MEER(WAARDE) HETEROGENE BRUGKLASSEN EN CAPACITEITENTESTEN?

MONITOR SUBSIDIEREGELINGEN HETEROGENE BRUGKLASSEN EN CAPACITEITENTESTEN

RAPPORT

seo • economisch onderzoek

SARDES



AUTEURS

TYAS PREVOO, ROEL GORT (SEO)

INGE RAZENBERG, PAULIEN MULLER, ELISE CROMPVOETS, EMIEL HELMICH (SARDES)

EDDIE DENESSEN (RADBOUD UNIVERSITEIT)

TRUDIE SCHILS (UNIVERSITEIT MAASTRICHT)

IN OPDRACHT VAN

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP

AMSTERDAM, NOVEMBER 2024

Samenvatting

Scholen geven aan hun doelen bereikt te hebben en een positieve impact van het nieuwe beleid te zien. Tegelijkertijd is en blijft differentiëren in de klas een uitdaging, die ook veel van docenten vraagt. Aan verdere uitbreiding en doorontwikkeling van heterogene brugklassen zijn diverse randvoorwaarden verbonden.

De subsidieregelingen voor heterogene brugklassen en voor capaciteitentesten moeten eraan bijdragen dat leerlingen op het voor hen best passende onderwijsniveau terecht komen. De vraag die in dit rapport centraal staat is of scholen met deze regelingen hierin slagen en welke lessen uit hun ervaringen getrokken kunnen worden voor (toekomstig) beleid rondom heterogene brugklassen.

Dit onderzoek laat zien dat scholen met veel enthousiasme aan de slag zijn gegaan met de ontwikkeling van nieuwe heterogene brugklassen en/of met de versterking van het aanbod dat ze al hadden, maar dat velen van hen nog aan het begin van deze opgave staan. Het werken met heterogene brugklassen, waarbij het doel is kansengelijkheid te vergroten en leerlingen de kans krijgen hun potentieel te onderzoeken, is een onderwijsvernieuwing die niet van de ene op de andere dag door te voeren is.

Scholen realiseren doelen en zien verbetering in hun aanbod

Bij de aanvragen gaat het om de doelen waarvoor subsidie is aangevraagd. Naast kansengelijkheid streven scholen ook andere doelen na, en de regeling heeft scholen in actiestand gezet. Scholen konden subsidie aanvragen voor – een combinatie van – vier verschillende doelen: introductie van nieuwe heterogene brugklassen (22%), en verlenging[1] (32%), verbreding[2] (13%)) en/of doorontwikkeling (82%) van bestaande heterogene brugklassen.

Scholen geven als onderdeel van hun verantwoording in een voortgangsrapportage aan of het lukt om meer (soorten) heterogene brugklassen te realiseren en/of het bestaand aanbod door te ontwikkelen of te verbeteren:

- 57% gaf aan het **bestaand aanbod doorontwikkeld of verbeterd** te hebben
- 16% gaf aan **meer (soorten) heterogene brugklassen** gerealiseerd te hebben
- 26% gaf aan **meer (soorten) heterogene brugklassen** aan te bieden **én** bestaande heterogene brugklassen te hebben **doorontwikkeld of verbeterd**
- Enkele scholen (<1%) gaven aan **nog geen resultaten** bereikt te hebben.

Het aanbod aan heterogene brugklassen is gevarieerd, maar is voornamelijk terug te zien in dakpanklassen basis-kader, tl-havo en havo-vwo. Op basis van registratiedata is het aandeel leerlingen in heterogene brugklassen op subsidiescholen 61% in 2023/2024. Op scholen zonder subsidie bedraagt dit percentage 53%. Deze verschillen tussen scholen zonder en met subsidie zien we ook al in de jaren vóór de subsidieregeling. Daarnaast is het aandeel leerlingen in heterogene brugklassen – volgens registratiedata – zowel op subsidiescholen als op niet-subsidiescholen met zo'n 2 tot 3 procentpunt gestegen ten opzichte van één of twee jaar voor de subsidieregeling.

1 Waar een brugklas voorheen alleen in leerjaar 1 aangeboden werd, wordt deze nu ook in leerjaar 2 aangeboden

2 Verbreding van een heterogene brugklas naar meer onderwijssoorten. Bijvoorbeeld van basis-kader naar vmbo-breed, of van mavo-havo naar mavo-havo-vwo.

Scholen zien meerwaarde van nieuw beleid

Brugklascoördinatoren geven in de enquête aan dat het nieuwe beleid leidt tot verbetering van het aanbod en bijdraagt aan betere plaatsing van leerlingen. Ongeveer twee derde van de brugklascoördinatoren meldt in de enquête verbeteringen in hun heterogene brugklassen. Dit is vooral het geval bij scholen die zich hebben gericht op verlenging en doorontwikkeling van deze klassen. Een op de drie brugklascoördinatoren geeft aan dat het nieuwe beleid ook heeft geleid tot betere plaatsing van leerlingen in de brugklasperiode. Het zijn met name de scholen die hebben ingezet op de introductie van heterogene brugklassen die dit effect zien. De (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen draagt volgens de 82 procent van de brugklascoördinatoren (heel) sterk bij aan een betere en passendere plaatsing van leerlingen op hun definitieve schoolsoort na de brugklasperiode.

Dit blijkt ook uit de schoolbezoeken, waarbij wel een nuance gemaakt wordt: heterogene brugklassen dragen er weliswaar aan bij dat leerlingen meer tijd krijgen om te ontdekken en laten zien welk niveau bij hen past (met name in de verlengde heterogene brugklas), maar wanneer de randvoorwaarden voor de inrichting van de heterogene brugklassen niet op orde zijn, kan dit ook negatief uitpakken voor leerlingen. Daarbij wordt uit de schoolbezoeken duidelijk dat het werken met heterogene brugklassen veel vraagt van docenten.

Om heterogene brugklassen succesvol te laten werken, zijn zowel binnen de school als op landelijk niveau enkele randvoorwaarden nodig. Bijvoorbeeld voldoende tijd en middelen, en geschikte methodes en toetsing. Ook kunnen capaciteitentesten onder voorwaarden ondersteunend werken in de heterogene brugklas en bijdragen aan betere plaatsing na de brugklasperiode.

Differentiatie is en blijft een uitdaging

Zowel in de enquête op schoolniveau, als tijdens de schoolbezoeken en focusgroepen is uitgebreid stilgestaan bij differentiatie. Uit alle bronnen komt naar voren dat scholen hier nog mee worstelen. De enquête op schoolniveau laat grote verschillen zien tussen scholen, waarbij grofweg de helft aangeeft dat hun docenten goed in staat zijn te differentiëren, maar waarbij de andere helft dat niet vindt. De schoolbezoeken laten zien dat cruciale randvoorwaarden ontbreken: een visie op onderwijs in de heterogene brugklassen ontbreekt, docenten hebben onvoldoende handvatten om te differentiëren, en het lesmateriaal is vaak niet geschikt. Scholen met twee niveaus lijken hier meer mee te worstelen dan scholen met bredere brugklassen (waar veelal een zeer gerichte visie is op het werken in heterogene brugklassen).

Scholen willen aanbod continueren, maar randwoorden voor succes ontbreken nog vaak

Scholen geven zowel in de enquête als tijdens de schoolbezoeken aan dat zij door willen gaan met het huidige aanbod, wel ook vaak in afgeslankte vorm; de subsidie was te kort om de heterogene brugklassen goed op te kunnen zetten. Scholen zien positieve impact van het nieuwe beleid en geven aan door te willen met de heterogene brugklassen die ze aanbieden – zij het in afgeslankte vorm – , ook als daar geen aanvullende middelen voor beschikbaar komen. Heterogene brugklassen kunnen bijdragen aan kansengelijkheid, maar lijken daarvoor vooralsnog nog niet voldoende doorontwikkeld. Het ontbreekt vaak aan noodzakelijke randvoorwaarden, en scholen zijn op zoek naar wat werkt en naar oplossingen van praktische knelpunten. Het werken met heterogene brugklassen is een vernieuwing die veel investering vraagt, in tijd, onderzoek, omdenken, mensen en middelen.

Inhoudsopgave

Samenvatting 2
Inhoudsopgave 4
1 Aanleiding en onderzoeksopzet 5
1.1 Aanleiding 5
1.2 Hoofdvragen en onderzoeksopzet 7
1.3 Afbakening 11
1.4 Leeswijzer 12
2 Subsidiedoelen en betrokken stakeholders 14
2.1 Aanleiding en doelen subsidieaanvraag 14
2.2 Betrokkenheid diverse stakeholders 16
3 Ondernomen activiteiten en aanbod heterogene brugklassen 18
3.1 Scholen zetten middelen voor verschillende doeleinden in 18
3.2 Aanbod heterogene brugklassen volgens scholen 19
3.3 Aanbod heterogene brugklassen volgens registratiedata 24
4 Plaatsing in, en doorstroom na de brugklas 27
4.1 Plaatsing van leerlingen in leerjaar 1 29
4.2 Doorstroom binnen en na de heterogene brugklas 32
5 Differentiatie 36
5.2 Enquêteresultaten over differentiatie op scholen 37
5.3 Meestal geen schoolbrede consensus over hoe er gedifferentieerd wordt 40
5.4 Scholen met meer dan twee niveaus hebben gerichte visie en werken veelal projectmatig 43
5.5 Gebrek aan geschikt lesmateriaal 44
6 Impact op scholen, leerlingen en docenten 46
6.1 Impact van (door)ontwikkeling brugklassen op scholen 46
6.2 Uitkomsten bij leerlingen 49
6.3 Het vraagt veel van docenten, maar kan ook werkplezier opleveren 52
7 Voorwaarden voor succes 56
7.1 Scholen continueren aanbod, ook zonder subsidie 56
7.2 Voorwaarden voor succes binnen de school 57
7.3 Voorwaarden voor succes op landelijk niveau 59
8 Gebruik en waardering capaciteitentesten 60
9 Conclusies en aanbevelingen 66
9.1 Overkoepelende conclusies 67
9.2 Aanbevelingen 67
Referenties 69

1 Aanleiding en onderzoeksopzet

De subsidieregelingen voor heterogene brugklassen en voor capaciteitentesten moeten eraan bijdragen dat leerlingen op het voor hen best passende onderwijsniveau terecht komen. De vraag is of scholen met deze regelingen hierin slagen en welke lessen uit hun ervaringen getrokken kunnen worden voor (toekomstig) beleid rondom heterogene brugklassen.

1.1 Aanleiding

Differentiatie als hoofdtoon: Het Nederlandse onderwijsstelsel

Het Nederlandse onderwijsstelsel, specifiek zowel het voortgezet als hoger onderwijs, kenmerkt zich door sterkere differentiatie in vergelijking met onze buren België en Duitsland en andere gedifferentieerde onderwijsstelsels. Gedurende de 20e eeuw zijn in Nederland de voorheen losse schoolsoorten in het vo gecentraliseerd tot een alomvattend stelsel met 7 aparte onderwijsniveaus, met een veelal harde scheiding tussen deze verschillende niveaus (praktijkonderwijs, voortgezet speciaal onderwijs, vmbo-basis, vmbo-kader, vmbo-gemengd-theoretisch, havo of vwo).[3] Het selectiemoment voor plaatsing vindt plaats in groep 8 rond 12 jaar, aan de hand van het advies van de leerkracht en gebaseerd op de algemene prestaties van de leerling, maar ook gebruik makend van de door de leerkracht ervaren gedragskenmerken en motivatie van de leerling. Dit advies kan worden bijgesteld naar aanleiding van de resultaten op de toets die leerling aan het eind van het basisonderwijs afnemen.[4]

Er zijn voordelen te noemen voor het differentiëren van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus. Zo kunnen homogene (i.e., categorale) klassen makkelijker zijn voor de leerkracht omdat er minder noodzaak is voor differentiatie binnen de klas, het tempo niet aangepast hoeft te worden aan cognitief minder sterke leerlingen en het niveau niet te laag ligt voor cognitief sterke leerlingen.[5] Dit functionele karakter van vroege selectie en differentiatie is begrijpelijk vanuit een praktisch perspectief, maar zorgt er ook voor dat dit vroege selectiemoment een enorm gewicht met zich meedraagt. In theorie zouden leerlingen makkelijk tussen niveaus moeten kunnen navigeren en zouden diploma's moeten stapelen om te zorgen dat de initiële differentiatie niet te leidend is. Echter, de praktijk leert dat leerlingen veelal op het onderwijsniveau blijven waar zij in eerste instantie op zijn ingedeeld, en het stapelen van diploma's van de verschillende onderwijsniveaus neemt meer af dan toe.[6] Daarbij is de informatie die gebruikt wordt voor selectie niet perfect, wat kan leiden tot onterechte adviezen.[7] Zo krijgen leerlingen uit een lage socio-economische achtergrond vaker een lager advies mee, ondanks gelijkwaardige uitkomsten uit cognitieve testen.[8] Daarnaast zijn er verschillen in de mate waarin ouders bereid zijn om het advies van de leerkracht te beïnvloeden, waarbij ouders met een migrantachtergrond en lagere socio-economische status dit vaker achterwege laten en kinderen vervolgens een lager advies krijgen.[9]

3 Van de Werfhorst, Elffers, & Karsten, 2015; Onderwijsraad, 2019
4 Onderwijsraad, 2019
5 Francis, Taylor, & Tereschchenko, 2020; Van de Werfhorst, 2021
6 Van de Werfhorst et al., 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2015; Visser, Lemmens, Magnée, & Dillingh (2022)
7 Bles, Van Der Velden, & Ariës, 2020; Brunello, Gianni, & Ariga, 2007; Timmermans, Kuyper, & Van der Werf, 2015; De Wolf, Ariës, & Van Wetten, 2020
8 Onderwijsraad, 2021; CPB, 2019
9 Crul, 2018; Francis, Taylor, & Tereschchenko, 2020; Van de Werfhorst, 2021

In zowel internationaal als nationaal onderzoek komt naar voren dat niveaudifferentiatie negatieve effecten kan hebben voor de leerprestaties, burgerschapsvorming, en het zelfbeeld van leerlingen.[10] Dit leidt tot de conclusie dat niveaudifferentiatie tot grotere kansenongelijkheid kan leiden[11], terwijl internationaal vergelijkend onderzoek juist laat zien dat de ongelijkheid afneemt bij latere selectie- en differentiatiemomenten als gevolg van onderwijsbeleidsveranderingen.[12]

Subsidies: Capaciteitentesten en heterogene brugklassen

Tijdens de Covid-19 crisis namen zorgen verder toe over de gevolgen van de vroege selectie en differentiatie die wellicht door gezinsfactoren al minder in staat worden geacht hogere niveaus van onderwijs aan te kunnen. Zo werden door schoolsluitingen geen eindtoetsen meer uitgevoerd in het po, en werden leerlingen dus alleen ingedeeld met behulp van het advies van de leerkracht zonder de mogelijkheid van een bijstelling door de eindtoets. Te lage adviezen, die zoals hierboven beschreven vaker voorkomen bij kinderen uit gezinnen met een lage socio-economische status, kunnen door de sterke niveaudifferentiatie en moeilijke schakeling tussen de diverse niveaus zorgen voor een verdere scheefgroei in kansengelijkheid tussen leerlingen. Hiervoor is toen de subsidieregeling capaciteitentesten in het leven geroepen, waarmee scholen in staat worden gesteld om een capaciteitentest in te kopen om informatie te winnen over het juiste onderwijsniveau van hun leerlingen.

Ook werd in adviezen van de Onderwijsraad in 2019 en 2021 aangekaart dat de sterke differentiatie in het Nederlands onderwijsstelsel de gelijke kansen van leerlingen onder druk zet en werd geadviseerd om later te gaan selecteren en differentiëren in het onderwijs.[13] In 2021 is de Onderwijsraad zelfs nog verder gegaan en is er een driejarige, brede brugklasperiode geadviseerd, alvorens leerlingen dan in aparte paden zouden worden gedifferentieerd en verder leren binnen hun niveau. De visiebrief 'Kansengelijkheid funderend onderwijs' van de Minister van 10 maart 2023 geeft aan dat dit advies niet over is genomen, omdat dit een te verregaande en momenteel niet haalbare verandering van het onderwijsstelsel zou betekenen. De minister gaf echter wel aan verder in te zetten op het stimuleren van kansengelijkheid middels de subsidie Heterogene brugklassen, die samen met de subsidie voor capaciteitentesten al ingezet werd voor het terugdringen van leervertragingen en voor het verkleinen van kansenongelijkheid.[14]

Staat van kennis en kans voor kansengelijkheid

Sommige scholen hebben al eerder gekozen voor het aanbieden van een 'brede' brugklas, waarbij twee of meer onderwijsniveaus in 1 klas worden aangeboden. Hierbij kan nog worden gekozen voor een éénjarige of meerjarige brugklas, en hoe breed (hoe veel niveaus) de brugklas gemaakt wordt.[15] Zeker voor cognitief minder sterke leerlingen kan een brede klas delen met cognitief sterkere leerlingen (bijv. vmbo/havo) positief zijn, met als onderliggend leerproces dat zij door slimme klasgenoten omhoog getild worden (het zogenoemde 'peereffect'), terwijl cognitief sterkere leerlingen vaak weinig tot geen hinder ervaren.[16] Hierbij komen leerlingen van verschillende onderwijsniveaus ook weer in contact met elkaar, in plaats van brede schoolgemeenschappen die de

10 Netjes, Van de Werfhorst, Karsten, & Bol, 2011; Van de Werfhorst et al., 2015; Lavrijsen & Nicaise, 2016; Van Elk, Van der Steeg, & Webbink, 2011
11 Francis, Taylor, & Tereschchenko, 2020; Naaijer et al., 2016; Witschge & Van de Werfhorst, 2020
12 Van de Werfhorst, 2018; 2019
13 Onderwijsraad 2019; 2021
14 Kamerbrief nr. 660 (referentienr. 35735585, 10-03-2023)
15 Denessen & Boeijen, 2022
16 Grift, Rümke, & Verberne, 2010; Borghans, Diris, Smits, & de Vries, 2012; Van de Werfhorst, 2021

diverse schoolsoorten alleen op aparte locaties aanbieden.[17] Door de subsidie heterogene brugklassen hoopt het kabinet scholen te stimuleren voor het introduceren van nieuwe heterogene brugklassen en het verlengen, verbreden en doorontwikkelen van bestaande heterogene brugklassen, en scholen te ondersteunen in het beter selecteren naar onderwijsniveau.

Scholen kunnen ook gebruik maken van capaciteitentesten voor hulp bij het selecteren van het juiste onderwijsniveau van de leerling. Gemeten capaciteiten van leerlingen, waarbij intelligentie het meest gebruikt wordt, hebben in meta-analyses een sterke voorspellende waarde laten zien met betrekking tot het voorspellen van leerprestaties.[18] Hierbij moet wel worden benadrukt dat ook andere factoren, zoals motivatie of het vertrouwen in de eigen vaardigheden, een rol spelen in het leergedrag en leeruitkomsten van leerlingen.[19] Ook zijn suggesties gemaakt dat het strikte onderwijsstelsel in Nederland de voorspellende waarde van capaciteitentesten voor leeruitkomsten kan overschatten, aangezien leerlingen moeilijker kunnen schakelen tussen de diverse onderwijsniveaus.[20] Het gebruik van alleen capaciteitentesten voor het informeren van het onderwijsniveau is daarom niet aan te raden, maar het dient een belangrijke diagnostische en corrigerende rol.

1.2 Hoofdvragen en onderzoeksopzet

Dit rapport beschrijft de resultaten van het evaluatieonderzoek naar de subsidieregeling heterogene brugklassen en de subsidieregeling capaciteitentesten. De evaluatie van deze subsidieregelingen kent **twee hoofdvragen**:

1. In hoeverre hebben de (gesubsidieerde) activiteiten voortvloeiend uit subsidieregelingen heterogene brugklassen en capaciteitentesten bijgedragen aan de gestelde doelen (te weten latere selectie en een plaatsing op het niveau dat past bij de competenties/ capaciteiten en mogelijkheden van de leerling op scholen die gebruik hebben gemaakt van de subsidieregeling)?
2. Welke lering kan getrokken worden uit de ervaringen met deze subsidieregelingen voor (toekomstig) beleid gericht op consolidatie en (verdere) uitbouw van heterogene brugklassen?

We adresseren deze hoofdvragen door deze uit te splitsen in diverse deelvragen, langs een viertal thema's:

- **Aanvragen (Hoofdstuk 2)**
  - Met welk(e) doel(en) nemen scholen deel aan de subsidieregeling heterogene brugklassen?
  - Hoe betrekken zij diverse stakeholders?
- **Uitvoering (Hoofdstuk 3-5)**
  - Welke activiteiten organiseren scholen in het kader van de regeling?
  - Welk aanbod aan heterogene brugklassen realiseren de deelnemende scholen?
  - Hoe plaatsen scholen hun leerlingen in de verschillende (heterogene) brugklassen in leerjaar 1?
  - Hoe gaan scholen om met doorstroom aan het eind van de heterogene brugklasperiode?
  - In hoeverre lukt het scholen en docenten om te differentiëren in heterogene brugklassen?
- **Uitkomsten (Hoofdstuk 6)**
  - Welke effecten zien deelnemende scholen van het verbrede of verbeterde aanbod van heterogene brugklassen op hun scholen? Zowel op schoolniveau, voor leerlingen, als voor docenten.
- **Voorwaarden (Hoofdstuk 7)**
  - Waar loopt men tegenaan, wat zijn (rand)voorwaarden voor succes, wat zijn belemmerende factoren?

17 Onderwijsraad, 2019; Chetty et al., 2022
18 Roth et al., 2015; Kriegbaum, Becker, & Spinath, 2018
19 Kriegbaum et al., 2018; Veas et al., 2015
20 Hebbink et al., 2022

Dit onderzoek kenmerkt zicht door een mixed method aanpak, waarbij verschillende onderzoeksmethoden elkaar aanvullen in welke onderzoeksvragen en de mate waarin deze beantwoord kunnen worden. Het onderzoek is opgebouwd uit vijf op elkaar voortbouwende onderzoeksfases:

1. analyse van 684 aanvragen en voortgangsrapportages,
2. analyse van openbare registratiedata van alle scholen (, zowel die zonder subsidie als met subsidie),
3. een enquête onder 225 brugklascoördinatoren van scholen die aan de regeling heterogene brugklassen meededen,
4. verdiepende schoolbezoeken bij 17 scholen, en tot slot
5. een viertal focusgroepen.

Hieronder wordt elk van deze fases beknopt beschreven.

Fase 1: Analyse van subsidieaanvragen en voortgangsrapportages

In de subsidieaanvragen geven scholen aan voor welk van de vier doelen van de regeling zij subsidie wilden aanvragen. Uit een analyse van de 684 aanvragen uit de eerste drie rondes zien we dat deze doelen met de volgende frequentie worden ingezet:

- 22% van scholen zet in op **introductie** van (nieuwe) heterogene brugklassen
- 32% van scholen zet in op **verlenging**[21] van (bestaande) heterogene brugklassen
- 13% van scholen zet in op **verbreding**[22] van (bestaande) heterogene brugklassen
- 82% van scholen zet in op **doorontwikkeling** van (bestaande) heterogene brugklassen

Deze percentages tellen op tot meer dan 100% omdat veel scholen de subsidie gebruiken om meer dan één van deze doelen te realiseren. Een drietal selecties van doelstellingen komt veel voor:[23]

- 11% gaf aan de subsidie in te zetten op **alleen introductie** van nieuwe typen heterogene brugklassen
- 19% gaf aan de subsidie voor **verlenging + doorontwikkeling** van het bestaand aanbod in te willen zetten
- 45% gaf aan de subsidie in te zetten voor **alleen doorontwikkeling** van het bestaand aanbod

De door scholen in de aanvraag aangegeven doelen worden gebruikt om de resultaten van de enquête onder brugklascoördinatoren (zie hieronder punt 3) voor scholen met deze drie veelvoorkomende combinaties van doelen met elkaar te vergelijken.

In de (verplichte) voortgangsrapportage (van november 2023) geven scholen als onderdeel van hun verantwoording aan of het lukt om meer (soorten) heterogene brugklassen te realiseren en/of het bestaand aanbod door te ontwikkelen of te verbeteren:

- 57% gaf aan het **bestaand aanbod doorontwikkeld of verbeterd** te hebben
- 16% gaf aan **meer (soorten) heterogene brugklassen** gerealiseerd te hebben
- 26% gaf aan **meer (soorten) heterogene brugklassen** aan te bieden **én** bestaande heterogene brugklassen te hebben **doorontwikkeld of verbeterd**
- Enkele scholen (<1%) gaven aan **nog geen resultaten** bereikt te hebben.

---

21 Waar een brugklas voorheen alleen in leerjaar 1 aangeboden werd, wordt deze nu ook in leerjaar 2 aangeboden

22 Verbreding van een heterogene brugklas naar meer onderwijssoorten. Bijvoorbeeld van basis-kader naar vmbo-breed, of van mavo-havo naar mavo-havo-vwo.

23 Daarnaast gaf 6% (n=39) aan naast doorontwikkeling ook in te zetten op verbreding van het bestaand aanbod en gaf 5% (n=37) aan naast doorontwikkeling van het bestaand aanbod ook nieuwe heterogene brugklassen te willen realiseren.

Fase 2: Analyse van registratiedata

In Fase 2 maken we gebruik van DUO data over de 1 oktober telling van leerlingen om de ontwikkeling van het aandeel leerlingen in heterogene brugklassen over tijd in beeld te brengen. Dit doen we zowel voor scholen die aan de subsidieregeling heterogene brugklassen deelnemen als voor niet-deelnemende scholen. Zo kan ook voor niet-deelnemende scholen in beeld gebracht worden of het aanbod aan heterogene brugklassen over tijd stijgt of niet.

DUO publiceert op https://duo.nl/open_onderwijsdata/ openbare data en publicaties over het bekostigd onderwijs in Nederland. Hieronder vallen ook de aantallen ingeschreven leerlingen op elke school, zoals die per 1 oktober staan ingeschreven. Naast informatie over de school (locatie, BRIN, vestigingsnummer, bevoegd gezag, denominatie) is ook informatie over de onderwijspositie van die leerlingen bekend (leerjaar, opleidingsnaam en elementcode). Op basis hiervan is voor elke school (en vestiging) inzichtelijk te maken hoeveel – en welk aandeel – leerlingen in een heterogene brugklas zitten.

De data is ook de basis voor het Dashboard Aanbod brugklassen, dat het regionale overleg over het aanbod van verschillende soorten brugklassen stimuleert en ondersteunt. In de toelichtende brief bij het dashboard[24] wordt wel de kanttekening geplaatst dat de registratie van leerlingen in BRON kan afwijken van het feitelijke aanbod en de organisatie van brugklassen op een school. De exacte aantallen en percentages die uit dit dashboard komen en die op basis van deze data gemaakt worden zijn daarmee niet volledig accuraat. Zolang de afwijking tussen registratie en feitelijk aanbod gelijk is voor scholen die wel en niet aan de regeling heterogene brugklassen deelnemen, kan op basis van deze data wel inzichtelijk gemaakt worden hoe het aanbod van heterogene brugklassen zich over tijd ontwikkeld.

Fase 3: Enquête onder brugklascoördinatoren

Alle contactpersonen van de subsidiescholen uit de eerste en tweede aanvraagronde voor de subsidieregeling heterogene brugklassen zijn aangeschreven. Dit gaat om in totaal 617 scholen, waarvan er – na enkele reminders – uiteindelijk 225 respondenten de vragenlijst nagenoeg volledig hebben ingevuld. De respondenten zijn veelal brugklascoördinator op hun school. In de rest van dit rapport zullen we daarom spreken over de enquête onder brugklascoördinatoren. Per school gaat het in ieder geval om één respondent, die als contactpersoon voor deze subsidieregeling geldt, en veelal de functie van brugklascoördinator vervult.

De enquête is gebruikt om thema's en deelvragen uit te vragen waarvoor geen – of onvoldoende – informatie in de aanvragen, voortgangsrapportage of landelijke registratiedata aanwezig is. In het bijzonder gaat het dan om informatie over het plaatsingsbeleid van scholen voor het eerste leerjaar, en het doorstroombeleid voor het moment waarom leerlingen na de brugklasperiode doorstromen naar een definitieve schoolsoort. Hoe scholen omgaan met differentiëren in de klas is ook een belangrijk thema in de enquête. Tot slot bevat de enquête ook een uitvraag van ervaren effecten van de (door)ontwikkeling van het aanbod heterogene brugklassen in het kader van de regeling. Omdat de uitnodigingen naar scholen gaan die de subsidieregeling heterogene brugklassen hebben ontvangen – worden ook specifieke vragen over het gebruik van capaciteitentest toegevoegd, om ook informatie op te halen over het gebruik en ervaren (meer)waarde van methode-onafhankelijke toetsen.

Door de resultaten van de enquête te koppelen aan de doelen uit de aanvraag, kunnen de antwoorden uit de enquête uitgesplitst worden naar verschillende groepen scholen. Zoals in de beschrijving van Fase 1 al vermeld, gaat het om de drie veelvoorkomende combinaties van doelen:

24 https://duo.nl/open_onderwijsdata/images/brief-aan-scholen-brugklassen.pdf

- scholen die alleen inzetten op introductie van nieuwe heterogene brugklassen -> Intro
- scholen die hun bestaande heterogene brugklassen verlengen en/of doorontwikkelen -> Verl.+Ontw.
- scholen die alleen inzetten op doorontwikkeling van hun bestaande heterogene brugklassen -> Doorontw.

Een andere interessante uitsplitsing is naar het aantal verschillende heterogene brugklastypes op een vestiging. Het kan zijn dat een school maar één brugklastype aanbiedt (zij het een dakpan basis-kader of een brede brugklas vmbo-havo-vwo), maar er zijn ook scholen die twee of meer dan twee verschillende brugklastypen op hun vestiging aanbieden.

Fase 4: Schoolbezoeken

Om de bevindingen uit de aanvragen, data-analyse en enquête nader te kunnen duiden en van context te voorzien, hebben we in de periode maart-juni 2024 schoolbezoeken uitgevoerd bij zeventien scholen.[25] In de selectie van scholen hebben we gezorgd voor een goede spreiding over de verschillende combinaties van brugklastype (mavo/havo, havo/vwo, vmbo, breed en anders) en doelen van de subsidie (introductie, verbreding, verlenging en doorontwikkeling). Ook hebben we rekening gehouden met de stedelijkheid van de omgeving van de scholen (G40 versus overige gemeenten). En slotte beoogden we ten minste vijf scholen te bezoeken die ook aanspraak maken op de subsidie capaciteitentesten. Dankzij deze selectiecriteria is het gelukt om een diversiteit aan scholen te bezoeken, waarbij zeven scholen ook de subsidie capaciteitentesten hebben ontvangen. De scholen die we hebben bezocht, hadden volgens de subsidieaanvraag de volgende combinaties van doel(en) en brugklastype(n):

Tabel 1.1 De schoolbezoeken zijn goed verdeeld naar brugklastype en bestedingsdoel*

Doel \ Brugklastype	Mavo/havo	Havo/vwo	Vmbo	Breed	Anders	TOTAAL
Introductie	6	5	4	2	3	20
Verlenging	5	6	1	1	3	16
Verbreding	2	2	2	2	2	10
Doorontwikkeling	6	7	2	1	4	20
TOTAAL	**19**	**20**	**9**	**6**	**12**	**66****

**Volgens de subsidieaanvraag.*
***Doordat scholen meerdere brugklastypen en bestedingsdoelen kunnen hebben, is dit getal hoger dan het aantal bezochte scholen.*

Uit de schoolbezoeken bleek dat de bovenstaande tabel met combinaties van doelen en brugklastypen niet altijd helemaal klopt, bijvoorbeeld omdat scholen hun plannen bijgesteld hebben. Zo hebben we uiteindelijk één school gesproken die een brede brugklas had van vmbo-basis tot en met vwo. We hebben in totaal vijf scholen bezocht die drie niveaus of meer combineerden in de heterogene brugklassen. Daarbij ontdekten we overeenkomsten tussen de scholen met drie niveaus en de volledig brede brugklas van vmbo-basis t/m vwo. Ook spraken we een school die wel een brede brugklas had, maar dit weer heeft teruggedraaid. Door deze verschillende ervaringen en overeenkomsten tussen ervaringen hebben we ook van de categorie 'breed' een goed beeld kunnen krijgen.

Doel van de schoolbezoeken was om vanuit meerdere perspectieven een beeld te krijgen van planvorming, uitvoering, succesfactoren en randvoorwaarden van de heterogene brugklassen (en waar mogelijk ook de

[25] Voor de werving van scholen hebben we in de enquête een vraag gesteld of de school mee wilde werken aan een casusstudie. We beoogden twintig scholen te bezoeken. Door verschillende redenen, waarvan drukte de meest genoemde, gaven meerdere scholen aan toch niet beschikbaar te zijn voor een casusstudie. Uiteindelijk hebben we 28 scholen benaderd, waarvan we er 17 hebben bezocht.

subsidieregeling capaciteitstesten). Om de verschillende perspectieven in beeld te krijgen spraken we met een diversiteit aan stakeholders binnen de school: de schoolleider, teamleider, brugklascoördinator, mentoren en docenten, leerlingen en (MR-)ouders gesproken. De verschillende perspectieven vulden elkaar goed aan, spraken elkaar regelmatig tegen en gaven tezamen een volledig en realistisch beeld van de ervaringen met het werken met heterogene brugklassen.

Fase 5: Focusgroepen

Na de verzameling en analyse van alle data hebben we vier focusgroepen georganiseerd voor schoolleiders en docenten. In de focusgroepen hebben we onze uitkomsten gevalideerd, verdiept en hebben we samen met de betrokken geflecteerd op de bevindingen om van daaruit te komen tot een aanzet voor oplossingen en verbeteringen van geconstateerde knelpunten. We merkten in de loop van de focusgroepen dat we dataverzadiging bereikt hadden en dat er geen grote nieuwe punten meer naar boven kwamen. Respondenten waardeerden het dat ze via de focusgroepen resultaten terugkregen en dat zij met andere scholen konden reflecteren en uitwisselen.

We hebben de focusgroepen georganiseerd naar functie waarin we onderscheid maakten tussen directeuren en teamleiders enerzijds en docenten anderzijds. Immers, voor directieleden zijn bijvoorbeeld andere afwegingen van belang bij het beoordelen van de succesfactoren en knelpunten van heterogene brugklassen dan voor docenten. In de focusgroepen waren respondenten vanuit verschillende onderwijssoorten aanwezig. We hebben geen opsplitsing gemaakt in onderwijssoort omdat veel scholen veel schoolsoorten hebben en omdat we geen aanwijzingen hadden in de resultaten dat de beleving heel anders is voor de verschillende schoolsoorten. De focusgroepen zijn geworven via de respondenten van de enquête en de casestudies. De focusgroepen vonden plaats in september 2024. We hebben de bevindingen van de scholen die meededen aan de focusgroepen verwerkt in de analyse en rapportage van de schoolbezoeken en daarnaast hebben we deze gebruikt om onze conclusies en aanbevelingen aan te scherpen.

