

De driejarige brugperiode: de oplossing voor kansengelijkheid?

Student	Hilde Baron
Studentnummer	S5367344
Studie	Onderwijsinnovatie Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Rijksuniversiteit Groningen
Vakcode	Masterthesis (PAMAOW05)
Eerste beoordelaar	dr. M.A. (Marij) Veldman
Tweede beoordelaar	dr. J. M. (Jolien) Mouw
Datum	22-06-2023
Woordenaantal	10165

Samenvatting

Volgens het rapport van de Onderwijsraad (2021) hebben leerlingen met een lage SES minder kansen om het niveau te doen dat bij hun capaciteiten ligt vanwege de sterke externe differentiatie en vroege selectie in het Nederlandse voortgezet onderwijssysteem. De Onderwijsraad (2021) adviseert een herinrichting van het Nederlandse onderwijssysteem door het invoeren van de driejarige brugperiode voor meer kansengelijkheid. Dit exploratieve onderzoek gaat na in hoeverre docenten en leerlingen de driejarige brugperiode een oplossing vinden voor meer kansengelijkheid. Door middel van vijf focusgroepen bij docenten en leerlingen van zowel een middenschool als reguliere school zijn de percepties verzameld. Deze werden gemeten aan de hand van de sociale validiteit, waarbij de doelen, de praktische uitvoerbaarheid en belang van de uitkomsten van de driejarige brugperiode is onderzocht. Er blijken verschillende meningen te zijn rondom de driejarige brugperiode als oplossing voor meer kansengelijkheid. Docent van de middenschool blijken een positievere kijk te hebben dan leerlingen van de middenschool en docenten en leerlingen van de reguliere school. Ondanks dat de doelen voor elke participant van belang waren, wordt de periode niet door elke participant als haalbaar en aanvaardbaar gezien. Ook de uitkomsten zijn niet voor elke participant van belang. De invoering van de driejarige brugperiode voor kansengelijkheid kan op basis van dit onderzoek daarom niet voor elke participant volledig sociaal valide worden bevonden. Vervolgonderzoek zal nodig zijn om uit te wijzen welke aanpassingen in het huidige onderwijssysteem uitgevoerd moeten worden voor een verkleining van de bestaande kansenongelijkheid.

Sleutelwoorden: kansenongelijkheid, driejarige brugperiode, sociale validiteit

Abstract

According to the report of the Education Council (*Onderwijsraad*) (2021), low SES students have fewer opportunities to do an education level that suits their abilities, due to strong external differentiation and early selection in the Dutch secondary education system. The Education Council (2021) advises a reorganization of the Dutch education system by introducing the three-year bridging period for more equal opportunities. This explorative study aims to investigate to what extent teachers and students consider the three-year bridging period to be a solution for more equal opportunities. The perceptions were collected by means of five focus groups among teachers and students from a middle school and a regular school. These were measured based on social validity, in which the goals, the practical processes and the importance of the outcomes of the three-year bridging period were examined. The results show that there are different opinions regarding the three-year bridging period as a solution for equal opportunities. Middle school teachers appear to have a more positive outlook than middle school students and teachers and students from the regular school. Although the goals were important to every participant, the period is not seen as feasible and acceptable by every participant, neither are the outcomes important. Based on this study, the three-year bridging period therefore cannot be determined to be fully socially valid for equal opportunities by every participant. Follow-up research will be needed to show which adjustments must be made to the current education system to reduce the existing inequality of opportunity.

Keywords: inequality of opportunity, three-year bridging period, social validity

De driejarige brugperiode: de oplossing voor kansengelijkheid?

In het Nederlandse voortgezet onderwijs zijn grote verschillen in uiteindelijk afgeronde onderwijsniveaus te zien tussen leerlingen met een lage en leerlingen met een hoge sociaaleconomische achtergrond (Onderwijsraad, 2021). Leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) bereiken gemiddeld lagere onderwijsniveaus. Leerlingen met een hogere sociaaleconomische status bereiken vaker hogere onderwijsniveaus. Er is dus sprake van kansengelijkheid in het onderwijs. De Onderwijsraad hanteert de volgende definitie van kansengelijkheid: “Kinderen en jongeren met gelijke capaciteiten moeten gelijke kansen hebben om onderwijs te volgen waarin ze hun capaciteiten optimaal benutten. Het gaat niet om gelijke onderwijsuitkomsten, maar om gelijke onderwijskansen” (Onderwijsraad, 2021). De Onderwijsraad associeert kansengelijkheid met de toegankelijkheid van het onderwijs; leerlingen moeten volgens de Onderwijsraad de ruimte en toegang krijgen om het onderwijs op hun niveau te volgen (Onderwijsraad, 2019). Het betekent niet dat iedere leerling hogere of dezelfde resultaten zou moeten behalen. Het betekent toegang tot onderwijs waarbij een leerling zich kan ontwikkelen op zijn/haar optimale niveau, ongeacht achtergrond, financiële middelen of opleidingsniveau van ouders (Badou & Day, 2021).

