in theorie ook het geval, maar het blijkt dat in de praktijk ouders toch al opteren voor een bepaald type school (bijvoorbeeld ASO of TSO/BSO) en dat via het kiezen van een bepaald keuzepakket al een eerste voorsortering mogelijk wordt. Ook het onderscheid tussen de A(algemene)-stroom en de B(beroeps)-stroom houdt al enige voorsortering in. Er is dus sprake van een behoorlijk, impliciet onderscheid in niveau. In Wallonië (veertien jaar), Frankrijk en Engeland (zestien jaar) is er pas later sprake van een daadwerkelijke uitsplitsing in verschillende niveaus van (hoger) voortgezet onderwijs, waarbij prestaties op gestandaardiseerde toetsen/examens en persoonlijke voorkeuren van belang zijn voor de plaatsing. In de ‘single structure’-onderwijsstelsels is de wijze van doorstroom naar typen vervolgonderwijs vergelijkbaar met die van de ‘common core curriculum’-stelsels.

Curriculaire differentiatie versus standaardisatie

Leerlingen in de ‘common core curriculum’- en ‘single structure’-onderwijsstelsels volgen een gestandaardiseerd onderwijsprogramma, vaak het Nationaal Curriculum genoemd²⁹. Scholen hebben daarbij relatief weinig vrijheid om het (basis)curriculum aan te passen. In alle landen is er een zeer goed vergelijkbaar ‘basis’vakkenpakket en wordt iedereen geacht hierin een minimaal niveau te halen. Alleen de gedifferentieerde onderwijsstelsels lijken hier enigszins in af te wijken, waarbij het verschil hem voornamelijk zit in dat er in de gedifferentieerde onderwijsstelsels verschillende eisen worden gesteld voor de verschillende niveaus. Nederland valt daarbij op omdat leerlingen in de verschillende onderwijstypen ook nog eens een sectorkeuze³⁰ (vmbo) of een profielkeuze (havo-vwo) dienen te maken, waarbij vervolgens een specifiek vakkenpakket wordt gevolgd. In Nederland en Duitsland heeft de afronding van een bepaald niveau verder directe consequenties voor de latere schoolloopbaanmogelijkheden. Ook in de overige landen is, naast het gestandaardiseerde pakket, relatief veel ruimte voor persoonlijke keuze van vakken en extra curriculaire activiteiten (zie bijvoorbeeld de ‘voorsortering’ in de Franse *collèges*, na twee jaar en het keuzemoment na leerjaar 2 in Vlaanderen). Verder zien we in de landen buiten Nederland en Duitsland dat er op verschillende manier *intern* wordt gedifferentieerd om zo veel mogelijk leerlingen op hetzelfde niveau aan het einde van het verplichte onderwijs te krijgen. Intern wordt er binnen scholen in deze landen door zogenoemde *ability grouping* soms wel gedifferentieerd naar niveau.

Op Vlaanderen en Wallonië na hebben overigens alle landen uit onze analyse een gestandaardiseerd eindexamen (output). In de gedifferentieerde onderwijsstelsels is dit bij het afsluiten van de track die een leerling volgt. In de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels zijn dit afsluitende examens voor het nationale curriculum. Ook in

²⁹ Vlaanderen en Wallonië wijken hier enigszins vanaf. Zie Hoofdstuk 2 voor een uitgebreide bespreking.

³⁰ Vanaf schooljaar 2016/2017 worden dit eveneens *profielkeuzes*.

Zweden en Denemarken wordt aan het eind van het verplichte onderwijs een centraal eindexamen afgenomen. Net als in Nederland bepalen de scores op deze examens voor een groot deel de de toegang tot vormen van hoger onderwijs. In Finland vindt er pas een eindexamen plaats bij het afsluiten van het vervolgonderwijs, binnen het verplichte nationale curriculum vinden er geen examens plaats.

Onderwijsmobiliteit

In Nederland en Duitsland zijn er onderwijsmobiliteitsmogelijkheden, dat wil zeggen dat leerlingen binnen het onderwijs kunnen op- en afstromen tussen de onderwijsniveaus (binnen en tussen vo-scholen) en diploma's kunnen stapelen (door bijvoorbeeld na het vmbo ook nog een havo-diploma te behalen). In Nederland was de trend dat de doorstroom naar hogere types van onderwijs afnam. Pas zeer recentelijk (schooljaar 2014/2015) is gebleken dat leerlingen weer vaker kiezen voor de extra jaren in het vo om een diploma op een hoger niveau te behalen (CBS, juni 2016). In de overige landen in deze studie is feitelijk geen sprake van mobiliteit, zeker niet in de eerste twee jaren van het vo. In Frankrijk en Wallonië wordt gekozen voor een bepaalde richting in het tweede deel van het lager vo, maar van tussentijdse mogelijkheden om te switchen is vervolgens nauwelijks sprake. In Vlaanderen bestaat wel de mogelijkheid om 'af te stromen' bij herhaaldelijk falen in de loop van het vo en in het eerste leerjaar bestaat een bepaalde mate van opstroom tussen leerjaar B en leerjaar A. Engeland en de 'single structure'-landen kennen in het geheel geen mobiliteit tussen tracks, omdat deze eenvoudigweg niet bestaan. Op scholen in deze landen, waar ondanks het nationale curriculum met niveaugroepen wordt gewerkt, kan er een zekere mate van interne opwaartse en neerwaartse mobiliteit tussen deze groepen mogelijk zijn.

Beroepsgerichtheid

Met beroepsgerichtheid wordt de mate (en omvang) van het stelsel uitgedrukt dat is gefocust op de educatie van en training in de uitvoering van specifieke beroepen. Dit is dus onderwijs dat specifiek opleidt voor (een vervolgopleiding die voorbereidt op) de arbeidsmarkt, in tegenstelling tot het algemeen vormend onderwijs. Ook in de beroepsgerichtheid van de onderwijsstelsels zien we verschillen tussen de gedifferentieerde onderwijsstelsels en kortweg de resterende onderwijsstelsels. In Nederland bestaat met het vmbo een sterke beroepsgerichte stroming. Dit zien we in Duitsland in iets mindere mate ook terug. In de overige landen vindt het beroepsgerichte onderwijs pas plaats in de bovenbouw van het vo. Vlaanderen is hier weer de uitzondering omdat hier ook een sterke beroepsgerichte track bestaat (die, formeel gezien, pas na twee jaar vo wordt gekozen, maar waar al in het tweede jaar een voorbereiding op is in het beroepsvoorbereidend leerjaar). De overige landen kennen wel in meerdere of mindere mate een vorm van loopbaanbegeleiding en beroepsoriëntatie bij het doorlopen van het vo. Deze begeleiding is persoonlijk van aard en wordt, zoals in Wallonië en Frankrijk, veelal gecombineerd met de keuze van aanvullende vakken (beroeps- of academische vakken) buiten het verplichte curriculum.

Beleid t.a.v. aansluitingsproblematiek

De landen in de gedifferentieerde en ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels kennen allen specifiek beleid ten aanzien van de aansluitingsproblematiek tussen de onderwijssectoren. In Nederland en Duitsland gaat het dan vooral om beleidsmaatregelen om de leerlingen op het best passende niveau in het vo te krijgen (bijvoorbeeld rondom de schooladvisering of gestandaardiseerde testen) en beleid om de informatieoverdracht tussen aanbiedende en ontvangende scholen zo soepel mogelijk te laten verlopen. Daarbij is aandacht voor de sociaal-emotionele aspecten en niet-cognitieve factoren (motivatie e.d.) die spelen bij leerlingen die de overstap tussen po en vo moeten maken. In ‘common core curriculum’- landen is het overgangs- en aansluitingsbeleid eveneens gericht op dergelijke processen, vooral omdat in Frankrijk en Engeland de fysieke overstap op zeer jonge leeftijd wordt gemaakt (respectievelijk tien en elf jaar). Beleid gericht op het faciliteren van en onderzoek naar de zogenoemde ‘warme overdracht’ tussen po en vo, zodat leerlingen zich snel thuis voelen in de nieuwe situatie, wordt zeer belangrijk geacht. Omdat in Frankrijk en Engeland met nationale curricula in beide sectoren wordt gewerkt, is er tevens veel beleidsaandacht voor de inhoudelijke aansluiting tussen de sectoren.

6.2 Richtinggevende kenmerken van onderwijsstelsels

Uit veel onderzoek blijkt dat het succes van de po-vo overgang in grote mate wordt bepaald door individuele capaciteiten en aanleg, achtergrondfactoren (o.a. SES, autochtone of migrantenachtergrond) en persoonlijke keuzes en motivatie (zie voor een overzicht o.a. Korpershoek e.a., 2016). De overgang lijkt op basis van deze overzichtsstudie echter ook sterk afhankelijk van de vastomlijnde onderwijsroutes die verankerd zijn in het nationale onderwijsstelsel. Zoals we hierboven hebben gezien, zijn er duidelijke overeenkomsten en verschillen in de (kenmerken van) onderwijsstelsels die in deze studie vergeleken zijn. De invulling van deze (beleids)kenmerken en de mogelijke effecten daarvan op de schoolloopbanen, de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen, al dan niet specifiek rondom de po-vo overgang, zijn de afgelopen 10 jaren veelvuldig onderzocht. Een overzicht van de resultaten van deze onderzoeken zijn beschreven in de Hoofdstukken 3 tot en met 5. In deze paragraaf worden die resultaten kort samengevat en wordt antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvragen:

- Welke kenmerken van het (nationale) onderwijsstelsel lijken richtinggevend voor de schoolloopbanen en de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen bij de overgang?
- Zijn er specifieke (groepen) leerlingen (leeftijd, sekse, SES, migrantenachtergrond, cognitieve capaciteit) die in de overgang (extra) voordelen dan wel nadelen ondervinden van deze stelselkenmerken?

6.2.1 *Effecten van stelselkenmerken op de schoolloopbaan*

De (nationale en internationale) variaties in en oorzaken van verschillen in schoolloopbanen van leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn de voornaamste onderwerpen die in de gevonden overheidsstukken en wetenschappelijke artikelen naar voren zijn gekomen. Het grootste deel daarvan had betrekking op de (variaties in) schoolloopbanen van leerlingen in algemene zin. Voor een klein deel wordt dit direct gerelateerd aan onderwijsstelselkenmerken. Wanneer we specifiek naar de po-vo overgang kijken, blijkt dat schoolloopbaanonderzoek eigenlijk alleen in de gedifferentieerde onderwijsstelsels en in Vlaanderen voorkomt. In de andere landen richt het onderzoek zich voornamelijk op de overgang tussen het vo en het vervolgonderwijs en eventueel op de voorkeuzen binnen het vo (Wallonië, Frankrijk). Bij de studies naar de lagere vo - hogere vo overgang is er veel aandacht voor groepen leerlingen met een lage sociaal-economische status en leerlingen met een migrantenachtergrond. In Nederland stromen deze leerlingen relatief vaker door naar een beroepsopleiding na het verplichte vo. Door het ontbreken van een formele vorm van tracking gaat het schoolloopbaanonderzoek in Engeland en Frankrijk vooral over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen rondom de overgang (angsten voor onbekende/nieuwe situatie, wennen aan nieuwe vakken en leraren, omgaan met nieuwe klassen/*peers*) of over onderwijsinhoudelijke aspecten zoals aansluiting tussen po-curriculum en het nieuwe vo-curriculum, tussen vakinhouden en de aansluiting tussen de eindtermen van het po en het vo.

In de 'single structure'-landen komt, door het ontbreken van duidelijke overgangen tussen de po- en vo-onderwijssectoren, schoolloopbaanonderzoek niet voor. In Finland is er weliswaar enige aandacht voor de interne schooltransitie van gezamenlijk onderwijs naar vakgestuurd onderwijs (middenschool).

Zittenblijven en op- en afstroom is in deze landen vrijwel niet aan de orde (behalve van en naar het speciaal onderwijs). Het gevonden schoolloopbaanonderzoek richt zich louter op de overgang naar het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt na het vo. Het valt daarbij op dat vooral onderzoek uitgevoerd wordt naar leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond en/of een migrantenachtergrond. In Denemarken, Zweden en Finland komt naar voren dat deze leerlingen, meer dan leerlingen met een hogere sociaal-economische status of autochtone leerlingen, na het vo uitstromen naar de arbeidsmarkt of doorstromen naar het beroepsonderwijs. Wat in deze landen juist wel sterk naar voren komt, met name in het ISCED-niveau 2 deel van de schoolperiode, is de nadruk op schoolloopbaanbegeleiding in het lager vo. Dit lijkt een typisch 'single structure'-(onderzoeks)onderwerp te zijn, waarschijnlijk omdat leerlingen in deze onderwijsstelsels pas later kunnen ervaren wat de verschillende onderwijstypen inhouden.