1.3 Afbakening

Gerelateerd aan het doel van de regelingen en de hoofdvragen zal het onderzoek inzicht geven in hoe (meer en/of brede en/of betere) heterogene brugklassen en het gebruik van capaciteitentesten leerlingen de ruimte en ondersteuning biedt om leervertragingen weg te werken of hier minder nadeel van te ondervinden. Het is geen (causaal) effectiviteitsonderzoek naar de impact van één of beide subsidies op de (langetermijn) leeruitkomsten en onderwijspositie van individuele leerlingen. Het gaat om het in beeld brengen van wat scholen zelf rapporteren over waargenomen en gerealiseerde uitkomsten, die (mede) mogelijk gemaakt zijn door deelname aan één of beide regelingen.

Het uitgangspunt voor het onderzoek en de hoofdmoot van deze rapportage betreft dus de scholen die deelgenomen hebben aan de subsidieregeling heterogene brugklassen. In het verlengde hiervan is in de verschillende onderzoeksfases nader ingegaan op het gebruik en de effecten van capaciteitentesten bij deze scholen. De uitkomsten over het gebruik van capaciteitentesten zijn opgenomen in hoofdstuk 8. De aanbevelingen dit uit dit onderzoek naar voren komen – de tweede hoofdvraag – richten zich op toekomstig beleid rondom heterogene brugklassen en niet op (continuering van) gebruik van capaciteitentesten, mede ook omdat deze laatste subsidieregeling inmiddels gestopt is en niet is gecontinueerd.

Het onderzoek loopt van september 2023 tot en met oktober 2024. Dit heeft zijn weerslag op welke aanvraagrondes van de regelingen meegenomen worden in het onderzoek. Voor de regeling heterogene brugklassen betekent dit dat scholen met een aanvraag in aanvraagronde 3 en 4 (najaar 2022 en najaar 2023) niet meegenomen worden. Zij zullen pas vanaf schooljaar 2023/2024 hun (nieuwe/bredere/betere) heterogene brugklassen implementeren, en zullen daar pas in november 2024 voor het eerst over rapporteren (in de voortgangsrapportage van november 2024, zie artikel 8, lid f1, van de subsidieregeling heterogene brugklassen[26]). Het is daarom niet mogelijk om ervaren effecten van de subsidie voor deze scholen mee te nemen in het voorgestelde onderzoek. De onderzoeksperiode bestrijkt wel alle aanvraagrondes voor de subsidieregeling capaciteitentesten.[27]

Tot slot zullen we scholen die de subsidie heterogene brugklassen hebben aangevraagd voor (alleen) de combinatie praktijkonderwijs/vmbo niet expliciet meenemen in het onderzoek (met name relevant voor de schoolbezoeken en/of focusgroepen). Het aanbieden van gecombineerde brugklassen pro/vmbo is wettelijk (nog) niet mogelijk. Binnen de pilot pro/vmbo-onderbouwklassen wordt de vraag hiernaar onderzocht. In het kader hiervan kunnen scholen voor praktijkonderwijs die aan deze pilot deelnemen dan ook de subsidie voor heterogene brugklassen aanvragen.[28]

1.4 Leeswijzer

In dit rapport zijn de bevindingen van de verschillende onderzoeksfasen samengevoegd en gegroepeerd langs de vier thema's deelvragen: aanvragen, uitvoering, uitkomsten en voorwaarden. Voor elk onderwerp bespreken we eerst de resultaten van de enquête en vervolgens verdiepen we dit middels de resultaten van de schoolbezoeken en focusgroepen nader uit. Op verschillende plekken zijn in tekstkaders goede voorbeelden uitgelicht, om scholen die (willen gaan) werken met heterogene brugklassen te inspireren.

Alvorens de hoofdvragen te beantwoorden, worden de verschillende thema's en deelvragen behandeld:

- **Aanvragen (Hoofdstuk 2)**
  - Met welk(e) doel(en) nemen scholen deel aan de subsidieregeling heterogene brugklassen? (2.1)
  - Hoe betrekken zij diverse stakeholders? (2.2)
- **Uitvoering (Hoofdstuk 3-5)**
  - Welke activiteiten organiseren scholen in het kader van de regeling? (3.1)
  - Welk aanbod aan heterogene brugklassen realiseren de deelnemende scholen? (3.2 + 3.3)
  - Hoe plaatsen scholen hun leerlingen in de verschillende (heterogene) brugklassen in leerjaar 1? (4.1)
  - Hoe gaan scholen om met doorstroom aan het eind van de heterogene brugklasperiode? (4.2)
  - In hoeverre lukt het scholen en docenten om te differentiëren in heterogene brugklassen? (5)
- **Uitkomsten (Hoofdstuk 6)**
  - Welke effecten zien deelnemende scholen van het verbrede of verbeterde aanbod van heterogene brugklassen op hun scholen? Zowel op schoolniveau (6.1), voor leerlingen (6.2), als voor docenten (6.3).
- **Voorwaarden (Hoofdstuk 7)**

Waar loopt men tegenaan, wat zijn (rand)voorwaarden voor succes, wat zijn belemmerende factoren?

---

26 https://wetten.overheid.nl/BWBR0045657/2023-03-16

27 Voor testen afgenomen in 2021: 6 september – 4 oktober 2021, voor testen afgenomen in 2022: 15 januari – 15 februari 2022 en 6 september – 4 oktober 2022; voor testen afgenomen in 2023: 15 januari – 31 juli 2023. Artikel 6, lid 3 van de subsidieregeling capaciteitentesten: https://wetten.overheid.nl/BWBR0045584/2022-08-01

28 https://www.dus-i.nl/subsidies/heterogene-brugklassen/vragen-en-antwoorden

De focus van dit rapport richt zich op de subsidieregeling heterogene brugklassen, maar in het onderzoek zijn ook inzichten opgehaald over de inzet van capaciteitentesten door scholen. Deze zijn opgenomen in een apart hoofdstuk (Hoofdstuk 8).

De **twee hoofdvragen** worden in het slothoofdstuk Hoofdstuk 9 beknopt beantwoord, gevolgd door een aantal algemene conclusies en aanbevelingen.

Disclaimer

Het doel van de subsidieregeling heterogene brugklassen is om middelbare scholen te stimuleren hun brugklassen zo in te richten dat leerlingen met verschillende basisschooladviezen bij elkaar in de klas zitten. Een heterogene brugklas in ideale vorm doorbreekt het denken in hogere en lagere niveaus. In de praktijk van dit onderzoek hebben we gemerkt dat er nog sterk wordt gesproken over, en gedacht in deze niveaus. Om de resultaten te kunnen beschrijven en recht te doen aan de respondenten spreken wij om die reden in deze rapportage ook van hogere en lagere niveaus. Om dezelfde reden schrijven we (sporadisch) over op- en afstroom.

2 Subsidiedoelen en betrokken stakeholders

Naast kansengelijkheid streven scholen ook andere doelen na, en de regeling heeft scholen ook in actiestand gezet. Het betrekken van docenten in planvorming en uitvoering is cruciaal voor succes, maar gebeurt niet altijd. Leerlingen worden niet of nauwelijks naar hun mening gevraagd over heterogene brugklassen.

Dit hoofdstuk beschrijft welke doelen scholen nastreven met het meedoen aan de regeling heterogene brugklassen, en op welke manier zij hun achterban hierbij betrekken.

Uit de schoolbezoeken blijkt dat de doelen op de aanvraagformulieren (introductie, verlenging, verbreding en doorontwikkeling) niet altijd overeenkomen met de doelen van scholen in de praktijk: scholen hebben eigen doelen en het onderscheid tussen de vier categorieën is niet altijd even duidelijk of relevant voor de scholen. Uit de schoolbezoeken blijkt dat scholen met de subsidie met name willen bijdragen aan kansengelijkheid. Daarmee onderstrepen ze het overkoepelende doel van de subsidieregeling. Meerdere scholen benoemen dat de subsidie hen tot actie heeft aangezet: zonder de subsidie hadden deze scholen geen heterogene brugklassen geïntroduceerd.

Tijdens de schoolbezoeken hebben we de directeuren, teamleiders, docenten, (MR-) ouders en leerlingen gevraagd of en op welke manier zij betrokken zijn geweest in de planvorming en uitvoering van de heterogene brugklassen. Hieruit blijkt dat draagvlak creëren onder docenten randvoorwaardelijk is voor het succes van de heterogene brugklassen maar dat docenten in planvorming en uitvoering niet altijd goed betrokken worden. Wat voor het draagvlak kan helpen, is om klein te starten met een groepje enthousiaste docenten. De MR is met name betrokken als meelezer in de planvorming. In een aantal gevallen neemt de MR een grotere rol in. Leerlingen zouden het fijn vinden als aan hen wordt gevraagd hoe zij het vinden om in een heterogene brugklas te zitten (dit gebeurt bijna niet).

2.1 Aanleiding en doelen subsidieaanvraag

Scholen konden subsidie aanvragen voor – een combinatie van – vier verschillende doelen: introductie van nieuwe heterogene brugklassen, en voor verlenging, verbreding en/of doorontwikkeling van (bestaande) heterogene brugklassen. De analyse van de aanvragen laat de verdeling van doelen zien voor alle aanvragende scholen (zie paragraaf 1.2), maar de schoolbezoeken leveren een wat genuanceerder beeld op. Er zijn – naast kansengelijkheid – ook andere doelen die scholen nastreven, en de regeling is voor scholen ook een aanjager om heterogene brugklassen te introduceren.

Kansengelijkheid grote motivatie voor heterogene brugklassen

Veel van de scholen die we bezochten gaven aan dat het bevorderen van kansengelijkheid een belangrijke motivatie was voor de subsidieaanvraag en de heterogene brugklassen. Daarmee onderstrepen ze het overkoepelende doel van de subsidieregeling. Later selecteren is daarbij ook een belangrijk doel van scholen.
Daarnaast willen scholen middels de heterogene burgklassen zorgen dat leerlingen terecht komen op het niveau dat het beste past bij hun competenties en capaciteiten. Veel scholen spreken hierbij van het ‘best passende niveau’ en bewust niet van een zo hoog mogelijk niveau.

"We dagen iedere leerling uit om het meeste uit hun ontwikkeling te halen, zonder hen te veel druk te leggen. We zoeken naar de best passende plek. Kansrijk adviseren wordt vanuit het basisonderwijs geïnterpreteerd als 'zo hoog mogelijk'. Wij interpreteren kansrijk adviseren eerder óók als 'wat wil het kind?'"

Op sommige scholen dacht men juist vooral aan opstroom ten opzichte van het basisschooladvies (één school wilde zich zo zelfs profileren):
"Onze school heeft te maken met krimp. Een reden voor ouders om voor deze school te kiezen is dat hun kind kan 'opstromen'. Ons motto: "Pak je kans".

Nevendoelen

Naast de meest voorkomende doelen die gericht zijn op kansengelijkheid, latere selectie en plaatsing op het best passend (of in sommige gevallen: hoogste) niveau hebben scholen ook andere doelen met de (door)ontwikkeling van de heterogene brugklassen. Een thema dat vaker genoemd is, is het *anders organiseren van onderwijs*. Dit kan zijn om leerlingen meer keuzemogelijkheden te geven, om een andere vorm van onderwijs op te zetten die het makkelijker moet maken om leerlingen van verschillende niveaus in een klas (samen) te laten werken, om leerlingen aanvullende vaardigheden te leren, of om zelfs leerjaren bij elkaar in een klas te zetten. Andere redenen om het onderwijs anders te organiseren waren bijvoorbeeld het vergroten van de cohesie tussen kinderen van verschillende niveaus en achtergronden. Ook een reden was om kosten te besparen op het personeel en krimp van de school op te vangen. Tot slot zijn er scholen die heterogene brugklassen (door)ontwikkeld hebben om aan te kunnen sluiten de dubbele schooladviezen en om tegemoet te komen aan wensen van ouders (die willen dat hun kind kan opstromen) (zie ook hoofdstuk plaatsingsbeleid).

Doelen uit aanvraagformulier komen niet altijd overeen met de uitvoeringspraktijk

Uit de schoolbezoeken blijkt dat de doelen op de aanvraagformulieren (introductie, verlenging, verbreding en doorontwikkeling) niet altijd honderd procent overeenkomen met de doelen van scholen in de uitvoeringspraktijk. Zo bezochten we bijvoorbeeld een school die op het aanvraagformulier 'Introductie' als doel had genoemd, terwijl ze de heterogene brugklassen hadden doorontwikkeld. In de interviews over de doelen van de subsidie werden de onderwerpen introductie, verlenging, verbreding en doorontwikkeling ook lang niet altijd benoemd. Vaak sprak men over een onderliggend doel, zoals het versoepelen van de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs of het beter kunnen plaatsen van 'twijfelgevallen' bij homogene klassen. Aan de andere kant sprak men ook over tussendoelen om de heterogene brugklas goed van de grond te krijgen, zoals scholing voor docenten, klassenverkleining of het ontwikkelen van materialen. Deze tussendoelen, waar de middelen voor zijn ingezet (zie ook het kopje middelen), tonen grote overeenkomsten met de verschillende doelen zoals gedefinieerd in de subsidieaanvraag (introductie, verlenging, verbreding en doorontwikkeling) en ook met het onderliggende doel van kansengelijkheid. De overeenkomsten kunnen mogelijk verklaren waarom de doelen op de aanvraagformulieren niet altijd overeenkomen met de doelen die men in de interviews benoemt: het onderscheid is niet altijd even duidelijk of relevant voor de scholen.

Subsidie als aanjager van de introductie van de heterogene brugklassen

Meerdere scholen die heterogene brugklassen hebben geïntroduceerd, benoemden dat de subsidie hen tot actie heeft aangezet. Zonder de subsidie hadden deze scholen geen heterogene brugklassen geïntroduceerd. De subsidie heeft hen tot denken aangezet en/of de middelen gegeven om dit van de grond te kunnen krijgen. Scholen ervaren de duur van de subsidie wel als knelpunt. Zo werd bijvoorbeeld op een school de heterogene brugklas gehaast ingevoerd en daardoor niet goed genoeg uitgedacht, wat tot problemen leidde. Andere scholen gaven aan de subsidie langer nodig te hebben om de brugklas stapsgewijs uit te bouwen (in leerjaren en/of aantal klassen), voldoende personeel te scholen en/of delen in de uitvoering die niet goed werkten aan te passen.

2.2 Betrokkenheid diverse stakeholders

De betrokken stakeholders verschillen per fase

Tijdens de schoolbezoeken hebben we de directeuren, teamleiders, docenten, (MR-) ouders en leerlingen gevraagd of en op welke manier zij betrokken zijn geweest in de planvorming en uitvoering van de heterogene brugklassen. Er zijn verschillende actoren betrokken bij verschillende fasen van de (door)ontwikkeling van de heterogene brugklassen. De schooldirecteur dient meestal de subsidieaanvraag voor de heterogene brugklassen in. Vaak is er één ander persoon, zoals een teamleider onderbouw, nauw bij betrokken. Bij de beslissing om de heterogene brugklassen (door) te ontwikkelen, zijn vaak meerdere personen betrokken. Op veel scholen kwam er een werkgroep voor de heterogene brugklas(sen) waar docenten in vertegenwoordigd waren. De werkgroep denkt mee over de ontwikkeling van de heterogene brugklassen en werkt het uit. Hieronder lichten we de rollen van de verschillende partijen bij de planvorming en uitvoering van de heterogene brugklassen verder toe.

Draagvlak onder docenten is randvoorwaardelijk

Er is een verschil te zien in hoe er richting docenten is gecommuniceerd over de (door)ontwikkeling van de heterogene burgklas. Op meerdere scholen werd docenten alleen verteld dat de school heterogene brugklassen ging (door)ontwikkelen. De docenten hadden hierbij geen inspraak.

"Als docenten kregen we voor de zomervakantie te horen dat we een lesteam gingen vormen vanwege de heterogene burgklassen. Aan het begin van het schooljaar was het er. We moesten het ermee doen."

Op andere scholen zetten ze juist in op draagvlak onder docenten. Daar is bijvoorbeeld direct open gecommuniceerd over de wens om de heterogene brugklas (door) te ontwikkelen en konden docenten die het zelf wilden aansluiten. Meerdere schoolleiders benoemen dat draagvlak essentieel was om de heterogene brugklassen te laten slagen. Een succesfactor hierbij lijkt te zijn om klein te beginnen met een groepje enthousiaste docenten (pioniers):

"De docenten moeten enthousiast en gemotiveerd zijn en voor het idee gaan staan, omdat je ook weerstand krijgt. Ook moeten ze werkmethodes hebben, omdat je waarschijnlijk meer moet gaan werken, in ieder geval in het begin, omdat in het begin alles nieuw is. Je moet klein beginnen. En dat je met die gemotiveerde mensen een succes gaat maken en dat het een olievlek wordt voor anderen."

"Zorg ervoor dat je de juiste collega's betrekt. Betrek van iedere sectie iemand die voortrekker is, die het ook binnen de sectie meer kan doorgeven. Dit zijn de collega's die mee willen denken en invloed hebben binnen de school. Draagvlak is heel belangrijk. Je moet aandacht hebben voor waar men tegenaan loopt. Dit heeft onze school bij de heterogene brugklas helaas niet goed aangepakt."

Op veel scholen kwam er een werkgroep voor de heterogene brugklas(sen) waar docenten in vertegenwoordigd waren. Op sommige scholen werkte dit prima voor de docenten en voelden ze zich gehoord. Op andere scholen was er een geluid dat alleen de docenten die in de werkgroep zaten voorstander waren van de heterogene brugklassen en dat de overige docenten zich niet gehoord voelden. Ook gaven docenten van sommige scholen aan dat er na het besluit om te starten met heterogene brugklassen te kort of te weinig is nagedacht *hoe* de school dat gaat aanpakken. We hebben ook positieve geluiden gehoord van docenten die aangeven het prettig te vinden dat elke vakgroep op zijn eigen tempo kon werken, en dat er daarbij ruimte was om tips uit te wisselen tussen de vakgroepen.

Door het hele onderzoek heen komt naar voren dat het draagvlak onder docenten randvoorwaardelijk is voor een succesvolle ontwikkeling van de heterogene brugklassen (zie hoofdstuk randvoorwaarden). Uit de schoolbezoeken blijkt dat docenten niet altijd goed meegenomen worden in de planvorming en uitvoering van de heterogene brugklassen.

De rol van de MR in planvorming bestond – op uitzonderingen na – met name uit meelezen

Tijdens de schoolbezoeken hebben we ook ouders gesproken en veelal waren dit MR-ouders omdat we met het onderzoek zicht wilden krijgen op de rol van de MR bij de planvorming en uitvoering van de heterogene brugklassen. Veelal mocht de MR formele stukken zoals een schoolplan lezen (wanneer dergelijke stukken er zijn) en was dat hun rol in de planvorming. Op sommige scholen speelde de MR een grotere rol bij de planvorming: de heterogene brugklassen zijn met hen op één of meerdere momenten besproken. De rol van de MR bij de subsidieaanvraag heterogene brugklassen hangt af van de insteek van de school. Als de school met de subsidie instak op doorontwikkeling van wat zij al deden, dan had de MR vaak geen inspraak. Daarnaast maakt het uit of de school de invoer van heterogene brugklassen formuleert als (klein) starten, waarbij de MR vaak wel betrokken was, of formuleert als bijvoorbeeld een pilot, waardoor de MR pas later betrokken werd.

Op één school kreeg de MR weinig inspraak, en heeft toen zelf een rol gepakt: op deze school werden de heterogene brugklassen gestart zonder dat de plannen door de MR waren goedgekeurd. De MR heeft toen de stekker eruit getrokken na de start, omdat er in hun ogen onvoldoende was nagedacht *hoe* de brugklassen ingevuld zouden worden. Daarna is de school opnieuw begonnen met de plannen voor de heterogene brugklassen en vanaf dat moment is de school beter gaan communiceren. Dit onderstreept het belang van werken aan draagvlak voor de heterogene brugklassen.

Bij de uitvoering van de heterogene brugklassen had de MR soms wel en soms geen inspraak. In enkele gevallen had de MR wel een hele duidelijke rol in het scherp houden van de directie door kritische bezwaren aan te kaarten. Aan de andere kant waren er ook scholen waar de MR geen geluiden van bijvoorbeeld ouders of docenten ontving, waardoor ze er niet actief achteraan zijn gegaan.

Weinig overige betrokkenen bij ontwikkeling heterogene brugklassen

De leerlingen die wij spraken werden meestal niet betrokken bij of bevraagd op (hun ervaringen met) de uitvoering van de heterogene brugklassen. Meerdere leerlingen gaven echter wel aan input te willen geven over de uitvoering. Op één school werd wel regelmatig gevraagd wat ze van de uitvoering vonden en dat vonden de leerlingen erg fijn. Als leerlingen inspraak hadden, dan ging dit bijvoorbeeld over bij wie ze in de klas wilden zitten of leerlingen kregen vrijheid in hoe ze iets zouden aanpakken.

Bij de meeste scholen speelt het primair onderwijs geen rol in de (door)ontwikkeling van de heterogene burgklassen en worden de basisscholen slechts geïnformeerd. We spraken één school die hier in een uitzondering in was: een vraag vanuit de basisschool was de aanjager van het opzetten van de heterogene brugklassen. Deze samenwerking tussen de basisschool en de middelbare school is verder versterkt doordat een docent van de basisschool een deel van de tijd is gedetacheerd op de middelbare school in de heterogene brugklas.

3 Ondernomen activiteiten en aanbod heterogene brugklassen

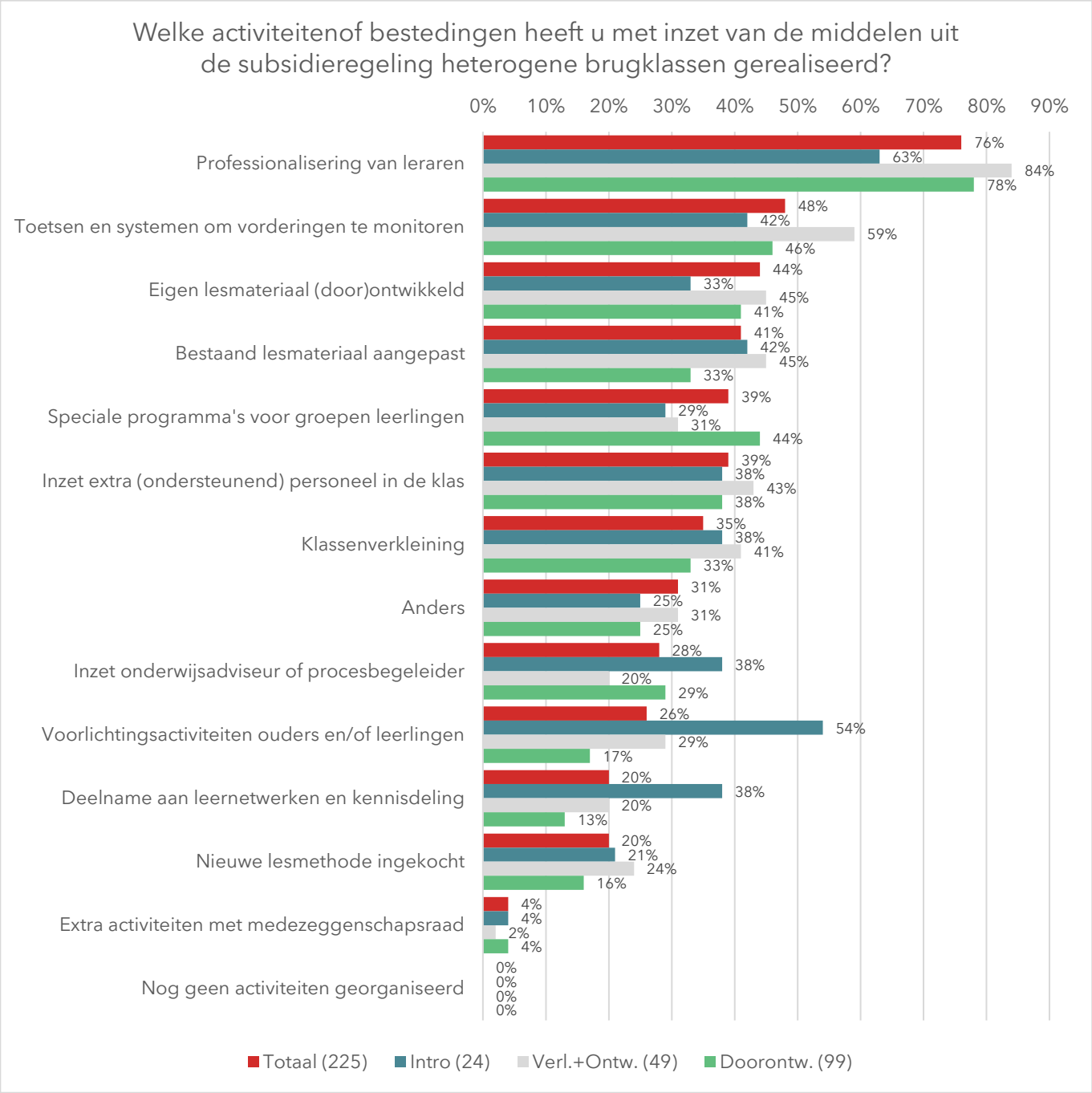
Scholen zetten middelen voor verschillende doeleinden en activiteiten in. Het aanbod aan heterogene brugklassen is gevarieerd, maar is voornamelijk terug te zien in dakpanklassen basis-kader, tl-havo en havo-vwo. Op basis van registratiedata is het aandeel leerlingen in heterogene brugklassen op subsidiescholen 61% in 2023/2024.

3.1 Scholen zetten middelen voor verschillende doeleinden in

In de enquête geven scholen ook aan welke activiteiten zij organiseren met de subsidiemiddelen (Figuur 3.1). Driekwart geeft aan de middelen (onder andere) voor professionalisering van leraren gebruikt te hebben. Daarnaast zetten scholen ook vaak in op toetsen en systemen om vorderingen te monitoren, het ontwikkelen van eigen lesmateriaal of aanpassing van bestaand lesmateriaal. Scholen die aangaven (alleen) nieuwe brugklassen te willen introduceren zetten vaker dan scholen die bestaand aanbod uitbreiden of doorontwikkelen in op voorlichting van ouders/leerlingen en deelname aan leernetwerken en kennisdeling, en iets minder vaak op professionalisering.

De scholen die we bezocht hebben, zetten de middelen voor verschillende doeleinden in. Ontwikkeltijd voor docenten, scholing voor docenten (vooral op het thema differentiatie) en overleg over de heterogene brugklassen (zowel voor een projectleider/werkgroep als voor overleg tussen docenten) werden vaak genoemd. Maar ook kleinere klassen, (uitbreiden van) coaching, mentoruren of andere vormen van leerling ondersteuning zijn meermaals genoemd. Meerdere scholen hebben de subsidie (ook) ingezet voor het ontwikkelen van leerlijnen, nieuwe onderwijsvormen, nieuw lesmateriaal (soms digitaal) en/of een nieuw leerlingvolgsysteem. Twee scholen die een andere vorm van onderwijs en meer dan twee niveaus gingen aanbieden, hebben ook een onderwijskundige erbij betrokken, waar zij erg over te spreken waren. Enkele scholen noemden ook dat de subsidie was ingezet voor consultatie bij andere scholen of andere vormen van kennisdeling. Er waren ook scholen die de subsidie noemden als manier om meer geld te genereren. Tenslotte werd de subsidie ook ingezet om kleinere klassen te maken waar leerlingen goed tot hun recht komen.

Figuur 3.1 Scholen gebruiken de subsidie veelal voor professionalisering van leraren



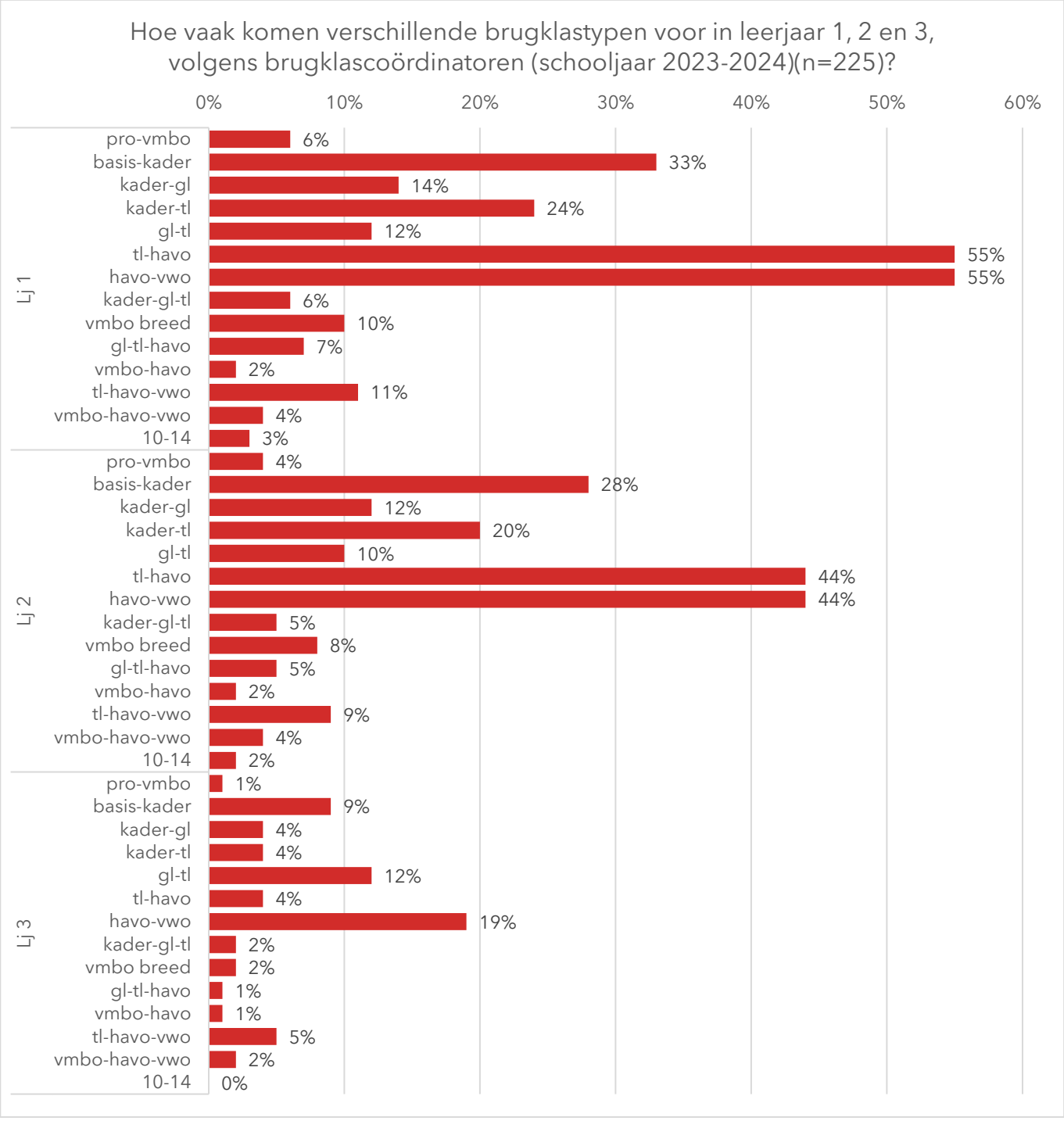
Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

3.2 Aanbod heterogene brugklassen volgens scholen

Volgens de respondenten op de enquête zijn de meest voorkomende combinaties van schoolsoorten basis-kader, tl-havo, en havo-vwo (Figuur 3.2). Dit betekent dat de meeste scholen slechts twee schoolsoorten in één klas combineren, wat waarschijnlijk het beste te managen is voor zowel de school als de docenten ten opzichte van meer dan twee (dit blijkt ook uit de schoolbezoeken). In de derde klas zijn er beduidend minder heterogene brugklassen

vergeleken met de eerste en tweede klas. De meeste scholen kiezen ervoor om alleen in de eerste twee leerjaren brugklassen aan te bieden. De heterogene klassen die je in het derde leerjaar ziet zijn vooral havo-vwo, wat voor hen nog onderbouw is. Voor vmbo is het derde jaar al bovenbouw en daarom zie je vooral heterogene klassen bínnen het vmbo, zoals basis-kader, en dan ook voornamelijk in het eerste en tweede leerjaar.

Figuur 3.2 Onder de responderende scholen komen brugklastypen tl-havo en havo-vwo het meest voor, brede brugklastypen met meer dan twee schoolsoorten komen minder vaak voor



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Verdiepend beeld van de heterogene brugklassen

De data uit de enquête geeft een helder beeld welke soorten heterogene brugklassen er zijn. In deze paragraaf kleuren we dat beeld verder in door een portret te schetsen van alle scholen die we voor de casestudie bezocht hebben.

Box 3.1 Portretten van 17 scholen

School 1
Deze mavoschool heeft homogene stamgroepen (mavo of havo) met workshops waar leerlingen van verschillende niveaus door elkaar zitten. De school heeft elke dag dezelfde structuur met vaste tijden voor dagstart, klassikale instructie (in de stamgroepen) en workshops. Voor de workshops kunnen leerlingen zich inschrijven bij een vak waar ze extra aan willen werken. De leerlingen kunnen per vak kiezen op welk niveau ze werken, ze werken met eigen leerdoelen. Ze krijgen feedback i.p.v. cijfers. De leerlingen hebben een coach die ze iedere week spreken over het stellen van doelen en evalueren van feedback (3x/jaar ook met ouders erbij). In plaats van een niveau hoger kunnen ze ook kiezen voor een versneld traject voor sommige vakken (tredevakken), waardoor ze een jaar eerder examen kunnen doen voor dit vak en later ruimte hebben voor bv. alvast iets op havoniveau. De manier van werken hoort bij het Kunskapskolan Education concept en werkt door in de bovenbouw.

School 2
De school is een vmbo-school met basis-kader-mavo klassen. De school werkt met domeinen onderwijs. De kinderen krijgen per kernvak (Engels, Nederlands, wiskunde) les van een lesteam van docenten - instructeurs - onderwijsondersteuners en/of onderwijsassistenten. Per vak/lesteam is de samenstelling anders. Deze vakken worden gedurende 80 minuten achtereen gegeven. De lessen vinden plaats op een domein, waar de vier brugklassen tegelijk verblijven - in totaal zo'n 120 leerlingen. In de instructielokalen krijgen de groepen instructie op hun eigen niveau. Na 25 minuten rouleren de kinderen door naar een lokaal of de domeinruimte waar zij als groepje aan een opdracht gaan werken en/of individueel gaan werken aan hun taak. Bij de vakken mediawijsheid, mens en maatschappij en natuur krijgen ze 40 minuten 'regulier' les. De groepssamenstelling van deze lessen wordt door het lesteam anders ingedeeld op basis van wat goed werkt, ook voor de rust in de klas.

School 3
De (havo-vwo) school is gestart met een mavo/havo klas in leerjaar 1 en gaat vanaf volgend jaar ook starten met leerjaar 2 mavo/havo en leerjaar 1 havo/vwo. Leerlingen gaan een dagdeel in de week naar de vmbo zusterschool om daar les te krijgen om de (mogelijke) overstap van de brugklas naar de mavo kleiner te maken. De docenten gaan mee om daar les te geven. De leerlingen krijgen toetsen en cijfers op twee niveaus.