In Nederland is echter geconstateerd dat er een grote kansengelijkheid heerst tussen leerlingen met een hoge SES en leerlingen met een achtergrond van een lage SES (Inspectie van het Onderwijs, 2020; McKinsey, 2020). Verschillende oorzaken zijn hiervoor te noemen, namelijk: leerlingen met een lagere SES krijgen relatief een lager schooladvies, stromen minder vaak op, en blijven vaker zitten (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2020). Hierdoor hebben leerlingen met een lage SES volgens de Onderwijsraad (2010, 2021) minder kansen dan leerlingen met een hoge SES om het niveau te doen dat bij hun capaciteiten ligt. Volgens het rapport van de Onderwijsraad (2021) heeft deze kansengelijkheid onder andere te

maken met het huidige onderwijssysteem dat Nederland kent. Nederland heeft een sterk gedifferentieerd onderwijssysteem waarin leerlingen op twaalfjarige leeftijd op een onderwijsniveau worden ingedeeld (bijv. vmbo, havo, vwo). Het sterk gedifferentieerde onderwijssysteem wordt externe differentiatie genoemd (Bosker, 2005). Door deze vroege selectie en externe differentiatie is er volgens de Onderwijsraad (2021) "... nog onvoldoende sprake van goede toegankelijkheid en een bijdrage van het onderwijs aan gelijke kansen en sociale cohesie" (p. 7). Het gevolg van deze sterke externe differentiatie is namelijk padafhankelijkheid: het is gebleken dat leerlingen gemiddeld vaker op het niveau blijven dat ze als basisschooladvies hebben gekregen. Dit heeft onder andere te maken met de beperkte doorstromingsmogelijkheden, zoals het beperkte aantal bestaande brede brugklassen, schoolniveaus die in gebouwen gesegregeerd zijn en niveaus waar een groot verschil tussen zit (Badou & Day, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2020; Jonkman et al., 2021).

Introductie driejarige brugperiode

De oplossing ligt daarom volgens de Onderwijsraad (2021) bij het veranderen van het onderwijssysteem. De Onderwijsraad (2021) stelt als oplossing een driejarige brugperiode voor alle leerlingen voor, te vergelijken met de voormalige middenschool. Dit concept, de middenschool is een uitvoerig bediscussieerd onderwijssysteem uit de jaren '60 tot '80 (Creemers & Kleinbergen, 1978; Van Kemenade, 1986). In die redelijk voorspoedige naoorlogse ontwikkelingsjaren heerste bij velen het gevoel de wereld te willen en kunnen veranderen. Talloze emancipatiebewegingen pleitten voor verdere democratisering, alsook voor een samenleving waarin elk individu geaccepteerd en gelijk behandeld wordt (Kremer, 2019). Het onderwijs werd door zowel Leon van Gelder, de eerste professor onderwijswetenschappen in Nederland, als meerdere onderwijskundigen gezien als een middel om meer gelijkheid te verkrijgen in de samenleving en om alle talenten van elk individu tot uiting te laten brengen. Volgens hen moest het onderwijs en het schoolsysteem