Wanneer de invloed van (de keuze voor de inrichting van) onderwijsstelsels in een breed perspectief wordt geplaatst, dan gaat het vooral over het wel of niet bieden van gelijke onderwijskansen aan alle leerlingen in het stelsel. Hoewel de onderwijsstelsels fundamenteel vanuit een ander perspectief zijn ingericht, stellen alle overheden dezelfde beleidsmatige vraag "bieden we onze kinderen wel voldoende en vooral gelijke kansen".

Deze vraag speelt voornamelijk op wanneer (nieuwe) resultaten van internationaal vergelijkende studies worden gepubliceerd, maar de zorgen rondom gelijke kansen lijken daarvan onafhankelijk, aangezien ze ook spelen in de landen die steeds relatief hoog scoren in dergelijke onderzoeken (Finland, Nederland). Grofweg gezegd wordt het Nederlandse en Duitse stelsel (telkens) gelegitimeerd met de veronderstelling dat het bieden van onderwijs op maat gelijke kansen creëert, terwijl in de overige zes onderwijsstelsels de gedachte heerst dat hetzelfde onderwijs voor alle leerlingen juist de gelijkheid van onderwijskansen bevordert.

Vroege selectie en tracking

Het meest centraal in de beschreven studies stonden de verschillen tussen (groepen) leerlingen die ontstaan door vroege selectie en allocatie van leerlingen na de basisschool. Vroeg selecteren, een kenmerk van gedifferentieerde stelsels, wordt vooral geassocieerd met negatieve effecten op de schoolloopbaan, met name voor jongens, zogenoemde vroege leerlingen (die naast een cognitieve ook een sociaal-emotionele ‘achterstand’ kunnen hebben), leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status, en leerlingen met een migrantenachtergrond. Echter, selectie en differentiatie kunnen ook voor positieve effecten zorgen, bijvoorbeeld doordat leerlingen zich extra gaan inspannen om aan de selectie-eisen bij de overgang te kunnen voldoen of doordat (eerder onderpresterende) leerlingen na de overgang in het passende niveau beter tot hun recht komen. Gezien de vastgestelde bevindingen in het onderzoek is het de vraag of deze potentieel positieve effecten zich ook wel voordoen.

In de beide landen met een gedifferentieerd stelsel is (in onderzoek en beleid) veel aandacht voor de allocatie van leerlingen naar het best passende niveau. Zowel in Nederland als in Duitsland is het schooladvies een belangrijk allocatiemechanisme. In Nederland is dit advies sinds kort bindend. In Duitsland is het, met uitzondering van de deelstaat Noordrijn-Westfalen, een vrijblijvend advies. Nederland kent daarnaast een eindtoets aan het eind van het po. Hoewel het advies bindend is, fungeert deze eindtoets als controlemechanisme: het advies kan op basis van de eindtoets nog naar boven bijgesteld worden. Uit meerdere studies blijkt dat zowel het advies als de eindtoets (redelijk) goede voorspellers zijn voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen. Duitsland kent geen verplichte eindtoets. Wel blijkt uit onderzoek uit Duitsland (Lenhard en Schröppel, 2014) dat een eindtoets een goed hulpmiddel voor de leerkracht kan zijn om een passend advies te geven.

Alleen in de gedifferentieerde onderwijsstelsels kan sprake zijn van onder- en overadvisering en daarmee samenhangende plaatsing in het vo op een niveau wat minder goed aansluit bij de capaciteiten van de leerling. In Nederland wordt dat vooral bepaald door een bindend schooladvies en in Duitsland door een algemeen advies en de mate waarin ouders hier gehoor aan geven. Wanneer een leerling bij selectie in een te laag niveau (in vergelijking met zijn/haar capaciteiten) wordt geplaatst, worden mogelijk niet alle capaciteiten van deze leerling benut. Wordt een leerling in een te hoog niveau geplaatst, dan is er risico op afstroom en/of zittenblijven, hoewel blijkt dat sommige

leerlingen zich alsnog weten te handhaven in het hogere niveau. Vroege selectie en differentiatie in onderwijstype (en -route) kan verder een overgang naar bepaalde onderwijsroutes voor sommige leerlingen (vroegtijdig) afsluiten omdat zij niet (meer) aan de toelatingscriteria (kunnen) voldoen. Hoewel leerkrachten in beide landen voor het overgrote deel adequate adviezen geven met betrekking tot het schoolniveau dat zij leerlingen aanraden, ontstaan er na de po-vo overgang regelmatig problemen. De schoolloopbaan ligt dan niet altijd in de lijn der verwachting. Onderzoek in Nederland laat zien dat van de leerlingen in Nederland die na de basisschool naar een school voor vmbo, havo, atheneum of gymnasium gaan, ongeveer 60% na 3 jaar nog steeds zit in het bij het advies horende onderwijstype; de overige 40% van de leerlingen is óf blijven zitten óf opdan wel afgestroomd ten opzichte van het onderwijstype dat hoorde bij het basisschooladvies (Onderwijsraad, 2005; Timmerman e.a., 2013). Uit onlangs gepubliceerd onderzoek blijkt dat na vier jaar vo, en via op- en afstroom, 19% van de leerlingen in leerjaar 4 van het vo in een lager onderwijstype zit dan geadviseerd door de po-school, terwijl 13% in een hoger onderwijstype dan geadviseerd is terecht gekomen. In totaal blijft één op de acht leerlingen een keer zitten in de leerjaren 1 tot en met 3 (Van Rooijen e.a., 2016). Ook in Duitsland stromen jaarlijks grote aantallen leerlingen op en af (Bellenberg, 2012). Dit wijst erop dat (vroeg) selecteren en alloceren duidelijk niet probleemloos verloopt en dat er voor heel wat leerlingen reparatiemogelijkheden en mobiliteitsmogelijkheden nodig zijn.

In landen met een 'common core curriculum'-stelsel vindt (formeel) geen niveaudifferentiatie plaats na het po. Leerlingen veranderen in deze onderwijsstelsels echter wel van school. In alle drie besproken landen is daarom onderzoek gedaan naar de keuzes die leerlingen, en met name de ouders, maken rond deze overgang. Doordat Vlaanderen een stelsel heeft waarin de keuze voor het type onderwijs in de bovenbouw van het vo (ASO, KSO, TSO of BSO) de verdere schoolloopbaan grotendeels bepaald, is onderzoek hier vooral gericht op deze keuze. In Engeland en Frankrijk gaat het onderzoek over schoolkeuzes, vooral over het type school (openbaar of privaat), (de afweging door ouders van) gemiddelde schoolprestaties, denominatie en specifieke schoolkarakteristieken (curriculum buiten het nationaal curriculum om, programma's voor (alfa, bèta, gamma) talenten, internationale oriëntatie, schoollocatie). Dit zijn allen aspecten die van belang zijn voor de verdere schoolloopbaan en dergelijke aspecten moeten daarom ook in Engeland, Frankrijk, Wallonië en Vlaanderen op relatief vroege leeftijd worden afgewogen (niet alleen in Nederland en Duitsland overigens, maar daar is het type onderwijs dus al een bepalende factor bij de keuze).

We zien verder dat vroege selectie in gedifferentieerde onderwijsstelsels zoals dat van Nederland, maar ook zeker in de meer breed vormende onderwijsstelsels van Frankrijk en Engeland vooral ongunstig is voor vroege leerlingen. Dit zijn de zogenoemde herfstleerlingen, de jongste leerlingen die de overgang meemaken. Hun leerprestaties in het po, en daarom hun instroomniveau in het vo, blijven vaak achter bij die van de overige leerlingen. Dat is in getrackte onderwijsstelsels, ondanks mogelijkheden tot opstroom, natuurlijk nadeliger voor de schoolloopbaan dan in de 'common core curriculum'-

onderwijsstelsels, omdat in 'common core curriculum'-stelsels de vroege leerlingen tijd krijgen om het niveau op te halen. Ook blijkt dat vroege leerlingen veelal sociaal-emotioneel nog niet toe zijn aan een grote schoolverandering, hetgeen risico's met zich meebrengt voor afstroom en doubleren in de brugklassen.

Met betrekking tot schoolloopbanen blijken alle landen te worstelen met het feit dat leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond en/of migrantenachtergrond zich minder goed ontwikkelen dan leerlingen met een hogere sociaal-economische achtergrond en autochtone leerlingen. In de gedifferentieerde onderwijsstelsels vinden we de leerlingen met een lage SES en/of andere etniciteit vaker terug in de lagere onderwijsniveaus. Daarnaast stromen zij vaker door naar het beroepsonderwijs. Uit zowel Nederlands als Duits onderzoek komen signalen dat jongens (onderpresterend in vergelijking met meisjes) gemiddeld een lager schooladvies ontvangen bij gelijke leerprestaties. Ook kinderen van ouders met een lage sociaal-economische achtergrond en kinderen van migranten ontvangen stelselmatig lagere schooladviezen, zelfs wanneer de capaciteiten en de leerprestaties vergelijkbaar zijn met die van leerlingen uit andere groepen. Adelhart, Toorop en Werner stellen dat daardoor de schoolklassen en onderwijstracks homogener worden op het gebied van sociaal-economische status (2015). In de 'common core curriculum'- en 'single structure'-onderwijsstelsels besluiten deze leerlingen vaker niet verder te leren na het verplichte onderwijs of gaan zij een beroepsgerichte stroming volgen. Er lijken aanwijzingen te zijn dat de verschillen tussen deze groepen door het vroeg selecteren in de gedifferentieerde onderwijsstelsels en in België (met name Vlaanderen), dat feitelijk ook al een soort voorsortering heeft vanaf twaalf jaar, versterkt worden. De hiërarchische trackingstructuren handhaven en versterken de onderwijsongelijkheid van leerlingen uit lage sociaal-economische milieus en leerlingen met een migrantenachtergrond, mede door de onomkeerbaarheid van selectie in de verschillende tracks. Wanneer leerlingen eenmaal een onderwijsrichting gekozen hebben, bestaan er slechts weinig mogelijkheden om een ander pad te kiezen. De verdere (school)loopbaan is daarmee afhankelijk van deze eerste keuze (de zogenoemde padafhankelijkheid) (Tolsma & Wolbers, 2010).

Ten slotte willen we opmerken dat vroege selectie en stratificatie ook voordelen met zich mee kan brengen. Het kan allereerst bijdragen aan een betere voorbereiding op de toekomst: leerlingen krijgen een beter beeld van wat van ze wordt verwacht, welke toekomstmogelijkheden ze hebben en ze ontvangen, in principe, onderwijs dat beter op hun eigen niveau aansluit. In de onderwijsstelsels met minder stratificatie worden verschillen tussen leerlingen pas veel later duidelijker, moeten scholen gedurende het onderwijs recht doen aan deze verschillen door een enorme inzet in verschillende vormen van interne differentiatie en kan het vervolgonderwijs (hoger vo, beroepsonderwijs) pas relatief laat inspelen op deze verschillen. Ook leraren zouden beter op de behoeften van leerlingen kunnen inspelen door enige vorm van externe niveaudifferentiatie.