School 4
Deze (vmbo) school heeft al langer dakpanklassen en is gestart met een basis-kader-gemengde leerweg klas. De leerlingen werken afwisselend in de klas en op een leerplein. Op dit leerplein zitten twee tot vier brugklasgroepen bij elkaar met vier à vijf docenten/assistenten (als alle groepen er zijn). Dit laatste gaan de school terugschalen, omdat ze geleerd hebben dat dit te ambitieus was en in de praktijk niet goed werkte. De leerlingen kunnen per vak in het basis-kader boek of het kader-gemengde leerweg boek werken, afhankelijk van hun niveau.

School 5
Deze school is gestart met één brede brugklas van vmbo basis t/m vwo. Vier dagen per week krijgen de leerlingen les op de havo-vwo locatie een één dag per week op de vmbo-locatie. Op de vmbo-locatie krijgen ze praktische vakken. Op de havo-vwo locatie heeft de brugklas een leerplein: een ruimte met verschillende plekken om met meer of minder kinderen tegelijk en in verschillende sferen te zijn. Leerlingen hebben een coach die ze heel vaak spreken. Ze hebben campusuren waarin ze hun (huis)werk maken. Daar zijn de coaches altijd bij. Ook zijn er gesprekken tussen de docent, ouder en leerling. Ze werken niet met cijfers, maar met leerdoelen die je op 3 niveaus kunt maken: beginnend, ontwikkelend of gevorderd. De leerlingen ontvangen een korte instructie waarin de doelen worden besproken. Daarna gaan ze zelf op zoek naar informatie en aan de slag. De leerling kiest zelf het niveau. De docenten zijn er om in de gaten te houden dat leerlingen op een niveau werken wat bij hun past. Bij wiskunde en talen leren ze nog vrij klassiek, maar bij andere vakken zit het vaak gecombineerd in een project. Ieder vak heeft lestijd ingeleverd. Daarvan hebben zij campusuren gecreëerd. Tijdens de campusuren begeleidt de coach samen met een vakdocent een project. Ze hebben vier projecten per jaar waarbij ze alle vakken een keer proberen aan te haken. Uit een project komt een product of presentatie. Daarnaast kunnen de docenten hun curriculum opvullen in hun eigen uren. Volgend jaar gaat de klas door in leerjaar 2 en daarna ook in leerjaar 3.

School 6
Deze school heeft dakpanklassen vwo/havo, havo/vmbo-t, vmbo-t/vmbo-k, en vmbo-k/vmbo-b. De verlengde brugklas was gepland, maar niet doorgevoerd, omdat er teveel weerstand was. Op een andere locatie hebben ze wel een tweejarige brugklas kader/mavo en mavo/havo. In theorie kunnen leerlingen in hun eigen klas extra of minder uitdaging krijgen of tussentijds op het lagere niveau toetsen krijgen. In de praktijk gebeurt dit nog niet zo veel.

School 7
Deze mavoschool is gestart met een brede brugklas met leerlingen van kader, mavo en havo (daarnaast hebben ze mavo-klassen en een mavo/havo klas). De klas is bewust klein gehouden om het differentiëren goed te laten werken. Ze krijgen geen praktijkles (zoals normaal bij Kader). De leerlingen krijgen alle vakken deels als 'gewone' instructie en deels in een project. Het jaar kent periodes van 8 weken waarin ze aan een project werken (en een negende week voor reflectie). Alle vakken komen een keer binnen een project aan bod. Bv. in het project in periode 1 komen Frans, wiskunde en geschiedenis aanbod. Dan gaan de lessen voor deze vakken over het project (naast wat projecturen in de week) en de overige vakken geven 'gewone' instructie. In de periode daarna zijn er andere vakken bij het project betrokken. Bij elk project hebben ze een thema en een externe opdrachtgever waar ze de opdracht voor uitvoeren. Aan het eind van het project presenteren ze hun werk aan de opdrachtgever. De docenten beoordelen de onderdelen van het project voor hun vak. Leerlingen krijgen cijfers op drie niveaus. De leerlingen hebben ook coach uren waarbij de coach meekijkt wat je nodig hebt. Daarnaast zijn er uren, vaak aan het begin of einde van de dag, waar je vrijwillig op kunt inschrijven of waar je verplicht aan deelneemt in het geval jouw docent of coach dat nodig acht.

School 8
De school heeft sinds een paar jaar heterogene (dakpan)brugklassen, ze hebben geen homogene klassen meer in jaar 1 en 2 (uitzondering aan de randen: gymnasium en lwoo). Het is een verlengde brugklas van 2 jaar. De school heeft bewust de niveaus uit de klasnamen gehaald. De leerlingen krijgen les en toetsen op twee niveaus. Je kunt in de eerste 2 jaar niet van niveau wisselen.

School 9
De school is een vmbo school die gestart is met tweejarige basis-kader klassen naast homogene basis-klassen en gemengde leerweg klassen. De leerlingen starten op kader-niveau en gedurende het jaar kan dit bijgesteld worden naar basis-niveau. Bij praktijkvakken zaten de leerlingen van basis-kader en gemengde leerweg altijd al bij elkaar. De leerlingen en docenten vinden de klassen wat groot om goed te kunnen werken.

School 10
Deze school heeft dakpanklassen van basis/kader t/m havo/vwo. Er zijn drie momenten in het jaar waarop de school bepaalt of ze leerlingen gaan laten uitdagen of gaan laten doorstromen. De doorstroommogelijkheden zijn zowel in leerjaar 1 als in leerjaar 2. Naast deze doorstroommogelijkheden zijn er regelmatig coachmomenten en zijn er twee leerling-ondersteuners die leerlingen met extra ondersteuning coachen en ondersteunen. Een coach spreekt zijn leerling 1x in de 5 a 6 weken. De coaching gaat zowel over welzijn als over cijfers als over mogelijkheden voor doorstroom. En daarnaast geeft de coach aan iedere leerling zijn vak. De school heeft maatwerkdagen voor leerlingen die achterstanden hebben opgelopen (bv door ziekte).

School 11
Er zijn al heel lang tweejarige dakpanbrugklassen: basis/kader, mavo/havo, havo/vwo. Er zijn 9 tweejarige brugklassen, waarvan er 5 tweetalig (Engelstalig - tto) zijn. Basis/kader is er niet in tto. Onder die 9 brugklassen zijn een bbl-brugklas en een vwoplus-brugklas - die laatste is ook tweetalig. Nieuw is de kader/mavo-brugklas. Bij de kader/mavo-klas is de TL-lesstof het uitgangspunt. Ze hebben ten opzichte van de homogene TL-klas een vreemde taal minder (1 i.p.v. 2) en een extra mentoruur voor leervaardigheden. Daarnaast is er geëxperimenteerd met gemengde klassen en ervaringsuren in de tweejarige brugklassen. Bij de gemengde klassen zitten leerlingen bij lo, kunstvakken en burgerschap in een gemengde klas (m/h/vwo). De gemengde klassen gaven teveel pedagogische, didactische en logistieke problemen. Deze pilot wordt nu na twee jaar stopgezet. Bij de ervaringsuren mogen alle leerlingen in leerjaar 1 en 2 van alle niveaus (uitz. basisleerlingen) voor enkele weken een vak/activiteit kiezen. Een blokuur per week mogen ze daar in gemengde samenstelling aan werken. Dit gaan de school verder uitbreiden.

School 12
Deze school is een school voor vmbo basis/kader/gl en tl. De school heeft als principe: alle kader en gt/tl leerlingen samen in een heterogene brugklas. De school houdt de basisleerlingen homogeen in kleine klassen van 12-16 leerlingen. De school heeft gewerkt aan de didactische en pedagogische vaardigheden van de docenten. De volgende stap is meer inzetten op gedifferentieerd werken. Er wordt vaak onderling over het niveau van leerlingen gesproken. En als men denkt dat een leerling een niveau hoger zou moeten uitproberen, dan wordt dat snel in werking gezet. Als een leerling slecht presteert, wordt eerst goed naar alle omgevingsfactoren gekeken, alvorens een gegronde beslissing te

nemen of de leerling op een niveau lager gaat werken of niet. Daardoor zitten leerlingen na het tweede leerjaar vrijwel allemaal op hun niveau. Daarnaast heeft de school nog een extra vangnet. De school heeft er bewust voor gekozen te werken met een eenjarig PTA (alleen vmbo 4), i.p.v. een tweejarig PTA. Hierdoor kunnen leerlingen ook in leerjaar 3 nog wisselen van niveau. De school heeft in de onderbouw een praktijkgericht vak. In deze lessen wil de school de basisleerlingen wel graag in dezelfde klas plaatsen als de kader en gt/tl leerlingen. Het plan is om het praktijkgerichte vak op hetzelfde moment te geven voor iedereen, zodat alle leerlingen door elkaar kunnen worden geplaatst.

School 13
De school heeft naast het regulier onderwijs een bijzondere onderwijsvorm. Het is een grote school van vmbo t/m vwo. De school heeft een stroming met vmbo breed, die de hele schoolloopbaan zo blijft. Sinds 4 jaar hebben ze ook havo/vwo (leerjaar 5 en 6 zijn er daarom nog niet). Bij havo/vwo hebben ze bovendien de leerjaren bij elkaar, bij vmbo willen ze dit vanaf volgend jaar ook doen. Ouderejaars kunnen zo de jongere leerlingen helpen. Bij havo/vwo kunnen leerlingen zelf projecten verzinnen waar ze leerdoelen (uit de lijsten leerdoelen per vak) bij moeten kiezen en dit plan overleggen met docenten. Bij vmbo spreekt een (interne) opdrachtgever af met de leerlingen wat er in een project zou moeten horen en wat ze er zelf in willen stoppen. Bij havo/vwo werken ze cijferloos door bij te houden welke doelen behaald zijn. Bij vmbo werken ze cijferloos in het eerste jaar en bij opdrachten, wat ze volgend jaar gaan doortrekken naar volledig cijferloos. Een kenmerk van dit type onderwijs is dat leerlingen veel regie en vrijheid hebben. Er wordt veel gewerkt aan projecten in groepjes van drie en de leerlingen hebben voortdurend keuzewerktijd. Om deze keuze te kunnen bieden, werken leerlingen veel zelfstandig, al dan niet met een groepje. De aandacht die ze krijgen van de docent is heel erg gericht op het stimuleren van leren net boven je niveau: wat weet je al en hoe kun je verder komen vanaf daar? Ook besteden ze veel aandacht aan vaardigheden, zoals leren leren, samenwerken en plannen. De leerlingen hebben een vaste mentor voor de hele schoolperiode. De bijzondere onderwijsvorm is een eenheid (een voor vmbo en een voor havo/vwo), wat kan doordat ze het klein houden. Een nadeel van het klein houden, is dat niet van elk vak een docent écht betrokken is.

School 14
Dit is een mavo-havo-vwo-school met tweejarige mavo-havo en havo-vwo brugklassen, zowel regulier als tweetalig. En ze hebben een homogene vwo-klas tweetalig. Er wordt voornamelijk lesgegeven op het hoogste niveau. Leerlingen blijven twee jaar in dezelfde klas, daarna wordt het niveau bepaald. Ze hebben één vak met alle niveaus (mavo, havo en vwo) door elkaar.

School 15
De school heeft mavo-havo brugklassen met daarnaast homogene vwo brugklassen. Ze zijn uitgebouwd van een pilot in leerjaar 1 naar enkele heterogene brugklassen naar alleen maar heterogene brugklassen in leerjaar 1 en 2. Dit laatste is sinds dit schooljaar. Ze hebben de niveaus uit de benaming van de brugklassen gehaald. Ze hebben verschillende toetsen voor mavo en havo en leerlingen kunnen per vak een ander niveau doen. In leerjaar 2 wordt de keuze gemaakt na periode 2. Daarna beginnen ze op hun leerroute en krijgen ze alles op dat niveau.

School 16
De school is een brede school (van vmbo basis tot vwo) en heeft enkele heterogene brugklassen (vmbo basis/kader, gl/tl en havo/vwo). Vanaf leerjaar 3 komen alle leerlingen van basis/kader in een gemengde klas vanwege de beperkte grootte van de vmbo basis/kader van de school. Meestal krijgen leerlingen één grote instructie en kijkt de docent daarna op welk niveau leerlingen kunnen werken. Kader leerlingen moeten iets meer leren, krijgen iets andere opdrachten en iets meer huiswerk. Wat de leerlingen leren komt redelijk met elkaar overeen. Alleen de toetsen worden anders beoordeeld of bevatten een paar andere/extra vragen. De school hanteert een strakke structuur. De school biedt ook bijles (leerwegondersteuning) aan leerlingen als ze in een vak achterlopen.

School 17
Deze school is een havo-vwo school waarbij alle brugklassen havo/vwo zijn en één jaar duren. Naast de reguliere brugklassen heeft de school ook een pilot gedraaid waarin enkele havo/vwo klassen tot leerjaar 3 samen één klas vormen en werkten op basis van leerdoelen. Er werden geen cijfers gegeven, enkel onvoldoende-voldoende-goed. Zelfstandigheid van leerlingen was het uitgangspunt. Na de evaluatie is besloten hiermee te stoppen. Er was te weinig draagvlak, het zorgde voor extra werkdruk onder docenten en resultaten vielen tegen. Er zijn wel veel facetten volgens de school meegenomen die werkten, zoals de intensieve coaching, het werken met studiewijzers waarin een leerling iedere week kan zien wanneer iets af moet zijn en keuze-uren waarin leerlingen per blok twee vakken en buitenschoolse activiteiten kunnen volgen.

3.3 Aanbod heterogene brugklassen volgens registratiedata

In deze paragraaf staan we stil bij de vraag of we in de data zien dat er inderdaad meer heterogene brugklassen zijn ontstaan, en of dat op de scholen is die gebruik hebben gemaakt van de subsidieregeling heterogene brugklassen. DUO registratiedata laten interessante verschillen zien tussen scholen die wel of geen subsidie voor heterogene brugklassen hebben ontvangen. Scholen zonder subsidie hebben minder vaak dakpanklassen en brede brugklassen, en hebben ook vaker alleen categoraal onderwijs in het eerste jaar. Dit verschil ten opzichte van scholen met subsidie is al zichtbaar in eerdere jaren, en lijkt in de subsidiejaren iets toegenomen te zijn. Al met al laten de registratiedata niet zien dat scholen die meegedaan hebben aan de regeling heterogene brugklassen substantieel meer heterogene brugklassen zijn gaan aanbieden ten opzichte van scholen die geen subsidie hebben gekregen.

We maken voor deze analyse gebruik van open onderwijsdata van DUO over de onderwijspositie van leerlingen (leerjaar, opleidingsnaam en elementcode). Op basis hiervan is voor elke school (en vestiging) inzichtelijk te maken hoeveel – en welk aandeel – leerlingen in een heterogene brugklas zitten. Hiermee is het mogelijk het aanbod heterogene brugklassen op scholen met en op scholen zonder subsidie met elkaar te vergelijken.[29] Zoals al in paragraaf 1.2 benoemd kan de registratie van leerlingen in BRON afwijken van het feitelijke aanbod en de organisatie van brugklassen op een school. Dat zien we dan ook terug in dit onderzoek. Dit komt deels doordat niet alle mogelijke combinaties die in de praktijk voorkomen een elementcode bestaat bij DUO, maar ook wellicht doordat niet alle leerlingen op de 'juiste' elementcode zijn geregistreerd. Of dit laatste van toepassing is, weten we alleen als we daar nader onderzoek naar doen en bij deze scholen specifiek navraag hierover over. Zolang de afwijking tussen registratie en feitelijk aanbod gelijk is voor scholen die wel en niet aan de regeling heterogene brugklassen deelnemen, kan op basis van deze data wel inzichtelijk gemaakt worden hoe het aanbod van heterogene brugklassen zich over tijd ontwikkelt.

Er zijn twee manieren om de naar het aanbod van heterogene brugklassen op scholen te kijken. Het is enerzijds interessant om te kijken op hoeveel scholen (minimaal) een dakpanklas (met twee niveaus) en/of een brede brugklas (met meer dan twee niveaus) aangeboden wordt, ongeacht of daarnaast op diezelfde school ook categorale brugklassen van één niveau bestaan. Deze percentages staan in Tabel 3.1. Deze cijfers kunnen ook in aandeel van het aantal eerstejaars leerlingen gepresenteerd worden (Tabel 3.2). Anderzijds kun je ook op schoolniveau bepalen of het volledige aanbod in het eerste jaar heterogeen georganiseerd is – met dus alleen maar brugklassen van minimaal twee niveaus – of dat sprake is van een combinatie van zowel categorale als heterogene klassen. Deze percentages staat in Tabel 3.3.

Scholen met subsidie hebben vaker dakpanklassen en brede brugklassen

Eén op drie vestigingen zonder subsidie biedt – volgens de inschrijvingen uit ROD – onderwijs aan in dakpanklassen, tegenover twee op drie vestigingen met subsidie. Voor brede brugklassen is dit één op vier vestigingen zonder subsidie en één op drie vestigingen met subsidie. Deze verschillen tussen scholen zonder en met subsidie bestaan ook al in de jaren vóór de subsidieregeling.

[29] Aan de hand van de inschrijvingen uit ROD (Register Onderwijsdeelnemers) is voor elke schoolvestiging het onderwijsaanbod in het eerste leerjaar te bepalen. De aanname hier is dat de elementcode waarop leerlingen geregistreerd staan representatief is voor de klas of groep waarin zij leskrijgen. Voor de indeling van elementcodes naar type brugklas (categoraal, dakpan, breed), zie de toelichting van DUO op Aanbod brugklassen. Het praktijkonderwijs, maar ook leerlingen in de Engelse stroom, het Internationaal Baccalaureaat, vm2 en vavo zijn niet meegeteld. Scholen met subsidie in de 1e of 2e ronde implementeren de nieuwe/bredere heterogene brugklassen in 22/23 of 23/24.

Onder scholen zonder subsidie is over de jaren heen – ook in de subsidiejaren 22/23 en 23/24 – wel een (lichte) daling te zien in het aandeel dat dakpanklassen heeft (van 37% in 17/18 naar 33% in 23/24), tegenover een lichte stijging onder scholen met subsidie (van 58% in 17/18 naar 64% in 23/24). Het aandeel vestigingen dat onderwijs aanbiedt in brede brugklassen met meer dan twee schoolsoorten is over tijd niet of nauwelijks gewijzigd (1 op 4 scholen zonder subsidie en 1 op 3 scholen met subsidie).

Tabel 3.1 Scholen met subsidie bieden vaker onderwijs in dakpanklassen en brede brugklassen aan

	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
Vestigingen zonder subsidie	*770*	*763*	*748*	*725*	*713*	*716*	*730*
Categorale klas	54%	57%	58%	58%	58%	56%	56%
Dakpanklas	37%	36%	37%	37%	36%	34%	33%
Brede brugklas	24%	25%	23%	22%	21%	23%	24%
Vestigingen met subsidie	*618*	*631*	*634*	*642*	*650*	*650*	*639*
Categorale klas	72%	74%	72%	73%	71%	70%	71%
Dakpanklas	58%	58%	59%	59%	60%	62%	64%
Brede brugklas	30%	31%	31%	30%	31%	33%	32%

Bron: Eigen analyses van DUO open onderwijsdata.

In plaats van te kijken naar het percentage scholen met dakpanklassen en brede brugklassen in het eerste leerjaar, laat Tabel 3.2 het aandeel leerlingen zien op scholen zonder en met subsidie dat – volgens de inschrijvingen uit ROD – in een categorale klas zit, in een dakpanklas zit, of in een brede brugklas zit. Opvallend is dat op scholen zonder subsidie het aandeel leerlingen in brede brugklassen hoger is dan op scholen met subsidie. Dit aandeel is op scholen zonder subsidie overigens gestegen, terwijl deze op scholen met subsidie constant is gebleven. Voor het aandeel leerlingen in een dakpanklas is het omgekeerde te zien. Daar zie je bij scholen met subsidie juist een hoger aandeel (42% in 23/24) leerlingen in dakpanklassen; en dit aandeel is gestegen ten opzichte van eerdere jaren (37% in 17/18 en 18/19). Deze twee categorieën samengenomen zien we dat het aandeel leerlingen in heterogene brugklassen op scholen met subsidie (61% in 23/24) hoger is dan dat op scholen zonder subsidie (53% in 23/24).

Tabel 3.2 Ruim de helft van alle eerstejaars leerlingen zit in een heterogene brugklas (61 procent op subsidiescholen, 53 procent op scholen zonder subsidie)

	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
Vestigingen zonder subsidie	*90493*	*87884*	*86023*	*85065*	*84846*	*90446*	*94559*
Categorale klas	*46%*	*48%*	*48%*	*49%*	*50%*	*48%*	*47%*
Dakpanklas	*33%*	*32%*	*32%*	*32%*	*31%*	*28%*	*27%*
Brede brugklas	*21%*	*20%*	*20%*	*19%*	*18%*	*23%*	*25%*
Vestigingen met subsidie	*104690*	*103021*	*101630*	*102104*	*105005*	*107175*	*105813*
Categorale klas	*44%*	*43%*	*42%*	*43%*	*41%*	*39%*	*39%*
Dakpanklas	*37%*	*37%*	*38%*	*38%*	*40%*	*41%*	*42%*
Brede brugklas	*19%*	*19%*	*20%*	*19%*	*19%*	*20%*	*19%*

Bron: Eigen analyses van DUO open onderwijsdata.

Aandeel scholen met alleen heterogeen aanbod in eerste leerjaar is vergelijkbaar tussen scholen met en zonder subsidie

Het volledige aanbod in leerjaar 1 in beschouwing genomen (Tabel 3.3), is te zien dat ruim een derde van de vestigingen zonder subsidie – volgens de inschrijvingen uit ROD – alleen categoraal onderwijs aanbiedt in leerjaar 1 in 23/24, tegenover minder dan één op vijf vestigingen met subsidie.[30] Voor scholen zonder subsidie betreft dit een stijging ten opzichte van 17/18, terwijl voor scholen met subsidie sprake is van een (lichte) daling ten opzichte van eerdere jaren.

Tabel 3.3 Ruim 80% van de scholen met subsidie biedt in 23/24 heterogeen onderwijs aan in leerjaar 1, tegenover twee derde van scholen zonder subsidie

	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24
Vestigingen zonder subsidie	*628*	*620*	*604*	*584*	*567*	*571*	*588*
Alleen categoraal	32%	34%	34%	35%	36%	36%	36%
Categoraal & Heterogeen	34%	37%	38%	37%	37%	35%	33%
Alleen heterogeen	34%	30%	28%	28%	26%	29%	31%
Vestigingen met subsidie	*605*	*618*	*621*	*629*	*637*	*637*	*626*
Alleen categoraal	22%	23%	22%	22%	21%	19%	18%
Categoraal & Heterogeen	51%	53%	51%	52%	51%	53%	55%
Alleen heterogeen	26%	25%	27%	26%	28%	28%	27%

Bron: Eigen analyses van DUO open onderwijsdata.

Wat opvalt is dat het aandeel scholen dat – volgens de inschrijvingen uit ROD – alleen heterogeen onderwijs aanbiedt in leerjaar 1 iets groter is onder scholen zonder subsidie (31% in 23/24) dan onder scholen met subsidie (27%), en dat dit aandeel onder scholen zonder subsidie dit aandeel zelfs licht is gestegen in de afgelopen jaren.

Onder scholen met subsidie is het aandeel dat zowel categoraal als heterogeen onderwijs aanbiedt in leerjaar 1 (licht) gestegen ten opzichte van eerdere jaren (van 51% in 21/22 naar 55% in 23/24). Onder scholen zonder subsidie is een (lichte) daling van deze groep (van 37% in 21/22 naar 33% in 23/24) te zien.

Deze twee categorieën samengenomen – de school biedt in ieder geval enige vorm van heterogeen onderwijs in leerjaar 1 – is een daling bij scholen zonder subsidie te zien (van 68% in 17/18 naar 64% in 23/24), en een stijging bij scholen met subsidie (van 77% in 17/18 naar 82% in 23/24).

30 Onder scholen die subsidie ontvangen zou naar verwachting het aandeel vestigingen dat alleen categoraal onderwijs aanbiedt nagenoeg nul moeten zijn. De inschrijvingsinformatie van leerlingen uit ROD sluit echter niet per se aan op de (combinatie van) onderwijssoorten waarin leerlingen in de praktijk op school leskrijgen. Daarnaast komen ook niet alle combinaties van onderwijssoorten die in de praktijk aangeboden worden voor in de registratiedata van DUO (zoals pro-vmbo, 10-14 of vmbo kader-vmbo gemengd). In de enquête geven scholen aan welke soorten brugklassen zij in 23/24 aanbieden. Op basis van deze zelf-gerapporteerde informatie van scholen geldt dat niet 18%, maar slechts 2% van de scholen met subsidie alleen categoraal onderwijs aanbiedt in leerjaar 1. Het aandeel scholen met subsidie dat alleen heterogeen onderwijs aanbiedt in leerjaar 1 komt dan uit op 40%, in vergelijking met 27% volgens de registratiedata.

4 Plaatsing in, en doorstroom na de brugklas

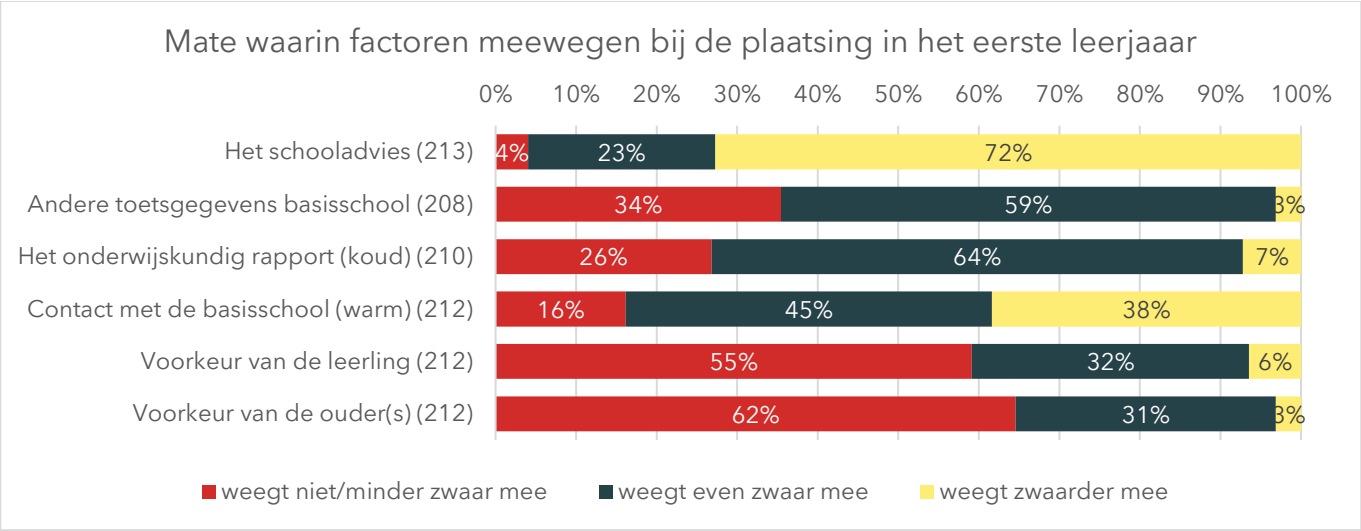
Het schooladvies weegt zwaar mee bij de plaatsing in de brugklas, en de (gemiddelde) cijfers bij het bepalen welke schoolsoort een leerling na de brugklasperiode naar doorstroomt. De schoolbezoeken laten zien dat invloed van ouders op het aanbod en de plaatsing van leerlingen ook groot kan zijn. Ook kan de overgang van een heterogene klas naar één schoolsoort problematisch zijn.

Dit hoofdstuk bespreekt hoe scholen bepalen hoe leerlingen in welk van de door hen aangeboden brugklastypen wordt geplaatst, en hoe zij vervolgens na de brugklasperiode bepalen naar welk definitieve schoolsoort leerlingen doorstromen. Hieronder staan twee figuren die aangeven welke factoren hierin volgens de respondenten op de enquête meewegen, gevolgd door een samenvatting van wat uit de schoolbezoeken is opgehaald. De inzichten uit de casestudie rondom plaatsing in het eerste leerjaar zijn nader uitgewerkt in paragraaf 4.1, en voor doorstroom binnen en na de heterogene brugklas in paragraaf 4.2. Ook besteden we aandacht aan de vraag hoe binnen de (verlengde) heterogene brugklas wordt bepaald op welk niveau een leerling werkt, en hoe tussen niveaus gewisseld kan worden.

Plaatsing in het eerste leerjaar

Bij de plaatsing van leerlingen in het eerste leerjaar (Figuur 4.1) speelt het schooladvies van de basisschool bij de meeste scholen een doorslaggevende rol, aldus de brugklascoördinatoren die de enquête hebben ingevuld. Andere informatie, zoals de voorkeuren van ouders en leerlingen, weegt aanzienlijk minder zwaar mee. Daarnaast worden toetsgegevens en het onderwijskundig rapport van de basisschool, evenals het contact met de basisschool, even zwaar meegewogen in het plaatsingsproces. Deze combinatie van factoren helpt scholen een goed onderbouwde beslissing te nemen over de meest geschikte klas voor elke leerling.

Figuur 4.1 Voor plaatsing in de brugklas wegen het schooladvies en andere basisschoolgegevens zwaarder meer dan de voorkeur van de leerling of diens ouders



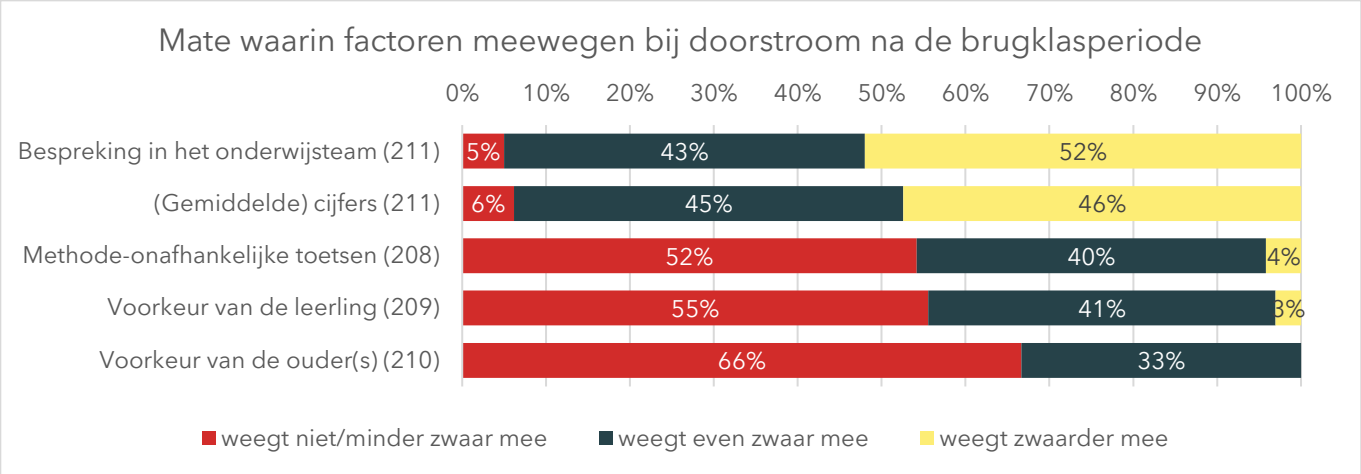
Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Uit het verdiepend onderzoek onder scholen komt naar voren dat ouders een veel grotere rol hebben in de plaatsing (en zelfs het plaatsingsbeleid) dan uit de enquête naar voren komt. Mogelijk spelen sociaal wenselijke antwoorden hierin een rol. Weliswaar geven de scholen tijdens schoolbezoeken ook aan dat het schooladvies het zwaarst meetelt. Echter, wanneer het schooladvies geen uitsluitsel geeft omdat de leerling een enkelvoudig advies krijgt, dan telt de wens van ouders zwaar mee. Scholen met een plaatsingsbeleid (waarin staat met welk advies de leerling naar welke klas kan) kiezen er bijna altijd voor om de leerlingen in de hoogst mogelijke heterogene brugklas te plaatsen. Dit doen zij omdat ouders dat willen. Zelf zouden sommige scholen liever kijken in welke heterogene brugklas het kind het beste past. Ouders hebben ook invloed op de typen brugklassen die een school aanbiedt: zo hebben veel scholen nog een aparte vwo-klas, om ook vwo-ouders te trekken. Naast het schooladvies en de visie van ouders, noemen respondenten uit de casestudies ook het gesprek met de basisschoolleerkracht dat meegenomen wordt in de overweging waar een leerling geplaatst wordt.

Doorstroom na de brugklas

Uit de enquête onder brugklascoördinatoren komt naar voren dat de (gemiddelde) cijfers van leerlingen en besprekingen in het onderwijsteam het zwaarst meewegen bij het plaatsen van leerlingen uit heterogene brugklassen naar de definitieve schoolsoort (Figuur 4.2). Deze interne evaluaties spelen een cruciale rol in de beslissingen over de doorstroom van leerlingen. Daarentegen wegen methode-onafhankelijke toetsen en de voorkeuren van ouders en leerlingen minder zwaar of zelfs helemaal niet mee in dit proces.

Figuur 4.2 Voor bepaling van de definitieve schoolsoort wegen cijfers en interne bespreking van de leerling zwaarder meer dan methode-onafhankelijke toetsen of voorkeur van de leerling of diens ouders



Bron: Enquête onder brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

De schoolbezoeken geven een meer genuanceerd beeld: (gemiddelde) cijfers zijn inderdaad erg belangrijk voor het bepalen van het doorstroomniveau van leerlingen. Maar uit de schoolbezoeken komt ook naar voren dat de keuze voor het uitstroomniveau meer als een gezamenlijke keuze van school, leerling en ouders voelt omdat er in 1, 2 of 3 jaar (afhankelijk van de duur van de heterogene brugklas) naartoe gewerkt wordt. Wanneer er regelmatig over gesproken wordt, dan komt het uitstroomniveau voor ouders en de leerling niet als een 'verrassing'. De ervaring van scholen is dat mentor, leerling en ouder het op het moment van doorstroom eens zijn over het doorstroomniveau. Veel scholen ervaren het als een knelpunt dat na de heterogene brugklas leerlingen weer in een regulier systeem terecht komen: zij moeten toch weer op één niveau gaan werken, ze behalen hun diploma op het laagste niveau en waar er in de brugklas ook formatief gewerkt wordt is dat in de bovenbouw weer volledig summatief.

We hebben ook onderzocht hoe binnen de (verlengde) heterogene brugklas wordt bepaald op welk niveau een leerling werkt, en hoe tussen niveaus gewisseld kan worden. Scholen kiezen verschillende momenten waarop een leerling binnen de (verlengde) heterogene brugklas van niveau kan wisselen. Of er daadwerkelijk gewisseld wordt, is afhankelijk van hoe bewust docenten en leerlingen zijn van deze mogelijkheid en of dit onderwerp standaard onderdeel is van gesprek.