leerlingen daarin ondersteunen. Het schoolsysteem zou daarom ingedeeld moeten worden om gelijke kansen te bieden aan alle leerlingen, ongeacht sociale afkomst (Greveling et al., 2015; Kremer, 2019; Van Gelder, 1969). Dit zou volgens Leon van Gelder en onderwijskundigen verkregen worden wanneer leerlingen langer de tijd zouden krijgen om zich individueel en maatschappelijk te ontwikkelen (Van Rees, 2020). Het idee van de middenschool was ‘funderend onderwijs’ aanbieden voor elk individu. Een groot kenmerk van de middenschool is heterogene groepering waarin leerlingen van verscheidene niveaus van hun twaalfde tot vijftiende/zestiende samen in de klas zitten. Daarnaast wordt het keuzemoment van een onderwijsniveau uitgesteld. Door deze invoering zouden leerlingen “geestelijk meer volgroeid zijn, betere keuzes kunnen maken en meer ruimte hebben om zichzelf te ontwikkelen” (Kremer, 2019, p. 4). Deze ideeën rondom de middenschool kwamen rond 1970 bij de politiek terecht. In 1975 publiceert minister van Onderwijs, Jos van Kemenade, de Contourennota met als advies de middenschool (Creemers & Kleinbergen, 1978; Van Dijk, 2008). Onderwijswetenschappers en politici vonden dat er eerst experimenten moesten plaatsvinden, zodat op basis hiervan besloten kon worden of de middenschool nationaal doorgevoerd zou worden en op welke manier deze er zou moeten komen (Greveling et al., 2015; Van Dijk, 2008). Van Kemenade kreeg hiervoor in 1973 al toestemming. Vanaf de Contourennota in 1975 zijn er in totaal 15 scholen geweest die met de middenschool geëxperimenteerd hebben.

Ondertussen stuitte Van Kemenade op een enorme weerstand van rechts-liberale politici. Deze politici vonden dat de overheid te veel zeggenschap zou krijgen over de inhoud van de leerstof, waardoor de onderwijsvrijheid in het geding zou komen. Daarnaast voelde de middenschool voor de liberalen als socialistische indoctrinatie; zij vonden het niet de taak van het onderwijs om veranderingen in de maatschappij te realiseren. Bovendien vonden de liberalen dat de middenschool een bedreiging zou vormen voor de individuele vrijheid, de

verantwoordelijkheid van leerlingen en het onderwijsniveau (Greveling et al., 2015; Van Dijk, 2008). Ook zou er te veel nivellering van de niveaus plaatsvinden. Onderwijsniveaus zouden te veel op elkaar lijken en deze zouden nauwelijks verschillend zijn. Hierdoor is het mogelijk dat niet elke leerling, vooral leerlingen met een hoger cognitief niveau, krijgt wat hij/zij nodig heeft om zijn/haar talenten te ontwikkelen (Kremer, 2019; Van Dijk, 2008). Het vraagstuk was en is daarom of de driejarige brugperiode gelijke kansen voor elke groep biedt (Veenstra, 1983). Kortom, er waren verscheidene negatieve aspecten die voor weerstand zorgden.

Ook uit latere onderzoeken komen deze negatieve aspecten over heterogene differentiatie naar voren. Zo blijkt dat heterogene groepering niet altijd voor elke leerling met een hoog cognitief niveau bevorderlijk is. Bij leerlingen van een hoger niveau kan namelijk verveling optreden, omdat de inhoud mogelijk als eenvoudig bevonden wordt en leerlingen minder uitdaging krijgen (Lou, 1996). Bovendien is er kans op een verminderde ontwikkeling van vaardigheden die nodig zijn voor het hoger onderwijs, zoals kritisch denken en onafhankelijk leren (Card & Giuliano, 2015; Kulik & Kulik, 1992).

Vanwege de grote weerstand door deze negatieve aspecten en door een wissel van een nieuwe regering in 1977, waardoor de sociaaldemocraten niet meer in de meerderheid waren, verdween het idee van het oprichten van de middenschool steeds meer. De jaren erna zijn de experimenterende middenscholen langzamerhand verdwenen. De middenschool werd daarmee een omstreden onderwijsconcept. In het advies van de Onderwijsraad (2021) zijn de ideeën van de middenschool wedergekeerd, deze zullen bij *de doelen* besproken worden.

De driejarige brugperiode en sociale validiteit

De driejarige brugperiode kan gezien worden als een onderwijsvernieuwing. Onderwijsvernieuwingen en -veranderingen zijn van elke tijd. Bij elke verandering is het van belang dat er draagvlak is van betrokken actoren. Zij moeten de verandering immers