Onderwijsmobiliteit

In zowel Nederland als Duitsland is het mogelijk om na de po-vo overgang op of af te stromen naar hogere (ofwel lagere) tracks. Ook is het mogelijk na afronding van een track door te stromen naar een hogere track om alsnog een hoger diploma te behalen. Alle andere landen in deze overzichtsstudie (met uitzondering van België waar afstromen naar een lager niveau mogelijk is) kennen deze mechanismen in de schoolloopbaan niet. Over de omvang en de effecten van op- en afstroom en het stapelen van diploma's zijn veel studies gepubliceerd (zie o.a. Becker, 2009; Bellenberg, 2012; Crul & Sneider, 2009; Jacob & Tieben, 2007; Tolsma & Wolbers, 2010; Timmermans e.a., 2013; Van Elk e.a., 2011). Recentelijk blijkt dat het in de gedifferentieerde onderwijsstelsels steeds moeilijker wordt om op te stromen door hogere eisen op schoolniveau en door de padafhankelijkheid die het stelsel impliciet met zich meebrengt. Voor Nederland is er verder sprake van een afname van brede brugklassen en een toename van categorale scholen (bv. alleen de vmbo-niveaus, alleen vwo). In de praktijk betekent dit dat als een vmbo-leerling goed presteert, opstroom naar havo tevens betekent dat de leerling van school zal moeten wisselen. Dit kan een afschrikkende werking hebben en kan ook weer zorgen voor nieuwe aansluitingsproblematiek (bv. aansluiting curriculum tussen beide scholen). Uit een zeer recentelijk verschenen studie van Warrens e.a. (2016) – waarin de schoolloopbaan van leerlingen uit verschillende typen scholen (categorale scholen, brede scholen met éénjarige en scholen met tweejarige gezamenlijke (brede) brugklassen) werden gesimuleerd met doorstroomgegevens uit grootschalige cohortdata (o.a. VOCL'99 data) – blijkt dat, globaal genomen, de meeste leerlingen het beste af zijn op brede scholengemeenschappen (die alle niveaus aanbieden) met twee jaar heterogene klassen. Over het algemeen behalen in dit type school meer leerlingen na drie jaar vo het vierde leerjaar nominaal in vergelijking met vwo-scholen, vwo/havo-scholen of vmbo-scholen. Tevens blijkt dat vwo/havo-scholen met tweejarige dakpanklassen in de gesimuleerde scenario's in alle opzichten effectiever zijn dan vwo/havo-scholen met éénjarige dakpanklassen. Op vwo/havo-scholen met tweejarige dakpanklassen zijn meer leerlingen aanwezig in vwo-4 in het vierde leerjaar en lopen in totaal meer leerlingen nominaal (Warrens e.a., 2016).

Standaardisatie van input en output

In alle landen in deze studie is het curriculum in het basisonderwijs in enige mate gestandaardiseerd: ofwel er is een nationaal curriculum voorgeschreven, ofwel wordt er gewerkt met leerlijnen, kerndoelen en eindtermen (zoals in Nederland). Er zijn geen studies gevonden die effecten van de mate van standaardisatie in het basisonderwijs op de po-vo overgang of de (verdere) schoolloopbaan van leerlingen bestuderen. Dat geldt ook voor de nationale curricula ('common core curriculum' en 'single structure'). Desalniettemin zijn interne curriculaire keuzes in het vo in dergelijke onderwijsstelsels (bijvoorbeeld keuzevakken in de beroeps- of algemene richting in de bovenbouw van Franse en Waalse vo, keuzevakken voor GCE examens in Engeland) natuurlijk direct van invloed op de mogelijke schoolloopbaan na het verplichte vo. De gedifferentieerde curricula in de onderbouw van het vo in Nederland en verdere extern opgelegde keuzes in

de bovenbouw van het vo (de sectorkeuze in het vmbo en de profielkeuze in het havo en vwo) hebben ook een directe (veelal beperkende) invloed op mogelijke vervolgopleidingen. Iets dergelijks geldt ook voor de schooltypen in Duitsland.

Beroepsgerichtheid

Hoewel Nederland en Duitsland een grote beroepsgerichte stroming kennen, zijn er binnen het gedifferentieerde stelsel geen studies gevonden die zich richten op het effect hiervan op de schoolloopbaan van leerlingen. Ook binnen de ‘single structure’-onderwijsstelsels zijn hierover geen studies gevonden. Binnen de ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels zijn alleen studies uit België gevonden die het effect van de beroepsgerichtheid van het stelsel op de schoolloopbaan belichten. Leerlingen in Vlaanderen en Wallonië moeten na twee jaar vo een keuze maken voor een onderwijstype. Eén van de mogelijke keuzes is de beroepsgerichte stroming (BSO). Leerlingen die, volgens de leerkrachten op het po, minder goed zijn in academische vaardigheden (dus minder goed kunnen leren) krijgen vaak het advies om naar het BSO te gaan. Eenmaal op het vo hebben de leerkrachten doorgaans wat lagere verwachtingen van deze leerlingen in vergelijking met leerlingen in de andere stromingen, wat een negatief effect heeft op de onderwijsuitkomsten en de verdere schoolloopbaan van deze leerlingen (Stevens & Vermeersch, 2010). Ook Boone en Van Houte (2010) onderkennen dat leerkrachten minder van leerlingen verwachten als zij eenmaal in het BSO terechtgekomen zijn. Allochtone leerlingen en leerlingen met een lage SES blijken daarnaast oververtegenwoordigd te zijn in het BSO (Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014). Doordat scholen voor vervolgonderwijs veelal een specifieke vooropleiding veronderstellen, creëert de vroege keuze voor BSO een padafhankelijkheid, waardoor de leerling na deze keuze ‘gedwongen’ wordt de gehele vo-tijd binnen het beroepsonderwijs te blijven.

Beleid ten aanzien van aansluitingsproblematiek

Hoewel er binnen de gedifferentieerde en ‘common core curriculum’-onderwijsstelsels actief beleid gevoerd wordt om aansluitingsproblematiek tegen te gaan, zijn er nog geen studies bekend die het effect hiervan op de schoolloopbaan van leerlingen in kaart brengen. Wel is een aantal kleinere studies gevonden in bijvoorbeeld Engeland en Frankrijk die de effecten onderzoeken van projectmatige interventies die bijvoorbeeld de informatieoverdracht tussen po- en vo-scholen bevorderen, die beogen ouders en leerlingen meer kennis over de veranderingen proberen bij te brengen zodat de schoolkeuzes beter kunnen worden gemaakt en die leerlingen sociaal-emotioneel beter proberen voor te bereiden op de overstap naar het vo. Deze interventies worden veelal niet nationaal gecoördineerd, maar worden uitgevoerd vanuit lagere overheden en schoolbesturen zelf en blijken bovendien succesvol te zijn.

6.2.2 *Effecten van stelselkenmerken op de cognitieve ontwikkeling*

De inrichting van de po-vo overgang lijkt verschillende effecten op uitkomstmaten te hebben die gaan over de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Het gaat dan vooral om de ontwikkeling in leerprestaties: (begrijpend) lezen, rekenen (wiskunde), natuurwetenschappen en probleemoplossend vermogen. Meestal worden studies naar dit onderwerp uitgevoerd aan de hand van de periodieke internationaal vergelijkende studies zoals PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Internationale vergelijkingsstudies (OECD, 2012) wijzen op de negatieve gevolgen van vroege selectie, met name een kenmerk van gedifferentieerde stelsels, en dit voor de zwakkere leerlingen die in de lagere opleidingsniveaus terechtkomen. Bij de overgang van het po naar het vo leidt stratificatie tot een homogene klassensamenstelling (Webbink e.a., 2009), wat vervolgens een positiever zelfbeeld, sterkere motivatie en door gemiddeld hogere leerprestaties van *peers* de leerprestaties van de cognitief sterkere leerlingen bevordert (Onderwijsraad, 2010), maar overwegend negatieve gevolgen heeft voor zwakkere leerlingen (o.a. Pekkarinen, Uusitalo & Kerr, 2009). Ook de spreiding van de leerprestaties neemt aanzienlijk toe door differentiatie (Alegre & Ferrer, 2010; Dupriez, Duma & Vause, 2008; Meier en Schutz, 2008). In de onderwijsstelsels met sterke stratificatie bestaan verder grotere verschillen tussen leerlingen met een lage sociaal-economische achtergrond en leerlingen met een gemiddelde of hoge SES-achtergrond dan in landen met een ‘common core curriculum’- of ‘single structure’-stelsel. Hanushek en Woessmann (2006) vinden enig bewijs voor deze causaliteit door ook de leerprestaties van vóór het moment van selectie in de analyses te betrekken. Het aanwezig zijn van een centraal eindexamen heeft een remediërende invloed op het negatieve effect van vroeg selecteren.

Nationaal onderzoek binnen de landen met een gedifferentieerd stelsel is vooral gericht op achterstandsleerlingen en dan vooral op leerlingen met een lage SES en van een andere veelal niet-westerse afkomst. Hieruit blijkt eigenlijk hetzelfde als uit de vergelijkende PISA- studies. Leerlingen met een lage SES en/of migrantenachtergrond presteren minder goed dan autochtone leerlingen met een hoge SES. De verschillen worden bovendien na de po-vo overgang groter. De kansenongelijkheid die ontstaat bij de differentiatie heeft zijn weerslag op de leerprestaties. Bron, Klein en Thijs (2010) geven aan dat vroege selectie vooral in het nadeel werkt van leerlingen die wel het leerpotentieel hebben maar dat op het moment van selectie nog onvoldoende zichtbaar kunnen maken. Een argument waarmee veelal gepleit wordt voor differentiatie naar verschillende klassen is dat leraren hun lessen beter kunnen aanpassen op het prestatieniveau van de groep leerlingen als de niveauverschillen binnen een klas kleiner zijn. Differentiatie zorgt echter ook voor een grotere spreiding in leerprestaties, zoals blijkt uit bijvoorbeeld de internationale PISA-studies. Nederland geldt overigens als een uitzondering aangezien er in Nederland sprake is van minder spreiding in leerprestaties en een grote overlap in de leerprestaties van leerlingen in de verschillende tracks.

Onderzoek in Nederland en Duitsland toont aan dat de po-vo overgang en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen aan elkaar gerelateerd zijn. De cognitieve ontwikkeling (alsook het groeitempo hierin) van leerlingen voorafgaand aan de overgang is in sterke mate bepalend voor het niveau waarop leerlingen instromen in het vo. Na de overgang blijkt dat leerlingen die in de hogere onderwijsniveaus terecht zijn gekomen gemiddeld genomen een sterkere groei doormaken op het gebied van leesvaardigheid en rekenen/wiskunde dan leerlingen die in de lagere onderwijsniveaus terecht zijn gekomen. De prestaties van leerlingen worden verder beïnvloed door de sociaal-economische achtergrond en etniciteit van de leerling. Rondom de po-vo overgang lijkt dit te worden versterkt. Dit komt onder andere doordat leerlingen van lagere sociaal-economische achtergrond en/of andere etniciteit gemiddeld genomen lagere adviezen krijgen (ook bij gelijke leerprestaties) en daardoor doorstromen naar lagere onderwijsniveaus dan leerlingen van hogere sociaal-economische achtergrond en autochtone leerlingen. Daarnaast blijken ook ouderlijke aspiraties en doeloriëntaties van leerlingen relevant. Leerlingen die op het moment van de overgang al hun leerpotentieel kunnen laten zien en dit ook uitdragen (bv. aspiraties), hebben dan een streepje voor op leerlingen die daartoe op dat moment nog niet toe in staat zijn.

In ‘common core curriculum’- en ‘single structure’-onderwijsstelsels is er in onderwijsonderzoeken minder aandacht voor de verschillen tussen verschillende groepen leerlingen. Dit heeft er waarschijnlijk mee te maken dat, zoals ook uit de PISA-resultaten blijkt, hier de verschillen minder groot zijn. In dergelijke onderwijsstelsels zijn de klassen echter sterk heterogeen van karakter. Piopiunik (2014) legt uit dat de sterke en zwakke leerlingen beide leren van interactie met elkaar en concludeert dat een heterogene klas, in tegenstelling tot een homogene klas, geen nadelen oplevert voor zwakkere leerlingen en ook positieve effecten kan hebben voor sterkere leerlingen. Ook Betts en Shkolnik (2000) verklaren dat positieve *peer*-groepeffecten voor zowel sterke als zwakke leerlingen gelden in een heterogene klas.

Studies naar de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang richten zich in landen met een ‘common core curriculum’-stelsel dan ook op andere aspecten. Uit onderzoek uitgevoerd in Engeland blijkt dat scholen waar geen formele overgang plaatsvindt – op een relatief beperkt deel van de Engelse scholen worden po en vo op dezelfde school aangeboden – niet het verwachte gunstige effect op de leerprestaties hebben. Dat wil zeggen, de leerprestaties van leerlingen die wel een fysieke overstap maken zijn gemiddeld hoger. Op Engelse scholen worden leerlingen daarnaast soms ingedeeld in *ability groups*, waarin leerlingen vakken op hun eigen niveau kunnen volgen. Er blijken echter geen verschillen te zijn tussen de eindexamencijfers van leerlingen die wel of niet in deze ‘*ability groups*’ hebben gezeten.