4.1 Plaatsing van leerlingen in leerjaar 1

Ouders hebben veel invloed op het plaatsingsbeleid van scholen met heterogene brugklassen

Ook met de respondenten op scholen gingen we in gesprek over het plaatsingsbeleid van de school. Op basis van welke criteria worden kinderen in een bepaalde heterogene brugklas geplaatst? Welke beleid is hiervoor? Welke overdracht is er met de basisschool? En; hoe pakt het plaatsingsbeleid uit voor leerlingen? Uit de gesprekken op scholen komt een ander beeld naar voren dan hetgeen uit de enquête komt. Weliswaar geven de scholen ook aan dat het schooladvies het zwaarst meetelt. Echter, wanneer het schooladvies geen uitsluitsel geeft, dan telt de wens van ouders zwaar mee. Leerlingen kunnen een enkelvoudig (een advies voor één soort voortgezet onderwijs) of meervoudig (een advies voor twee soorten voortgezet onderwijs) krijgen van de basisschool.[31] Wanneer leerlingen een enkelvoudig advies krijgen, is het ingewikkeld om te bepalen in welke heterogene brugklas de leerling terecht komt. Uit de gesprekken blijkt dat in die gevallen de wens van ouders zwaar weegt.

Wanneer leerlingen een meervoudig advies krijgen (en die heterogene brugklas is aanwezig) dan is het duidelijker: dan wordt de leerling in de desbetreffende klas geplaatst. Wel ontstaat bij een meervoudig advies bij scholen de vraag vanaf welk advies een leerling zich mag aanmelden op school. Mag een leerling met mavo-havo advies zich aanmelden op een school waar alleen heterogene brugklassen havo-vwo zijn? Hier gaat men op de scholen verschillend mee om. Wij spraken bijvoorbeeld een school die klassen vanaf basis-kader aanbiedt die ook leerlingen met een pro-advies aanneemt. En we spraken een school waarbij in de regio afgesproken is dat het laagste niveau uit het meervoudig advies aangeboden moet worden op de school waar de leerling zich aanmeldt. Overigens kan de wens van ouders ook meespelen wanneer er sprake is van een meervoudig advies: wanneer de wens van ouders afwijkt, gaat men in gesprek.

Wanneer een school plaatsingsbeleid heeft, is het beleid dat de leerling in een ‘zo hoog mogelijke’ heterogene brugklas wordt geplaatst

Sommige scholen uit de casusstudie hebben plaatsingsbeleid opgesteld waarin staat met welk advies de leerling naar welke klas kan: wordt een mavo-leerling in de kader-mavo klas of in de mavo-havo klas geplaatst? Andere scholen hebben hier geen beleid op en bepalen dit per geval. De scholen die hier beleid op hebben, kiezen er bijna altijd voor om de leerlingen altijd in de hoogst mogelijke heterogene brugklas te plaatsen. Dit doen zij omdat dit de wens van (de meeste) ouders is. Meerdere scholen geven hierbij aan dat zij in een concurrentiepositie zitten met andere middelbare scholen in de buurt en dat ouders daardoor veel invloed hebben.

“Volgens mij is de wens van ouders doorslaggevend. Ik vermoed dat het ook zo is dat je in een regio zit waar het best makkelijk is om een andere school te kiezen. Er is best veel aanbod. Als je hier niet terecht kan op het niveau waar je wil ga ja naar andere school.”

[31] De adviezen van de doorstroomtoets zijn meervoudig. Scholen kunnen een enkelvoudig advies geven. Bron: Themarapportage PO-Raad. Een analyse van doorstroomtoets in het primair onderwijs.

Zo spraken we een school waar men juist leerlingen in de 'lagere' heterogene brugklas plaatste, maar dit beleid onder druk van ouders heeft aangepast:

"We hebben ons plaatsingsbeleid vastgelegd en doen aan kansrijke plaatsing, waarbij we leerlingen op het hoogste niveau plaatsten. Voorheen deden we dat anders. Daar zorgden we dat beide niveaus in de klas zaten. We gingen daarbij uit van het positive peer effect in de hoop de leerlingen mee naar boven te trekken. In ons oude plaatsingsbeleid kon een kind met kader-advies in de basis-kader-klas geplaatst worden. Maar ouders willen dat niet. In die periode zagen we het aantal aanmeldingen dalen. Omdat op de scholen rondom ons de leerling wel naar de kader-tl klas kon. Onze onderwijskundige visie liep niet in de pas met wat ouders fijn vinden. Dat maakt dat we sinds dit jaar ons plaatsingsbeleid aangepast hebben. Nu zijn de aanmeldingen weer stabiel. Zolang je hier regionaal of landelijk geen afspraken over maakt, dan houd je die concurrentiestrijd. In onze regio willen de scholen [die onder andere besturen vallen] hier geen afspraken over maken."

Respondenten zijn verdeeld over of zij regionale afspraken als een oplossing zien voor de knelpunten bij plaatsingsbeleid. De school uit het voorbeeld hierboven zou dit een goede oplossing vinden om daarmee de invloed van ouders te doen afnemen en meer te denken vanuit de vraag wat nodig is voor kansengelijkheid. (Veel) andere scholen willen hier graag zelf over kunnen beslissen.

Overigens kiezen niet alle ouders altijd voor het hoogste niveau, benadrukken meerdere respondenten. Zo spraken we een leerling die met een havoadvies naar een mavo-havo klas ging, vanuit de wens van zijn ouders:

"Ik had havo-advies en wilde graag havo doen. Mijn ouders dachten dat het te lastig werd en ze wilden een tweede keus hebben. De mogelijkheid om naar mavo te gaan. En dat was hier perfect."

Uit de gesprekken ontstaat geen duidelijk beeld of een bepaald type ouders (bv. qua opleidingsniveau, herkomstland) vaker naar een hoger niveau streeft. Het feit dat ouders – wanneer zij zich laten horen – veel invloed hebben op het niveau waarop een leerling in de heterogene brugklas geplaatst wordt, kan een risico zijn voor kansengelijkheid.

Ouders hebben ook invloed op de vorm van de aangeboden brugklassen

Zoals we eerder beschreven (zie aanleiding en doelen subsidie) zijn er scholen die heterogene brugklassen (door)ontwikkeld hebben om aan te sluiten bij wensen van ouders (die willen dat hun kind kan opstromen). De druk van ouders is ook zichtbaar op het vwo: de scholen uit de casusstudie die (havo-)vwo aanbieden, hebben (bijna) allemaal een homogeen vwo. Zij beargumenteren dit vanuit twee hoofdargumenten: uit de literatuur[32] blijkt dat dit beter is voor deze kinderen. En: ouders willen een homogene vwo-klas. Biedt de school die niet, dan gaan kinderen naar een andere school. Deze beweging maakt het lastig om ook kinderen met het hoogste adviesniveau in de heterogene brugklassen te krijgen. Terwijl je die idealiter nodig hebt om anderen zich aan te laten optrekken. Op enkele scholen waar ook nog homogene klassen waren, leek de heterogene brugklas een tussenniveau te worden voor kinderen met een dubbel advies. Een knelpunt daarmee was dat leerlingen bij doorstroom (na afloop van de heterogene burgklasperiode) het hoogste niveau onvoldoende behaalden. Een school heeft hier een oplossing voor door actief plaatsingsbeleid op te stellen dat dit voorkomt:

[32] Van der Steeg, M., Vermeer, N. & Lanser, D. (2011). Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief. CPB Policy Brief 05.

"Wij plaatsen leerlingen met verschillende adviezen bij elkaar in de heterogene brugklas. Bijvoorbeeld in een mavo-havo klas plaatsen we 8 leerlingen met een enkelvoudig mavo-advies, 8 leerlingen met een dubbel advies en 8 leerlingen met een enkelvoudig havo-advies. Zo zorgen dat we een echt heterogene brugklas krijgen."

Een andere oplossing (om te voorkomen dat de heterogene brugklas een tussenniveau wordt) is om als school alleen nog heterogene brugklassen aan te bieden.

Enkele scholen bieden een basis-PrO klas is. De leerlingen in deze klas gaan pas na klas 1 naar PrO of vmbo-basis. Scholen doen dit om de drempel die ouders voelen richting het praktijkonderwijs te verkleinen:

"We hebben basis-pro-klas. Dat zijn leerlingen die op het randje van PRO zitten. We willen die leerlingen kansrijk bedienen. Pas in leerjaar 2 bieden we uitstroom naar 1 van de 2 niveaus. Dat we dit hebben, is strategisch. Het heeft te maken met werving. Scholen om ons heen deden dit ook. Dit vergemakkelijkt het voor ouders, de stap naar het PRO. Ouders willen liever niet dat hun kind naar het PRO gaat. Op deze manier kunnen ze laagdrempelig kennismaken met het PRO. Voor ouders is de stap naar PRO dan wat kleiner. Dan kunnen ze zien hoe warm betrokken team, positieve sfeer er bij het PRO is. Met een praktische insteek die juist heel goed kan passen bij hun kind. En zowel met PRO als vmbo-basis stroom je uit naar mbo2. Dat weten ouders ook niet altijd." – Schoolleider

Warme overdracht met basisschoolleerkracht kan helpend zijn in bepalen plaatsing

Naast het schooladvies en de visie van ouders, noemen respondenten andere zaken die meespelen bij de plaatsing van leerlingen zoals een gesprek met de basisschoolleerkracht. Sommige scholen kiezen ervoor om altijd een warme overdracht te doen met de basisschool. Andere scholen doen alleen een warme overdracht als zij twijfelen over in welke heterogene brugklas zij de leerling moeten plaatsen (of wanneer ouders een afwijkende wens hebben). We spraken echter ook scholen die aangeven dat de basisschool het niet prettig vindt om een plaatsingsadvies te geven: dit laten ze liever aan de middelbare scholen zelf over. Anderen vinden dit zonde: zij zien een warme overdracht en meedenkende rol vanuit de basisschool als heel waardevol: de basisschool kent de leerling veel beter dan de middelbare school, die de leerling (nog) niet kent:

"In onze regio hebben we afgesproken dat we aan basisscholen een enkelvoudig advies en een plaatsingsadvies vragen. We doen ook een warme overdracht. We hebben goede contacten met de bassischolen. De warme overdracht is belangrijk want je kan niet op basis van papier de ervaringen van 8 jaar in kaart brengen."

Andere zaken die scholen noemen zijn die meespelen bij de plaatsing van leerlingen in de heterogenen brugklassen zijn: toetsscores van de basisschool, gemiddelde eindcijfers, sociaal-emotionele ontwikkeling (bv. zelfvertrouwen), positieve en belemmerende factoren, veiligheid in de klas, vriendjes in de klas, woonplaats, kleinere klas voor prikkelgevoelige kinderen, sekse, persoonlijke situatie van de leerling . Soms moeten leerlingen een motivatiebrief opsturen of een opdracht maken. Daarnaast spelen soms praktische zaken mee bij de verdeling over de verschillende heterogene brugklassen (klassen kunnen vullen). Een school benoemt dat er steeds meer leerlingen vanuit het ISK naar de school toekomen, bij wie het (vanwege de beperkte Nederlandse taalvaardigheid) moeilijk is om het niveau te toetsen. Een andere school gebruikt hiervoor de COVAT, een non verbale cognitie test (we hebben niet besproken of ze dat voor deze leerlingen ook in de fase van plaatsing inzetten). Het basisschooladvies is echter leidend, en daarna de wens van de ouders en het gesprek met de leerkracht.

Plaatsingsbeleid kan nadelig uitpakken voor leerlingen die het niveau net (niet) halen

We beschreven dat er bij veel scholen een neiging is om leerlingen in de heterogene brugklas op het hoogst mogelijk niveau te plaatsen. Dit pakt niet altijd goed uit voor de leerlingen, zo vertellen de respondenten van een

groot aantal scholen. Leerlingen die het niveau net zouden moeten kunnen halen, kunnen het niet bijhouden en raken achterop. Docenten zien veel leerlingen 'zwemmen' en/of gedemotiveerd raken en maken zich hier zorgen over. De respondenten denken dat een aantal zaken hierin samenkomen: de middelbare school plaatst zo kansrijk mogelijk (zie paragraaf hierboven) en tegelijkertijd is het advies vanuit basisscholen te hoog, volgens een flink deel van de respondenten. Dit tezamen maakt dat leerlingen in een heterogene brugklas terecht komen waar (ver) boven hun niveau gewerkt wordt.

Over de basisschooladviezen bestaat veel onrust op de scholen waar we langs zijn geweest. Ten eerste is er vanwege de coronaperiode kansrijk geadviseerd. Scholen geven aan dat leerlingen daardoor een hoger advies hebben gekregen dan dat ze misschien aankunnen. Daarnaast geven enkele respondenten aan dat ze vrezen dat uit de doorstroomtoets te hoge adviezen komen. Er wordt dus op twee momenten 'kansrijk' geadviseerd, aldus de respondenten:

"Ik maak me nu wel zorgen om hoe ons plaatsingsbeleid [plaatsing op hoogste niveau] gaat uitpakken in combinatie met de doorstroomtoets. Want wat blijkt, er zijn veel meer hoge adviezen met de doorstroomtoets dan in eerdere jaren. Er worden te hoge toetsresultaten uitgegeven. Combineer dat met onze kansrijke plaatsing. Dus twee keer krijg je een kansrijk advies. Dan krijg je een leerling in een havo-vwo groep die eigenlijk tl-niveau heeft. Dan krijg je teleurstelling op teleurstelling. Faalervaring op faalervaring."

Meerdere respondenten die we spreken hanteren voor zichzelf/hun school een andere definitie van kansrijk (zie ook aanleiding en doelen aanvraag subsidie). *"Kansrijk advies is wat mij betreft niet zo hoog mogelijk maar wat het beste bij de leerling past."* Deze respondenten ervaren echter dat in de maatschappij en met name bij ouders nog niet op deze manier gekeken wordt.

In het hoofdstuk over differentiatie (Hoofdstuk 5) beschrijven we dat scholen nog lang niet altijd differentiëren: soms wordt er gekozen om op het hoogste niveau les te geven. Wanneer die keuze wordt gemaakt in combinatie met het hierboven beschreven plaatsingsbeleid, dan zijn er leerlingen die (ver) boven hun niveau moeten werken, met alle gevolgen van dien.

4.2 Doorstroom binnen en na de heterogene brugklas

Ook uit de schoolbezoeken blijkt: cijfers spelen een belangrijke rol bij bepalen doorstroomniveau

De gesprekken tijdens de casestudies bevestigen de bevindingen uit de vragenlijst: (gemiddelde) cijfers zijn erg belangrijk voor het bepalen van het doorstroomniveau van leerlingen. De meeste scholen die we hebben bezocht zijn tevreden over het gebruik van cijfers bij het bepalen van het definitieve schoolniveau.

Naast cijfers spelen ook andere factoren een rol bij het bepalen van het doorstroomniveau. Enkele scholen vullen aan dat zij eerst kijken of het welbevinden van de leerling op orde is. Mocht welbevinden niet op orde zijn, dan kijken deze scholen eerst naar mogelijkheden om het welbevinden te verbeteren en baseren het doorstroomniveau vervolgens enkel op cijfers die zijn gehaald tijdens een periode van goed welbevinden. Daarnaast gebruiken enkele scholen methode-onafhankelijke toetsen om hun vermoeden te bevestigen/weerleggen. We spraken ook een school die geen cijfers gebruikt. Zij kijken naar capaciteiten, executieve vaardigheden en inzet/motivatie. Als alle docenten vertrouwen hebben in een leerling op alle aspecten, dan mag de leerling naar het hoge niveau (dit was een dakpanklas) doorstromen. Bij een andere school mogen leerlingen per vak kiezen op welk niveau zij vakken

volgen. De leerling stroomt dan door naar het laagste niveau waarop de leerling een vak volgt. De school die sinds kort een volledig brede brugklas aanbiedt, weet nog niet goed hoe het uitstroomniveau bepaald gaat worden. Een docent geeft aan het ingewikkelder is om het doorstroomniveau te bepalen als je formatief beoordeelt:

"Het is vooral gemakkelijk als je summatief werkt. Je hebt een cijfer en op basis van cijfers bepaal je of een kind mag doorstromen. Als je formatief gaat kijken, dan moet je goed bijhouden hoe een kind zich ontwikkelt. Dat kost meer moeite en je moet het goed kunnen beargumenteren."

Sommige scholen geven nadrukkelijk aan dat de leerling en/of ouder het laatste woord heeft in de keuze naar welk niveau de leerling uitstroomt. Een school geeft daarbij aan dat ouders het er wel eens mee moeten zijn, omdat zij toestemming moeten geven. Voor leerlingen speelt mee naar welk gebouw of welke school zij moeten wanneer zij voor een bepaald niveau kiezen. We zijn bij meerdere heterogene brugklassen geweest die niet alle vervolgniveaus zelf in huis hadden: de leerlingen met die niveaus moeten dan naar een andere school om hun schoolcarrière te vervolgen. Ook maakt het voor leerlingen sterk uit in welk gebouw binnen de school zij moeten zijn: naar een ander gebouw moeten na doorstroom, vinden zij niet prettig. Soms baseren zij hun keuze voor doorstroomniveau hierop. Enkele scholen proberen de overstap naar een ander gebouw of andere school minder groot te maken door de leerlingen in de brugklas alvast kennis te laten maken met die locatie.

Het doorstroomniveau na de (verlengde) brugklas voelt als een gezamenlijke keus

Uit de schoolbezoeken komt naar voren dat de keuze voor het uitstroomniveau meer als een gezamenlijke keuze van school, leerling en ouders voelt omdat er in 1, 2 of 3 jaar (afhankelijk van de duur van de heterogene brugklas) naartoe gewerkt wordt. Sommige scholen communiceren hun procedure over doorstroom duidelijk naar leerlingen en ouders en spreken er verder gedurende het schooljaar sporadisch over. Andere scholen bespreken de mogelijkheden voor doorstroom gedurende het schooljaar regelmatig met de individuele leerlingen. Wanneer er regelmatig over gesproken wordt, dan komt het uitstroomniveau voor ouders en de leerling niet als een 'verrassing'. De ervaring van scholen is dat mentor, leerling en ouder het op het moment van doorstroom eens zijn over het doorstroomniveau.

Doorstroommogelijkheden sluiten niet altijd aan bij de werkwijze van de brugklas

Op meerdere scholen hoorden we signalen dat de werkwijze met heterogene klassen niet aansluit op het vervolg ná de (verlengde) heterogene brugklas. Het vaakst geven scholen hierbij aan dat leerlingen uiteindelijk hun eindexamendiploma op één niveau krijgen, en dat dit het laagste niveau is. Na de (verlengde) brugklas worden leerlingen dus niet meer uitgedaagd vakken op verschillende niveaus te volgen. Een ander signaal dat we terug hoorden, was dat leerlingen moeite hadden het niveau na doorstroom bij te houden. Bijvoorbeeld een leerling uit een mavo-havo klas waar in de havo-klas blijkt dat het niveau nog niet volledig aansluit bij wat gevraagd wordt. Voor te stellen is dat dit risico met name bestaat wanneer leerlingen aan de hoge kant geplaatst worden of wanneer er op scholen een tussenniveau ontstaat (dit zagen we op sommige scholen waar ook nog homogene klassen bestonden, zie ook de vorige paragraaf over plaatsingsbeleid en instroom). Een school zag de verklaring erin dat docenten verschillen in de mate waarin en manier waarop ze differentiëren:

"Wij hebben de subsidie gebruikt om onze heterogene brugklassen door te ontwikkelen. We zagen met name bij leerlingen die vanuit een mavo-havo klas naar de havo doorstroomden, dat veel havoleerlingen daar toch niet klaar voor zijn. We hebben onderzocht hoe dat kwam. Het bleek dat docenten heel verschillend lesgeven en dat er grote verschillen zijn."

Ook hoorden we op een school terug dat docenten vanuit de bovenbouw niet staan achter de invoering van

heterogene brugklassen omdat zij het idee hebben dat leerlingen onvoldoende leren. Hier speelt ook in mee dat in de heterogene brugklassen gewerkt wordt met andere dan summatieve vormen van beoordeling, terwijl in de bovenbouw cijfers de norm zijn. Ook voor leerlingen verandert dat hun beleving van school:

"Als leerlingen ineens cijfers krijgen, dan gaan ze anders met school om. De cijfers zijn ineens heel summatief gericht. Je merkt dat het onderwijs weer meer regulier wordt."

Een andere school noemde een praktisch knelpunt: docenten uit de bovenbouw hebben geen licentie om de methodes van de verschillende onderbouwniveaus in te kijken, waardoor zij niet altijd goed weten wat de leerling in de onderbouw al wel en nog niet aangeboden heeft gekregen.

Box 4.1 Goed voorbeeld: Helder doorstroombeleid waarbij alle docenten actief kijken naar mogelijkheden voor niveauwisseling

Dit is een multiculturele school die in een lage SES-wijk staat. Van oudsher doet de school al veel aan kansengelijkheid. De school biedt mavo, havo en vwo aan in heterogene brugklassen en heeft één aparte vwo-klas. De school heeft onlangs haar doorstroombeleid aangepast en vastgesteld, vertelt de projectleider heterogene brugklassen:

"Leerlingen kunnen vakken op verschillende niveaus volgen. In de eerste klas werk je eerst een half jaar allemaal op hetzelfde niveau. In periode 1 krijgen de leerlingen geen cijfers. Vanaf periode 2 krijgen ze cijfers. Dan mogen de leerlingen meepraten; welke route gaan we volgen? Het helpt daarbij dat we eerst de leerlingen goed leren kennen. Kunnen ze plannen, maken ze hun huiswerk, is alles op orde? Dat is de basis. Als er periode 2 onvoldoendes binnenkomen dan is kijken hoe het op deze punten zit, je startpunt. Leerlingen kunnen elke periode wisselen van niveau. In leerjaar 2 stellen we in januari [voor 95%] definitief vast naar welk niveau leerlingen doorstromen. Dat baseer je op de 1,5 jaar daarvoor. Dan heb je een goed beeld. En dan hebben de leerlingen zelf ook kunnen ondervinden wat bij ze past. Dan accepteren ze beter welke route bij hun past. We hadden bijvoorbeeld een leerling die vwo wilde doen en nu op havo zit. Daar is deze leerling content mee, omdat de leerling heeft ondervonden dat het beter past." - Projectleider heterogene burgklas

De school werkt met een nieuw systeem van beoordelen dat beter aansluit bij het gegeven dat leerlingen per periode en per vak van niveau kunnen wisselen.

"Een leerling kan vakken op verschillende niveaus doen. We werken daarom niet zomaar met een gemiddelde: je kan de uitkomsten niet zomaar op één niveau bekijken. We wilden heel helder hebben welke niveauroute je volgt, ook voor de docenten. Het moet niet zo zijn dat de leerling die slechte cijfers haalde op de havo en nu op de mavo is gaan werken alsnog de hele tijd wordt afgerekend op die slechte havo-cijfers. Als de leerling in de volgende periode op mavo gaat werken in plaats van op havo dan staat deze leerling meteen op groen, dan tellen de havo cijfers niet meer mee. Want dan tellen die havo cijfers niet mee. Zo verliezen deze leerlingen niet hun doorzettingsvermogen. Dat vind ik dan wel een voordeel. Het is voor ons als mentor lastig om een goed totaalbeeld van de leerling te krijgen maar voor een leerling kan het net die motivatie aanzetten. We hebben ons digitale programma zo geprogrammeerd dat je kan inzien op welk niveau de leerling per vak en periode werkt. Toch blijft het soms lastig uit te leggen aan docenten die alleen in de bovenbouw lesgeven. Daarnaast werken we niet alleen met cijfers maar ook met bolletjes die aangeven wat de leerling qua leerroute aankan. Alle docenten geven aan het einde van het jaar een rood of groen bolletje, waarbij groen betekent; kan hoogste niveau halen. Op basis van die bolletjes kijken we of een leerling uitvoerig besproken moet worden. We zijn nu aan het vaststellen; met hoeveel bolletjes bespreek je de leerling? Waarom geef je een rood of groen bolletje? Je kijkt niet alleen naar cijfers maar ook naar de ontwikkeling van het kind. We proberen hier als vakgroep hetzelfde naar te kijken. Ik hoop dat we door dit systeem veel beter gaan zien waar de leerling op vastloopt." – Projectleider heterogene burgklas

Opvallend bij deze school is dat zowel de docenten als leerlingen aangeven dat er daadwerkelijk veel van niveau gewisseld wordt. Daarbij helpt dat dit standaard besproken wordt en dat er een adaptieve digitale methode is die differentiëren mogelijk maakt.

"Je kan per periode veranderen op welk niveau je een vak wil doen. En in het tweede jaar ook. Ik zit nu in de tweede en ik doe bijvoorbeeld 5 vakken op havo en 4 vakken op mavo. Daarna [in de derde] kies je voor één niveau." - Leerling

Het verschilt sterk hoe makkelijk leerlingen binnen de brugklas van niveau kunnen wisselen

Scholen kiezen verschillende momenten waarop een leerling binnen de (verlengde) heterogene brugklas van niveau kan wisselen. Wij zagen in elk geval de volgende mogelijkheden voorbijkomen: wisselen van niveau kan (bij een verlengde brugklas) na de zomervakantie en na de kerstvakantie, na elke periode, na bepaalde perioden, na 1 of 2 jaar (bij een verlengde brugklas) of per vak en altijd.

Hoe vaak er daadwerkelijk een leerling van niveau wisselt, verschilt sterk per school en soms zelfs per klas. Hoe vaak het gebeurt, heeft te maken met de mate waarin docenten en leerlingen zich bewust zijn van deze mogelijkheid. Voor leerlingen kan groepsdynamiek hier een rol in spelen: we kwamen op een school waar in de ene klas iedereen – net als klasgenoten – op een niveau hoger wilde werken, soms tegen de klippen op. In een andere klas deed slechts één leerling dit en leefde het totaal niet in de klas. Op veel scholen is de vraag of de leerling op een ander niveau kan werken nog geen standaard onderwerp van het gesprek dat docenten/mentoren voeren. Wanneer het minder leeft, gebeurt het minder.

Bovenstaande gaat over van niveau wisselen binnen de klas. Er zijn echter ook scholen/vakken waar nog niet of nauwelijks gedifferentieerd wordt in de heterogene brugklassen. Een respondent oppert dat het in die klassen belangrijk is om leerlingen die structureel boven of onder hun niveau tussendoor naar een andere klas te verplaatsen.

Op onderstaande scholen is de vraag of de leerling op het juiste niveau zit, standaard onderdeel van het gesprek. Zij zijn daardoor alert op mogelijkheden voor niveauwisseling:

Box 4.2 Goed voorbeeld: bewust kijken naar mogelijkheden voor op- en afstroom

Deze vmbo-school heeft tweejarige heterogene brugklassen waar alle kader en gemengde leerweg leerlingen inzitten. In de brugklas kunnen leerlingen ook de theoretische leerweg doen.

Gedurende leerjaar 1 en 2 kijkt de school naar het niveau van de leerlingen. Docenten kijken heel bewust naar mogelijkheden voor op- en afstroom. Leerlingen worden besproken tussen docenten en als men doorheeft dat een leerling een niveau hoger zou kunnen, dan betrekt de school de ouders direct. Omlaag doet de school in principe niet gedurende een jaar, alleen tussen schooljaren in.

Halverwege het tweede schooljaar onderzoekt de school of er nog leerlingen zijn bij wie ze het moeten proberen op een ander niveau. De schoolleider vraagt iedere docent op welk niveau zij denken dat leerlingen volgend jaar zouden moeten zitten. Als dat op een ander niveau is dan hun huidige, dan gaat het team deze leerling bespreken. Bij het bepalen of een leerling een ander niveau zou kunnen proberen, worden ook andere factoren meegenomen dan cijfers zoals faalangst, de situatie thuis (bv. als een leerling een tijdje lager scoort, terwijl hij net zijn moeder is verloren, dan is dat te verklaren en dan wordt de leerling niet een niveau lager geplaatst).

Deze brede school heeft een heterogene basis-kader groep, naast een homogene basisklas en een homogene kaderklas. Op school is iedereen alert op en bewust van de mogelijkheid op- en af te stromen en dit gebeurt daardoor ook regelmatig, aldus de teamleider: "Leerlingen kunnen eerder op- en afstromen. Het is flexibeler dan voorheen. Vroeger bespraken we alleen leerlingen als ze afweken op gedrag. Nu bespreken we iedere leerling constant, ook met betrekking tot het niveau." Als de school merkt dat het team positief is over de kwaliteiten van een leerling, dan proberen zij de leerling een niveau op te schuiven. De school probeert eerst het welbevinden van een leerling op niveau te brengen, alvorens een leerling mogelijk te verplaatsen van niveau. Leerlingen hebben door dat ze eerder kunnen op- en afstromen. Er is daardoor meer op- en afstroom in de basis-kader klas.

5 Differentiatie

Veel brugklascoördinatoren achten hun docenten niet goed in staat binnen een heterogene brugklas te differentiëren en geven aan dat docenten professionalisering nodig hebben. De schoolbezoeken laten zien dat cruciale randvoorwaarden ontbreken: een visie op onderwijs in de heterogene brugklassen ontbreekt, docenten hebben onvoldoende handvatten om te differentiëren, en het lesmateriaal is vaak niet geschikt.

Zowel in de enquête op schoolniveau, als tijdens de schoolbezoeken en focusgroepen is uitgebreid stilgestaan bij differentiatie. Uit alle bronnen komt naar voren dat scholen hier nog mee worstelen. De enquête op schoolniveau laat grote verschillen zien tussen scholen, waarbij grofweg de helft aangeeft dat hun docenten goed in staat zijn te differentiëren, maar waarbij de andere helft dat niet vindt. De schoolbezoeken laten zien dat scholen ermee worstelen de randvoorwaarden te bereiken om succesvol te kunnen differentiëren. Scholen met twee niveaus lijken hier meer mee te worstelen dan scholen met bredere brugklassen (waar veelal een zeer gerichte visie is op het werken in heterogene brugklassen). Om succesvol te kunnen differentiëren moeten de volgende zaken op orde zijn: gedeelde visie op vormgeving heterogene brugklas; geschikte lesmaterialen; professionaliseren van docenten en toetsen waarbij gedifferentieerd kan worden.

Box 5.1 Goed voorbeeld: faciliteren van docenten en projectmatig werken

Deze school heeft een brede brugklas ingevoerd met drie niveaus bij elkaar: kader, mavo en havo. In de brede brugklas wordt projectmatig gewerkt. De leerlingen krijgen de vakken deels als 'gewone' instructie en deels in een project. In elke periode (er zijn 3 periodes) wordt aan een project gewerkt. Elke periode worden enkele vakken met leerdoelen aan het project gekoppeld. Bv. in het project in periode 1 komen Frans, wiskunde en geschiedenis aan bod. Elk project heeft een thema en een externe opdrachtgever waar ze de opdracht voor uitvoeren. Aan het eind van het project presenteren de leerlingen hun werk aan de opdrachtgever, en de docenten beoordelen de onderdelen van het project voor hun specifieke vak. Er zijn geen praktijklessen (zoals normaalgezien bij homogeen kader). Samen met een (hiervoor aangenomen) onderwijskundige zijn samen met de docenten de leerlijnen en bijbehorende toetsen uitgewerkt. De school is een kleine school. De leerlingen zitten in kleine coachgroepen waarbinnen aandacht is voor de leerlingen.

De school heeft ingezet op creëren van draagvlak onder docenten en met name op het faciliteren van docenten. Alle docenten werken wel volgens de nieuwe methode. De subsidie is mede ingezet om docenten te scholen in differentiëren. Daarnaast zijn er projectleiders brede brugklas die de docenten begeleiden, ook bij gedifferentieerd werken. En naast de onderwijskundige die meedenkt over leerdoelen is er ook iemand aanwezig op school die veel weet van projectmatig werken. Deze persoon coördineert en ondersteunt de ontwikkeling van opdrachten binnen de projecten.

"Alle nieuwe dingen vergen tijd. Je moet de tijd en ruimte krijgen om het te doen. Het moeten mensen zijn die er open voor zijn. En je moet er de tijd ervoor krijgen, niet allemaal buiten je werk om. En iemand met expertise die speciaal hiervoor op school komt motiveert de docenten extra om hieraan te werken. En in oplossingen denkt als het team moeite heeft."

Docenten krijgen binnen hun aanstelling tijd om de brede brugklas te ontwikkelen en om af te stemmen met collega's:

"Middagen worden uitgeroosterd om samen te kunnen werken. Het kost meer tijd dan lesgeven in een reguliere klas maar omdat we er tijd voor krijgen is het wel binnen de uren te doen." - Docent

Sommige docenten op school moesten wennen aan de nieuwe vorm van werken. Wanneer docenten niet direct positief naar de onderwijsvernieuwing kregen, was het (extra) moeilijk voor hen om op de nieuwe manier te werken. De school heeft de docenten hierin gefaciliteerd: zij kregen bijvoorbeeld meer tijd of extra ondersteuning. De brede brugklas bestaat momenteel naast homogene brugklassen. Docenten die het werken in de brede brugklas echt niet aanspreekt, kunnen ervoor kiezen daar niet te werken.

De goede facilitering van docenten is dé succesfactor en randvoorwaarde die bepaalt of het werken met een brede brugklas slaagt, aldus deze school:

"Het kost gewoon veel mankracht. Dat is ook een voorwaarde voor dit opzetten. En niet alle docenten zijn geboren onderwijsontwikkelaars. Dan moet je ook iemand erop zetten die dat begeleidt."

Eigenschappen van docenten die nodig zijn om succesvol te kunnen werken in de brede brugklas zijn de volgende: openstaan voor (onderwijs)vernieuwingen; sterk in coachen en begeleiden van leerlingen en ontdekken van individuele vaardigheden; in staat zijn eigen lesmethodes los te laten; gericht op samenwerking met collega's.