uitvoeren en dragende houden (Brown et al., 2021). Een manier om draagvlak te genereren en een onderwijsverandering goed in te bedden op scholen, is door betrokkenen de ruimte te geven om actief bij te dragen aan de verandering. Volgens de sociale validiteitstheorie kan dit door betrokkenen hun mening en oordeel te vragen rondom de verandering of interventie (Carter & Wheeler, 2019; Rademaker et al., 2021; Schwartz & Baer, 1991; Snodgrass et al., 2022). Wanneer betrokkenen actief bijdragen aan een verandering, zorgt dit ervoor dat een verandering of interventie wordt ondersteund en zo gemakkelijker geïmplementeerd kan worden. De sociale validiteit stelt dat drie componenten belangrijk zijn om aan betrokkenen te vragen, namelijk: het doel, de praktische uitvoerbaarheid en het belang van de behaalde uitkomsten van de onderwijsverandering. Een onderwijsverandering wordt beschouwd als sociaal valide wanneer de doelen belangrijk gevonden worden, de invoering praktisch haalbaar is voor betrokkenen en de uitkomsten sociaal van belang zijn. Wanneer dit het geval is, zullen onderwijsveranderingen sneller worden ingevoerd en duurzaam ingezet blijven (Carter & Wheeler, 2019; Schwartz & Baer, 1991). Ook de driejarige brugperiode is een voorbeeld van een ingrijpende onderwijsverandering, voor zowel docenten als leerlingen. Hieronder zal de driejarige brugperiode besproken worden, ingedeeld op basis van de sociale validiteitstheorie.

Doelen van de driejarige brugperiode

Allereerst zullen betrokkenen de doelen van de onderwijsverandering belangrijk moeten achten, volgens de sociale validiteitstheorie. Dit betekent dat belangrijke actoren achter de gestelde doelen staan. Wanneer dit niet of nauwelijks het geval is, is de kans klein dat de onderwijsverandering daadwerkelijk zal worden ingevoerd en/of zijn doelen zal behalen (Carter & Wheeler, 2019). Het is dus van belang dat betrokkenen deze redenen begrijpen en vooral onderschrijven.

De redenen voor invoering van de middenschool waren en zijn; allereerst het uitstellen van beroeps- en studiekeuze naar een later tijdstip, in plaats van op twaalfjarige op vijftienjarige/zestienjarige leeftijd. Ten tweede, het aanbieden van gelijke kansen op alle niveaus van het onderwijs, waarbij er geen onderwijsachterstanden zijn die veroorzaakt zijn door achtergronden en omstandigheden van leerlingen. Ten derde, verbreding van het onderwijsaanbod, door een grotere verscheidenheid aan vakken en het aanbieden van meerdere mogelijkheden tot ontwikkeling van cognitieve, sociale, culturele en technische kennis en vaardigheden. En als laatste, het aanbieden van mogelijkheden voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording (Veenstra, 1983). Een driejarige brugperiode tracht daarmee verschillende doelen te behalen.

Kansengelijkheid door verminderde externe differentiatie en latere selectie. Ten eerste biedt de driejarige brugperiode leerlingen mogelijkheden om hun eigen vaardigheden en talenten te ontwikkelen op hun eigen niveau, zonder het vroege selectiemoment. Door het verkleinen van de externe differentiatie en het keuzemoment van niveau uit te stellen, biedt het leerlingen de mogelijkheid om te experimenteren en makkelijker van niveau te veranderen (Onderwijsraad, 2021; Veenstra, 1983). Zij kunnen, in samenspraak met docenten, een ander niveau proberen zonder van school te wisselen (Mars, 1993). Door het keuzemoment uit te stellen, probeert de driejarige brugperiode te beogen dat minder nadruk komt te liggen op het behalen van een bepaald niveau. De periode probeert vooral de nadruk te leggen op de leerling en zijn/haar eigen ontwikkeling rond verschillende vaardigheden en talenten. Door de verminderde externe differentiatie en de latere selectie, verlaagt de driejarige brugperiode de padafhankelijkheid en verhoogt het de kansen van iedere leerling om onderwijs op hun eigen optimale niveau te volgen (Onderwijsraad, 2021).

Sociale cohesie. Ten tweede legt de driejarige brugperiode, naast de onderwijsfunctie kwalificatie, de nadruk op de functies socialisatie en persoonsvorming (Onderwijsraad, 2021;

Van der Molen, c. 1995). Leerlingen leren meer over zichzelf, de omgeving en de inhoudelijke leerstof wanneer zij verschillende medeleerlingen ontmoeten (Damon, 1984). Doordat er sprake is van minder segregatie van niveaus en meer samenwerken met verschillende leerlingen, leren zij verschillende normen, waarden, tradities en omgangsvormen van andere leerlingen kennen, wat uiteindelijk de leerling en de samenleving ten goede komt. Uit onderzoek blijkt dat veel leerlingen gebaat zijn bij heterogene groepering (Lou et al., 1996; Neber et al., 2001). Leerlingen kunnen van elkaar leren, wat een mogelijkheid biedt tot meer sociale cohesie (Bakker, 2022). Daarnaast leert de leerling door anderen zijn/haar eigen identiteit te vormen en weet de leerling hoe hij/zij zich kan verhouden tot en kan omgaan met verschillende individuen in de samenleving (Biesta, 2011; Onderwijsraad, 2021).