Uit ander, eveneens Engels, onderzoek blijkt dat er na de overgang andere vaardigheden van leerlingen verwacht worden. Leerlingen zijn hier niet altijd op voorbereid, maar door leerlingen op het po probleemoplossende vaardigheden en kritisch denken aan te leren wordt de overgang vergemakkelijkt. Frans onderzoek sluit hierop aan. Daar is onderzoek voornamelijk uitgevoerd naar de inhoudelijke en pedagogische

discontinuïteit tussen het po en vo. Het onderwijs in de twee sectoren blijkt niet voldoende op elkaar aan te sluiten en aan de voorkennis van leerlingen wordt op het vo weinig aandacht besteed. Hierdoor is de kloof tussen het po en vo groot en worden op andere gebieden juist zaken onnodig vaak herhaald. Hierdoor groeien de leerprestaties van leerlingen meteen na de overgang en ten opzichte van voor de overgang, minder snel dan beoogd

In Vlaanderen en Wallonië richt het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling rondom de po-vo overgang zich voornamelijk op de leerprestaties van leerlingen wanneer zij in verschillende onderwijstypen zijn ingedeeld. Leerlingen in een beroepsgericht onderwijstype scoren lager op algemene toetsen dan leerlingen in andere tracks. Dit is deels te verklaren doordat de leerlingen die dit onderwijstype kiezen vaak al de minder goed presterende leerlingen zijn. Dit komt ook doordat er soms (te) weinig van deze leerlingen verwacht wordt, waardoor ze vervolgens te weinig worden uitgedaagd. Hierdoor blijft hun cognitieve ontwikkeling achter ten opzichte van leerlingen in andere stromen. Ook blijkt de instructie op scholen voor beroepsgericht onderwijs dusdanig anders te zijn dat een deel van de gevonden prestatieverschillen daaraan te wijten is. De school- en stafcultuur hebben in Vlaanderen daarbij een bevestigende negatieve invloed: scholen voor en docenten in het beroepsonderwijs hebben lagere verwachtingen van hun leerlingen (in termen van leerprestaties, motivaties en schoolbetrokkenheid) dan docenten in andere tracks. Ten slotte blijkt ook uit onderzoek uit Wallonië dat de schoolbetrokkenheid van leerlingen een belangrijke factor is in de cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang.

Bijna alle leerlingen in 'single structure'-onderwijsstelsels veranderen gedurende het onderwijs niet van school. Dit betekent echter niet dat er geen keuzemogelijkheden bestaan voor ouders om hun kind naar een bepaalde school te sturen. Alle landen binnen dit stelseltype bieden openbaar onderwijs aan wat voor iedereen toegankelijk is. Er bestaan echter mogelijkheden een kind in de leerplichtige leeftijd naar een onafhankelijke school (vergelijkbaar met wat in Nederland een bijzondere school wordt genoemd) te sturen. Dit kan invloed hebben op de cognitieve ontwikkeling van de leerling. Uit zowel Deens als Zweeds onderzoek blijkt dat leerlingen op onafhankelijke scholen beter presteren dan leerlingen die naar openbare scholen gaan. Uit onderzoek uit beide landen blijkt echter ook dat dit verschil voornamelijk voortkomt uit de achtergrond van leerlingen en met name te maken heeft met het onderwijsniveau van de ouders. Uit Zweeds onderzoek blijkt tevens dat het niet altijd gunstig is een kind naar een school met alleen maar goed presterende *peers* te sturen. Het onderwijsrendement kan juist lager uitvallen als leerlingen vooral leerlingen kennen die het beter doen dan zichzelf, waardoor hun eigen zelfconcept daalt.

In Finland scoren leerlingen op cognitief gebied al lange tijd erg goed. Onderzoekers vergelijken landen die minder goed presteren dan ook graag met Finland. Uit analyse van de Finse PISA-data blijkt dat er niet of nauwelijks prestatieverschillen bestaan tussen scholen in Finland en dat de verschillen tussen leerlingen grotendeels worden veroorzaakt door de SES van leerlingen. De studies naar leerprestaties rondom overgangen in het onderwijs gaan in Finland vooral over de overgang van vo naar het

vervolgonderwijs. Hieruit blijkt voornamelijk dat de leerprestaties van leerlingen op het verplichte onderwijs een goede voorspeller zijn voor de leerprestaties op het vervolgonderwijs. Leerlingen die op het verplichte onderwijs al niet goed presteren, doen dit vaak op het vervolgonderwijs ook niet goed en daarnaast vallen zij vaker uit dan leerlingen die op het verplichte onderwijs wel goed presteerden.

6.2.3 *Effecten van stelselkenmerken op de niet-cognitieve ontwikkeling*

Onder de niet-cognitieve ontwikkeling worden ten eerste de persoonlijke, algemeen motivationele kenmerken verstaan die niet direct te maken hebben met de cognitieve capaciteiten van leerlingen. Het gaat dan om zaken als specifieke schoolmotivatie, academisch zelfbeeld en self-efficacy; aspecten die het schools functioneren beïnvloeden en daarmee indirect zijn gerelateerd aan leerprestaties en schoolloopbanen. Daarnaast gaat het om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen: welbevinden, (psychologische) stress, aanpassingsvermogen en gevoelens van school burn-out. Ook deze variabelen zijn verweven met de motivationele aspecten en dus met leerprestaties en schoolloopbanen. Als derde gaat het bij de niet-cognitieve ontwikkeling om sociale uitkomstmaten zoals burgerschapsvaardigheden (kennis, attitude, reflectie, gedrag) en het versterken van de sociale verbintenis tussen verschillende maatschappelijke, etnische en religieuze groepen in de samenleving.

In gedifferentieerde onderwijsstelsels is in onderzoek veel aandacht voor de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen. De overgang po-vo wordt, met name in Nederland, gezien als risicofactor voor deze ontwikkeling. Veel leerlingen blijken zich zorgen te maken over de overgang. Vooral of zij het niveau wel aankunnen, maar ook om de sociale gevolgen (nieuwe *peer*-groep, et cetera). Uit Duits onderzoek blijkt echter dat leerlingen juist uitkijken naar de overgang naar het vo (Van Ophuysen, 2009).

Wanneer leerlingen een meervoudig schooladvies krijgen (bv. havo-vwo), blijkt het voor het zelfconcept van de leerling gunstig te zijn in het hoogste niveau in te stromen, zo blijkt uit Nederlands onderzoek. Leerlingen die in het hogere niveau instromen geloven er meer in dat zij op dit niveau een diploma kunnen halen. De Onderwijsraad (2010) rapporteert dat de samenstelling van de klas ook betekenis heeft voor het zelfbeeld van de leerling. De homogeniteit van de klas zal, wat dit betreft wederom positief uitpakken voor goede presteerders die zich bevinden in hoog presterend gezelschap, maar zal de zwakkere leerlingen minder goed doen aangezien zij als gevolg van de externe differentiatie bij elkaar in de klas zitten. Uit onderzoek in Duitsland blijkt eveneens dat de differentiatie naar niveaus na de overgang ook voor sterke leerlingen minder gunstig uit kan pakken: doordat de leerling vooral sterkere *peers* heeft, lijken de eigen capaciteiten tegen te vallen, waardoor het zelfconcept juist kan dalen. Wel blijken Duitse leerlingen in het hoogste schooltype minder stress en depressieve gevoelens te ervaren dan leerlingen in de lagere schooltypen.

Over de relatie tussen motivatie en externe differentiatie rapporteert de OECD (2013) dat leerlingen in een vergaand gestratificeerd stelsel minder gemotiveerd zijn dan leerlingen in een stelsel zonder aparte tracks. Ander onderzoek naar het vroeg selecteren naar verschillende typen onderwijs laat juist positieve gevolgen zien: voorbereiding van leerlingen op specifiek vervolgonderwijs leidt tot realistischere verwachtingen ten aanzien van vervolgonopleidingen en de beroepsmarkt, wat de motivatie van deze leerlingen sterk ten goede komt. Een realistische positieve verwachting heeft een gunstige invloed op motivatie. Een niet-realistische positieve verwachting, daarentegen, zorgt ervoor dat de motivatie van leerlingen afneemt. Dat geldt overigens voor zowel de po-vo, onderbouwbovenbouw of vo-vervolgonderwijs overgangen. Uit Duits onderzoek blijkt echter dat het schooltype waar de leerling heen gaat een grote invloed heeft op de succesverwachtingen die de leerling heeft, en daarmee samenhangend, op de schoolmotivatie die de leerling vervolgens laat zien. Leerlingen die naar de hogere onderwijstypen door kunnen stromen hebben hogere verwachtingen ten aanzien van het vo (en daardoor meer motivatie), terwijl leerlingen die naar de lagere onderwijstypen doorstromen vaak lagere verwachtingen hebben (en daardoor minder motivatie). Ook het toekomstbeeld van leerlingen ten aanzien van vervolgonopleidingen en de arbeidsmarkt is in Duitse lagere schooltypen, na de overgang, beduidend negatiever.

In Nederland is er relatief veel aandacht voor de sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties (en dit niet alleen rondom de po-vo overgang). Doordat leerlingen al vroeg opgesplitst worden, leidt dit ook tot een zekere sociale stratificatie. Heterogene brugklassen na de overgang blijken daarom het meest gunstig te zijn: leerlingen in dergelijke klassen komen vaker in contact met anderen met verschillende sociale en migrantenachtergronden. Echter blijkt wel dat de ontwikkeling van burgerschapscompetenties erg afhankelijk is van het onderwijsniveau waarop de leerling terechtkomt. In het vwo lijkt er relatief meer aandacht voor sociale ontwikkeling en ontwikkeling van burgerschapscompetenties dan in het vmbo en lijkt het burgerschapsonderwijs vooral in de hogere tracks de gewenste effecten op te leveren³¹. Burgerschapscompetenties van vmbo-leerlingen blijven achter bij die van havo- en vwo-leerlingen. Dat blijkt uit zowel nationaal als internationaal vergelijkend onderzoek (Netjes e.a., 2011; Maslowski e.a., 2010, 2011). In Duitsland zijn over deze onderwerpen geen (wetenschappelijke) studies aangetroffen, maar is er beleidsmatig wel veel aandacht voor politieke en sociale *Bildung*.

Hoewel er in landen met een 'common core curriculum'-stelsel niet gedifferentieerd wordt bij de po-vo overgang, maken leerlingen wel een overstap naar een nieuwe school. Deze overstap naar een nieuwe omgeving, met andere regels en omgangsvormen kan voor de leerling stress met zich meebrengen. Daarom is er in 'common core curriculum'-landen veel aandacht in onderzoek naar deze overstap. In alle landen is onderzoek uitgevoerd naar de motivatie rond de overgang en het (academisch) zelfconcept van leerlingen. In Engeland is onderzoek uitgevoerd naar interventies die de

³¹ Burgerschapsonderwijs is sinds 2006 bij wet verplicht. Echter in de praktijk bestaat een grote spreiding in de mate waarin aandacht wordt geschonken aan het onderwerp.

overgang kunnen vergemakkelijken. Door leerlingen voor de overstap al kennis met de nieuwe school te laten maken, nemen de zorgen van de leerling rond de overstap af. Dit is gunstig omdat zorgen over de overstap ook significant verband houden met de waardering voor de school en het vertrouwen in de leraren. Een goede relatie met de leerkracht rond de overstap heeft gevolgen voor de bereidwilligheid van de leerling om van de leerkracht te leren.

Ook uit Frans onderzoek blijkt dat het vloeiender laten verlopen van de overgang een positieve invloed heeft op de verdere ontwikkeling van de leerling. Daarnaast werd in Frankrijk vastgesteld dat het soort motivatie dat de leerling heeft invloed kan hebben op de schoolkeuze van de leerling. Dit onderzoek vond echter plaats rond de overgang van het vo naar het vervolgonderwijs.

Onderzoek in Vlaanderen toont aan dat er grote verschillen in schoolbinding, academische houding en schoolbetrokkenheid zijn tussen de leerlingen in de verschillende onderwijstypen. Leerlingen in de beroepstracks scoren op al deze componenten lager dan leerlingen in de academische tracks en, daarmee samenhangend, hebben de leerkrachten ook minder vertrouwen in de competenties van de leerlingen in de beroepstracks. Ook voelen leerlingen in de beroepstracks en technische tracks zich minder thuis op school dan leerlingen in de academische tracks en hebben zij een negatiever academisch zelfconcept. De indeling in de verschillende tracks blijkt dus van grote invloed te zijn op de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

In 'single structure'-onderwijsstelsels is rondom de leeftijd waarop in de meeste andere landen de po-vo overgang plaatsvindt weinig onderzoek gevonden ten aanzien van de niet-cognitieve ontwikkeling. In Denemarken en Zweden zijn – naar ons weten – deze studies volledig afwezig. Wel is er onderzoek verricht naar de overgang tussen het vo en het vervolgonderwijs. Leerlingen maken zich veel zorgen over deze overgang en zij ervaren enorme druk bij de keuzes die ze moeten maken. De sociale ontwikkeling, de aspiraties van de leerling en het academische zelfconcept blijken van invloed te zijn op het verloop van de overgang en de keuze om al dan niet verder te leren. Onderzoek wijst uit dat een sterke mate van schoolbetrokkenheid op het vo de kans vergroot dat de leerling op het vervolgonderwijs een studie afrondt.