5.2 Enquêteresultaten over differentiatie op scholen

In de enquête onder brugklascoördinatoren zijn voor elke aangeboden soort heterogene brugklas drie vragen gesteld over de differentiatievaardigheden en mogelijkheden:

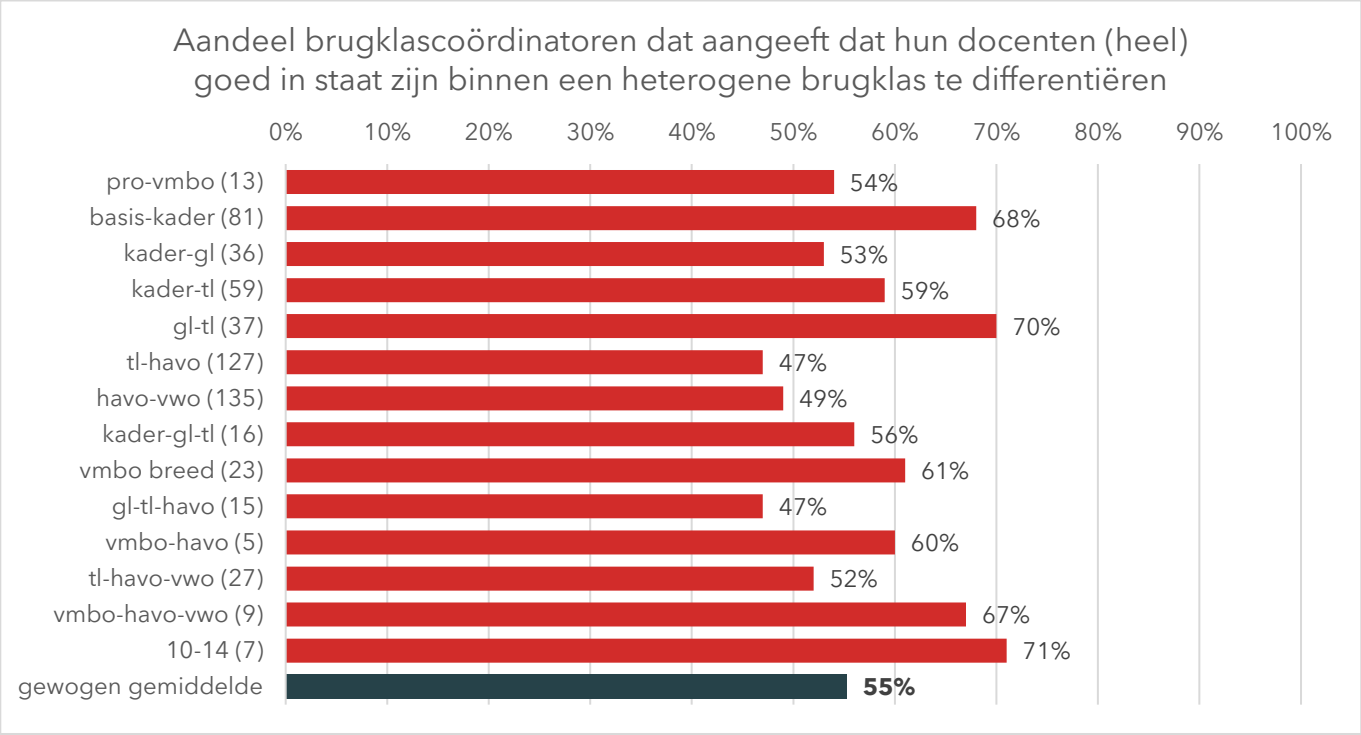
- In hoeverre zijn de docenten die lesgeven in de verschillende heterogene brugklassen op uw school in staat binnen de klas te differentiëren?
- In hoeverre hebben de docenten die lesgeven in de verschillende heterogene brugklassen op uw school behoefte aan professionalisering of ondersteuning hierin?
- In hoeverre zijn de methodes en lesstof geschikt om binnen de geboden heterogene brugklastypen te differentiëren?

Brugklascoördinatoren signaleren gebrek aan differentiatievaardigheden

De brugklascoördinatoren die de enquête hebben ingevuld verschillen in of zij vinden dat hun docenten goed in staat zijn om in de klas te differentiëren (Figuur 5.2). Dit hangt samen met de soorten brugklassen die de school aanbiedt en waarin docenten lesgeven. Dit geldt ook voor de mate waarin er behoefte is aan professionalisering of ondersteuning voor docenten (Figuur 5.2). Op het oog lijken sommige verschillen groot, maar deze zijn – vanwege de vaak lage aantallen per type brugklas – veelal niet significant.

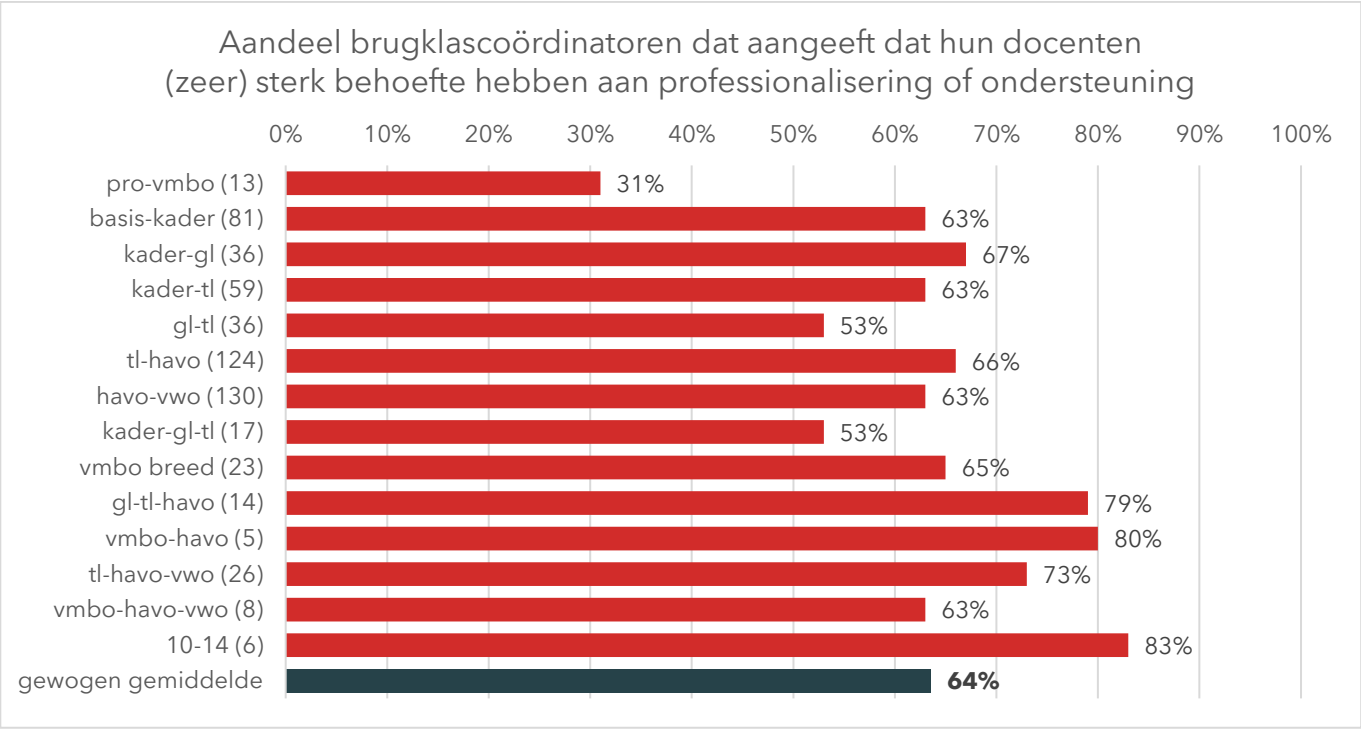
Er is aanzienlijke variatie tussen de verschillende schoolsoorten in de mate waarin brugklascoördinatoren aangeven dat de docenten op hun school (heel) goed kunnen differentiëren. Het gemiddelde ligt op 55%, wat aangeeft dat voor de ene helft van de scholen de respondenten vinden dat docenten (heel) goed kunnen differentiëren, terwijl voor de andere helft van de scholen dat volgens respondenten niet het geval is.

Figuur 5.1 Een krappe meerderheid van de brugklascoördinatoren acht hun docenten voldoende in staat om te kunnen differentiëren binnen een heterogene brugklas



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Figuur 5.2 De meeste brugklascoördinatoren vinden dat hun docenten professionalisering en ondersteuning nodig hebben op differentiatie, met name voor brede brugklassen met meer dan twee niveaus



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

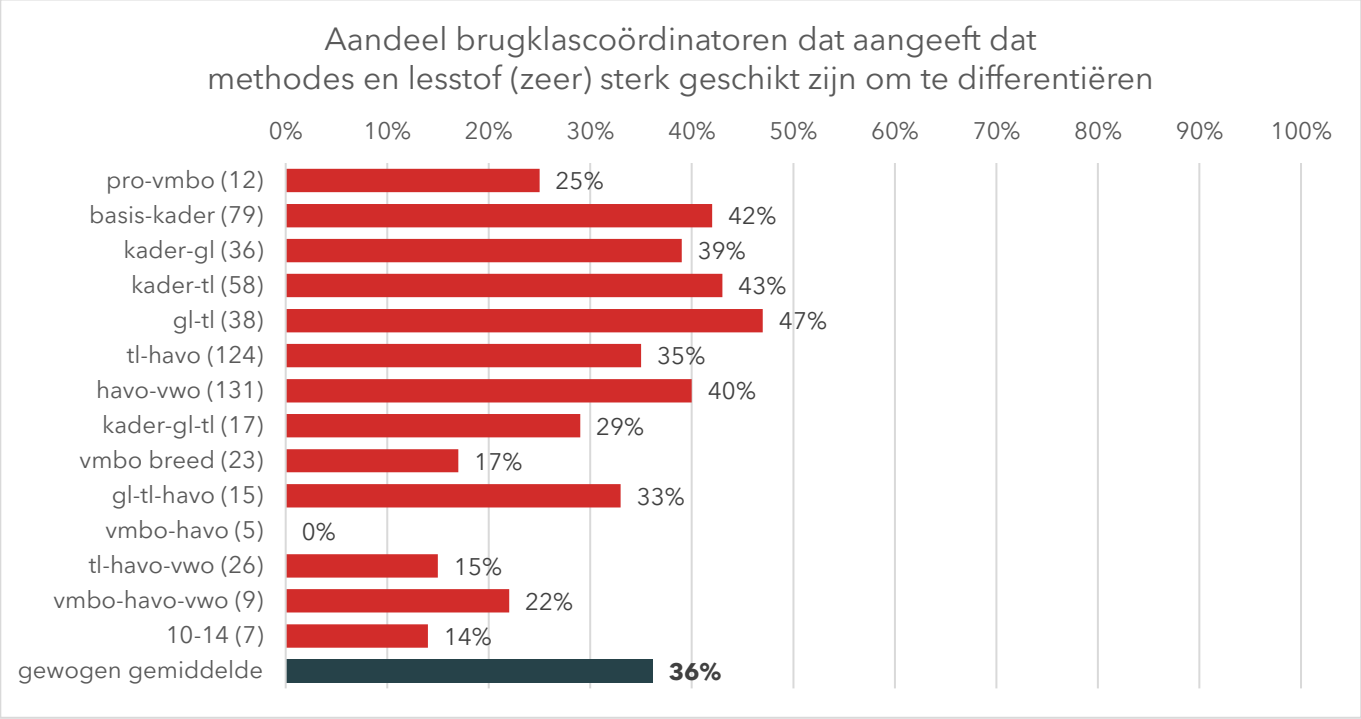
Voor tl-havo-klassen is het percentage het laagst, met slechts 47% van de brugklascoördinatoren die aangeven dat hun docenten goed kunnen differentiëren. Aan de andere kant is dit percentage het hoogst voor 10-14 klassen, waar 71% van de scholen aangeeft dat hun docenten zeer bekwaam zijn in differentiatie. Dit hogere percentage kan mogelijk worden verklaard doordat leraren in deze klassen vaak gespecialiseerd zijn in differentiëren, gezien de specifieke aard van deze schoolsoort. Kanttekening hierbij is wel dat het in dit geval slechts gaat om 7 respondenten.

Het aandeel scholen waar docenten – volgens de responderende brugklascoördinator – een (zeer) sterke behoefte hebben aan professionalisering varieert eveneens sterk tussen typen brugklassen (Figuur 5.2). Het gemiddelde ligt op 64 procent, maar dit varieert tussen ongeveer 30 en 80 procent. De behoefte aan professionalisering lijkt sterker te zijn voor brede brugklastypen, met meer dan twee schoolsoorten, zoals tl-havo-vwo. Dit is logischerwijs minder het geval voor brugklastypen met maximaal twee schoolsoorten. Deze bevinding onderstreept het belang van gerichte professionalisering voor docenten die lesgeven in meer complexe, heterogene klasomgevingen.

Brugklascoördinatoren achten methodes zelden geschikt om goed te differentiëren

Weinig scholen geven aan dat de gebruikte methodes (zeer) sterk geschikt zijn om te differentiëren (Figuur 5.3). Dit percentage schommelt rond de 30 procent over de verschillende schoolsoorten. Voor vmbo-havo brugklassen is de tevredenheid het laagst, met nul procent van de scholen die aangeven dat hun methodes geschikt zijn voor differentiatie. Binnen de heterogene brugklassen binnen het vmbo is de tevredenheid echter hoger, met ruim 40 procent. Ook onder havo-vwo brugklassen is de tevredenheid relatief hoog. Deze variatie benadrukt de noodzaak voor betere differentiatiemethodes, vooral voor scholen met combinaties zoals vmbo-havo. Onder de brede brugklastypen – met meer dan twee niveaus – is de tevredenheid het laagst (vmbo breed, vmbo-havo, tl-havo-vwo, vmbo-havo-vwo). Desgevraagd geeft ongeveer 42 procent van de scholen aan dat ze nieuwe methodes hebben aangeschaft die beter aansluiten bij de behoeftes van de heterogene brugklassen.

Figuur 5.3 Methodes volgende brugklascoördinatoren zelden geschikt om goed te differentiëren, met name voor brede brugklassen met meer dan twee niveaus

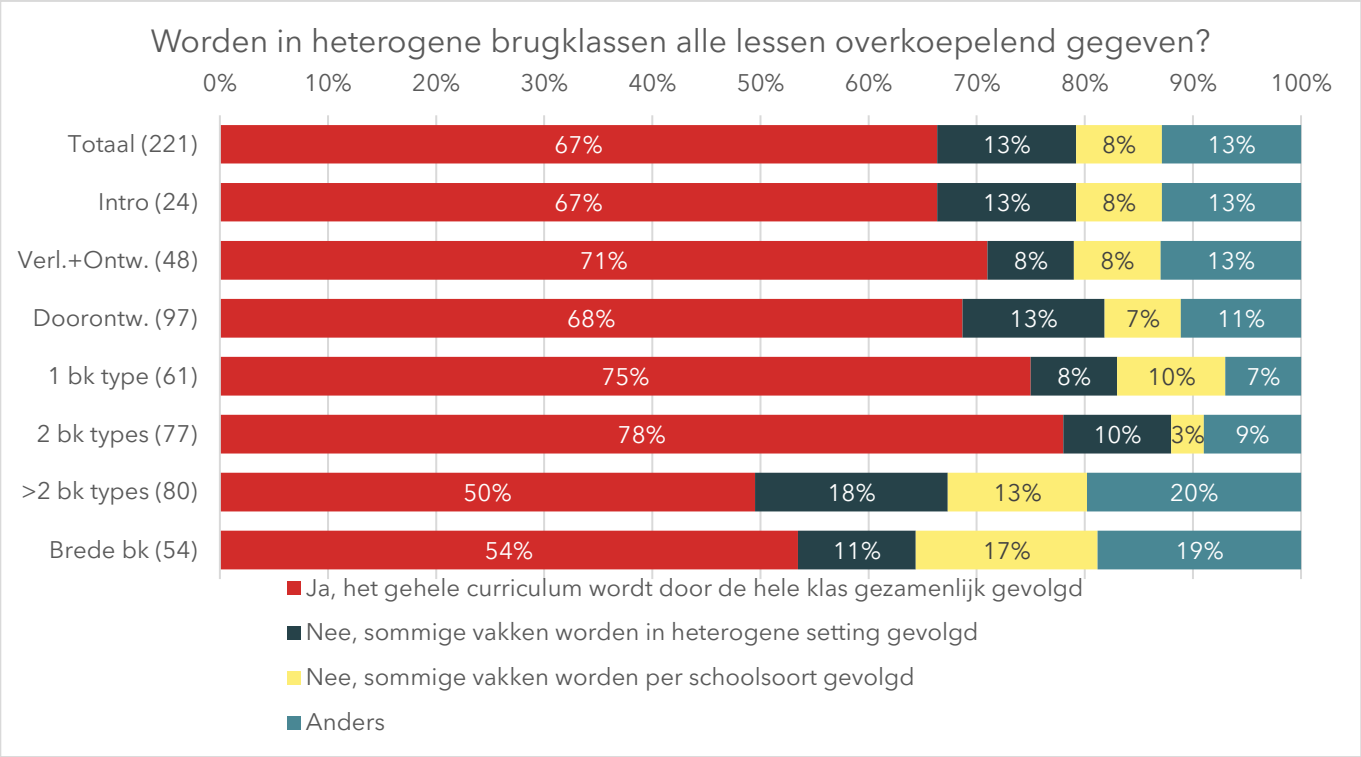


Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Het curriculum wordt niet altijd door de hele klas gezamenlijk gevolgd

Het merendeel van de brugklascoördinatoren (67 procent) geeft aan dat zij overkoepelend de vakken en lessen aanbieden aan heterogene brugklassen (Figuur 5.4). Dit betekent dat alle leerlingen samen les krijgen en niet worden gesplitst op basis van de verwachte schoolsoort. Deze aanpak is logisch vanuit het perspectief van de school en de docenten, gezien de tijd en moeite die anders nodig zouden zijn voor gesplitste lessen. Daarnaast speelt het bestaande lerarentekort een belangrijke rol in deze keuze, waardoor het efficiënter is om alle leerlingen gezamenlijk les te geven. Uit de gegevens blijkt echter ook dat er minder vaak overkoepelend les wordt gegeven wanneer meer dan twee schoolsoorten in één klas samenkomen (brede brugklas) of wanneer scholen meer dan twee verschillende typen heterogene brugklassen aanbieden (>2 bk types).

Figuur 5.4 Op twee derde van de scholen wordt het hele curriculum door de hele klas gezamenlijk gevolgd



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

5.3 Meestal geen schoolbrede consensus over hoe er gedifferentieerd wordt

Op veel scholen met dakpanklassen (twee niveaus in één klas) zijn geen schoolbrede afspraken/is er geen beleid over *hoe* gedifferentieerd wordt. We hebben veel scholen bezocht waar de wijze waarop gedifferentieerd wordt (in instructie en verwerking, lesmaterialen en toetsen) verschilt per vakgroep, vak of docent. Over alle casestudies heen zien we geen opvallende verschillen tussen scholen met dakpanklassen die verschillende onderwijsniveaus aanbieden.

Differentiatie in instructie en verwerking

Uit de schoolbezoeken blijkt dat docenten binnen school sterk verschillen in hoe zij kijken naar heterogene brugklassen. Sommige docenten zijn voorstander van de heterogene klassen en zijn als pioniers bezig differentiatie aan te brengen in de lessen. Om hun docenten aan te moedigen te gaan differentiëren, kiezen veel scholen er voor om hun docenten een scholing differentiatie aan te bieden. Docenten zijn wisselend enthousiast over de aangeboden scholing omdat sommigen het als zeer waardevol achten en anderen het nut er niet van in zien. Er zijn docenten die meer voordeel zien in homogene klassen of om andere redenen niet gedifferentieerd willen (of kunnen) werken. Wanneer er geen schoolbrede, gedragen visie is, wanneer niet alle docenten geprofessionaliseerd zijn en wanneer niet voor alle vakken is uitgedacht hoe differentiatie vorm krijgt, dan zien we in de praktijk dat bij sommige vakken wel, en bij andere vakken niet (of minder) gedifferentieerd wordt. Ook de manier waarop er gedifferentieerd wordt, verschilt per vak, docent of vakgroep. Om deze diversiteit weer te geven, schetsen we hieronder kort enkele voorbeelden van manieren waarop docenten in de les differentiëren. Daarnaast nemen we in dit hoofdstuk enkele kaders op waarin we goede voorbeelden uitlichten.

- Een wiskundedocent gebruikt voor zijn basis/kader klas het kaderboek als uitgangspunt. Hij werkt de hoofdstukken van kader één voor één door. De thema's die hij behandelt komen ook terug in de basismethode, in een andere hoofdstukkenvolgorde. Hij geeft één klassikale instructie voor iedereen. Vervolgens laat hij de leerlingen verdeeld volgens hun instroomprofiel in hun eigen methodeboek in het bijbehorende hoofdstuk de verwerkingsopdrachten maken. De docent biedt daarbij één-op-één begeleiding bij vragen.
- Een aardrijkskundedocent geeft aan zijn havo/vwo klas les volgens de vwo-methode. Schoolbreed is namelijk afgesproken dat alle leerlingen op het hoogste niveau instructie krijgen en dezelfde verwerkingsopdrachten maken. De docent biedt één-op-één begeleiding bij vragen.
- Op één school worden de instructies van mavo-havo docenten op hetzelfde moment ingepland. Eén instructie voor mavo, en één voor havo. Leerlingen zijn aanwezig bij de instructie van hun stamgroep, maar mogen vervolgens kiezen op welk niveau zij het geleerde gaan verwerken, ongeacht het niveau van hun stamgroep. Leerlingen mogen dan ook naar het lokaal van het andere niveau. Je kunt dus op Engels een niveau hoger werken en op wiskunde een niveau lager (zie kader 'Goed voorbeeld: gepersonaliseerd leren en differentiëren per vak')
- Een docent Engels werkt met een binnenkring en een buitenkring. VIP's zitten dichterbij, in de binnenkring. Dat zijn de leerlingen die zelf inschatten dat ze meer instructie nodig hebben. Die zitten dichterbij de docent. Het kan per thema verschillen wie een VIP is: bijvoorbeeld bij leesvaardigheid zit je in de binnenkring, bij spreken in de buitenkring.
- Een school heeft (met behulp van de subsidie) haar digitale lesmethode verder ontwikkeld en biedt via dit digitale platform gedifferentieerd onderwijsaanbod aan dat past bij de individuele leerling.

Wanneer docenten in dakpanklassen differentiëren dan valt op dat zij dat veelal doen op basis van ingeschaalde/ingeschatte niveau van de leerling (vmbo-tl, havo etc.) en niet op bijvoorbeeld mate van voorkennis van de leerling op het specifieke te behandelen thema.

Differentiatie in toetsing

Docenten van dakpanklassen vinden het belangrijk dat leerlingen van verschillende niveaus in één klas op een verschillende manier worden getoetst. Op schoolniveau gaat hier soms meer aandacht naar uit dan naar differentiatie in instructie en verwerking. Er worden verschillende methodieken gehanteerd (let op: dit wordt veelal niet schoolbreed toegepast), het veld is hierin zoekende:

- Er wordt één toets gebruikt: cijfers van leerlingen die zijn ingeschaald op het hogere niveau worden berekend volgens een strengere berekening dan cijfers van leerlingen die zijn ingeschaald op het lagere niveau.
- Eén toets wordt als basis gebruikt.; Het hogere niveau krijgt enkele extra verdiepende vragen. Alle leerlingen kunnen kiezen of zij deze vragen maken.
- Er wordt één toets gebruikt die hetzelfde wordt beoordeeld voor iedereen. De toets bevat verschillende typen vragen (reproductie, inzicht, analysevragen etc.). Om na de heterogene brugklas door te kunnen stromen naar het hogere niveau, moet je gemiddeld minstens een 7,5 staan i.p.v. een 5,5.
- Er wordt één toets gebruikt die hetzelfde wordt beoordeeld voor iedereen. De toets bevat verschillende typen vragen (reproductie, inzicht, analysevragen etc.). Aan de hand van RTTI worden op het ene niveau de antwoorden op de reproductievragen zwaarder meegewogen en op het andere niveau worden inzichtvragen zwaarder meegewogen.
- Er wordt één toets gebruikt: leerlingen krijgen twee cijfers voor de toets. Eén cijfer dat correspondeert met het lagere niveau en één cijfer dat correspondeert met het hogere niveau in de dakpanklas.
- Er wordt op het hoogste niveau lesgegeven en op het laagste niveau getoetst.
- Er wordt op het hoogste niveau lesgegeven en op het hoogste niveau getoetst.
- Er worden geen cijfers gegeven: er is sprake van formatieve toetsing.
- Er zijn twee verschillende toetsen. Docenten bepalen op basis van toetscijfers of de leerling de toets op het passend niveau maakt, of dat de volgende toetsen op een ander niveau gemaakt dienen te worden (en eventueel welke gedifferentieerde instructie en verwerking nodig is).

We hebben met dit onderzoek niet kunnen vaststellen wat dé beste methode is om te toetsen (in dakpanklassen). Wel hebben we enkele ervaringen/aandachtspunten opgetekend met de verschillende manieren van toetsen. Wanneer er wordt gekozen om (in elk geval aan de start) op één niveau te toetsen, dan zijn er leerlingen die niet goed tot hun recht komen: Leerlingen die een hoger niveau aankunnen, worden onvoldoende uitgedaagd. Leerlingen voor wie het toetsniveau te hoog is, raken gedemotiveerd door een opeenstapeling van onvoldoendes. Bovendien is het voor docenten lastig om te determineren welk niveau dan wel goed bij de leerling zou passen. Knelpunt voor de scholen die geen cijfers meer geven, was dat ouders graag cijfers willen zien. Hieronder enkele citaten die ingaan op deze aandachtspunten:

"Ik heb nu havo-vwo leerlingen die er slecht voor staan. Omdat we lesgeven en toetsen op vwo-niveau kan ik niet goed inschatten: kunnen ze havo 2 niveau wel aan? Of moeten ze naar vmbo-tl? Daar heb ik geen zicht op." - Docent

"Wij gaven altijd les op het hoogste niveau en toetsen ook op het hoogste niveau. Maar dat willen we veranderen. Elke leerling moet succeservaringen hebben. Zit je in kader-mavo klas en je krijgt allemaal vieren omdat je niveau kader is. Dat is niet leuk. Dat draagt niet bij aan kansengelijkheid. Bovendien is determinatie moeilijk als je op het hoogste niveau toetst. Een omrekentabel vind ik dan niet voldoende. RTTI is daar een middel voor. Dan kan je op het ene niveau de antwoorden op de reproductievragen zwaarder meewegen en voor het andere niveau reken je bijvoorbeeld de antwoorden die de kinderen op de inzichtvragen geven, zwaarder mee voor het cijfer. Met de RTTI kan je ook zien wat kinderen goed kunnen: bijvoorbeeld stampen, toepassen of inzicht?" – Teamleider

"De uitdaging is dat we stoppen met hokjes denken. We zijn opgevoed met het idee: je bent of havist of dit. Dat moet uit ons systeem. En we moeten af van het beoordelen. De leerling wordt altijd afgerekend op resultaat. Als we leren werken met groeilijnen en formatief handelen, als we niet eens een cijfer koppelen, als we alleen zeggen; je hebt het wel of niet gehaald... Dan kan je leerlingen beter begeleiden. Omdat een cijfer altijd oproept tot vergelijken. Jij bent beter dan ik. Onderzoek wijst uit dat dat niet positief werkt voor de motivatie. Motivatie moet van binnen komen." – Teamleider

Ondanks dat we nog geen sluitend beeld hebben over hoe men idealiter zou toetsen in een heterogene brugklas, speekt uit de ervaringen één belangrijke les: zorg dat alle kinderen succeservaringen kunnen opdoen. Een docent voegt daaraan toe: zorg dat ze deze succeservaringen al kunnen opdoen aan de start van hun middelbare school periode.

Box 5.2 Goed voorbeeld: inzet van een basisschooldocent die gewend is te differentiëren

Dit is een brede school met heterogene brugklassen op alle niveaus (met uitzondering van lwoo en gymnasium). Docenten geven aan dat zij het differentiëren het meest lastig vinden in de kader-mavo groep omdat praktisch en theoretisch daar samenkomen. De school heeft dit opgelost door een ervaren docent uit het basisonderwijs op de groep te zetten:

"We doen een pilot waarbij we een pedagogisch ijzersterke docent op de groep zetten. We hebben een Lwoo pabo docent erop gezet – een ervaren kracht. Hij geeft nu Nederlands, Engels, Wiskunde en Aardrijkskunde. En hij weet vast niet alles van al die vakken maar het werkt fantastisch. Hij maakt gebruik van activerende didactiek, en van verschillende werkvormen. 'Doe je boek open op pagina 10', dat werkt niet hier. Het is ook heel goed dat één docent de groep langer ziet. Hij kent de kinderen beter. Voor de vakdocent is het meer een productielijn aan uren; je hebt weinig uur met de leerlingen. Deze groepsdocent kan meer maatwerk leveren. Omdat je de groep meer uren voor je neus hebt, ben je flexibeler in hoe je je lessen inricht. De meeste klassen hier hebben klassieke busopstellingen. Maar deze docent maakt niveaugroepen en deelt de klas in in die groepen. Als je wat sterkere leerlingen bij wat minder sterke leerlingen zet kan je gebruikmaken van het peer effect."

5.4 Scholen met meer dan twee niveaus hebben gerichte visie en werken veelal projectmatig

Vijf scholen die we bezochten, hebben heterogene brugklassen met meer dan twee verschillende niveaus in één klas. Deze scholen hebben een zeer gerichte visie op hun onderwijs in de brede brugklas. Zij willen bijvoorbeeld niet dat de docent van tevoren weet wat het schooladvies van de leerling is geweest, of zij willen de samenwerking tussen leerlingen met verschillende cognitieve niveaus bevorderen. De onderwijsvorm is ook anders dan wat we zien bij dakpanklassen. Er wordt projectmatig gewerkt, waarbij leerlingen geforceerd worden om samen te werken met elkaar. Binnen het project kan iedere leerling haar taak op haar eigen niveau uitvoeren. De docent treedt in deze gevallen meer op als coach dan als klassikale instructeur, en biedt begeleiding per groep of per individu. Om docenten handvatten te bieden voor differentiatie, wordt vaak scholing aangeboden. Bovendien krijgen de docenten van deze brede brugklassen meer tijd voor projectontwikkeling.

De verschillende bezochte scholen kiezen verschillende vormen van toetsing. Een paar voorbeelden:

- Er wordt beoordeeld a.d.h.v. rubrics. De docent kijkt met name naar het startniveau van de leerling en vergelijkt dit met het niveau aan het einde van het project om tot een cijfer te komen.
- Er wordt één toets gebruikt, leerlingen krijgen drie cijfers voor de toets. Ieder cijfer correspondeert met een niveau in de klas.

Een belangrijke noot is dat veel scholen met een heterogene brugklas met meer dan twee verschillende niveaus ervoor hebben gekozen om de brede brugklas te introduceren als pilot met één klas. Zo kan de school met enthousiaste docenten uittesten of deze onderwijsvorm geschikt is voor de school en tot gewenste resultaten leidt. Op deze scholen zijn namelijk ook groepen docenten werkzaam die (nog) niet achter het nieuwe onderwijsconcept staan. De brede brugklassen met meer dan twee niveaus hebben meestal een iets hogere bezetting, waardoor er meer ondersteuning op individueel niveau aangeboden kan worden en er meer tijd kan worden geïnvesteerd in de ontwikkeling van de projecten. Dat kost met deze onderwijsvorm namelijk meer tijd.

Box 5.3 Goed voorbeeld: een volledig brede brugklas met projectonderwijs

Deze brede school (met een vmbo-locatie en een havo-vwo locatie) is in schooljaar 2023-2024 gestart met een brede brugklas van vmbo basis t/m vwo. Vier dagen per week krijgen de leerlingen les op de havo-vwo locatie een één dag per week op de vmbo-locatie. Op de vmbo-locatie krijgen ze praktische vakken. De school werkt met projectonderwijs: ieder vak heeft lestijd ingeleverd en binnen die uren werkt de coach samen met de vakleerkracht en leerlingen aan een project (er zijn vier projecten per jaar). Ouders en leerlingen waarderen de combinatie van theoretische en praktische lessen:

"Zelf vind ik het goed dat verschillende niveaus bij elkaar zitten waarbij ook doe-kinderen en denk-kinderen bij elkaar zitten. Als je goed erover nadenkt, zoals hier, dat die verschillende aspecten en niveaus in de projecten bij elkaar komen. Ik denk dat het moet kunnen, want in het basisonderwijs is het ook. Het wordt wel lastiger richting de bovenbouw met examens, maar in de onderbouw kan het." - Ouder

De brede brugklas werkt niet met cijfers, maar met leerdoelen die je op drie niveaus kunt maken: beginnend, ontwikkelend of gevorderd. De leerling kiest zelf het niveau. De leerlingen ontvangen een korte instructie waarin de doelen worden besproken. Daarna gaan ze zelf op zoek naar informatie en aan de slag. De docenten zijn er om in de gaten te houden dat leerlingen op een niveau werken wat bij hun past. Elke leerling heeft een coach die een belangrijke rol speelt in de begeleiding van leerlingen:

"Wij werken projectmatig in brede brugklassen, de campus. Het grootste verschil met regulier onderwijs is dat leerlingen meer vrijheid en zelfstandigheid hebben. Dan moet je meer kaders creëren. Je moet ze helpen met een start, een einddoel, en wat je tussendoor van ze verwacht. Zo maak je inzichtelijk wat iemand op dat moment weet. Anders zijn de einddoelen minder waard. Dus de structuur in het aanbieden van de stof zijn extra belangrijk t.o.v. regulier. We steken met de coaches ook in op het leren leren en het leerproces. In het reguliere onderwijs wordt heel erg gestuurd en geduwd door de docent wat de snelste weg is. Bij de campus is de weg naar het einddoel vrij. De coaches moeten deze weg heel erg begeleiden. Ervoor zorgen dat leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen." - Directie

Het concept is nog niet voor alle leerlingen geschikt: het zijn met name leerlingen die al goed zelfstandig kunnen werken, projectwerk leuk vinden en die goed Nederlands spreken die deelnemen aan de brede brugklas. Succesfactoren van het concept zijn: een duidelijke en gedragen visie, gemotiveerde docenten, werken met projecten, de mogelijkheid praktijklessen aan te bieden (door de samenwerking met de vmbo-locatie), groepsopstelling (i.p.v. rijtjes), veel overlegmomenten tussen docenten, vrijheid voor leerlingen om te kiezen wat zij op welk niveau gaan doen en stevige coaching van leerlingen om voldoende structuur en reflectie te bieden.

5.5 Gebrek aan geschikt lesmateriaal

Over één ding zijn veel docenten vanuit alle verschillende niveaus en typen scholen het eens: differentiëren is ontzettend lastig als de methodes er niet voor gemaakt zijn. Veel bezochte scholen roepen methodemakers op om methodes te ontwikkelen die inzetbaar zijn voor heterogene klassen en de docent ondersteuning bieden bij het differentiëren. Veel docenten zijn volgens de scholen namelijk té afhankelijk van de methode om binnen de beschikbare voorbereidingstijd een gedifferentieerde les voor te bereiden. Bovendien vinden een flink aantal scholen niet voor ieder vak een geschikte methode waarmee zij kunnen differentiëren (deze bevinding komt overeen met de bevindingen uit de enquête). Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat docenten het zijn afgeleerd om zelf lesmateriaal te ontwikkelen omdat de methodemakers dat jarenlang voor hen heeft gedaan en/of zij bang zijn niet de juiste lesstof aan te bieden aan hun leerlingen als zij zelf materiaal ontwerpen. Bij docenten die het wel lukt om gedifferentieerd les te geven is het knelpunt dat de aanpak niet vaak gedeeld wordt met, en aangeleerd aan andere docenten. Hierdoor valt de kennis en kunde weg als de collega weggaat. Een enkele bezochte school heeft het heft in eigen hand genomen en heeft een deel van de subsidie ingezet voor de ontwikkeling van gedifferentieerd lesmateriaal. Dit werd als een groot succes ervaren.

Box 5.4 Goed voorbeeld: gepersonaliseerd leren, differentiëren per vak en eigen lesmateriaal ontwikkelen

Op deze school werkt men met het Zweedse Kunskapsskolan: een concept van gepersonaliseerd leren. De school is een mavo-school waar leerlingen ook op kader, havo of vwo-niveau kunnen werken. Leerlingen kunnen in een tweejarige brugklas per vak kiezen op welk niveau zij werken. Om wisselingen tussen niveaus mogelijk te maken heeft de school de subsidie (onder andere) gebruikt om lesmateriaal te ontwikkelen waarmee een doorgaande leerlijn mogelijk is bij tussentijdse niveauwisseling (door de leerdoelen voor de verschillende niveaus synchroon te laten lopen).