Praktische uitvoerbaarheid

Naast de doelen, is het van belang dat betrokkenen de praktische uitvoerbaarheid van de onderwijsverandering, in dit geval de driejarige brugperiode, aanvaardbaar en haalbaar vinden. Betrokkenen moeten de verandering acceptabel vinden en een redelijk middel vinden om het probleem te verhelpen. Een manier om naar de aanvaardbaarheid te kijken, is door na te gaan welke voor- en nadelen de (organisatie)verandering volgens betrokkenen heeft (Van Dam & Marcus, 2015). Wanneer betrokkenen meer voor- dan nadelen zien, zal er meer acceptatie zijn (Schwartz & Baer, 1991; Snodgrass et al., 2022). Daarnaast kan een onderwijsverandering pas ingevoerd worden wanneer er beschikbare middelen zijn. Docenten erkennen dan dat een onderwijsverandering mogelijk is met de huidige beschikbare middelen en dat zij een rol kunnen spelen met hun eigen aanwezige kennis en vaardigheden (Rademaker et al., 2021). Wanneer docenten zowel de verandering aanvaardbaar als haalbaar vinden, zal de verandering, in dit geval de driejarige brugperiode, meer sociaal valide

worden. Hieronder zullen de kenmerken en praktische uitvoerbaarheid van de driejarige brugperiode beschreven worden.

Zoals eerder is besproken, heeft de driejarige brugperiode verscheidene kenmerken waarmee deze grotendeels verschillen met reguliere middelbare scholen in het Nederlandse onderwijs (Creemers & Kleinbergen, 1978; Veenstra, 1983). Allereerst zijn alle leerlingen van de basisschool toelaatbaar en gaan ze tot hun vijftiende/zestiende jaar naar school. Leerlingen kunnen niet blijven zitten. Daarnaast heeft de driejarige brugperiode geen categoriale opbouw (vmbo, havo, vwo). Persoonlijke ontwikkeling staat centraal en het aanbod van het onderwijs is breed. Ten slotte zijn er geen eindexamens. Leerlingen eindigen met een eindrapport waarin hun ontwikkeling en hun behaalde onderwijsniveau beschreven staat. Hierna kunnen zij doorstromen naar het niveau dat ze op de middenschool behaald hebben, namelijk naar mbo, 4-havo of 4-vwo (Creemers & Kleinbergen, 1978; Veenstra, 1983).

Het kenmerk over de categoriale opbouw van de voormalige middenschool verschilt van het huidige voorstel over de driejarige brugperiode van de Onderwijsraad (2021). In het huidige voorstel zullen wel verschillende niveaus zijn; elke leerling volgt per vak een eigen niveau onderwijs in dezelfde klas. Dit betekent dat niet iedere leerling hetzelfde onderwijs volgt, maar elke leerling wordt voorzien op zijn/haar niveau per vak (Onderwijsraad, 2021). Er is sprake van heterogene groepering, oftewel heterogene differentiatie. Dit verschilt van de homogene differentiatie die ingezet wordt op reguliere middelbare scholen; leerlingen zitten dan alleen met medeleerlingen van hetzelfde niveau in de klas (Lou et al., 1996). In dit onderzoek wordt over het algemeen ook de term ‘driejarige brugperiode’ aangehouden. Om onderscheid te maken, wordt in dit onderzoek over de term ‘middenschool’ gesproken wanneer het gaat over het voormalige concept uit de jaren '60 of wanneer de participerende school besproken wordt.