In Finland is wel onderzoek gedaan naar de leeftijdsgroep (+twaalfjarigen) die in andere landen gepaard gaat met een overgang. Het ervaren van schoolsucces rond deze leeftijd zorgt ervoor dat leerlingen geluk ervaren. Wel blijkt dat leerlingen in Finland druk ervaren om nu goed te presteren, omdat ze verwachten daar later gelukkiger van te worden. Verder onderzoek in Finland richt zich voornamelijk op de overgangen na het vo. Vooral de overgang naar de arbeidsmarkt lijkt een problematische overgang waar veel leerlingen tegenop zien en zelfs depressieve gevoelens en school burn-out klachten door ervaren. Interventies kunnen deze overgang wellicht vergemakkelijken. Ook bij de overgang van het vo naar het vervolgonderwijs kunnen school burn-out gevoelens al optreden. Een goede schoolbetrokkenheid en goede relaties met *peers* kunnen de kans op een school burn-out verkleinen. Tot slot noemen we hier dat de overgang naar het vervolgonderwijs in Finland deels verklaard wordt uit de achtergrondkenmerken van de

leerlingen. Jongens kiezen veel meer voor de beroepsgerichte stromingen en meisjes voor de academische stromingen. Ook leerlingen met een lage SES zijn vaker in het beroepsonderwijs terug te vinden of ronden helemaal geen opleiding af in vergelijking met leerlingen met een hoge SES.

6.3 Aandachtspunten voor optimalisatie van het Nederlandse onderwijsbeleid

In deze paragraaf wordt een link gelegd tussen de kennis over andere onderwijsstelsels (zoals hierboven beschreven) en de po-vo overgang zoals die is georganiseerd in het Nederlandse onderwijsstelsel. De onderzoeksvraag die daarbij hoort is:

- Welke conclusies kunnen op basis van de internationale vergelijking worden getrokken die van belang zijn voor de (verdere) optimalisatie van de po-vo overgang en aansluiting in Nederland?

6.3.1 *Een blauwdruk voor een goed overgangsbeleid?*

Op basis van de gevonden publicaties en wetenschappelijke literatuur kan er geen blauwdruk gemaakt worden voor een ‘goed overgangsbeleid’. Ondanks dat Nederlandse leerlingen qua leerprestaties in internationale vergelijkingen in de top meedraaien, en het Nederlandse onderwijsstelsel – zeker in vergelijking met andere gedifferentieerde onderwijsstelsels – als zeer goed wordt gekwalificeerd, is het huidige beeld van dit stelsel vrij negatief. Ook de media dragen bij aan dit negatieve beeld. Na de analyses van de internationale literatuur kunnen we ons afvragen of dit beeld gerechtvaardigd is. We hebben veel literatuur gevonden die bevestigt dat vroeg selecteren vooral voor vroege leerlingen, laatbloeiers, leerlingen met een lage SES, migranten en jongens negatieve gevolgen kan hebben. Daar staat tegenover dat het Nederlandse (gedifferentieerde) stelsel kansen biedt voor leerlingen doordat zij op het juiste cognitieve niveau onderwijs krijgen. De sterkere beroepsoriëntatie en de link met de arbeidsmarkt geeft daarnaast ook leerlingen die in de lagere niveaus zitten betere kansen in vergelijking met landen waar de beroepsgericht onderwijs pas later mogelijk is. De conclusie die we op basis van deze overzichtsstudie daarom moeten trekken is dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag ‘wat het beste onderwijsstelsel is’. Op basis van de bestudeerde literatuur kan gesteld worden dat sommige (combinaties van) stelselkenmerken gunstige resultaten lijken op te leveren, al blijven de resultaten afhankelijk van de dagelijkse praktijk op scholen. Er lijkt een spagaat aanwezig te zijn voor onderwijsbeleid dat uitgaat van gelijke kansen voor iedereen (door ofwel gedifferentieerd onderwijs aan te bieden ofwel hetzelfde onderwijs aan alle leerlingen te bieden) en het beleid dat zich richt op juist de bovenlaag: de excellente leerlingen die hoog presteren in het vo en de beste papieren hebben voor succes in het hoger beroepsonderwijs en de academische wereld.

6.3.2 Centrale aandachtspunten voor het Nederlands beleid

Hoewel er dus geen perfect onderwijsstelsel met een perfect overgangsbeleid bestaat, zijn er wel aanwijzingen dat bepaalde stelselkenmerken een gunstige of ongunstige invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen en hun cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling. Ook de OECD heeft zich recent met dit onderwerp bezig gehouden. Eind mei 2016 publiceerde zij haar review van (o.a.) het Nederlandse onderwijsstelsel. De conclusies die zij stelde met betrekking tot de po-vo overgang sluiten grotendeels aan op de bevindingen uit deze overzichtsstudie. In Tabel 6.1 (pagina 148) zijn de stelselkenmerken die, blijkend uit deze overzichtsstudie, het meest van invloed zijn op de po-vo overgang overzichtelijk weergegeven.

Het Nederlandse stelsel wordt gekenmerkt door een vroege po-vo overgang, met vroege stratificatie. Hoewel er geen nationaal curriculum is wat voor alle vo-leerlingen geldt en de gestelde (kern)doelen per onderwijsniveau zijn vastgesteld, is er een ruime mogelijkheid tot onderwijsmobiliteit. Daarnaast kent Nederland een sterke beroepsgerichte sector op het vo. Ten slotte kent Nederland een onderwijsbeleid waarbij voortdurend aandacht besteedt wordt aan het tegengaan van aansluitingsproblematiek tussen de onderwijssectoren.

Zoals eerder gesteld wordt het Nederlandse onderwijsstelsel als goed gekwalificeerd. Om dit zo te houden blijft aandacht nodig voor het onderwijsbeleid rondom de po-vo overgang (en andere overgangen). Hoewel vroeg selecteren nadelige effecten voor de cognitieve ontwikkeling, loopbaan en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen in het algemeen en van verschillende groepen leerlingen in het bijzonder kan opleveren, lijken andere kenmerken van het Nederlandse stelsel deze effecten deels op te vangen. Wel blijft aandacht nodig voor hoe deze selectie plaatsvindt. Uit (eerder) onderzoek blijkt dat leerkrachten bepaalde groepen leerlingen (o.a. leerlingen met een lage SES, allochtone leerlingen en jongens) onterecht minder gunstig beoordelen, waardoor zij minder kansen krijgen binnen het onderwijs. Tevens blijkt dat slechts 60% van de leerlingen na 3 jaar vo zich daadwerkelijk op het onderwijsniveau en in het leerjaar bevindt dat het schooladvies beoogde. De rest stroomt op, af, of is blijven zitten. In Nederland is het schooladvies momenteel bindend maar er is nog onvoldoende zicht op de effecten hiervan op de schoolloopbanen van leerlingen. De eerste signalen zijn dat er sprake is van gemiddeld hogere schooladviezen. Nu is het zo dat overadvisering vaker positief dan negatief uitpakt, maar evengoed zou het kunnen betekenen dat er een grotere groep leerlingen ontstaat in de havo- en vwo-niveaus die onbedoeld meer risico lopen op zittenblijven, uitval en afstroom. De OECD sluit zich bij deze bevinding aan en stelt dat er zorgvuldiger gewerkt moet worden bij de selectie naar verschillende tracks (OECD, 2016). Het centraal stellen van het schooladvies ziet de OECD als risicovol en de initiële selectie van leerlingen zou verbeterd kunnen worden. Daarbij ziet de OECD veel in de eindtoets als 'onafhankelijke' toets. Ook stelt de OECD dat het 'nut' van de vroege tracking in verschillende schooltypen nog sterker ter discussie kan worden gesteld, gezien de overige

negatieve effecten zoals op de schoolloopbaan (padafhankelijkheid) en de sociale opbrengsten (zoals burgerschapsvaardigheden). Ook kunnen vragen worden gesteld bij het soort toets dat gebruikt wordt als eindtoets. Nog steeds betreft het een momentopname die peilt naar huidige kennis en vaardigheden. Zeker voor bepaalde risicogroepen zoals lage SES-leerlingen, vroege leerlingen, jongens en leerlingen met een migrantenachtergrond pakt dit nadelig uit en zouden toetsen gericht op leerpotentieel wellicht een goed alternatief kunnen zijn.

Een punt wat de schoolloopbaankansen van leerlingen in het Nederlandse onderwijsstelsel bevordert, is de mogelijkheid om na de overgang op of af te stromen naar een ander schoolniveau. Ook kunnen leerlingen vaak nog een hoger vo-diploma behalen als zij een vo-diploma op een lager niveau behaald hebben. Leerlingen die na de po-vo overgang niet meteen op het onderwijsniveau terechtkomen wat het best bij hun capaciteiten past, hebben daarmee de kans dit nog te herstellen. Helaas blijkt het stapelen van diploma's in de praktijk niet veel voor te komen, waardoor doorstroom slechts in beperkte mate voorkomt.

Hoewel de mobiliteitsmogelijkheden in deze overzichtsstudie als sterk punt van het Nederlandse stelsel naar voren komt, uit de OECD haar zorgen rond dit onderwerp. De OECD (2016) stelt vast dat de opwaartse mobiliteit tussen tracks vooral door (school)beleidsmatige ingrepen beperkt wordt door strengere eisen voor opstroom en het stapelen van diploma's, door de afname van schoolgemeenschappen die alle klastypen aanbieden (de trend is juist dat er steeds meer categorale scholen komen), de recentelijke afname van brede brugklassen en door de sterkere scheiding tussen de verschillende curricula van de tracks. Een aanbeveling voor het Nederlandse beleid is daarom te zorgen dat onderwijsmobiliteit mogelijk blijft en zelfs bevordert en gefaciliteerd wordt. Daarbij zou, aldus de OECD, expliciete beleidsmatige aandacht moeten zijn voor stimuleren van brede schoolgemeenschappen en het uitstellen van definitieve tracking door het (blijvend) aanbieden door scholen van dakpanbrugklassen (liefst 2 jaar). Op die manier zouden de zogenoemde padafhankelijkheidseffecten, met name aan de onderkant (vmbo) mogelijk kunnen worden gecompenseerd.

Met betrekking tot het beroepsgerichte onderwijs blijkt uit deze overzichtsstudie dat onderwijsloopbanen binnen het beroepsonderwijs en de doorstroming naar de arbeidsmarkt gunstiger verlopen als er al op het vo een beroepsgerichte stroming wordt aangeboden. Nederland kent een sterke beroepsgerichte stroming op het vo (vmbo). Dit wordt ook door de studie van de OECD erkend (OECD, 2016). Het vmbo neemt een grote plaats in binnen het Nederlandse onderwijsstelsel. Er is daarom aanhoudende aandacht nodig voor de ontwikkeling van dit onderwijstype en de aansluiting ervan op het vervolgonderwijs (zie ook de recente studie van Vugteveen e.a., 2016). Uit de genoemde studie van Vugteveen e.a. blijkt het belang van een goede studiekeuze in het vmbo: wanneer leerlingen bij de overgang naar het mbo wisselen van sector (en dus een inhoudelijke switch maken in hun loopbaan) gaat dit vaker gepaard met het vroegtijdig afbreken van de mbo-opleiding en met studievertraging.

In het licht van de recentelijke (internationale) sociale en maatschappelijke ontwikkelingen en de daarmee samenhangende sociale ontwikkeling van leerlingen kunnen we vaststellen dat vroege stratificatie vooral nadelig is voor de laagpresteerders, jongens, de lage SES-groepen en leerlingen met een migrantenachtergrond. Deze nadelige effecten worden in Nederland deels opgevangen doordat er heterogene brugklassen zijn waarin verschillende niveaus de eerste jaren nog gezamenlijk les krijgen en doordat er sinds 2006 in toenemende mate aandacht aan burgerschapsvorming besteed wordt. Echter, hoe de burgerschapsvorming concreet ingevuld wordt, is aan de scholen zelf en er is weinig zicht op de kwaliteit van de burgerschapsvorming die scholen aanbieden. Daarnaast neemt het aandeel homogene brugklassen toe alsook het aantal categorale scholen. Dit bemoeilijkt opstroom en zorgt ervoor dat leerlingen van verschillende achtergronden steeds minder met elkaar in contact komen.