Leerlingen worden in naar niveau ingedeelde stamgroepen geplaatst: er zijn mavo- en havo-stamgroepen. Er zijn per dag leeractiviteiten en workshops. In leeractiviteiten zitten leerlingen in de stamgroep en de inhoud van de les wordt door de docent gestuurd. Docenten, leerlingen en ouders (die wij spraken) waarderen het dat de stamgroepen naar niveau zijn ingericht, omdat de klassikale uitleg daarmee aansluit op het (meest passende) niveau van de leerling. Idealiter (is organisatorisch uitdagend) worden de klassikale lessen parallel gepland zodat leerlingen bij de leeractiviteit kunnen aansluiten die past bij het niveau waarop ze werken. Naast de leeractiviteiten kunnen leerlingen zich elke week voor workshops inschrijven en binnen die workshops kiezen zij zelf wat ze doen. Wij waren bij een workshop aanwezig waar de docent de mogelijkheden binnen de workshop op het bord schreef: extra uitleg/vragen stellen, opdrachten maken en/of nakijken, leerdoelen beantwoorden als voorbereiding op de toets, flashcards en tijdlijn maken en filmpjes over de leerstof kijken.

"Ik vind het systeem met leeractiviteiten en workshops fijn. Als iets moeilijk is, kan je met de workshop tijd inplannen voor uitleg. Eerst heb je drie kwartier uitleg in de les en dan kun je zelf een workshop inplannen bij vakken waarvan je denkt dat je extra uitleg nodig hebt, daar ga je dan heen. Het is heel handig dat je je eigen extra workshops kan kiezen, heel goed bedacht." –Leerling

In de workshops zit iedereen van het leerjaar gemengd. De school is kleinschalig, en dat wordt door docenten, ouders en leerlingen gewaardeerd. Leerlingen vinden het prettig het dat ze in de workshops samenwerken met veel verschillende kinderen en daar nieuwe vrienden maken.

Het Kunskapsskolan concept vraagt veel zelfstandigheid van de leerling en zij krijgen hier begeleiding in. Leerlingen hebben een coach met wie ze wekelijks individueel een kwartier hun doelen (van de week) bespreken. Daarnaast is er drie keer per jaar een gesprek met ouders erbij. De leerlingen benadrukken dat ze de begeleiding van de coach erg waarderen en dit prefereren ten opzichte van alleen klassikale mentorlessen:

"Ik vind het systeem van leren met een aparte coach fijn. Dat je dus per leerling een eigen coach hebt. Stel, er is iets met je: dan wordt het niet echt besproken in de klas - tenzij het met de klas te maken heeft. Je kan nu ook naar je coach toestappen. En het is fijn dat je eens in de week een kwartiertje spreekt met je coach." - Leerling

Leerlingen in de verlengde brugklas krijgen geen cijfers. Er wordt gewerkt met een systeem met vinkjes (wel/niet gehaald) en feedback. Ook in taalgebruik werkt de school anders, waardoor er minder nadruk op de niveaus komt te liggen. Leerlingen kunnen een vak op oranje (kader), rood (mavo), wit (havo) of blauw (vwo) volgen. Desondanks weten leerlingen heel goed welke kleur aan welk niveau gekoppeld is. Veel docenten werken specifiek bij deze school omdat ze het concept heel mooi vinden. Zij ervaren dat het werken met heterogene burgklassen meer van hen vraagt, maar hun motivatie maakt dat hier positief mee om kunnen gaan.

Belangrijke randvoorwaarden die het succes van de werkwijze bepalen zijn: lesmaterialen die ook bij een overstap naar een ander niveau een doorgaande leerlijn volgen, het wekelijkse contact met een individuele coach, gemotiveerde docenten, docenten kennen de leerlingen goed, kleine leerlingenaantallen in de workshops, digitale lesmethoden waarmee gedifferentieerd kan worden (en laptop-onderhoud standaard op school aanwezig). Aandachtspunt is onder andere de groepsdynamiek: in de ene stamgroep was bijna niemand bezig met werken op een andere kleur terwijl in een andere klas leerlingen elkaar aanstaken om op een andere kleur te werken. Ook de doorstroom is een ander aandachtspunt: leerlingen zijn zich niet altijd bewust hoe de vak- en niveaukeuzes die ze nu maken invloed hebben op hun mogelijkheid om na de verlengde brugklas naar mavo of havo door te stromen.

6 Impact op scholen, leerlingen en docenten

Brugklascoördinatoren geven aan dat het nieuwe beleid leidt tot verbetering van het aanbod en bijdraagt aan betere plaatsing van leerlingen. Ook de schoolbezoeken laten een positieve uitwerking op leerlingen zien, mits de randvoorwaarden voor de inrichting van de heterogene brugklas op orde zijn. Daarbij vraagt het werken met heterogene brugklassen veel van docenten.

We kunnen met dit onderzoek niet zeggen naar welk niveau leerlingen doorstromen en op welk niveau zij eindexamen doen: dat valt buiten de scope van dit onderzoek en de leerlingen zijn over het algemeen zover nog niet. Veel scholen zijn pas recent begonnen met het aanbieden van nieuwe heterogene brugklassen of met de versterking van het aanbod dat ze al hadden.

Overkoepelend zien we wel positieve effecten van de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen, zowel op schoolniveau, als voor leerlingen en docenten. Twee derde van de brugklascoördinatoren meldt in de enquête dat zij op hun school verbeteringen zien in hun heterogene brugklassen en in de (definitieve) plaatsing van leerlingen. Ook uit de schoolbezoek komen positieve geluiden naar voren, waarbij wel een nuance gemaakt wordt: heterogene brugklassen dragen er weliswaar aan bij dat leerlingen meer tijd krijgen om te ontdekken en laten zien welk niveau bij hen past (met name in de verlengde heterogene brugklas), maar wanneer de randvoorwaarden voor de inrichting van de heterogene brugklassen niet op orde zijn, kan dit ook negatief uitpakken voor leerlingen. Daarbij wordt uit de schoolbezoeken duidelijk dat het werken met heterogene brugklassen veel (investering) vraagt van docenten.

6.1 Impact van (door)ontwikkeling brugklassen op scholen

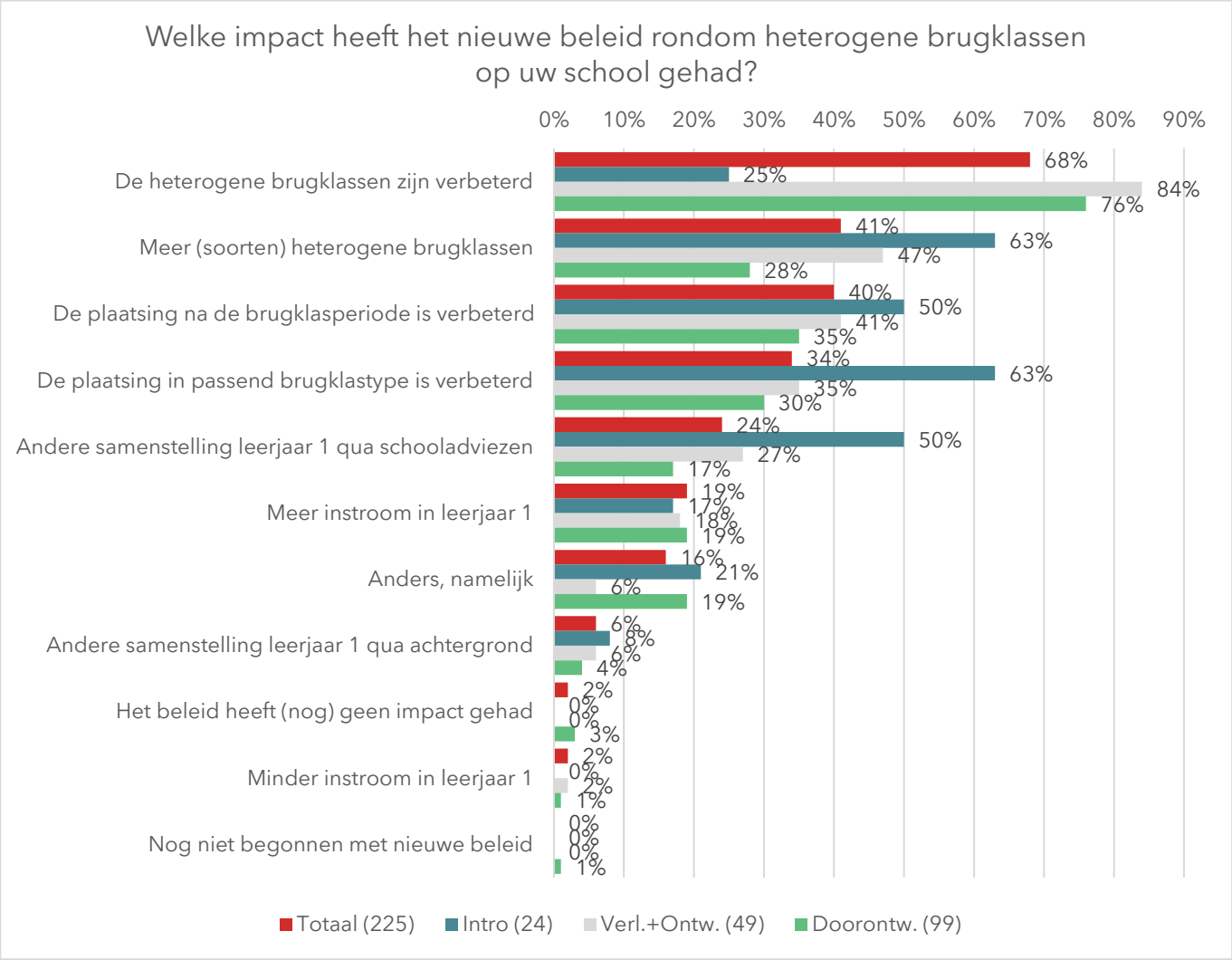
Brugklascoördinatoren zien duidelijke effecten van de (door)ontwikkeling van de heterogene brugklassen op hun scholen. In de enquête geven zij aan op welke aspecten zij op hun school impact zien en op in hoeverre zij ervaren dat deze (door)ontwikkeling (sterk) bijdraagt aan aspecten die bijdragen aan versterking van kansengelijkheid onder leerlingen (latere selectie, betere plaatsing van de (door)ontwikkeling van hun heterogene brugklassen.

Merendeel brugklascoördinatoren ziet verbetering van heterogene brugklassen

Ongeveer twee derde van de brugklascoördinatoren meldt in de enquête verbeteringen in hun heterogene brugklassen (Figuur 6.1). Dit is vooral het geval bij scholen die zich hebben gericht op verlenging en doorontwikkeling van deze klassen.

Van de scholen die van plan waren één of meer heterogene brugklassen in te voeren, heeft slechts 63 procent dit daadwerkelijk gedaan. Scholen geven wel aan de middelen van de subsidie te hebben besteed. Dit wijst erop dat scholen die er (nog) niet in geslaagd zijn heterogene brugklassen in te voeren, nog bezig zijn met de voorbereidingen hiervoor. Dit duidt erop dat de implementatie van heterogene brugklassen meer tijd en planning vergt dan aanvankelijk verwacht.

Figuur 6.1 Zeven op de tien scholen ziet een verbetering van hun heterogene brugklassen; scholen die inzetten op nieuwe typen brugklassen zien ook vaak een verbeterde plaatsing van hun leerlingen



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Er is slechts een enkele brugklascoördinator die geen impact van het nieuwe beleid ervaart. Ook heeft het nieuwe beleid niet geleid tot een afname van de instroom in het eerste leerjaar. Eén op de vijf coördinatoren geeft juist aan dat het beleid heeft geleid tot een toename van de instroom in het eerste leerjaar. Dit wijst op een positieve impact, waarbij meer leerlingen worden aangetrokken tot scholen met heterogene brugklassen.

Slechts een op de drie (34 procent) van de brugklascoördinatoren geeft aan dat het nieuwe beleid ook heeft geleid tot betere plaatsing van leerlingen in de brugklasperiode. Het zijn met name de scholen die hebben ingezet op de introductie van heterogene brugklassen die dit effect zien. Dit lijkt te komen door de introductie van één of meer heterogene brugklassen. Ook over de plaatsing na de brugklasperiode is deze groep meer tevreden (50 procent) dan de groep scholen die inzetten op verlenging en/of doorontwikkeling van bestaand aanbod (40 procent). Daarnaast melden de scholen die nieuwe heterogene brugklassen introduceren vaker dan scholen die bestaand aanbod doorontwikkelen dat de samenstelling van de populatie eerstejaars leerlingen qua schooladviezen in het eerste leerjaar is veranderd door het nieuwe beleid. Dit kan duiden op een betere afstemming tussen de adviezen van de basisschool en de mogelijkheden die de brugklassen bieden.

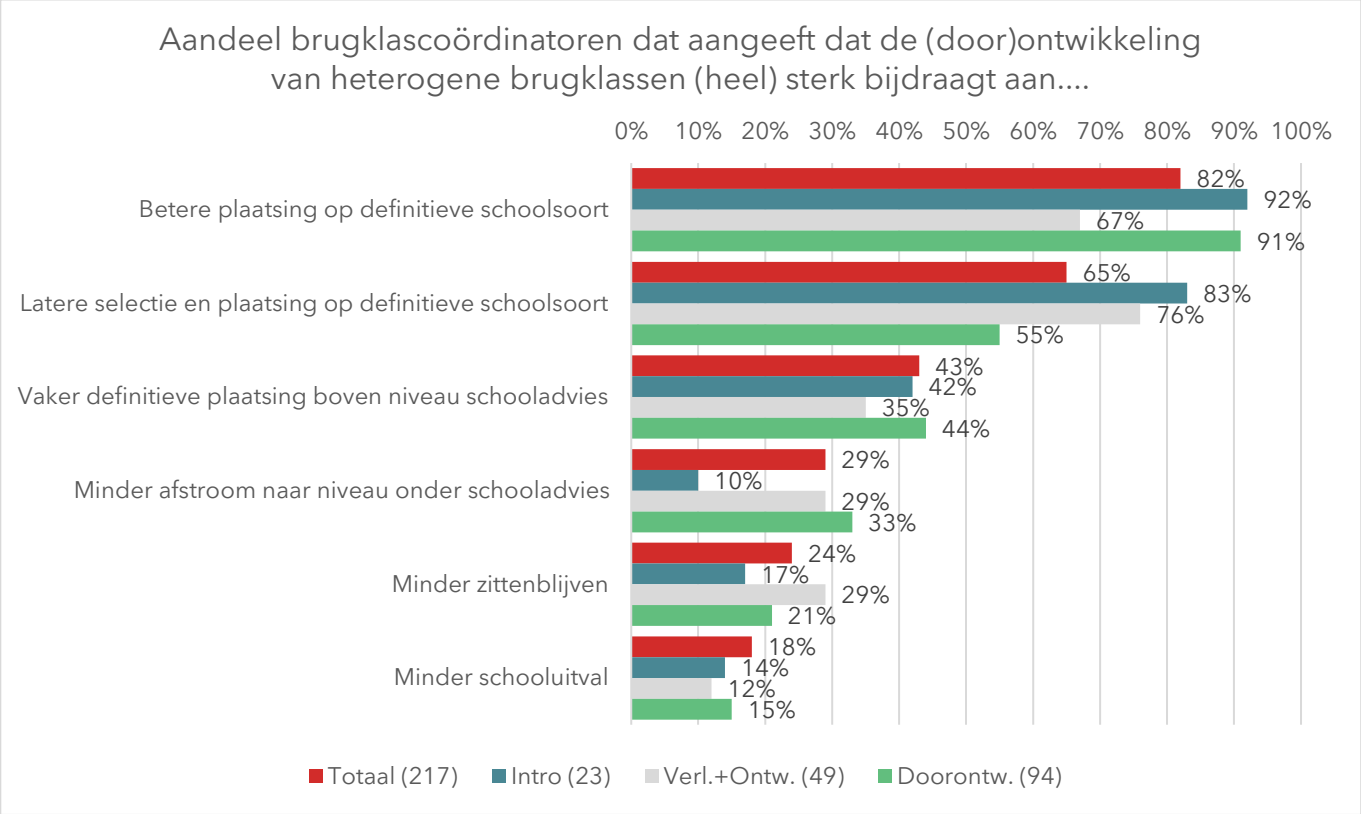
Het beleid draagt volgens brugklascoördinatoren bij aan betere plaatsing na de brugklas

De (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen draagt volgens 82 procent van de brugklascoördinatoren (heel) sterk bij aan een betere en passendere plaatsing van leerlingen op hun definitieve schoolsoort na de brugklasperiode (Figuur 6.2).

Daarnaast melden twee van de drie brugklascoördinatoren dat er een latere selectie en plaatsing op de definitieve schoolsoort plaatsvindt. Dit komt logischerwijs vaker voor bij scholen die zich richten op de introductie en verlenging van heterogene brugklassen, met percentages van respectievelijk 83 en 76 procent, dan bij scholen die zich uitsluitend richten op doorontwikkeling, waar 55 procent dit effect ervaart. Op deze scholen bestond het aanbod al, dus de timing van de selectie en plaatsing was daar al op een later moment voor de leerlingen in die heterogene brugklassen.

Hoewel minder afstroom, zittenblijven en schooluitval minder vaak worden genoemd als directe gevolgen van het nieuwe beleid omtrent heterogene brugklassen, zijn de percentages niet te verwaarlozen. Respectievelijk 29 procent, 24 procent en 18 procent van de scholen melden een afname in deze gebieden, wat suggereert dat het beleid ook op deze vlakken een positieve impact kan hebben.

Figuur 6.2 De (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen draagt volgens brugklascoördinatoren sterk bij aan latere selectie en betere plaatsing van leerlingen



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

6.2 Uitkomsten bij leerlingen

Hoewel de brugklascoördinatoren aangeven dat zij denken dat het nieuwe beleid bijdraagt aan de verbetering van de definitieve plaatsing van leerlingen, geven scholen tijdens de schoolbezoeken aan dat de daadwerkelijk invloed van de heterogene brugklas op het uitstroomniveau van de leerlingen nog onduidelijk is. De meeste scholen hebben de ervaring dat meer leerlingen op de voor hen meest passende plek terechtkomen, wat de uitkomst uit de enquête bevestigt. Leerlingen krijgen meer tijd en ruimte om te laten zien wat ze kunnen, en om een eigen, bewuste keuze te maken over het vervolg van hun opleiding. Leerlingen ervaren minder druk doordat ze langer de tijd krijgen om te laten zien wat ze kunnen. De uiteindelijke niveaukeuze wordt meer ervaren als een keuze van de leerling, met begeleiding van de school. Dit geldt het sterkst in de verlengde heterogene brugklas. Er zijn ook negatieve effecten van de heterogene brugklassen, en die hebben er vooral mee te maken dat de heterogene brugklassen nog onvoldoende ontwikkeld zijn of dat de randvoorwaarden nog niet op orde zijn. Bijvoorbeeld: op sommige scholen wordt alleen lesgegeven op het hoogste niveau; leerlingen die dat niveau (net) niet halen raken achterop, halen slechte cijfers en raken gedemotiveerd. Ook is het niveaudenken op veel scholen nog aanwezig, waardoor leerlingen een uitstroom naar het lagere niveau als falen ervaren.

Scholen kiezen soms om bepaalde groepen leerlingen (bv. vwo-leerlingen of basis-leerlingen) niet via een heterogene brugklas te onderwijzen. Het is uit dit onderzoek niet duidelijk wat daarin het 'beste' is. Wat wel duidelijk wordt, is dat op veel scholen de randvoorwaarden om heterogene brugklassen optimaal te laten functioneren nog niet allemaal op orde zijn. De vraag is wat de heterogene brugklassen voor deze leerlingen kunnen betekenen wanneer de randvoorwaarden (zie ook hoofdstuk 7 voor randvoorwaarden en succesfactoren) beter op orde zijn.

Ook uit schoolbezoeken blijkt: effect op uitstroomniveau is nog niet vast te stellen

Ook tijdens de schoolbezoeken geven scholen aan dat de invloed van de heterogene brugklas op het uitstroomniveau van de leerlingen nog onduidelijk is. We hebben geen cijfermatige uitkomsten gekregen. Scholen geven ook aan dat wanneer er wel cijfers bekend worden, dat deze niet direct iets zeggen over de werkzaamheid van heterogene brugklassen omdat er allerlei ontwikkelingen meespelen (waaronder: de kinderen die in schooljaar 22/23 en 23/24 in de brugperiode zaten, hebben op het eind van de basisschool last gehad van de coronapandemie wat resultaten kan vertroebelen; scholen moeten concessies doen in de opzet en uitvoering van de heterogene brugklassen omdat de subsidieregeling heterogene brugklassen en de NPO-middelen tegelijkertijd wegvallen). De resultaten hieronder beschrijven de ervaringen van respondenten.

De leerling wordt een actieve actor die zelf kiest wat een passende plek is

De meeste scholen hebben het idee dat meer leerlingen op de voor hen meest passende plek terechtkomen, wat de uitkomst uit de enquête bevestigt. Leerlingen krijgen meer tijd en ruimte om te laten zien wat ze kunnen, en om een eigen, bewuste keuze te maken over het vervolg van hun opleiding. Leerlingen ervaren minder druk doordat ze langer de tijd krijgen om te laten zien wat ze kunnen.

Een succesfactor is de verandering in de wijze waarop het doorstroomniveau wordt bepaald (zie ook hoofdstuk 6 Doorstroom). Voorheen bepaalde de (basis)school naar welk niveau de leerling zou gaan. Nu wordt de niveaukeuze (na de brugklas) meer ervaren als een keuze van de leerling, met begeleiding van de school. Dit is het meest het geval in de verlengde brugklas. Ouders staan daardoor sneller achter de beslissing. Bovendien merken deze scholen op dat leerlingen beter hebben geleerd doelen voor zichzelf te stellen, zichzelf in hun handelen te reguleren en te reflecteren op hun eigen doelen. De leerlingen krijgen en nemen meer regie op hun eigen toekomst. Scholen wijzen bij deze verandering op het belang van individuele coachgesprekken met leerlingen. En we hebben inderdaad ook scholen bezocht waar leerlingen meer op zichzelf zijn aangewezen bij het stellen van doelen voor

uitstroom en de zelfregulatie om tot hun doel te komen. Deze scholen merken op dat het regelmatig gebeurt dat leerlingen op een lager niveau gaan presteren omdat ze dan minder hoeven te leren of omdat ze geen concreet plan van aanpak hebben bedacht om tot hun doel te komen. Er is dus ook een risico door de houding of begeleiding van het kind om voor het makkelijkere niveau te gaan.

Andere positieve uitkomsten voor leerlingen

Naast bovenstaande rapporteren de respondenten ook andere positieve uitkomsten voor leerlingen:

- NT2-leerlingen krijgen meer kans te laten zien wat zij kunnen en docenten hebben langer de tijd om de potentie van deze (regelmatig onder hun niveau geplaatste) leerlingen te identificeren.

  "Wat je ziet is dat deze kinderen dat leerlingen uit andere culturen een bepaald werk- en denkniveau hebben maar dat taal nog tekort schiet. Hoe langer zij hulp bij taal krijgen, hoe beter je kunt zien op welk niveau een leerling past. Als je leerlingen later laat uitstromen, dan kun je beter het niveau inschatten." – Directie

- Er is (met name in de verlengde brugklas) meer ruimte voor leerlingen om een bepaalde periode minder goed te presteren, bijvoorbeeld door familieomstandigheden.

  "Vorig jaar was er een meisje, zij was gevlucht. Pas in periode 3 van 3 in het eerste jaar ging zij omhoog [qua cijfers] en dat was normaal te laat. Nu heeft ze jaar 2 nog om te laten zien wat ze kan. Of een leerling wiens huis was afgebrand. Deze leerling haalde lage cijfers, en krijgt door de verlengde brugklas een extra kans. Voor leerlingen waar iets gebeurt, of die door verschillende redenen niet de kans hebben te laten zien wat ze kunnen, daar vind ik de brugklas goed voor." – Docent

- Leerlingen kunnen in een heterogene brugklas laagdrempeliger overstappen naar een ander niveau als dat andere niveau ook in de klas wordt aangeboden. Leerlingen ervaren daardoor minder stress. Zij kunnen in hun vertrouwde sociale omgeving blijven.
- Leerlingen op scholen waar niet alle les in de stamgroep plaatsvindt (bijvoorbeeld wanneer er projectonderwijs is, leerpleinen of vakken waar leerlingen gemengd zitten) vinden het prettig dat ze meer leerlingen leren kennen en er zo meer vriendschappen ontstaan.
- Leerlingen leren volgens docenten met andere typen leerlingen om te gaan, waarbij ze wederzijds van elkaar leren.

  "Ik geef les aan een havo-vwo klas. In de havo klassen zitten vaker de mondigere leerlingen. Deze leerlingen kunnen wel een levendige sfeer in de klas creëren. In het vwo zitten met name strebertjes, leerlingen die hoge cijfers willen halen. Deze groepen leerlingen hebben elkaar soms nodig. Zij kunnen elkaar in hun ontwikkeling ondersteunen" – Docent

- Bij zeer brede brugklassen wordt de afwisseling tussen praktijk en theorie als zeer fijn ervaren. Leerlingen presteren goed op dingen die ze in een homogene klas nooit zouden doen (vwo-leerling maakt een schaakbord van hout, vmbo-leerling volgt Duits op vwo-niveau).
- Wanneer de school insteekt op de zoektocht naar het best passende niveau en de route die het beste bij leerlingen past, dan voelen kinderen meer ruimte om het niveau te kiezen dat bij hen past. Zo kan het zijn dat kinderen met leercapaciteiten heel bewust en weloverwogen toch kiezen voor een richting om 'met de handen te werken'. Daarmee kunnen de heterogene brugklassen eraan bijdragen dat kinderen (en hun ouders) weloverwogen voor een meer praktische richting kiezen.
- Leerlingen hebben het gevoel dat ze meer hulp kunnen krijgen van klasgenoten in de heterogene brugklas
- Er zijn meer mogelijkheden om kinderen van hetzelfde dorp bij elkaar in de klas te plaatsen, zodat zij samen naar school kunnen reizen. (Geldt voor regio-scholen, waar leerlingen lang op de fiets naar school moeten.)

‘Zwemmende’, gedemotiveerde leerlingen door te hoog niveau van lesgeven

In hoofdstuk 5 beschreven we al dat differentiatie nog niet overal evengoed van de grond komt. Op sommige scholen wordt door de docent (of een deel van de docenten) alleen lesgegeven op het hoogste niveau (vb. havo-stof wordt aangeboden aan een vmbo-tl/havo klas). In hoofdstuk 4 over plaatsing beschreven we al dat leerlingen soms in een te hoge heterogene brugklas geplaatst worden: de middelbare school plaatst zo kansrijk mogelijk en tegelijkertijd is het advies vanuit basisscholen te hoog. Wanneer dan ook nog enkel op het hoogste niveau lesgegeven wordt, raken kinderen achterop; zij kunnen de lesstof niet kunnen bijbenen. En als er ook getoetst wordt op het hoogste niveau, halen deze leerlingen (telkens) slechte cijfers. Docenten zien dat deze leerlingen gedemotiveerd raken (zie ook hoofdstuk 4). Het lijkt er daarbij ook op dat leerlingen vaker op een lager niveau uitkomen als scholen/docenten ervoor kiezen om op één niveau les te geven en vervolgens iedereen op hetzelfde niveau toetsen.

Andere negatieve uitkomsten voor leerlingen

Naast bovenstaande rapporteren de respondenten ook andere negatieve uitkomsten voor leerlingen:

- Sommige leerlingen voelen zich slecht als zij blijken te presteren op het ‘laagste’ niveau van de heterogene brugklas. Zeker als er in de klas een dynamiek ontstaat dat leerlingen elkaar ‘sukkels’ noemen als je op het ‘lage’ niveau werkt. Echter zijn er ook scholen die opmerken dat leerlingen die voorheen op het laagste niveau in een homogene brugklas zaten, nu juist meer worden geaccepteerd in de school. Deze uitkomst is dus zeer afhankelijk van de sociale dynamiek die aanwezig is in de school. Voor kinderen voelt op het laagste niveau uitstromen niet als ‘falen’ als alle kinderen in een heterogene brugklas zitten en vervolgens een deel daarvan doorstroomt naar dit niveau. Dan is het een natuurlijk proces.
- Opvolgend op het vorige punt; naar een lager niveau doorstromen voelt soms als ‘verlies’, met name als de insteek van de school en ouders is om alle kinderen ‘zo hoog mogelijk’ te laten uitstromen. Ook wanneer leerlingen voor het lagere niveau naar een ander gebouw of een andere school moeten, voelt dit extra vervelend voor hen. (Dit geldt overigens ook voor doorstroom naar een hoger niveau.)
- Er bestaat een risico dat leerlingen voor een lager niveau kiezen dan zij aan zouden kunnen, bijvoorbeeld wanneer zij hier onvoldoende in begeleid worden.
- In een aantal scholen noemden leerlingen dat een heterogene brugklas minder prettig is voor de groep leerlingen die is ingestroomd met het ‘hogere’ schooladvies (vb. vwo-leerlingen in een havo-vwo klas). Zij hebben het idee dat ze hun niveau slechts kunnen verliezen en er niet zo snel op vooruit kunnen gaan.
- Het werken in heterogene burgklassen waarin leerlingen op leerpleinen werken en/of in wisselende groepssamenstellingen kan voor onrust zorgen. Voor leerlingen is er soms onvoldoende structuur waardoor zij moeilijk aan leren toekomen.
- Sommige scholen en respondenten geven aan dat heterogene brugklassen niet voor alle leerlingen geschikt zijn (zie hieronder).

Is het werken in heterogene brugklassen voor alle leerlingen geschikt?

De scholen die we spraken kiezen er soms bewust voor om bepaalde niveaus niet heterogeen aan te bieden. Er is met name vaak een apart vwo. Zij beargumenteren dit vanuit twee hoofdargumenten: uit de literatuur[33] blijkt dat dit beter is voor deze kinderen. En: ouders willen een homogene vwo-klas (zie hoofdstuk 4 plaatsingsbeleid). Ook spraken we enkele scholen waar bewust een homogene vmbo-basis klas was, om basisleerlingen in een kleine setting les te kunnen geven. Ook geeft een school aan dat een homogene klas prettiger is voor het zelfvertrouwen van de kinderen: *“Ze waren op de basisschool al de ‘slechtste’. In een homogene klas zien ze dat ze niet de enige zijn.”* Er zijn echter ook scholen waar deze twee groepen leerlingen wel in een heterogene brugklas geplaatst

[33] Van der Steeg, M., Vermeer, N. & Lanser, D. (2011). Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief. CPB Policy Brief 05.

worden en we kunnen op basis van dit onderzoek geen uitspraken doen over wat 'beter' zou zijn. Breder komt soms uit de gesprekken naar voren dat een homogene brugklas minder goed past bij leerlingen die het niveau net niet of juist ruim halen. We hebben echter veel heterogene brugklassen gezien die nog (lang) niet volledig ontwikkeld waren, en de vraag is wat de heterogene brugklassen voor deze leerlingen kunnen betekenen wanneer randvoorwaarden (zie ook hoofdstuk 9 randvoorwaarden en succesfactoren) beter op orde zijn.

Sommige vormen van heterogene brugklassen vragen een flinke dosis zelfstandigheid van leerlingen (bijvoorbeeld in het geval van gepersonaliseerd leren, projectmatig werken of wanneer met leerpleinen gewerkt wordt). Een vraag die dat oproept is; is de heterogene brugklas in die vorm voor alle leerlingen geschikt, of is daarvoor een bepaalde mate van zelfstandigheid nodig? Een antwoord hebben we (nog) niet. Wel blijkt in deze gevallen (in heterogene brugklassen waar veel zelfstandigheid gevraagd wordt) stevige coaching/begeleiding van leerlingen essentieel (zie hoofdstuk 9 randvoorwaarden en succesfactoren).

6.3 Het vraagt veel van docenten, maar kan ook werkplezier opleveren

Werken in heterogene brugklassen vraagt wat extra's van docenten, met name in de opstartfase wanneer alles ontwikkeld dient te worden (lesmaterialen, toetsvormen, werkvormen, plaatsingsbeleid, doorstroombeleid et cetera). Maar ook daarna vraagt het meer van docenten omdat zij elke individuele leerling goed moeten leren kennen en meer moeten afstemmen met collega's. Om heterogene brugklassen te doen slagen is het van groot belang dat er draagvlak is onder de docenten en dat de directie docenten faciliteert en inspraak geeft in de ontwikkelingen. Wanneer heterogene brugklassen goed lopen, kan dit docenten extra werkplezier opleveren. Op veel scholen is men nog niet zover.

Werken in heterogene brugklassen vraagt veel van docenten

Het werken met heterogene brugklassen vraagt veel van docenten, aldus docenten en directies op de meerderheid van de bezochte scholen. Het werken in heterogene brugklassen kost meer tijd. Docenten steken meer tijd in:

- het voorbereiden van lessen
- ontwikkeling van lesmaterialen waarmee gedifferentieerd kan worden
- ontwikkeling van toetsen waarmee gedifferentieerd kan worden
- het leren kennen van de individuele leerlingen (een voorwaarde om te kunnen differentiëren)
- het in beeld brengen van niveauverschillen in de klas
- klassenmanagement (dit wordt uitdagender door de diversiteit van de leerlingen in de klas)
- samenwerking en afstemming met collega's

Docenten die nauw betrokken zijn bij de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen zijn daarnaast druk met de opzet, eventueel plaatsings- en doorstroombeleid et cetera. Helemaal in de (door)ontwikkelfase waarin veel scholen zitten, zien we dat directie en docenten erg zoekende zijn. Het is veelal niet duidelijk hoe men het differentiëren in de praktijk gaat vormgeven. Alles (lesmaterialen, toetsvormen, werkvormen, plaatsingsbeleid, doorstroombeleid et cetera) dient ontwikkeld te worden en scholen hebben hier over het algemeen geen voorbeelden voor.

Het bewerkstelligen van goedlopende heterogene brugklassen veroorzaakt volgens vrijwel alle docenten en directies een hogere werkdruk bij docenten. Slechts een enkeling geeft aan geen werkdrukverhoging te ervaren. Zo spreken we een school waar de directie dat ze veel tijd hebben vrijgemaakt voor het uitdenken en realiseren van

hun nieuwe concept, waardoor het nu goed functioneert. Docenten kiezen bewust voor deze school, en ervaren de extra tijd die het kost daarom niet als werkdruk.