Belang van de uitkomsten

Het derde element is het belang van de uitkomsten. Hierbij wordt onderzocht of de onderwijsverandering volgens primaire actoren bijdraagt aan het bevorderen van de eerder genoemde doelen. De eerdergenoemde doelen van de invoering van de driejarige brugperiode zijn het bevorderen van de kansengelijkheid en het vergroten van de sociale cohesie tussen leerlingen (Onderwijsraad, 2021). Allereerst zullen docenten en leerlingen bij dit element moeten verwachten dat de driejarige brugperiode een doeltreffende manier is voor het bevorderen van kansengelijkheid. Hieronder wordt verstaan dat zowel docenten als leerlingen verwachten dat meer leerlingen gelijke mogelijkheden krijgen om het niveau te doen wat bij hem/haar past, met name leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond (Onderwijsraad, 2021). Daarnaast zullen docenten en leerlingen moeten verwachten dat de driejarige brugperiode een doeltreffende manier is voor het vergroten van de sociale cohesie. Hieronder wordt verstaan dat zowel docenten als leerlingen verwachten dat meer leerlingen sociaal met elkaar verbonden zijn, waarbij leerlingen van verschillende achtergronden elkaar meer ontmoeten dan in het huidige onderwijssysteem. Wanneer betrokkenen vinden en verwachten dat de driejarige brugperiode een effectieve verandering is om kansengelijkheid te bereiken en er geen andere effectievere manieren zijn om dit op te lossen, zullen docenten en leerlingen sneller geneigd zijn hieraan te participeren en dit tevens vol te houden (Rademaker et al., 2021; Schwartz & Baer, 1991).

De huidige studie

Zoals beschreven geeft de Onderwijsraad (2021) het advies om de driejarige brugperiode in te voeren om de kansenongelijkheid te verkleinen. Om nieuwe onderwijsveranderingen in te voeren, is het belangrijk om primaire actoren mee te nemen in deze verandering, zowel in verbetering als draagkracht voor de invoering (Carter & Wheeler, 2019; Schwartz & Baer, 1991). Echter, er is nog weinig onderzoek gedaan naar de percepties

van zowel leerlingen als docenten over de driejarige brugperiode. Dit exploratieve onderzoek tracht daarom te weten te komen in hoeverre volgens leerlingen en docenten de driejarige brugperiode als onderwijssysteem een oplossing is om de kansenongelijkheid te doen verkleinen. Een manier om dit te onderzoeken, is door te kijken of de driejarige brugperiode een sociaal valide oplossing is voor meer kansengelijkheid (Rademaker et al., 2021; Wolf, 1978). Hierbij wordt met actoren het doel, de praktische uitvoerbaarheid en het belang van de uitkomsten van de driejarige brugperiode bekeken. Wanneer deze belangrijk en duidelijk worden geacht, betekent dit dat de driejarige brugperiode, meer kans heeft om duurzaam en breed te worden ingevoerd.

Het doel van dit onderzoek is om via een exploratief onderzoek een eerste verkenning en verzameling van verschillende meningen en perspectieven te verrichten van primaire actoren van zowel een middenschool als reguliere school. Het doel daarbij is niet het verkrijgen van één ‘juist’ antwoord, maar het in kaart brengen van verschillende meningen. Deze perspectieven zouden mogelijk een eerste richting kunnen geven voor vervolgonderzoek naar de driejarige brugperiode. Dit onderzoek is relevant, omdat het inzicht verschaft aan de politiek, onderwijskundigen en onderwijsbeleidsmakers over of de driejarige brugperiode volgens deze primaire actoren een oplossing kan zijn om de kansenongelijkheid te verkleinen. Het onderzoek geeft de draagkracht weer van de primaire actoren voor een verandering van het schoolsysteem. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *In hoeverre is de driejarige brugperiode volgens docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs een oplossing om kansenongelijkheid te verkleinen?*

Daarbij zijn deelvragen opgesteld aan de hand van de sociale validiteit:

- 1) *In hoeverre worden de doelen van de driejarige brugperiode van belang geacht door docenten en leerlingen?*

- 2) *In hoeverre wordt de driejarige brugperiode als praktisch haalbaar en aanvaardbaar gezien door docenten en leerlingen?*
- 3) *In hoeverre zien docenten en leerlingen meerwaarde in de driejarige brugperiode om de kansongelijkheid te verkleinen?*