Tot slot stellen we vast dat in Nederland de po-vo overgang (en met name de vroege selectie) een aanhoudend punt van discussie is. De vele aandacht die dit onderwerp krijgt, zorgt ervoor dat het onderwijsbeleid sterk gericht is op het tegengaan van aansluitingsproblematiek en dat initiatieven voor de verbetering van de aansluiting tussen de onderwijssectoren tot de alledaagse praktijk behoren. Onze belangrijkste aanbeveling voor het Nederlandse onderwijsbeleid is daarom het actueel en levend houden van de belangrijke discussie omtrent de aansluitingsproblematiek en het blijven zoeken naar verbetering en optimalisering van de po-vo overgang.

Referenties

- Adelhart Toorop, A. de., & Werner, G., (2015). *Naar meer heterogene brugklassen in het Nederlands onderwijs – De brugklasbonus*. Nationale Denktank.
- Alegre, M.A. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006, *British Educational Research Journal*, 36, 433-461.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The dropout process in life course perspective: early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822.
- Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford review of education*, 37, 195-214. doi: 10.1080/03054985.2011.559379
- Amsing, M., Bosch, M., & Rouweler, M. (2010). *Tim gaat naar de brugklas. Hoe begeleidt u hem?* 's- Hertogenbosch: KPC Groep.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *Educational Research*, 33, 325-339. doi:10.1016/s0883-0355(00)00020-3
- Ariga, K., & Brunello, G. (2007). *Does secondary school tracking affect performance? Evidence from IALS*, IZA. Discussion Paper 2643. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for learning*, 23, 176-182. doi: 10.1111/j.1467-9604.2008.00391.x
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). A Comparative Evaluation of Pisa 2003-2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 665-673.
- Baysu, G. & Valk, H.A.G. de (2012), Navigating the school system in Sweden, Belgium, Austria and Germany. *Ethnicities*, 14, 776-799.
- Baysu, G. & Phalet, K. (2012). Staying on or Dropping out: The Role of the School Environment in Minority and Non-minority School Careers. *Teachers College Record*, 114, 776-799.
- Becker, R. (2009). Wie können "bildungsferne" Gruppen fürein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 563-593. doi: 10.1007/s11577-009-0081-6.
- Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 233-242. Doi: 10.1024/1010-0652.20.4.233
- Beicht, U., & Walden, G. (2015). How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. *Journal of Vocational Education & Training*, 67, 235-255. doi: 10.1080/13636820.2014.983955
- Belfi, B., Fraine, B. de, & Damme, J. van (2010). *De klas: homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco.
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: current knowledge, future directions. *Educational Psychological Review*, 23, 299-328.
- Bernard, S., Poncelet, D., Crochelet, F. & Born, M. (2007). Le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire: recherche de clés de compréhension au sein de l'environnement familial. *acte du XI Congrès d'éducation familiale de l' AIFREF*.
- Betts, J.R. & Shkolnik, J. (2000). The Effects of Ability Grouping on Student Achievement And resource Allocation in Secondary Schools, *Economics of Education Review*, 19, 1-15.
- Bishop, M-F, Dorison, C. (2015), Genèse et enjeux du problème de la liaison du CM2 à la sixième, *Le français aujourd'hui*, 189, 13-24.
- BMBF. (z.d). *Spitzenleistungen brauchen eine breite Basis*. <http://neuemittelschule.at>
- Bol, T. & van de Werfhorst, H. (2016). Measuring Educational Institutional Diversity: External Differentiation, Vocational Orientation and Standardization. In: Hadjar, A. & Gross, C. (eds.): *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press.
- Bol, T. & Werfhorst, H. van de (2013). Educational Systems and the Trade-off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57, 285–308.
- Bol, T., Witschge, J., van de Werfhorst, H. & Dronkers, J. (2014). Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, 92, 1545–1572.
- Boone, S. & Van Houtte, M. (2013). Bepalende factoren bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: de rol van kenmerken van leerlingen, leerkrachtadviezen en schoolkenmerken. *Tijdschrift voor jeugd en kinderrechten*, 14, 329-342.
- Borghans, L., Korthals, R. & Schils, T. (2015). The effect of track placement on cognitive and non-cognitive skills. Paper presented at the SUMS conference.
- Borghans, L. (2014). De economie van het curriculum. In: R. Klarus, L. Borghans & I. Waterreus (red.). *Wat is goed onderwijs? Bijdragen uit de onderwijs economie* (pp. 207-225).
- BPD (z/d). *Das Bildungssystem in Deutschland*. Bonn: BPD.
- Brasselet, C. & Guerrien, A. (2013). Étude comparative des profils motivationnels d'adolescents scolarisés en lycée d'enseignement général, technologique et professionnel. *Psychologie Française*, 59, 199–214.
- Breen, R., & Jonsson, J.O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on education attainment and social mobility. *Annual reviews sociology*, 31, 223-243. doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122232
- Breen, R., Luijkx, R., Müller, W., & Pollak, R. (2009). Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology*, 114, 1475-1521.
- Bron, J., Klein, D., Thijs, A., (2010). *Langer gemeenschappelijk onderwijs. Een variatie aan modellen*. Enschede: SLO.
- Brunello, G., D. Checchi (2007). Does tracking affect equality of opportunity? *New International Evidence, Economic Policy*, 22, 781–861.
- Brunello, G., Giannini, M., and Ariga, K. (2007). The Optimal Timing of School Tracking: A General Model with a Calibration for Germany. In L. Wößmann and P.E. Peterson (eds.), *Schools and the Equal Opportunity Problem* (pp 129-156). Cambridge: MIT Press.
- Butlen, M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 168, 43-55.

- Butler, T., Hamnett, C., Ramsden, M., & Webber, R. (2007). The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London. *Journal of Education Policy*, 22, 7-29. doi:10.1080/02680930601065718
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement. *Sociology of Education* 2005, 78, 27-49.
- Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 183-192. doi:10.1016/j.stueduc.2009.12.002
- Cebolla-Boado, H.C. (2010). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France, *British Journal of Sociology of Education* 32, 407-430.
- Cederberg, M., & Hartsmar, N. (2013). Some Aspects of Early School Leaving in Sweden, Denmark, Norway and Finland. *European Journal of education*, 48, 378-389.
- Cheng, S., Martin, L., & Werum, R.E. Adult Social Capital and Track Placement of Ethnic Groups in Germany. *American Journal of Education*, 114, 41-74.
- Chmielewski, A. K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept. *American Educational Research Journal*, 50, 925-957. doi:10.3102/0002831213489843
- Cito (2013). Resultaten PISA-2012. *Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012*. Cito: Arnhem.
- Clycq, N., Nouwen, W. & Vandenbroucke, L. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure, *British educational research journal*, 40, 796-819.
- Colding, B. (2006). Ethnicity, gender and vocational education in Denmark. *International journal of manpower*, 27, 342-357. doi:/10.1108/01437720610679205
- Colding, B., Husted, L., & Hummelgaard, H. (2009). Educational progression of second-generation immigrants and immigrant children. *Economics of Education Review*, 28, 434-443. doi: 10.1016/j.econedurev.2007.08.004
- Committee for the Future (2013). *Uusioppiminen [New Learning]. Eduskunnan tulevaisuus valiokunnan julkaisu 8/2013*. Eduskunta: Helsinki.
- Contini, D. & Scagni, A. (2011). Inequality of opportunity in secondary school enrolment in Italy, Germany and the Netherlands. *Quality and Quantity*, 45, 441-464. doi:10.1007/s11135-009-9307-y409-420
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54, 263-294.
- Crul, M., & Sneider, J. (2009). Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. *Teachers College Record*, 111, 1508-1527.
- Danhier, J. & Martin, E. (2014). Comparing compositional effects into two educational systems: The case of the Belgian communities. *British Journal of Educational Studies*, 62, 171-189. doi:10.1080/00071005.2014.930091
- De Boer, H. (2009). *Schoolsucces van Friese leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: GION.

- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2009). De schoolloopbanen van vmbo-leerlingen in Friesland: Verschillen in rendement en examencijfers tussen leerlingen in Friesland en de rest van Nederland. *Pedagogische Studiën*, 86, 4-20.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & Van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168-179. doi: 10.1037/a0017289
- DE Statistiek. (z.d.). *Allgemeinbildende und berufliche Schulen*. [<http://destatis.de>]
- Deens Ministerie van Onderwijs (2008). *Review of national policies for education. Follow-up report prepared by the Danish Ministry of Education*.
- Deens Ministerie van Onderwijs (2014). *Improving the Public School – overview of reform of standards in the Danish public school (primary and lower secondary education)*.
- Deens Ministerie van Onderwijs (2015a). *Classes & Class teacher*.
- Deens Ministerie van Onderwijs (2015b). *Additional information*.
- Dekker, B., Van Esch, W., Van Leenen, H., & Krooneman, P. (2008). Doorstroom en stapelen in het onderwijs. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek / CINOP.
- Dekker, S. (2015a). Overgang van primair naar voortgezet onderwijs, naleving wet- en regelgeving. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 11 februari 2015.
- Dekker, S. (2015b). Overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2 juli 2015.
- Dekker, S. (2015b). Eerste inzichten Wet Eindtoetsing PO. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 4 december 2015.
- 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.
- Devoorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1 maart 2011.
- Van Bijsterveldt-Vliegenthart, M. (2012). Nota naar aanleiding van het verslag rond centrale eindtoets en leerling en onderwijsvolgsysteem. Den Haag: Auteur.
- Dietrich, J., Parker, P., Salmela-Aro, K. (2012). Phase-adequate engagement at the post-school transition. *Developmental Psychology*, 48, 1575-1593.
- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten Am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 63, 431-457.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? *International Review of Education*, 59, 67-86. doi:10.1007/s11159-013-9352-6
- Driessen, G. (2006). Het advies voortgezet onderwijs: is de overadvisering over? *Mens & Maatschappij*, 81, 5-23.
- Driessen, G. (2012). *De doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid: ontwikkelingen in prestaties en het advies voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Driessen, G. & Van Langen, A. (2011). Staan jongens in het primair en voortgezet onderwijs op achterstand? *Pedagogische Studiën*, 88, 323-338.
- Dunne, A. (2010). *Dividing lines: Examining the relative importance of between- and within-school differentiation during lower secondary education*. PhD thesis European University Institute Florence.

- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52, 245-273. doi:10.1086/528764.
- Duquet, N Glorieux, I. Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). *Problematische schoolloopbanen. Zittenblijven, waterval en ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs*. Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Duru-Bellat, M. (2007). Social Inequality in French education. In: R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (eds). *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*. New York: Springer.
- Edelstein, B. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland*. Bonn: BPD.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondaire vocational education: students' entrance, experiences, and attainment*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Elffers, L., van de Werfhorst, H. G., & Fischer, M. M. (2015). *De invloed van het verkorten van de heterogene brugperiode op leerprestaties, burgerschap en motivatie: een quasi-experimentele case study*. *Pedagogische Studiën*, 92, 413-433.
- Dejaiffe, B., & Espinosa, G. (2013). Le passage CM2-6e, quand filles et garçons se redéfinissent ? In: M. Legrand & I. Voléry (eds.), *Genre et parcours de vie. Vers une nouvelle police des corps et des âges ?* (p. 119-130). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- EP-Nuffic. (2011a). *Het Duitse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic. (2011b). *Het Oostenrijkse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2014). *Onderwijssysteem Nederland. Het onderwijssysteem van Nederland beschreven*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015a). *Het Belgische onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015b). *The Danish education system described and compared with the Dutch system*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015c). *Informatie over de structuur van het onderwijsstelsel van Zweden en de waardering van getuigschriften uit Zweden met het oog op toelating tot en inpassing in opleidingen in het Nederlandse hoger onderwijs*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015d). *The German education system described and compared with the Dutch system*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015e). *Het Franse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: EP-Nuffic.
- EP-Nuffic (2015f). *Onderwijssysteem Verenigd Koninkrijk. Het Britse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Den Haag: EP-Nuffic.
- Eurydice (2014a). *The structure of the European education systems 2014/15*. Eurydice: Brussel.
- Eurydice (2014b). *Eurypedia. European encyclopedia on national education systems*. Eurydice: Brussel.
- Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. doi:10.2797/63725.
- Eurydice (z.d.). *Deutschland: Aufbau des Bildungssystems und seiner Struktur*. Eurydice: Brussel.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 80, 1-17.
- Finnish National Board of Education (2010). *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010*. Helsinki.