Met diverse respondenten hebben wij doorgepraat over of de extra tijd die het werken in heterogene brugklassen van docenten vraagt, tijdelijk is en te maken heeft met de opstartfase waarin veel scholen zich bevinden, of dat het iets is dat inherent hoort bij deze wijze van lesgeven. Respondenten die al iets langer met heterogene brugklassen werken geven aan dat de extra tijd die het kost afneemt naarmate docenten meer vertrouwd zijn met de nieuwe manier van werken. "*Waar wij dit 5 jaar geleden spannend vonden, doen we nu flexibel dingen op een ander niveau.*" Toch geven ook enkele van de meer ervaren docenten (op gebied van heterogene brugklassen) aan dat het altijd meer tijd kost omdat je alle individuele leerlingen goed moet leren kennen en met collega's moet overleggen welk niveau het beste past. Wat erg duidelijk wordt uit de schoolbezoeken is dat er op de meeste scholen momenteel nog zoveel ontwikkelt moet worden, dat het nu overal meer tijd kost.

Draagvlak onder docenten en hen faciliteren is voorwaardelijk voor succes

Veel docenten zijn of voelen zich nog niet bekwaam om gedifferentieerd te werken: anders dan in het po is dit niet een vaardigheid waar docenten in het vo sterk op getraind zijn. Het is randvoorwaardelijk docenten hierin te faciliteren. Daarnaast zagen we op praktisch alle scholen dat er onder een gedeelte van de docenten geen draagvlak was voor heterogene brugklassen, terwijl dit randvoorwaardelijk is voor een succesvolle uitrol. Het gebrek aan draagkracht kan allerlei redenen hebben, waaronder; angst voor verhoging van de werkdruk, de docent wil het op de eigen manier doen, de docent gelooft niet in het concept, de docent voelt zich onvoldoende meegenomen, et cetera. Tijdens de schoolbezoeken en focusgroepen hebben we op deze punten enkele **succesfactoren** gezien:

- **Starten met een pilot, met enkele enthousiaste pioniers**
  Er zijn scholen die het nieuwe concept bewust hebben geïntroduceerd als 'pilot' voor enkele klassen. Hierdoor konden bevlogen docenten meewerken aan het nieuwe concept, terwijl de pessimistische docenten hun handen er nog niet aan hoefden te branden. Blijkt de pilot een succes, dan kunnen de bevlogen docenten hun opgedane kennis en vaardigheden overdragen aan andere collega's, zodat het nieuwe concept kan groeien binnen de school. Kleine stapjes zetten, horen we uit meer scholen, en niet teveel tegelijk willen ontwikkelen/opzetten (om draagvlak op te bouwen en aan te sluiten bij de belastbaarheid van het docententeam).
- **Docenten meenemen, faciliteren en inspraak geven**
  De meeste bezochte scholen die heterogene brugklassen succesvol introduceerden, deden dat door samen met bevlogen collega's het nieuwe concept uit te werken, door het hele team constant bij de verandering te betrekken, ervoor te zorgen dat alle collega's het nieuwe concept werkbaar achten en door alle collega's te faciliteren in hun behoeftes die ze bij deze verandering hadden (meer tijd voor voorbereiding en ontwikkeling, meer tijd voor samenwerking, professionaliseringsaanbod, vertrouwen van directie (van fouten maken leren we) etc.). Op scholen waar de directie bovenstaande niet of slechts deel uitvoerde, daar ontstond meer weerstand van docenten. Ook is het belangrijk om mee te nemen hoe de belastbaarheid van docenten is, voor je begint; is er een groot personeelstekort, ervaren de docenten nu al veel werkdruk?
  Wanneer je naar docenten luistert, betekent dat ook dat je soms een stapje terug moet doen. We zagen meerdere scholen die de ambitieuze plannen bijgesteld hebben, om docenten tegemoet te komen. Zo spraken we een brede school (basis t/m vwo) die al jaren experimenteert met brede brugklassen. Deze school zet leerlingen van kader t/m vwo bij elkaar bij de vakken lo, kunstvakken en 'wereldburgerschap'. De school heeft echter net besloten dit experiment stop te zetten omdat docenten tegen teveel probleem aanliepen (o.a. rondom veiligheid). Er is op de school nu een werkgroep bezig te onderzoeken hoe heterogenisering verder vorm kan worden gegeven (naast de tweejarige heterogene dakpanklassen die al bestaan). Wanneer scholen

een stapje terug doen, dan betekent het vaak dat zij de heterogene brugklassen niet zo breed (door)ontwikkeld hebben, als zij oorspronkelijk van plan waren, of dat ze de heterogene brugklassen weer smaller maken (zoals in het voorbeeld hierboven). Veel docenten geven aan dat zij het al ingewikkeld genoeg vinden om te differentiëren in dakpanklassen en dat zij dit niet breder zouden willen doen.

- **Goed nadenken over hoé heterogene brugklassen in de praktijk vormgegeven worden, en docenten hierin faciliteren**
  We hebben veel scholen gezien waar de directie een duidelijke visie had op heterogene brugklassen maar waar nog niet goed was uitgewerkt hoe die differentiatie in de praktijk vorm zou krijgen. Docenten moesten dit (vaak binnen de vakgroep) zelf vormgeven, en hebben daar amper handvatten voor. Helpend kan zijn als de directie hier van te voren over nadenken en docenten op dit niveau ondersteunt. Bijvoorbeeld door ontwikkeltijd te bieden, les- en toetsmaterialen aan te schaffen of te laten ontwikkelen en door vakgroepen ruimte te geven intensief samen te werken. Scholen zijn nog zoekende naar het praktische how-to: ook buiten de school zouden zij hier handvatten voor kunnen krijgen:

  "We zitten bij VO-leernetwerken maar daar gaat het niet zo specifiek over hoe je de heterogene brugklassen per vak invult. Dat zou nuttig zijn."

- **Inspiratie opdoen bij andere scholen**
  Op veel scholen zagen we directie en docenten 'zwemmen': hoe gaan we de heterogene brugklassen vormgeven? Veel scholen probeerden hier binnen de school oplossingen voor te zoeken, maar er is ook behoefte om inspiratie op te doen bij andere scholen. Scholen kunnen veel van elkaar leren, maar weten elkaar nog niet goed te vinden op dit thema.
- **Nieuwe docenten intensief coachen**
  Het werken in de heterogene brugklassen vraagt veel van docenten, en helemaal van starende docenten, zo is de ervaring van meerdere respondenten. Een school speelt daarop in door startende docenten extra cohacing aan te bieden: *"Startende docenten hebben veel coachingsgesprekken met hun mentor, voortgangsgesprekken et cetera. Dat gaat veel over werkdruk, en andere dingen. Er wordt veel samengewerkt. Dat is veel meer hier dan elders, dat weet ik omdat ik ook op andere scholen kom."* Op scholen waar startende docenten geen intensieve begeleiding kregen, zagen we dat zij het moeilijk hadden:

  "De randvoorwaarde is dat de kinderen ook echt willen. Als je aan een klein groepje uitleg geeft, moet de rest ook willen werken. Je moet een veilig klimaat in je klas hebben wil je kunnen differentiëren. Startende docenten gaan op hun smoel, zij staan pedagogisch nog niet zo sterk. Eerst moet je als docent de basis op orde hebben in je klas. Dan pas kan de rest volgen." - Docent

- **Werk met onderwijsassistenten**
  Op een vmbo-school werd (vanuit de NPO-middelen) in de heterogene brugklas met onderwijsassistenten gewerkt. Deze onderwijsassistenten maakten differentiëren mogelijk: *"Onderwijsassistentes nemen een stuk druk weg; je vraagt hen om wat met een groepje apart te doen. De onderwijsassistentes verbloemen de echte verschillen tussen de leerlingen. De zwakke leerlingen verzuipen zonder assistentes."*

Wanneer een heterogene brugklas goed is opgezet, halen docenten er werkplezier uit

We spraken meerdere docenten die hun motivatie halen uit het werken in de heterogene brugklassen, om op die manier leerlingen te helpen het beste uit zichzelf te halen en/of om zichzelf als docent te ontwikkelen. Docenten bij wie hun werkplezier is verhoogd gaan graag de uitdaging van gedifferentieerd lesgeven aan, ze zijn leergierig om aan hun didactische vaardigheden te werken en met nieuwe didactiek te experimenteren. Bovendien zijn deze docenten blij dat er door hun school ruimte wordt gegeven om meer met collega's samen te werken (bijv. aan het curriculum, aan lesvoorbereiding, toetsontwikkeling, doorstroomprocedures etc.). Ondanks dat de werkdruk

volgens de meeste docenten tijdelijk toeneemt, vinden zij dat niet erg. Ook directies zien een aantal positieve uitkomsten voor docenten. Docenten groeien sterker in hun professionele ontwikkeling omdat ze nieuwe vormen van lesgeven 'moeten' uitproberen, docenten kijken eerder naar mogelijkheden voor op- en afstroom (*"De bril die een docent opheeft is meer gericht op potentie dan op cijfers. Hoe zit een kind in de les? Hoe zit een kind in zijn vel? Welke barrières heeft een leerling (qua gedrag)?"*) en docenten zijn kritischer geworden op het advies van basisscholen (waarom vmbo-tl/havo en niet bijvoorbeeld vmbo-tl of havo?)

Er zullen altijd pionierende docenten zijn die motivatie halen uit het werken met heterogene brugklassen. Op de meeste scholen zijn er ook veel docenten die wel extra werkdruk maag geen extra werkplezier ervaren. We spraken enkele scholen waar de meerderheid van de docenten werkplezier haalt uit de heterogene brugklassen: dit zijn scholen waar goed is nagedacht over de uitwerken van de heterogene brugklassen. Docenten kiezen dan ook bewust om op die school te gaan werken vanwege de werkwijze:

"Deze school is aantrekkelijk voor mensen die daar bewust voor kiezen. Dat is profijt van de ontwikkeling richting gepersonaliseerd leren die we hebben doorgemaakt de afgelopen 5 jaar." - Docenten

7 Voorwaarden voor succes

Scholen willen door met de heterogene brugklassen die ze aanbieden, maar vaak ook in afgeslankte vorm. Om heterogene brugklassen succesvol te laten werken, zijn zowel binnen de school als op landelijk niveau enkele randvoorwaarden nodig. Bijvoorbeeld voldoende tijd en middelen, en geschikte methodes en toetsing.

Scholen geven zowel in de enquête als tijdens de schoolbezoeken aan dat zij door willen gaan met het huidige aanbod, wel ook vaak in afgeslankte vorm; de subsidie was te kort om de heterogene brugklassen goed op te kunnen zetten. Als de schoolbezoeken één ding duidelijk gemaakt hebben: heterogene brugklassen kunnen alleen succesvol zijn als de randvoorwaarden op orde zijn. De voorgaande hoofdstukken lieten zien dat scholen nog erg worstelen met de vormgeving van de heterogene burgklassen en het differentiëren in het bijzonder. In de schoolbezoeken was ook aandacht voor wat voorwaardelijk is voor succes.[34] Dit hoofdstuk schetst de voorwaarden die bij de schoolbezoeken en focusgroepen zijn opgehaald, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen factoren binnen de school en op landelijk niveau.

7.1 Scholen continueren aanbod, ook zonder subsidie

De slotvraag van de enquête onder brugklascoördinatoren was: "Blijft het huidige aanbod heterogene brugklassen de komende jaren behouden, ook zonder aanvullende bekostiging?" (zie Figuur 7.1). Vier op de vijf geeft aan in sterkere of dezelfde mate door te gaan met hun huidige aanbod aan heterogene brugklassen, ook zonder aanvullende bekostiging: één op de acht zegt het huidige aanbod heterogene brugklassen te zullen behouden. Twee op de drie zegt deze zelfs te gaan versterken. Eén op de vijf geeft aan dat het aanbod heterogene brugklassen zal verminderen of zelfs zal wegvallen. Scholen die meer dan twee typen heterogene brugklassen aanbieden geven vaker aan te zullen minderen of zelfs te stoppen met het huidige aanbod als de aanvullende bekostiging stopt.

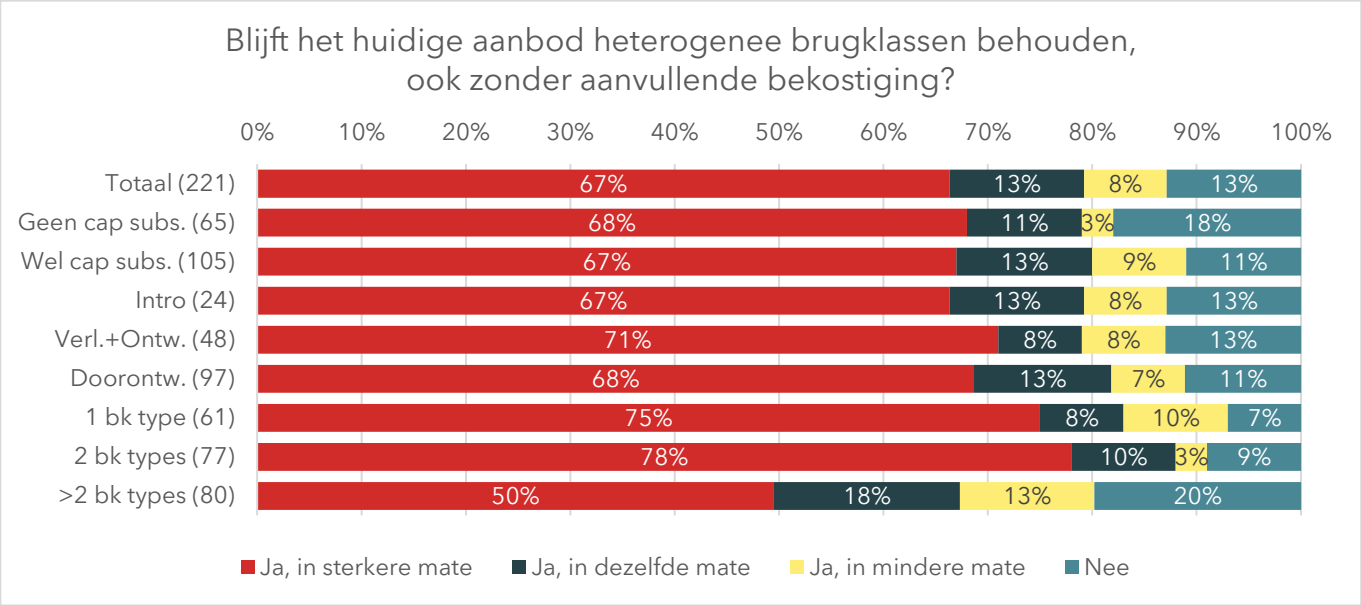
Ook bij de schoolbezoeken gaven scholen aan door te gaan met de heterogene brugklassen als de subsidie stopt. Meerdere scholen zijn nog bezig met (of hebben het plan om) het uitbouwen van de heterogene brugklassen naar meer klassen, niveaus en/of leerjaren. En alle scholen zijn nog bezig met de praktische doorontwikkeling van de heterogene brugklassen.

Veel scholen noemden de korte duur van de subsidie als knelpunt. Zo werd bijvoorbeeld op een school de heterogene brugklas gehaast ingevoerd en daardoor niet goed genoeg uitgedacht, wat tot problemen leidde. Andere scholen gaven aan de subsidie langer nodig te hebben om de brugklas stapsgewijs uit te bouwen (in leerjaren en/of aantal klassen), voldoende personeel te scholen en/of delen in de uitvoering die niet goed werkten aan te passen.

"Het liefst had ik heterogene brugklassen gehad van mavo t/m vwo. Maar je moet het doen met de mensen die je hebt en in de omgeving waar de school staat. De meeste docenten en de omgeving is vrij conservatief. Als ik dat zou opzetten, dan komt er niemand. We bouwen het langzaam op. Daarvoor is de subsidie eigenlijk te kort." - Schoolleider

[34] Voor respondenten is het onderscheid tussen randvoorwaarden en succesfactoren niet duidelijk. Beide worden hier samengenomen onder de noemer 'voorwaarden voor succes'.

Figuur 7.1 Twee derde zegt aanbod heterogene brugklassen te versterken, ook zonder aanvullende bekostiging



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Meerdere scholen gaven aan dat enkele aspecten van de heterogene brugklassen gaan verdwijnen als de subsidie stopt, zoals kleine klassen, projectleiders, of vormen van leerling ondersteuning. Voor de brede brugklas (ten minste 3 niveaus bij elkaar) geldt dat zij met projectonderwijs en een iets hogere bezetting werken. Na de pilotfase waar deze scholen nu in verkeren en met het stopzetten van de subsidie zal de vraag daarom oprijzen bij deze scholen in hoeverre het wenselijk en financieel haalbaar is om alle eerste-, tweede-, en soms derdejaars scholieren in een brede brugklas met meer dan twee niveaus te plaatsen. Daardoor is het onzekerder wat de langere termijn effecten van deze heterogene brugklassen (kunnen) zijn.

7.2 Voorwaarden voor succes binnen de school

- Een **gedeelde visie** op de werkwijze en **draagvlak** binnen het team, ook bij alle docenten (neem docenten mee in het proces, geef ze inspraak, luister naar zorgen en handel daarnaar)
- Starten met een **pilot**, met enkele **enthousiaste pioniers** (via kleine stapjes de heterogene brugklassen introduceren, om draagvlak op te bouwen en aan te sluiten bij de belastbaarheid van het docententeam).
  "De docenten moeten enthousiast en gemotiveerd zijn en ervoor staan - omdat je ook weerstand krijgt - en werkethos hebben, omdat je waarschijnlijk meer moet gaan werken, in ieder geval in het begin, omdat in het begin alles nieuw is. En dat je met die mensen een succes gaan maken en dat het een olievlek wordt voor anderen. Klein beginnen." – Ouder
- **Tijd nemen om de opzet** van heterogene brugklassen **uit te werken** (bv beginnen met een werkgroep die de mogelijkheden verkent, alvast goed nadenken over hoé heterogene brugklassen in de praktijk vormgegeven kunnen worden)
- Een **expert betrekken/projectleider aanstellen** (bv een projectleider heterogene brugklassen, onderwijskundig adviseur of expert heterogene brugklassen – intern of extern)
  "Als een school heterogene brugklassen wilt opzetten, is het van belang dat er tijd komt voor docenten om na te denken over hoe zij hun lessen willen vormgeven. Ga je bijvoorbeeld vanuit leerdoelen of competenties werken? Werk je met methodes? Ga je projectmatig werken? Et cetera." – Docent

- **Directie steunt en faciliteert docenten** (bv. meedenken met praktische vragen, zorgen serieus nemen)
- Docenten **faciliteren bij differentiëren** (geschikte lesmaterialen waarbij leerlijnen van niveaus op elkaar aansluiten, geschikte toetsen, professionalisering)
- **Ontwikkeltijd voor docenten** (bv. om lesmaterialen te ontwikkelen, om te kunnen oefenen met gedifferentieerd lesgeven, om samen te werken en van elkaar te leren. Voor nieuwe docenten die starten in heterogene brugklassen: extra coaching)
  "Bij veel methoden lopen leerdoelen voor de verschillende niveaus niet synchroon. Daarom hebben we tijd gekregen om onze eigen leermiddelen te maken. Dat maakt wisselen tussen de niveaus makkelijker." – Docent
- Tijd om **leerlingen** te **leren kennen** (bv. via kleinere klassen, tijd voor overleg met collega's en de inzet van capaciteitentesten)
  "Groepsgrootte enorm belangrijk. Dat valt en staat met ruimte en mensen. Als je goed onderwijs wilt geven, moet je echt iedereen aandacht kunnen geven. Dat moet in het algemeen, maar juist ook in de heterogene brugklassen." – Docenten
- Faciliteer **afstemming tussen docenten** (contact over individuele leerlingen, ervaringen uitwisselen, samen ontwikkelen. Ook uitwisseling tussen scholen die werken met heterogene brugklassen is behulpzaam.)
  "Je hebt tijd nodig om met elkaar te overleggen. Zodat docenten de resultaten van een leerling naast elkaar kunnen leggen. "hoe doet een bepaalde leerling het bij jou? Wat als een leerling een niveau hoger gaat? " Deze tijd hoort gefaciliteerd te worden vanuit de directie." – Docent
- **Werkvormen en gebouwindeling** moeten ondersteunend zijn bij het gedifferentieerd werken (bv. vast lokaal zodat je invloed hebt op de klassenindeling (bv. groepjes i.p.v. busopstelling), de overstap van het ene naar andere gebouw (bij doorstroom) verkleinen, projectenonderwijs)
- **Groepsdynamiek, veiligheid en voldoende structuur bewaken** (bv door na te denken over lestijden, aantal wisselingen, aantal lessen met vaste, veilige basisgroep, regels over gebruik leerplein).
  "We starten op dynamiek binnen de klas. Daarna stapje naar differentiatie doorzetten. Want klassendynamiek is belangrijk, randvoorwaardelijk om te kunnen differentiëren. Je moet het vertrouwen hebben dat je kan loslaten. Pedagogiek gaat vooraf aan didactiek." - Teamleider
  "Als je met lessen van 45 minuten werkt ben je veel onderwijstijd kwijt aan opstart- en afsluitmomenten. Als je leerlingen wil bedienen op maar heb je daar meer tijd voor nodig. Daarom zijn we aan het kijken of we niet naar 60 minuten of langer moeten. De aanname is dat je dan beter kan differentiëren." / *"Wij werken met lessen van 80 minuten en flexlessen van 40 minuten. Het geeft heel veel rust in de school want je hebt maar weinig leswissels. Dan heb je meer ruimte om te kunnen gaan differentiëren. Op de mavo denken we erover om de lessen 60 minuten te maken, omdat 80 soms te lang is." – Docenten van twee verschillende scholen*
- **Extra (huiswerk)begeleidingsmogelijkheden** voor leerlingen, bv. doorwerkklas, huiswerkklas, vragenuurtje, NT2-begeleiding, onderwijsassistenten, remedial toetsen; zodat alle leerlingen mee kunnen komen
- **Coaching van leerlingen** (bv. via individuele coach/mentor-momenten waar de leerling wordt uitgedaagd na te denken over eigen leerdoelen, ondersteuning bij zelfstandig werken)
- Inzet van **digitale leermiddelen** die in staat stellen om te differentiëren en te monitoren op welk niveau de leerling werkt/kan werken (faciliteer ICT, onderhoud en bewaak schermtijd)
- **Vakken parallel roosteren,** waardoor leerlingen bij de instructie kunnen aansluiten die het beste bij hun niveau voor dat vak past
  "Vaak proberen we docenten parallel te roosteren, zodat differentiatie in de groepssamenstelling kan. Maar dat is organisatorisch erg lastig." – Brugklascoördinator
- **Aanpassen taalgebruik.** Spreek van doorstroom in plaats van op- en afstroom, ook richting ouders/leerlingen
- Bij plaatsing kijken naar de **best passende plek** i.p.v. de hoogst mogelijke plek (eventueel in afstemming met middelbare scholen in de regio en middels warme overdracht met leerkracht basisschool)

- **Heldere communicatie richting ouders** (ouders meenemen in nieuwe werkwijze en terminologie (doorstroom i.p.v. afstroom), in idee van best passende plek i.p.v. hoog mogelijke plek, in overwegingen plaatsingsbeleid en ouders uitleggen met welke niveaus je welke uitstroomroute kan behalen)
  "We waren een klassieke school, daar komen we vandaan. Je moet het tempo aanpassen aan de mensen met wie je werkt. Dat geldt voor de docenten, maar ook bv. voor ouders en leerlingen." – Teamleider
  "Het leerprogramma voor kader en theoretische leerweg is heel anders. 12 uur de praktijk in voor kader. Bij tl is dat niet zo. Terwijl je met beide niveaus naar mbo4 kan gaan. Dus je moet goed kijken: Welk type leerling ben je? Wat past bij jou als leerling zelf?"
- **Aanpassen van beoordelingssystematiek en gebruikmaken van capaciteitentesten** (niet alleen summatief toetsen, ook formatief, aandacht voor potentie van de leerling en mogelijke belemmerende factoren).
- **Aandacht besteden aan de doorstroom** na de (verlengde) heterogene brugklas (zorgen dat de leerjaren goed op elkaar aansluiten)

7.3 Voorwaarden voor succes op landelijk niveau

Er komen uit het onderzoek ook diverse randvoorwaarden naar voren waar scholen bij de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen geen invloed op hebben:

- **Maak het mogelijk het examen op meerdere niveaus te doen.** Meerdere respondenten roepen ertoe op om (meer) ruimte te bieden aan het doen van eindexamen op meerdere niveaus (maatwerkdiploma). Zij zien dat leerlingen in de heterogene brugklas weliswaar de ruimte krijgen om in vakken op verschillende niveaus te werken maar dat dat uiteindelijk 'wegvalt' wanneer zij eindexamen moeten doen. Er moet aansluiting zijn op de latere leerjaren. Hoe verhouden de heterogene brugklassen zich tot de bovenbouw, waar duidelijk op één niveau wordt gewerkt, met het oog op de examens?
- **Faciliteer en stimuleer uitwisseling op praktisch niveau.** Scholen willen graag van elkaar leren en specifiek op het punt hoe je kan differentiëren in de klas, voor de verschillende vakken: met welke werkvormen, welke lesmaterialen, welke toetsen et cetera.
- **Snijdt lesmaterialen (beter) toe op heterogene brugklassen.** Methodes moeten differentiëren beter mogelijk maken. Bv: Leerdoelen moeten op elkaar aansluiten tussen de niveaus waardoor wisselen van niveau makkelijker wordt.
- **Scholen niet afrekenen op afstroom.** Scholen geven aan dat zij erop afgerekend worden als een leerling uitstroomt naar het laagste van de twee niveaus in een dakpanklas. Het is voor deze scholen daarom lastig om zich te richten op het meest passende i.p.v. hoogst mogelijke niveau.
- **Aanpassen taalgebruik.** Spreek van doorstroom in plaats van op- en afstroom, ook richting ouders/leerlingen
- Geef scholen de **middelen** om de heterogene brugklas structureel door te ontwikkelen.

Box 7.1 Meeste scholen kwamen uit met de middelen, maar drie op de tien kwam ook tekort

Van de ondervraagde brugklascoördinatoren geeft 62 procent aan dat de middelen uit de subsidieregeling heterogene brugklassen volledig besteed zijn en ook toereikend was. Drie op de tien scholen (28 procent) geeft echter aan dat alle middelen besteed zijn en dat ze geld tekort kwamen. Er is ook een kleine groep (3 procent) die aangeeft dat ze minder geld nodig had om hun activiteiten uit te voeren. Daarnaast geeft 7 procent van de scholen aan dat de middelen (nog) niet volledig besteed zijn omdat ze niet genoeg tijd hadden, maar wel van plan zijn een groter deel of zelfs de middelen volledig te besteden. Scholen die inzetten op nieuwe of verlengde brugklassen (de gaven vaker aan tijd te kort gekomen te zijn dan scholen die alleen inzetten op doorontwikkeling van bestaande heterogene brugklassen. Van de scholen voor wie de middelen uit de regeling niet toereikend waren hebben de meesten (72 procent) het tekort gedekt met gelden uit de lumpsumbegroting. Ook de middelen vanuit het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) wordt vaak (47 procent) genoemd door deze scholen.

8 Gebruik en waardering capaciteitentesten

Scholen maken veelvuldig gebruik van verschillende capaciteitentesten. Welke toets ze gebruiken en voor welke leerlingen ze die inzetten verschilt. Onder voorwaarden kunnen capaciteitentesten ondersteunend werken in de heterogene brugklas en bijdragen aan betere plaatsing na de brugklasperiode.

Met de Subsidieregeling capaciteitentesten 2021-2023 konden scholen in het voortgezet onderwijs toetsen afnemen in het eerste en tweede leerjaar om het best passende onderwijsniveau van deze leerlingen te meten. Als onderdeel van dit onderzoeken vroegen we scholen naar hun gebruik van en ervaringen met capaciteitentesten, ongeacht of ze hiervoor in eerdere jaren wel of geen subsidie hadden aangevraagd. Negen op de tien scholen maakt gebruik van één of meer capaciteitentesten. De meeste brugklascoördinatoren geven aan tevreden te zijn met de informatie die de toetsen oplevert en van plan te zijn ook in de toekomst de toetsen te blijven inzetten, ook als daar geen (aanvullende) middelen voor beschikbaar gesteld worden. Tijdens de schoolbezoeken geven respondenten aan dat de capaciteitstesten een breder beeld geven dan de cijfers. Hierdoor kan de school meer rekening houden met de situatie van het kind en passende ondersteuning bieden. Ook kunnen de toetsen ondersteunend zijn in het werken met heterogene burgklassen.

Scholen maken veelvuldig gebruik van capaciteitentesten

Scholen maken vaak gebruik van één of meer capaciteitentesten. Dit geldt zowel voor scholen die in het kader van de subsidieregeling capaciteitentesten hier vergoeding voor hebben gevraagd, als voor scholen die niet aan de regeling hebben meegedaan. Uit de enquête onder brugklascoördinatoren van de subsidiescholen voor de regeling blijkt dat in 23/24 – dus nadat de regeling capaciteitentesten is verlopen – 9 op de 10 scholen één of meer capaciteitentesten afneemt bij leerlingen in leerjaar 1 en/of 2. Zes op de tien scholen gebruikt één toets, 16 procent gebruikt twee verschillende toetsen, en 15 procent gebruikt 3 of meer verschillende toetsen. Dit geldt zowel voor scholen die wel en scholen die niet aan de regeling capaciteitentesten deelnamen.

Box 8.1 De subsidieregeling capaciteitentesten 2021-2023[35]

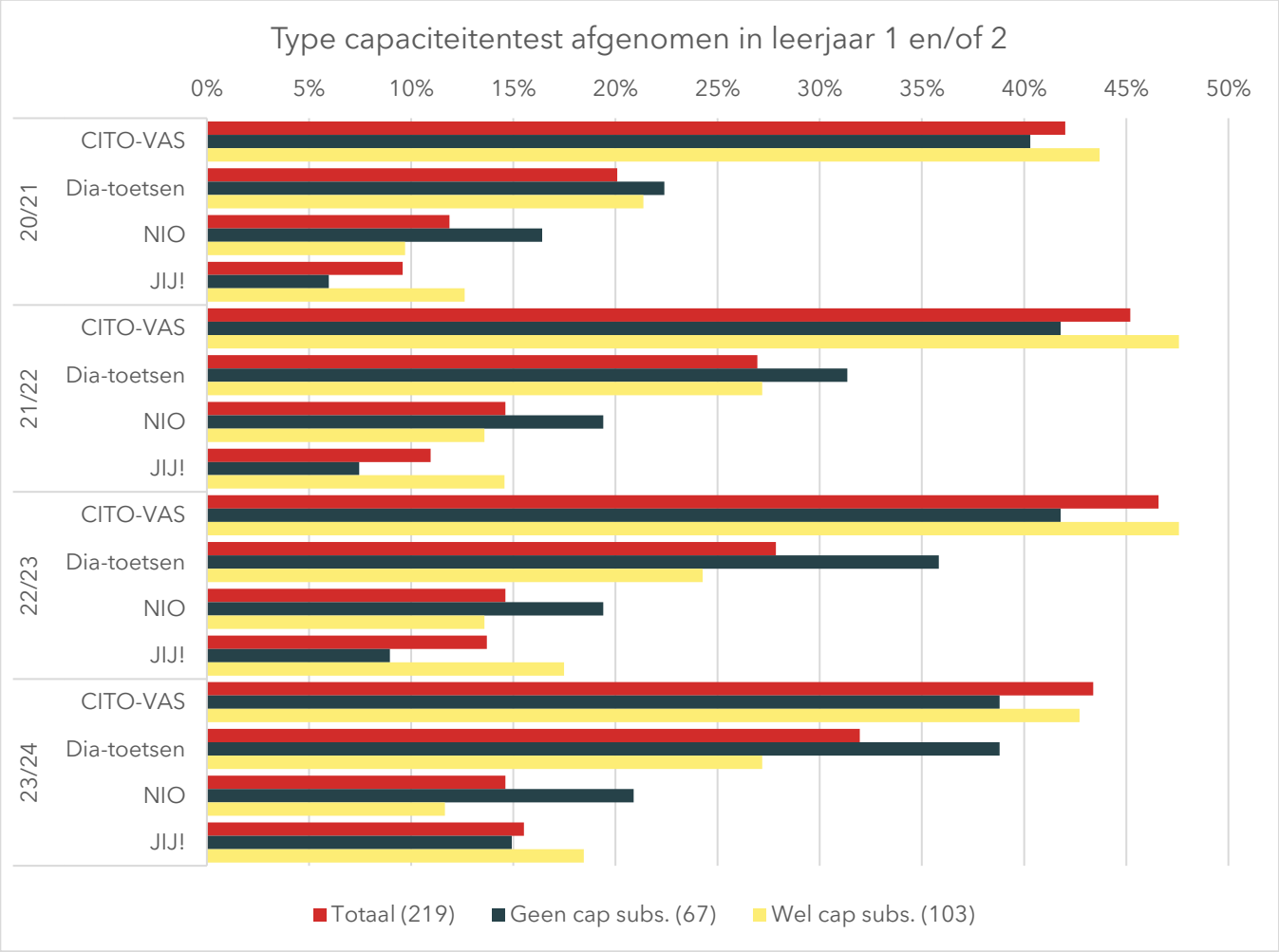
Met de Subsidieregeling capaciteitentesten 2021-2023 konden scholen in het voortgezet onderwijs toetsen afnemen in het eerste en tweede leerjaar om het best passende onderwijsniveau van deze leerlingen te meten. De subsidieregeling is onderdeel van het Nationaal Programma Onderwijs. Dit programma was bedoeld om COVID-19 gerelateerde vertragingen vóór 1 augustus 2023 in te lopen. Tijdens de coronacrisis zijn vanwege schoolsluitingen de eindtoetsen voor het primair onderwijs vervallen, met als gevolg dat leerlingen gemiddeld genomen een lager schooladvies kregen. Dit was vooral zo voor leerlingen uit gezinnen met een lagere socio-economische achtergrond, die sowieso al vaker een lager advies krijgen zelfs als zij gelijkwaardig scoren op een cognitieve capaciteitentest. Voor het bevorderen van kansengelijkheid van deze leerlingen is besloten om een subsidie uit te geven voor het inzetten van capaciteitentesten op de middelbare school. Hiermee worden scholen in staat gesteld om het potentieel van leerlingen alsnog te kunnen meten, en hiermee leerlingen beter te kunnen plaatsen op het voor hen best passende onderwijsniveau.

Voorwaarden voor het verkrijgen van de subsidie is dat deze capaciteitentesten klassikaal kunnen worden afgenomen en informatie kunnen geven over de potentie, voortgang, of best passende schoolsoort voor leerlingen. Hiervoor is een totaal budget van 25.8 miljoen euro beschikbaar gesteld, verdeeld over de jaren 2021, 2022 en 2023. In 2022 zijn in totaal 304 aanvragen toegekend, waarbij voornamelijk is ingezet op capaciteitentesten gericht op het meten van het onderwijsniveau of een combinatie van het meten van het onderwijsniveau, referentieniveau en/of IQ. In totaal, over 4 aanvraagrondes, zijn 759 aanvragen ingediend.

35 https://www.dus-i.nl/subsidies/capaciteitentesten

CITO-VAS is de meest gebruikte methodeonafhankelijke toets onder de ondervraagde scholen (Figuur 8.2). Het aandeel scholen dat CITO-VAS gebruikt varieert niet sterk tussen de schooljaren 20/21 – 23/24 en schommelt rond de 45 procent. Daarnaast wordt de DIA-toets ook vaak gebruikt, welke over de schooljaren heen door ongeveer 20-32 procent wordt gebruikt. Tot slot komen ook de NIO toets en de JIJ! Toets vaker voor. Die worden door ongeveer 10 tot 16 procent van de scholen gebruikt (wisselend over de jaren heen).