- Finnish National Board of Education (2015). *Curriculum Reform in Finland*. Helsinki.
- Fourny, L. (2014). (Re) motivations des enseignants et les élèves. *Serie Elections 2014*, Intinera Institute
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204*.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33, 340–63.
- Gibbons, S. & Telhaj, S. (2012). Peer effects: evidence from secondary school transition in England IZA discussion paper, 6455. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany.
- Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16, 555-573. doi:10.1007/s11218-013-9227-5
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013). First grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51, 323-347. doi:10.1016/j.jsp.2013.03.002.
- Göransson, K. Nilhol, C & Karlsson, K. (2011). Inclusive Education in Sweden? A Critical Analysis *International Journal of Inclusive Education*, 15, 541-555.
- Grotenhuis, S. (2015). Bestrijd ongelijkheid door keuze middelbare school uit te stellen. *Socialisme & Democratie*, 72, 45-50.
- Grytnes, R. (2011). Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education. *Young*, 19, 333-351. doi: 10.1177/ 110330881101900305
- Hakkarainen, A. (2016). *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen [The relationship between mathematical and reading difficulties, upper secondary education and enrolment to post-secondary education or work life]*. Dissertatie. Geraadpleegd op <https://www.researchgate.net/publication/299854915>.
- Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116, 63-76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x.
- Hermans, D. J., Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2004). *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de eindonderwijspositie én de vertraging in het secundair onderwijs* (LOA-rapport nr. 28). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel voor Analyse van Onderwijsloopbanen.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2010). Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-Course Analysis of Educational Attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28, 59–76.
- Hofman, R. H., & Spijkerboer, A. W. (2009). *Ervaren deficiënties door havo- en mbo-opleidingen in de basisbagage van vmbo'ers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Horn, D. (2009). Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15, 343-366. doi:10.1080/13803610903087011
- Hörner, W., Döbert, H., Von Kopp, B. & Mitter, W. (eds) (2007). *The education systems of Europe*. Dordrecht: Springer.

- Huber, S., Fischer, U., Moeller, K., & Nuerk, H.-C. (2013). On the interrelation of multiplication and division in secondary school children. *Frontiers in Psychology*, 4, 740-752.
- Humphrey, N. & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21, 319-331. doi: 10.1007/BF03173419
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ichou M, Vallet L-A (2011). Do all roads lead to inequality? Trends in French upper secondary school analysed with four longitudinal surveys. *Oxford Review of Education*, 37, 167–194.
- Inspectie van het Onderwijs. (2007). *Aansluiting voortgezet onderwijs op het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ireson, J., Hallam, S. & Hurley, C. (2005). What are the Effects on Ability Grouping on GCSE attainment? *British educational research journal*, 31, 443-458.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, M. (2012). 'Bold Choices. How Ethnic Inequalities in Educational Attainment are Suppressed', *Oxford Review of Education*, 38, 189-208.
- Jackson, M., Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic inequality in choice-driven education systems: A longitudinal study of performance and choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85, 158-178. doi:10.1177/0038040711427311
- Jacob, M., & Tieben, N. (2007). *Social Selectivity of Track Mobility in Secondary Schools. A Comparison of Intra-secondary Transitions in Germany and the Netherlands*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Jæger, M.M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 78, 1943-1972.
- Johnsson, M Lindgren, J. (2010). "Great location, beautiful surroundings!": Making sense of information materials intended as guidance for school choice Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 54, 173-187.
- Jonsson, J.O., & Mood, C. (2008). Choice by Contrast in Swedish Schools: How Peers Achievement Affects Educational Choice. *Social Forces*, 87, 741-765.
- Kloosterman, R. (2010). *Social background and children's educational careers*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. G., & Broers, N. J. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535-548. 10.1037/0022-0663.100.3.535
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). The role of peer groups in adolescents' educational trajectories. *European Journal of Developmental Psychology*, 6, 521–547.
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H.M., Timmermans, A.C., Rooijen, M. van, Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. Groningen: GION.
- Korthals, R. (2012). *Selection and tracking in secondary education: A cross country analysis of student performance and educational opportunities*, ROA-RM-2012/14, Maastricht University.

- Krampen, G. (2013). Subjective well-being of children in the context of educational transitions. Cross-sequential results from two European countries with different school systems. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 744-763. doi:10.5964/ejop.v9i4.668
- Kretschmann, J., Vock, M. & Lüdtke, O. (2014). Acceleration in elementary school: Using propensity score matching to estimate the effects on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1080–1095. doi:10.1037/a0036631
- Kucel, A. & Vilalta-Bufí, M. (2013). Why do tertiary education graduates regret their study program? A comparison between Spain and the Netherlands. *Higher Education*, 65, 565-579.
- Kultusministerkonferenz (2014). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2012/2013. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn, Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.
- Kupfer, A. (2010). The socio-political significance of changes to the vocational education system in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 3, 85-97.
- Langen, A. van, & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen: ITS.
- Langenkamp, A. G. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83, 1-19. doi:10.1177/0038040709356563
- Lappalainen, S., Miettola, R. & Lahelma, E. (2013). Gendered Divisions on Classed Routes to Vocational Education. *Gender and Education*, 25, 189-205.
- Laroque, L. & De Peretti, I. (2015). De l'école au collège. *Le français aujourd'hui*, 189, 3-12.
- Larsen, B. Ø., Jensen, L., & Jensen, T. P. (2014). Transitions in secondary education: Exploring effects of social problems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 38, 32-42. doi:10.1016/j.rssm.2014.05.001
- Lenhard, W. & Schröppel, D. (2014). Prediction of academic performance prior to intersections within a multitiered school system. *Educational Research and Evaluation*, 20, 454-468. doi:10.1080/13803611.2014.975136
- Lüdemann, E. & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? *Journal of Population Economics*, 26, 455-481. doi:10.1007/s00148-012-0414-z
- Lundahl, L., & Nilsson, G. (2009). Architects of their own future? Swedish career guidance policies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37, 27-38.
- Maaz, K., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes. *Child Development Perspectives*, 2, 99-106. doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x
- McCormack, L., Finalyson, O. & McCloughlin. (2014). The CASE Programme Implemented Across the Primary and Secondary School Transition in Ireland. *International Journal of Science Education*, 36, 2892-2917. doi: 10.1080/09500693.2014.938711
- Marks, G. N., Cresswell, J., & Ainley, J. (2007). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12, 105-128. doi:10.1080/13803610600587040.

- Marks, G.N. (2006). Are between- and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries. *Educational Research*, 48, 21-40. doi:10.1080/00131880500498396
- Marks, G. N. (2013). Evaluating effectively maintained inequality: School and post-school transitions, socio-economic background, academic ability and curricular placement. *Social Science Research*, 42, 1635-1649. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.07.004
- Marsh, H. M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44, 631-669. doi: 10.3102/0002831207306728
- Mellor, D. & Delamont, S. (2011). Old anticipations, new anxieties? A contemporary perspective on primary to secondary transfer. *Cambridge journal of Education*, 41, 331-346.
- Micklewright, J. & Schnepf, S. V. (2007). Inequality of Learning in Industrialized Countries, in: S.P. Jenkins and J. Micklewright (eds.), *Inequality and Poverty Re-Examined*, Oxford University Press: Oxford.
- Millington, J., Butler, T., & Hamnett, C. (2014). Aspiration, attainment and success: An agent-based model of distance-based school allocation. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 17, 1-20.
- Ministère de l'Éducation nationale (z.d.). Le lycée : enseignement, organisation et fonctionnement. Education.gouv.fr. Geraadpleegd op 16-02-2016.
- Ministerie van OCW (2016). *Kamerbrief over behoud brede brugklassen*. Download op 8-7-2016.
- Mostafa, T. (2011). Decomposing inequalities in performance scores: the role of student background, peer effects and school characteristics. *International Review of Education*, 56, 567-589. doi:10.1007/s11159-010-9184-6
- Mühlenweg, A. M. & Puhani, P. A. (2010). The evolution of the school-entry age effect in a school tracking system. *The Journal of Human Resources*, 45, 407-438. doi:10.1353/jhr.2010.0020
- Myrberg, E. & Rosén M. (2006). Reading achievement and social selection into independent schools in Sweden - Results from IEA PIRLS 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 185-205.
- Netjes, J., van de Werfhorst, H., Karsten, S., & Bol, T. (2011). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van het onderwijs: burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*. Amsterdam: AMCIS Amsterdam Centre for Inequality Studies, Universiteit van Amsterdam.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2012-en
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Education policy outlook Germany*. Parijs: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, Parijs: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190511-en.
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Parijs: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264257658-en.
- Onderwijs in cijfers. (2016a). Leerlingenaantallen in het voortgezet onderwijs.
- Onderwijs in cijfers. (2016b). Leerlingenstromen in het primair onderwijs.
- Onderwijs in cijfers. (2016c). Ontwikkelingen van het aantal leerlingen in het PO.
- Onderwijs in cijfers. (2016d). Stapelaars in het voortgezet onderwijs.

- Onderwijs in cijfers. (2016e). Verblijfsduur in het primair onderwijs.
- Onderwijsraad (2005). *Advies Betere Overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat. Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag, onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2014a). *Advies Overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2014b). *Overgangen in het onderwijs*. Beleidsbrief Onderwijsraad dd. 3 maart 2014.
- Onderwijstijdverlenging. (2015). Overgang po-vo. Verkregen via www.onderwijstijdverlenging.nl.
- Opendakker, M.-C., & Hermans, D. (2006). Allochtonen in en doorheen het onderwijs: cijfers, oorzaken en verklaringen. In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyk, K. Delrue & K. Pelleriaux (Eds.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 33-66). Gent: Academia Press.
- Opendakker, M.-C. & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109, 259-284. doi:10.2466/09.10.11.pr.0.109.4.259-284
- Opendakker, M.-C., Maulana, R., & den Brok, P. (2012). *Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage*. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 95-119. doi: 10.1080/09243453.2011.619198
- Pallas, A.M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In: J.L. Mortimer & M.J. Shanahan (Eds). *Handbook of the life course*. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Pásztor, A. (2008). The children of guest workers: comparative analysis of scholastic achievement of pupils of Turkish origin throughout Europe. *Intercultural Education*, 19, 407-419.
- Paulick, I., Watermann, R., & Nückles, M. (2012). Achievement goals and school achievement: the transition to different school tracks in secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 75-86.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. (2009). School tracking and development of cognitive skills, IZA Discussion Paper No. 4058. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2010). A Horizontal Approach to School Transitions: a Lesson Learned from the Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40, 229–245.
- Penn, R. & Berridge, D., (2013). Modelling Trajectories through the Educational System in North West England'. In R. Penn & D. Berridge [eds] *Statistical Modelling of Continuous Data Volume IV* (pp 515-539). London: Sage.
- Pekkarinen, T. (2008). Gender differences in educational attainment: Evidence on the role of tracking from a Finnish quasi-experiment. *Scandinavian Journal of Economics*, 110, 807-825. doi:10.1111/j.1467-9442.2008.00562.x
- Pennanen, M. Haukkala, A., de Vries, H. & Vartiainen, E. (2011). Longitudinal Study of Relations Between School Achievement and Smoking Behavior Among Secondary School Students in Finland: Results of the ESFA Study. *Substance Use & Misuse*, 46, 569-579. doi: 10.3109/10826084.2010.517725

- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. & Grümer, S. (2014). Perceived Demands of Social Change and Depressive Symptoms in Adolescents From Different Educational Tracks. *Youth and Society*, 46, 338-359. doi: 10.1177/0044118X11435575
- Poncelet, D., & Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir ... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45, 225-254.
- PO-Raad, AVS & VO-raad. (2011). *Effectief Schakelen: verbeteren van de informatie overdracht tussen PO en VO*. Utrecht: PO-raad.
- PO-Raad. (2013). Eindtoets verplaatst, wens PO-Raad gehoord. Utrecht: PO-raad.
- PO-Raad. (2014). *Handreiking schooladvies*. Utrecht: PO-Raad.
- Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek (ProBO). (2014). *Onderzoeksprogramma Beleidsgericht Onderwijsonderzoek 2014-2016*. Den Haag: NRO.
- Prokic-Breuer, T., & Dronkers, J. (2012). The high performance of Dutch and Flemish 15-year-old native pupils: Explaining country differences in math scores between highly stratified educational systems. *Educational Research and Evaluation*, 18, 749-777. doi: 10.1080/13803611.2012.727359.
- Retelsdorf, J., Becker, M., Köller, O., & Möller, J. (2012). Reading development in a tracked school system: A longitudinal study over 3 years using propensity score matching. *British Journal of Educational Research*, 82, 647-671.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing student concerns about transition to secondary school. *British journal of educational psychology*, 81, 244-263. doi: 10.1348/000709910X519333
- Rijksoverheid. (1963). Wet op het voortgezet onderwijs.
- Rijksoverheid. (1981). Wet op het primair onderwijs.
- Rijksoverheid. (1992). Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.
- Rijksoverheid. (1995). Wet educatie en beroepsonderwijs.
- Rijksoverheid. (2010). Wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen.
- Rijksoverheid. (2014). Toetsbesluit PO.
- Rijksoverheid. (2015). *Toelating voortgezet onderwijs gebaseerd op schooladvies*. Geraadpleegd op www.rijksoverheid.nl
- Ringmose, C. (2013). Independent School Success Challenging the Danish Public School System. *Childhood education*, 89, 92-93. doi: 10.1080/00094056.2013.773843
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 571-590. doi:10.1080/00313831.2011.621133
- Roeleveld, J., Mulder, L., & Paas, T. (2011). *De gevolgen van een later afname van de Cito Eindtoets Basisonderwijs*. Amsterdam: Radboud Universiteit Nijmegen Kohnstamm Instituut.
- Rogghe, A. (1995). *Het onderwijs in Frankrijk. Onderwijs in de Europese Unie: eenheid in verscheidenheid*. Leuvel-Apeldoorn: Garant.
- Säälik, Ülle (2016). Reading performance, learning strategies, gender and school language as related issues – PISA 2009 findings in Finland and Estonia. *International Journal of Teaching & Education*, 3, 17-30.