Figuur 8.2 Ruim 4 op de 10 scholen maakt gebruik van CITO-VAS toetsen, gevolgd door DIA, NIO en JIJ-toetsen



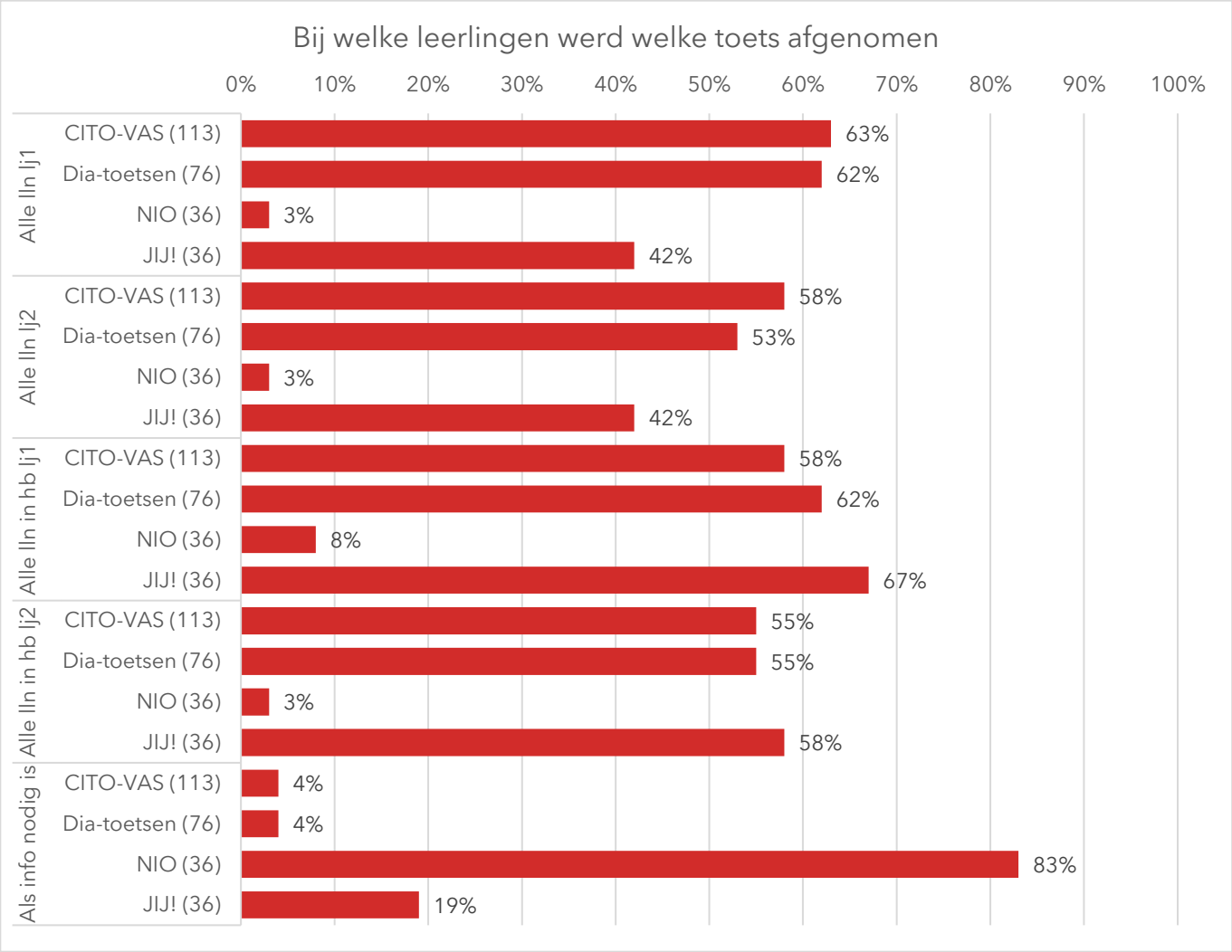
Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Zo'n zes op de tien respondenten geeft aan dat de toets bij alle leerlingen in leerjaar 1 en in leerjaar 2 afgenomen wordt (Figuur 8.3). Dit geldt vooral voor CITO-VAS en Dia. JIJ! lijkt vaker voor alle leerlingen in heterogene brugklassen ingezet te worden, en de NIO toets wordt meestal alleen ingezet bij leerlingen waar extra informatie nodig is om een passende schoolsoort te bepalen.

Ook uit de schoolbezoeken komt het beeld naar voren dat de CITO-VAS de meest gebruikte toets is. Ook andere toetsen worden ingezet zoals de COVAT, een niet-talige intelligentietest. De ervaring van deze respondenten – die een verscheidenheid aan testen inzetten – is dat de capaciteitstesten een breder beeld geven dan de cijfers. Daardoor kan de school meer rekening houden met de situatie van het kind en passende ondersteuning bieden. Hierdoor krijgen leerlingen meer kans hun potentieel te ontwikkelen. Daarmee kunnen capaciteitentesten ondersteunend werken in de heterogene brugklas. In de (verlengde) heterogene (verlengde) brugklas krijgen

leerlingen langer de tijd om hun potentieel te laten zien (zie ook uitkomsten leerlingen). Middels inzet van capaciteitentesten krijgen leerlingen daarnaast meer kansen om hun potentieel te laten zien en kan extra ondersteuning worden ingezet om dit potentieel te (kunnen) verwezenlijken. Randvoorwaarde is wel dat de school goed weet hoe zij de resultaten uit de toetsen kan analyseren en benutten en dat er – wanneer dat nodig is – ook niet-talige toetsen ingezet worden.

Figuur 8.3 CITO, Dia en JIJ! vaak voor alle leerlingen in leerjaar 1 of 2 ingezet, NIO meestal alleen voor leerlingen waar extra informatie nodig is om passend niveau te bepalen



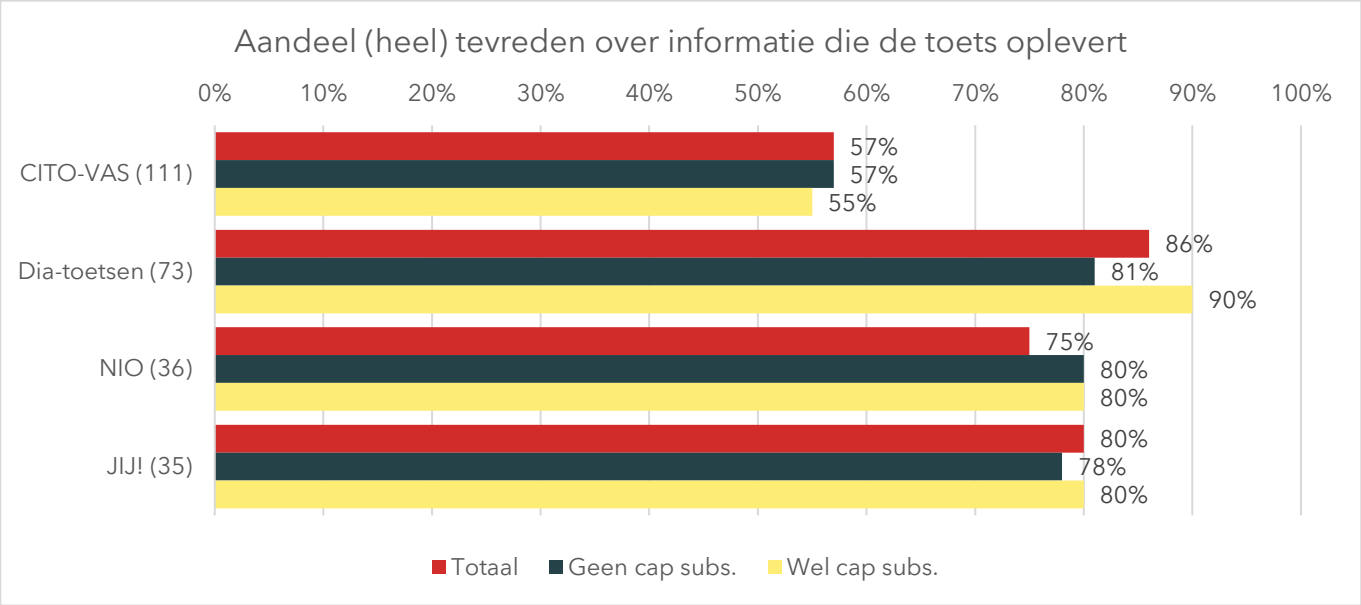
Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Scholen waarderen de capaciteitentesten en zullen deze blijven inzetten

De responderende brugklascoördinatoren geven aan tevreden te zijn met de testen die ze afnemen (Figuur 8.4). Voor Dia, NIO en JIJ! geeft gemiddeld 8 op de 10 aan (heel) tevreden te zijn over de informatie die de toets oplevert. Voor CITO-VAS is dat met 57 procent beduidend lager. Eenzelfde beeld ontstaat wanneer gevraagd wordt of scholen in de toekomst deze toets(en) blijven afnemen (Figuur 8.5). Daar antwoordt meer dan 9 op de 10 gebruikers van Dia, NIO en JIJ! positief op. Van de CITO-VAS gebruikers geeft 1 op de 5 aan deze toets in de toekomst niet langer te zullen afnemen.

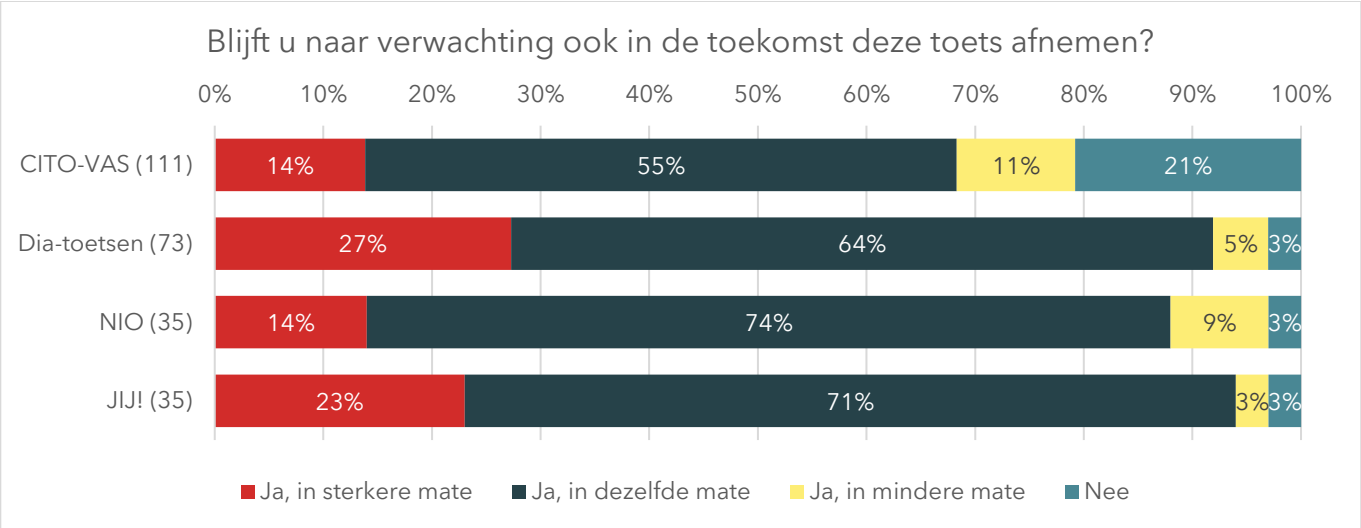
In de enquête is ook gevraagd in hoeverre de resultaten van de gebruikte toets(en) bijdraagt aan later selectie en plaatsing, betere plaatsing na de brugklasperiode, vaker plaatsing boven advies, minder afstoom onder advies, minder zittenblijven en minder schooluitval. Ruim de helft (57%) van de responderende brugklascoördinatoren geeft aan dat het gebruik van de toets (heel) sterk bijdraagt aan betere plaatsing van leerlingen aan het eind van de brugklasperiode. Een kwart geeft ook aan dat het bijdraagt aan latere selectie en plaatsing. De overige aspecten worden voor minder dan 1 op de 5 respondenten genoemd.

Figuur 8.4 Scholen gemiddeld minder tevreden over informatie die CITO-VAS oplevert dan voor Dia, NIO of JIJ!



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Figuur 8.5 Scholen geven aan de capaciteitentesten te blijven afnemen in de toekomst, alleen onder de CITO-VAS gebruikers geeft een derde aan dit niet of minder te gaan doen



Bron: Enquête onder 225 brugklascoördinatoren, SEO & Sardes

Capaciteitentesten geven een breder beeld van kinderen en zorgen dat passende ondersteuning geboden kan worden

Tijdens de schoolbezoeken hebben we zeven scholen bezocht die naast de subsidieregeling heterogene brugklassen ook de subsidie capaciteitstesten ingezet hebben. De ervaring van deze respondenten – die een verscheidenheid aan testen inzetten – is dat de capaciteitstesten een breder beeld geven dan de cijfers. Daardoor kan de school meer rekening houden met de situatie van het kind en passende ondersteuning bieden. Hieronder lichten we enkele ervaringen van scholen uit:

- Een school zet de COVAT-test in; een niet-talige intelligentietest. De school zet specifiek deze test in omdat er op school veel Nt2-kinderen (met Nederlands als tweede taal) zitten. De test geeft extra informatie over de leerling en biedt daarmee aanknopingspunten voor passende ondersteuning. Een andere school zet ook de COVAT in om op die manier toch het intelligentieniveau van leerlingen in te kunne schatten, ook op het moment dat de taalvaardigheid niet hoog is.
- Een school zet de SET-test in; een test om mentaal welbevinden te meten. Deze zetten zij in als een leerling hoog scoort op de CITIO (die deze school ook inzet) maar lage cijfers haalt. *"De SET helpt ons helpen kijken hoe een leerling in zijn vel zit. Zo komen we er bijvoorbeeld achter dat de leerling zich thuis niet gesteund voelt of geen goede werkplaats heeft thuis."* Een andere school die de SET inzet, gebruikt deze als screening voor faalangsttrainingen.
- Een school zet de CBO-toets in; een test om (hoog)begaafdheid op te sporen. De school kiest ervoor om de toets bij álle leerlingen af te nemen zodat ook (hoog)begaafdheid ontdekt kan worden bij leerlingen bij wie dit vaker onontdekt blijft.

  "We nemen de toets bij iedereen af. Zo blijkt ook dat er ook in de mavo/havo klassen hoogbegaafdheid voorkomt en niet alleen bij vwo."

- Een school zet de NIO-toets in; een toets die verbale en symbolische intelligentie test. De toets helpt om meer zicht te krijgen op leerlingen die wellicht meer ondersteuning nodig hebben.

  "We hebben de NIO ingezet voor een aantal nieuwe brugklassers waarbij we na screening van het onderwijskundig rapport zagen dat ze misschien meer ondersteuning nodig hadden. Hiermee krijgen we meer inzicht in waar de achterstanden zitten. Voor leerlingen met een vermoeden van ernstige leerachterstanden zetten we de NIO in om de LWOO toch aan te vragen, omdat kinderen vanuit de basisschool gemist worden."

- Een school zet CITO-VAS toetsen (VO) in op Nederlands, Engels en Wiskunde; een toets die kernvaardigheden van leerlingen test in het VO. De school gebruikt de toets om te kijken wat leerlingen eventueel aan extra begeleiding nodig hebben.

  "Als een leerling op de CITO-toets erg uitvalt op bepaalde onderdelen dan kunnen we extra begeleidingsuren bieden bij Nederlands, Engels of Wiskunde. Of als een leerling slechte cijfers haalt en niet kan meekomen in de klas, terwijl hij op de CITO-toets goed scoort. Dat we dan kijken, waar ligt het aan? Dan is dus verder onderzoek nodig. Want deze leerling komt in klas niet mee terwijl de CITO-toets goed is. Dan gaan we kijken; wat is er aan de hand?"

- Een school zet de DIA-toets in; een toets om basisvaardigheden te meten. De school gebruikt de toets als screeningstool voor dyslexietrainingen en hulplessen. Een andere school zet de DIA-toetsen in om taalvaardigheid te toetsen. De school gebruikt de uitkomsten om te kunnen differentiëren:

  "We delen onze leerlingen in op basis van kwaliteiten, die we met de DIA-toets inzichtelijk krijgen. We zetten in een groepje bijvoorbeeld de sterke en minder sterke lezers bij elkaar. Of we kijken naar typen lezers. We maken daarin heel bewust gebruik van elkaars sterkten. Het is niet alleen 'ik ben beter jij slechter'. We kijken op kwaliteiten hoe we de groep indelen."

Veelal zetten scholen meerdere testen naast elkaar in, waarbij CITO het vaakst genoemd werd. De school die de COVAT-test inzet, werkt bijvoorbeeld ook met de CITO en de SET. Er was ook een school die een negatieve ervaring met capaciteitentesten had omdat deze te talig zijn voor de leerlingen, aldus deze school:

"Wij hebben de AMN Talentscan 1 jaar ingezet. Dit was een fiasco, de toets was veel te talig en veel te uitgebreid. De leerlingen hadden moeite de toets in te vullen. Vaak is dat zo met die testen, dat ze te talig zijn. Het is een mooi idee [inzetten van capaciteitentesten] maar het is niet goed op maat."

Op een andere school worden wel capaciteitentesten ingezet, maar deze worden (volgens zowel teamleiders als docenten) nog onvoldoende geanalyseerd en benut daarna.

Capaciteitentesten kunnen ondersteunend zijn in het werken met heterogene burgklassen

Doordat capaciteitentesten een breder beeld geven van de mogelijkheden en ondersteuningsbehoeftes van kinderen is er – zoals we in de paragraaf hierboven beschreven – meer kans om leerlingen passende ondersteuning te bieden. Hierdoor hebben leerlingen meer kansen om hun potentieel te bereiken: er wordt verder gekeken dan cijfers. De toetsen kunnen hiermee ondersteunend werken in de heterogene brugklas. In de (verlengde) heterogene (verlengde) brugklas krijgen leerlingen langer de tijd om hun potentieel te laten zien (zie ook uitkomsten leerlingen). Middels inzet van capaciteitentesten krijgen leerlingen daarnaast meer kansen om hun potentieel te laten zien en kan extra ondersteuning worden ingezet om dit potentieel te (kunnen) verwezenlijken.

9 Conclusies en aanbevelingen

Heterogene brugklassen kunnen bijdragen aan kansengelijkheid, maar lijken daarvoor vooralsnog nog niet voldoende doorontwikkeld. Het ontbreekt vaak aan noodzakelijke randvoorwaarden, en scholen zijn op zoek naar wat werkt en naar oplossingen van praktische knelpunten. Het werken met heterogene brugklassen is een vernieuwing die veel investering vraagt, in tijd, onderzoek, omdenken, mensen en middelen.

De vraag of scholen met de regelingen heterogene brugklassen en capaciteitentesten (beter) erin slagen leerlingen op het voor hen best passende onderwijsniveau terecht te laten komen is met dit onderzoek niet eenduidig te beantwoorden. Wel geven scholen aan meer (soorten) heterogene brugklassen te realiseren, bestaand aanbod te verbeteren, en over het algemeen ook meerwaarde en impact zien van het nieuwe beleid op hun scholen. Voorgaande hoofdstukken beschrijven diverse aspecten van het invoeren en doorontwikkelen van heterogene brugklassen, hoe tevreden respondenten hierover zijn, en tegen welke knelpunten zij aanlopen. Alles bij elkaar genomen signaleren wij een aantal overkoepelende conclusies en aanbevelingen waar rekening mee gehouden dient te worden bij een verdere stimulering van de uitbreiding en/of doorontwikkeling van heterogene brugklassen.

Doelen gerealiseerd en scholen zien meerwaarde van het nieuwe beleid

Scholen geven aan erin geslaagd te zijn het aanbod heterogene brugklassen uit te breiden en/of te verbeteren. De meesten zeggen hun aanbod te behouden of verder uit te breiden. Respondenten zien ook positieve effecten van het door de subsidie uitgebreide of verbeterde aanbod op leerlingen.

De meeste scholen hadden als doel het bestaand aanbod heterogene brugklassen door te ontwikkelen. Zij geven nagenoeg unaniem aan erin te slagen dit aanbod uit te breiden en/of te verbeteren. Scholen die al heterogene brugklassen hadden, hebben deze doorontwikkeld. Ook zijn er nieuwe heterogene brugklassen ontstaan door de subsidie. De meeste scholen zeggen hun aanbod heterogene brugklassen ook in de toekomst te willen behouden of zelfs uit te breiden, ook zonder aanvullende bekostiging.

Alhoewel het onderzoek geen harde effecten kan aantonen, wijzen de resultaten erop dat heterogene brugklassen lijken te kunnen bijdragen aan kansengelijkheid. Zowel de heterogene brugklassen als de definitieve plaatsing van leerlingen na de brugklas zijn volgens respondenten op de enquête verbeterd. Tijdens de schoolbezoeken geven scholen aan dat leerlingen meer tijd en ruimte krijgen om zich te ontwikkelen en – mits er goede coaching is – worden uitgedaagd om na te denken welke onderwijsroute het beste bij hen past.

Daarnaast maken veruit de meeste scholen gebruik van methode-onafhankelijke toetsen, die volgens respondenten ondersteunend kunnen werken in de heterogene brugklas en kunnen bijdragen aan betere plaatsing na de brugklasperiode.

Het ontbreekt vaak aan noodzakelijke randvoorwaarden

Scholen geven zowel in de enquête als tijdens de schoolbezoeken aan dat zij door willen gaan met het huidige aanbod, wel ook vaak in afgeslankte vorm; de subsidie was te kort om de heterogene brugklassen goed op te kunnen zetten. Als de schoolbezoeken één ding duidelijk gemaakt hebben: heterogene brugklassen kunnen alleen

succesvol zijn als de randvoorwaarden op orde zijn. Scholen worstelen nog erg met de vormgeving van de heterogene burgklassen en het differentiëren in het bijzonder. Daarnaast zijn zowel binnen de school als op landelijk niveau enkele randvoorwaarden nodig om heterogene brugklassen succesvol te laten werken. Bijvoorbeeld voldoende tijd en middelen, en geschikte methodes en toetsing. Hieronder volgt een uiteenzetting van overkoepelende conclusies, gevolgd door enkele aanbevelingsrichtingen die helpen de voorwaarden voor een succesvolle heterogene brugklassen te realiseren.

9.1 Overkoepelende conclusies

- **Heterogene brugklassen kunnen bijdragen aan kansengelijkheid – maar doen dit nu nog niet.** Leerlingen krijgen meer tijd en ruimte om zich te ontwikkelen en – mits er goede coaching is – worden uitgedaagd om na te denken welke route het beste bij hen past. De meeste heterogene brugklassen op dit moment lijken nog niet voldoende doorontwikkeld om hier al een bijdrage aan te leveren: die omslag in denken kost tijd.
- **Het ontbreekt aan veel (praktische) voorwaarden voor succes.** Een heterogene brugklas kan niet succesvol functioneren wanneer aan een (groot) aantal randvoorwaarden niet voldaan is. Scholen hebben nog onvoldoende handvatten om heterogene brugklassen praktisch en concreet vorm te geven. Men loopt tegen allerlei praktische en organisatorische obstakels aan zoals bijvoorbeeld: lesmaterialen waarbij de leerlijnen van niveaus niet op elkaar aansluiten, onduidelijkheid over hoe getoetst moet worden op de verschillende niveaus, gebrek aan kennis hoe binnen een heterogene klas gedifferentieerd lesgegeven kan worden. Doordat docenten nog zo worstelen met het hoe en waarom van differentiëren, spreken veel scholen de voorkeur uit voor dakpanklassen i.p.v. bredere brugklassen.
- **Succesvolle heterogene brugklassen inrichten vraagt tijd.** Het werken met heterogene brugklassen, waarbij het doel is kansengelijkheid te vergroten en leerlingen de kans te geven hun potentieel te onderzoeken, is een onderwijsvernieuwing die niet van de ene op de andere dag door te voeren is. In het onderzoek zien we dat scholen met veel enthousiasme aan de slag zijn gegaan met de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen maar dat zij pas aan het begin van deze opgave staan.
- **Het niveau-denken werkt tegen.** Zowel onder docenten en bij leerlingen, maar vooral bij ouders. Ouders blijken veel invloed te hebben op de vormgeving van de heterogene burgklassen. Dit komt met name in het plaatsingsbeleid naar voren waarbij scholen kiezen om leerlingen – conform wens ouders - in een zo hoog mogelijke heterogene brugklas te plaatsen. Er is op veel scholen een wens om te spreken van het passende niveau en om te kijken welke leerroute het beste bij de leerling past, maar het niveau-denken zit dit in de weg.
- **De leerling krijgt een actievere rol.** De heterogene brugklas, en met name de verlengde heterogene brugklas maakt dat de beslissing over doorstroom een meer gezamenlijke beslissing wordt: de leerling wordt in dit proces een actieve actor, die zelf kiest wat de passende pek is.
- **Werken in heterogene brugklassen vraagt betrokkenheid van veel actoren.** Het vraagt iets van de directie (team faciliteren en ondersteunen), van docenten (anders naar de leerlingen kijken, gedifferentieerd lesgeven en toetsen), van leerlingen (actief nadenken over eigen leerroute) én van ouders (openstaan voor best passende route i.p.v. focus op hoogste mogelijke route). Maar ook van methodemakers en uitgevers, die differentiëren met hun lesmateriaal moeten faciliteren. Aandacht voor al de betrokkenheid van al deze actoren is nodig.

9.2 Aanbevelingen

Uit de knelpunten en randvoorwaarden die tijdens het onderzoek zijn geconstateerd zijn een aantal algemene aanbevelingen te destilleren. Deze raken ook aan een of meer van bovengenoemde conclusies.

- **Deel concrete praktijkvoorbeelden per vak.** Scholen weten niet goed hoe zij heterogene brugklassen in de praktijk moeten vormgeven. Per vak of vakgroep zijn docenten door het land heen bezig zelf oplossingen te vinden. Welke lesmaterialen moet ik gebruiken, of ontwikkelen? Hoe zorg ik dat de niveaus op elkaar aansluiten? Hoe geef ik mijn toetsen vorm? Hoe deel ik mijn klas in? Hoe differentieer ik in mijn instructie? Wat doe ik met de veranderende klassendynamiek? Scholen hebben behoefte aan heel concrete goede voorbeelden op dit soorten punten. Omdat differentiëren per vak anders is moeten er voorbeelden voor de verschillende vakken zijn. Ook uitwisselmomenten – op deze praktische punten en op leerkracht-/vakgroepniveau – zijn gewenst.
- **Zorg voor lesmateriaal dat geschikt is om te differentiëren tussen twee of meer niveaus.** Het opzetten van een database met lesmateriaal dat geschikt is voor heterogene brugklassen is denkbaar. Maar het is ook een oproep aan uitgevers om lesmaterialen aan te passen en op een zodanige manier beschikbaar te stellen dat scholen in heterogene brugklassen ermee uit de voeten kunnen, en tussentijds wisselen van niveau mogelijk wordt.
- **Besteed aandacht aan differentiëren en de pedagogisch didactische relatie met leerlingen.** Waar docenten in het basisonderwijs sterk gericht zijn op het leren kennen van alle individuele leerlingen, staat in het voortgezet onderwijs de vakinhoud meer voorop, ook in de opleiding. Randvoorwaarde voor het werken in een heterogene brugklas is het goed leren kennen van de leerling en een goede groepsdynamiek. Om het werken met heterogene brugklassen een succes te laten zijn, zou ook in het voortgezet onderwijs hier meer aandacht voor moeten komen. Dat begint al in de lerarenopleiding.
- **Monitor de ontwikkeling van het aanbod heterogene brugklassen nauwkeurig en over tijd.** Scholen zijn met veel enthousiasme aan de slag gegaan met de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen, maar staan pas aan het begin van hun opgave. Het is te kort dag om te kunnen concluderen wat het oplevert of zou kunnen opleveren. Wil men iets weten over de daadwerkelijke effecten, dan moeten de ontwikkelingen en de leerlingen over langere tijd gevolgd worden. Hiervoor is het ook nodig dat de registratiedata de praktijk reflecteert. Nu zien we niet alle heterogene brugklassen uit de praktijk terug in de registratiedata, en wellicht is ook het omgekeerde het geval.
- **Stimuleer de (door)ontwikkeling van heterogene brugklassen structureel.** Werken met heterogene brugklassen is een onderwijsverandering die een omslag in denken vraagt: van directie, docenten, leerlingen én ouders. Het is een cultuurverandering. De subsidie was te kort en dat heeft op sommige plekken geleid tot een gehaaste, onvolledige – niet door het hele team gedragen – verandering. De subsidie was duidelijk een aanjager voor scholen om aan de slag te gaan met heterogene brugklassen of deze door te ontwikkelen. Toch staan de scholen pas aan het begin van de verandering. Met structureel geld doe je recht aan de beweging die nodig is om de heterogene brugklassen volledig door te voeren, en op die manier de mogelijkheid te bieden bij te dragen aan kansengelijkheid.
- **Werk projectmatig om te kunnen differentiëren.** Scholen die meer dan twee niveaus combineerden, werken projectmatig. Zij ervaren dat dit mogelijkheden biedt om te differentiëren. Eventueel kan het ook een oplossing voor organisatorische problemen zijn, als docenten ook bij andere projectmomenten dan hun eigen vak kunnen ondersteunen.
- **Neem alle betrokkenen mee in de ontwikkeling naar meer heterogene brugklassen.** Het vraag een omslag in het denken van diverse actoren. Daar waar ouders veelal de wens hebben hun kinderen de 'hoogst mogelijke' route te laten volgen, zou een gesprek op gang moeten komen over de 'best passende' route. Voor docenten vraagt het lesgeven in heterogene brugklassen ook een andere rol en aanpak.
- **Zorg voor aansluiting tussen heterogene brugklas en daaropvolgende onderwijsniveaus en routes**
  Heterogene brugklassen werken alleen als de bovenbouw en de eindexamens ook aansluit bij waar leerlingen in de onderbouw op zijn voorbereid. Het gedifferentieerd werken vergt een omslag in denken en de uitdaging is om te zorgen dat de bovenbouw hier ook op aansluit.

Referenties

Bles, P., Van der Velden, R. & Ariës, R. J. (2020). Is there an opportunity-performance trade-off in secondary education? *ROA Research Memoranda No. 009*. doi:10.26481/umaror.2020009

Borghans, L., Diris, R., Smits, W., & de Vries, J. (2012). The Impact of early tracking on later-life outcomes: An instrumental variable approach. *Discussion Paper, 7* (143).

Brunello, G., Giannini, M., & Ariga, K. (2007). The optimal timing school tracking: A general model with calibration for Germany. In L. Woesmann & P. E. Peterson (Eds.), Schools and the equal opportunity problem: MIT Press.

Centraal Planbureau (2019). De waarde van eindtoetsen in het primair onderwijs. Den Haag: CPB.

Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebel, J., Hendren, N., Fluegge, R. B., (…), & Wernerfelt, N. (2022). Social capital II: Determinants of economic connectedness. *Nature, 608,* 122-134.

Crul, M. (2018). How key transitions influence school and labour market careers of descendants of Moroccan and Turkish migrants in the Netherlands. *European Journal of Education, 53,* 481-494. doi:10.1111/ejed.12310

De Wolf, I., Ariës, R. & Van Wetten, S. (2020). Drie uitdagingen om alle leerlingen gelijke kansen te geven. *De Nieuwe Meso, 7*(1), 66-72.

Denessen, E., & Boeijen, T. (2022). *Differentiatie tussen klassen in het voortgezet onderwijs*. Opgehaald van https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/differentiatie-tussen-klassen-het-voortgezet-onderwijs

Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing 'ability' grouping. Improving practice for equity and attainment*. London/New York: Routledge

Grift, Y., Rumke, T., & Verberne, P. (2010). De invloed van heterogene of homogene brugklassen op de keuze tussen vmbo-tl en havo/vwo. *TPE, 4,* 101-125.

Hebbink, P., Warrens, M. J., Fleur, E., Dijks, M. A., & Korpershoek, H. (2022). De voorspellende waarde van het initiële schooladvies, het toetsadvies en het definitieve schooladvies in het Nederlands onderwijs. *Pedagogische Studiën, 99,* 20-35.

Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 25, 120-148. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001

Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2016). Ascription, achievement, and perceived equity of educational regimes: An empirical investigation. *Social Sciences, 5,* 1-18.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *Onderwijsverslag*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgehaald van https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016

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.

Netjes, J., Van de Werfhorst, H., Karsten, S., & Bol, T. (2011). Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van onderwijs: Burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam Centre for Inequality Studies. Opgehaald van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Onderwijsstelsels+Herman+van+de+Werfhorst.pdf

Onderwijsraad (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel: Stand van educatief Nederland 2019.* Drukkerij Excelsior, Den Haag, Nederland. Opgehaald van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/02/22/doorgeschoten-differentiatie-onderwijs

Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad. Opgehaald van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002

Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality. *Review of Educational Research, 93,* 1-39. doi:10.3102/003465432211008

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (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

Van de Werfhorst, H.G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. *Research in Social Stratification and Mobility, 58*, 22-32. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2018.09.002

Van de Werfhorst, H.G. (2019). Early tracking and social inequality in educational attainment: Educational reforms in 21 European countries. *American Journal of Education, 126*(1). https://doi.org/10.1086/705500

Van de Werfhorst, H.G. (2021). Sorting or mixing? Multi-track and single-track schools and social inequalities in a differentiated educational system. *British Educational Research Journal, 47*(5), 1206-1236. https://doi.org/10.1002/berj.3722

Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap. *Didactief Onderzoek.* Opgehaald van https://pure.uva.nl/ws/files/2667474/172339_proofinal.pdf

Veas, A., Castejón, J., Gilar, R., & Minano, P. (2015). Academic achievement in early adolescence: The influence of cognitive and non-cognitive variables. *The Journal of General Psychology, 142,* 273-294.

Visser, D., Lemmens, A., Magnée, C., & Dillingh, R. (2022). Stapelen in het voortgezet onderwijs: CPB notitie. Den Haag: Centraal Plan Bureau. Opgehaald van https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Notitie-Stapelen-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf

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.

Witschge, J., & Van de Werfhorst, H. G. (2020). Curricular tracking and civic and political engagement: Comparing adolescents and young adults across education systems. *Acta Sociologica, 63.* doi:10.1177/00016993188186



“De wetenschap dat het goed is.”

SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winstoogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport 2024-155
ISBN 978-90-5220-475-8

Informatie & Disclaimer
SEO Economisch Onderzoek heeft op de verkregen informatie en data geen onderzoek uitgevoerd dat het karakter draagt van een accountantscontrole of due diligence. SEO is niet verantwoordelijk voor fouten of omissies in de verkregen informatie en data.

Copyright © 2024 SEO Amsterdam.
Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl.

seo • economisch onderzoek

Roetersstraat 29
1018 WB, Amsterdam

+31 20 399 1255
secretariaat@seo.nl
www.seo.nl