- Sabates, Harris & Staff (2011). Ambition Gone Awry: The Long-Term Socioeconomic Consequences of Misaligned and Uncertain Ambitions in Adolescence *SOCIAL Science Quarterly*, 92, 959-977. doi: 10.1111/j.1540-6237.2011.00799.x
- Salmela-Aro, K. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316-1327
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI). Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57. doi:10.1027/1015-5759.25.1.48
- Sandy, L.R., (2007). Eduaction in Finland, *New Hampshire Journal of learning*, 10.
- Savoilainen, J., Hughes, L.A., Hurtig, M. & Ebeling, H. (2013). Does vocational schooling facilitate criminal offending? A study of educational tracking in Finland *European Journal of Criminology*, 10, 606–622.
- Schindler Rangvid, B. (2008). Private school diversity in Denmark's national voucher system. *Scandinavian Journal of Education Research*, 52, 331-354. doi: 10.1080/00313830802184491
- Schneider, S. L. & Tieben, N. (2011). A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education*, 37, 139-166. doi:10.1080/03054985.2011.559349
- Schuchart, C. (2007). Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulart Bezogenen Bildungsbiografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 381- 398.
- Serbin, L. A., Stack, D. M., & Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1331-1347.
- Spijkerboer, A. W., Maslowski, R., Keuning, J., Van der Werf, M. P. C., & Béguin, A. A. (2012). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs*. Eindrapport. Groningen: GION.
- Standaert, R. (2003). *Vergelijken van onderwijssystemen*. Leuven: Acco.
- Standaert, R., & Roth- van der Werf, G.J.M. (1996). *Het onderwijs in Duitsland*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- SterkVO. (2015). *Elke leerling de juiste school*. Geraadpleegd via: www.sterkvo.nl.
- Stevens, P. A. J. & Vermeersch, H. (2010). Streaming in Flemish secondary schools: exploring teachers' perceptions of and adaptations to students in different streams. *Oxford Review of Education*, 36, 267-284. doi:10.1080/03054981003629862
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., et. al. (2010). PISA 2009 – ensituloksia 15-vuotiaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Swedish Institute. (2015a). *School and preschool*. Stockholm: Swedish Institute.
- Swedish Institute. (2015b). *Equal access to free education*. Stockholm: Swedish Institute.
- Symonds, J., Chow, A., Dietrich, J. & Salmela-Aro, K. (2016). Mental Health Improves After Transition from Comprehensive School to Vocational Education or Employment in England: A National Cohort Study. *Developmental Psychology*, 52, 652–665.
- Thomas, W. & Webber, D. J. (2009). Choice at 16: school, parental and peer group effects. *Research in Post-Compulsory Education*, 14, 119-141. doi:10.1080/13596740902921372
- Tieben, N. & Wolbers, M. (2010). Success and failure in secondary education: socio-economic background effects on secondary school outcome in the Netherlands, 1927–1998. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 277-290. doi:10.1080/01425691003700516

- Timmermans, A. C., de Boer, H., & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education, 19*, 217-240 doi:10.1007/s11218-015-9326-6
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, M. P. C. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen. Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onder- en overadvisering*. Groningen: GION.
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, M. P. C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology, 85*, 459-478. doi:10.1111/bjep.12087
- Timmermans, A.C., Bosker, R.J., de Wolf, I.F., Doolaard, S., & van der Werf, M.P.C. (2014). Value added based on educational positions in Dutch secondary education. *British Educational Research Journal, 40*, 1057-1082. doi: 10.1002/berj.3126
- Tobbell, J. & O'Donnell, V. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research, 59*, 11-23.
- Tolsma, J. & Wolbers, M. H. J. (2010). Onderwijs als nieuwe sociale scheidslijn? De gevolgen van onderwijsexpansie voor sociale mobiliteit, de waarde van diploma's en het relatieve belang van opleiding in Nederland. *Tijdschrift voor Sociologie, 31*, 239-259.
- Tolstrup Holmegaard, H., Ulriksen, L. M., & Moller Madsen, L. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*, 21-40, doi: 10.1080/00313831.2012.696212
- Traag, T. & Van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands. The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Tverborgvik, T., Clausen L.B., & Thorsted, B.L. (2013). Intergenerational Educational Mobility in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*, 544-560.
- UK Parliament (2002). Education Act 2012.
- Undervisnings Ministeriet (2010). *Welcome to the Danish Folkeskole*. Copenhagen: Undervisnings Ministeriet.
- Undervisnings Ministeriet. (Z.d.). *The Folkeskole*. Copenhagen: Undervisnings Ministeriet.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal, QC, Canada: Auteur.
- UNESCO. (2008). Mapping of National Education Programmes: The Netherlands.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J., & Lipponen, L. (2014). A new Finnish National Core Curriculum for basic education and technology as an integrated tool for learning. In H. Niemi e.a. (Eds.), *Finnish Innovations & Technologies In Schools* (p. 21-32). Sense Publishers.
- Väljjarvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. (2007). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Van Bijsterveldt-Vliegenthart, M. (2011). *Toetsing in het primair onderwijs*. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 1 maart 2011.
- Van Crombrugge, H. (2008). Faire entrer dans quelque chose sérieuse. Levensbeschouwing en professionele vorming. *Hogelijn Tijdschrift, 16*, 37-42.

- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Pustjens, H., van de Gaer, E., Onghena, P. (2008). Curriculum choice and success in the first two grades of secondary education: students, classes, or schools? *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 155-182.
- Van de Werfhorst, H. G. & Hofstede, S.(2007).Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *British Journal of Sociology*, 58, 391-415
- Van de Werfhorst, H. G. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407-428. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102538
- Van de Werfhorst, H., (red.).(2015). *Een kloof van alle tijden. Verschillen tussen lager en hoger opgeleiden in werk, cultuur en politiek*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Van Houtte, M., Damanet, Y. & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education*, 16, 329-352. doi: 10.1007/s11218-013-9216-8
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L. & Karsten, S. (reds.).(2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Meppel: Ten Brink.
- Van de Werfhorst, H., Mijs, J.J.B. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR).
- Van den Branden N., Vandecandelaere M., &De Fraine B. (2015). Zittenblijven in Vlaanderen: de huidige stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 13, 328-337.
- Van der Lubbe, M., Verhelst, N., Heuvelmans, T., & Staphorsius, G. (2005). *Verlag van een onderzoek naar de toelating van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Van der Veen, I. (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, 6, 233-250.
- Van der Werf, G., Opdenakker, M.-C., & Kuyper, H. (2008). Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 447-462. doi:10.1080/09243450802535216
- Van Elk, R., Van der Steeg, M., & Webbink, D. (2011). Does the timing of tracking affect higher education completion? *Economics of Education Review*, 30, 1009–1021. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.04.014.
- Van Houtte. M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110, 354-388.
- Van Houtte. M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38, 273-292.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. (2015). Tracking and sense of futility: the impact of between-school tracking versus within-school tracking in secondary education in Flanders (Belgium). *British educational research journal*, 41, 782-800. doi: 10.1002/berj.3172
- Van Houtte, M. & Van Maele, D. (2012). Students' sense of belonging in technical/ vocational schools versus academic schools: the mediating role of faculty trust in students. *Teachers college record*, 114, 1-36.

- Van Houtte, M., Damanet, Y. & Stevens, P. (2013). Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling? *Social Psychology of Education, 16*, 329-352. doi: 10.1007/s11218-013-9216-8
- Van Ophuysen, S. (2009). Moving to Secondary School: On the Role of Affective Expectations in a Tracking School System. *European educational research journal, 8*, 434-446. doi: 10.2304/eej.2009.8.3.434
- Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., Timmermans, A.C., & Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 2: empirische studie naar de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen rondom de po-vo overgang*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- Van Zanten, A. (2009), *Choisir son école Stratégies familiales et médiations locales*. Collection Le Lien social. Parijs: Presses Universitaires de France
- Vaubourg, J-P. (2015). L'enrichissement syntaxique et l'orthographe à la charnière de l'école et du collège. *Le français aujourd'hui*, 189. Parijs: Armand Colin.
- Verwiebe, R., & Riederer, B. (2013). Die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in westlichen Gesellschaften: Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der PISA-Studie von 2000 bis 2009. *Zeitschrift für Soziologie, 42*, 201-221.
- Viljaranta, J., Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). The role of task-values in adolescents' educational tracks: A person-oriented approach. *Journal of Research on Adolescence, 19*, 786-798.
- VO raad/ PO raad (2015). *Toelating tot het voortgezet onderwijs*.
- Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 67-80. doi:10.1016/j.jvb.2007.10.003
- Webber, D. J. and Walton, F. (2006). Gender specific peer groups and choice at sixteen, *Research in Post-compulsory Education, 11*, 65-84 .
- Webber, D. J. (2012). Grade surprise and the decision to stay-on into post-compulsory education. *Applied Economics Letters, 19*, 1095-1099.
- Webbink, D., De Wolf, I., Wößmann, L., Van Elk, R., Minne, B. & Van der Steeg, M. (2009). *Wat is bekend over de effecten van kenmerken van onderwijsstelsel? Een literatuurstudie*. CPB document 187. Den Haag: CPB.
- Weigeren van vmbo-t gediplomeerden bij het havo. Kamerbrief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 3 november 2010.
- Weiss, C.C. & Bearman, P.S. (2007). Fresh starts: reinvestigating the effects of the transition to high school on student outcomes. *American Journal of Education, 113*, 395-421.
- Winding, T.N., A Nohr, E., Labriola, M., Biering, K., & Andersen, J.H. (2013). Personal predictors of educational attainment after compulsory school: influence of measures of vulnerability, health, and school performance. *Scandinavian Journal of Public Health, 41*, 92-101. doi: 10.1177/1403494812467713
- Withey, P. & Turner, S. (2013). The analysis of SATS results as a measure of pupil progress across educational transitions. *Educational Review, 67*, 23-34. doi:10.1080/00131911.2013.826180
- Witschge, Jacqueline, Herman G. van de Werfhorst. & Anne Bert Dijkstra. 2014. Does track placement affect civic engagement? Paper presented at the conference 'Youth, Politics and Society', Leuven, September 9-10.

- Witschge, J., & van de Werfhorst, H. G. (2016). *Standardization of lower secondary civic education and inequality of the civic and political engagement of students. School Effectiveness and School Improvement, 27*, 367-384. doi: [10.1080/09243453.2015.1068817](https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1068817)
- Wößmann, L. (2007). *Fundamental determinants of school efficiency and equity: German states as a microcosm for OECD countries*. CESifo Working Paper No. 1981. München: CESifo.
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the Big-Fish-Little-Pond effect. *Journal of Educational Psychology, 104*, 793-805.

ISBN 978-90-367-9438-1

© 2016 GION Onderwijs/Onderzoek