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek is een kwalitatief exploratief onderzoek. Data is verzameld door vijf focusgroepen te houden. “Een focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksmethode waarbij een groep mensen gevraagd wordt naar hun percepties, ideeën en meningen over een product, service of concept” (Raats, 2019, p. 4). Een focusgroep is interactief; participanten hebben de mogelijkheid om op elkaar te reageren en ideeën uit te wisselen. Het wordt hierdoor mogelijk om verscheidene en diepere inzichten te verkrijgen (Krueger en Casey, 2009). Ook is het mogelijk hierbij verschillen en/of overeenkomsten tussen deze meningen te belichten (Rabiee, 2004). Het voordeel van een focusgroep is dat het rijke en diepgaande informatie verschaft in een kort tijdsbestek. Het biedt gelegenheid voor het verkennen van verschillende perspectieven zoals bij een exploratief onderzoek het doel is en bovendien zijn focusgroepen efficiënter in termen van tijd ten opzichte van interviews. Door met leerlingen en docenten focusgroepen te houden, is getracht verscheidene percepties over kansen(on)gelijkheid en de driejarige brugperiode te verzamelen.

Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd met vijf focusgroepen, hiervan zijn drie met leerlingen en twee met docenten. Gekozen is voor leerlingen en docenten, omdat zij primaire betrokkenen zijn in het proces van onderwijsverandering. De focusgroepen hebben plaatsgevonden op één reguliere middelbare school en één middenschool. De reguliere school is een school die geen

brugperiode kent zoals de middenschool. Tevens was dit een criterium voor het selecteren van de reguliere middelbare school. Een ander criterium was het onderwijsniveau van leerlingen. Volgens interne persoonlijke communicatie blijkt het schoolniveau van de huidige populatie leerlingen van de middenschool voornamelijk vmbo en/of havo te zijn. Om de denkwijze van leerlingen van enige vergelijkbare niveau te laten zijn, is de reguliere school geselecteerd op basis van dit niveau (Morling et al., 2018). Op de reguliere school volgen daarom leerlingen het niveau vmbo-tl/havo.

De eerste opzet van het onderzoek bestond uit één focusgroep bij leerlingen van de middenschool en één bij leerlingen van de reguliere school, naast de twee docentefocusgroepen. Vanwege weinig inbreng van de leerlingen van de reguliere school, heeft de schoolleider nog vijf leerlingen ingebracht om een aparte verkorte focusgroep te houden in het resterende lesuur. Er is gekozen voor het houden van een verkorte focusgroep met deze vijf leerlingen, welke vanwege de tijd enkel inging op de onderzoeksvraag.

Zowel de focusgroep met docenten van de middenschool als van de reguliere school bevatten $N = 6$. R1 t/m R6 staan voor docenten van de middenschool en R26 t/m R31 zijn docenten van de reguliere school. De focusgroep met leerlingen van de middenschool bevatte $N = 6$ (R7 t/m R12). De eerste focusgroep met leerlingen van de reguliere school bevatte $N = 8$ (R13 t/m R20). De tweede focusgroep van de reguliere school bevatte $N = 5$ (R21 t/m R25). Krueger en Casey (2000) veronderstellen dat 6-8 participanten een adequaat aantal participanten is om een niet-wanordelijk en overzichtelijk groepsgesprek te voeren, waarin ieder individu de mogelijkheid krijgt om te spreken. Daarnaast biedt dit aantal voldoende input voor een groepsgesprek en/of discussie. Alle focusgroepen, op de laatste focusgroep na, bevatten de geschikte hoeveelheid participanten om de verschillende perspectieven van de individuen te verkrijgen.

Getracht is de focusgroepen een zo heterogeen mogelijke groep te laten omvatten. Hierdoor is een grotere kans op perspectiefverschillen waardoor het gesprek diepgaandere informatie bevat (Krueger & Casey, 2000; Raats, 2019; Onwuegbuzie et al., 2009). De groep van docenten van de middenschool bestond uit drie mannen en drie vrouwen. De groep van docenten van de reguliere school bestond uit vier vrouwen en twee mannen. Elke docent geeft een ander vak en heeft verschillende hoeveelheid jaren werkervaring. Wegens misinterpretatie van de vraag over de hoeveelheid jaren werkervaring, is deze verwijderd. De focusgroepen van de leerlingen van de middenschool bestond uit drie jongens en drie meisjes. De leeftijd varieerde van 15 tot en met 17, met een gemiddelde leeftijd van $M_{\text{Leeftijd}} = 15$ jaar en 10 maanden. De leerlingen zaten allen in klas 4. De eerste focusgroep van de leerlingen van de reguliere school bestond uit drie jongens en vijf meisjes. De leeftijd van alle leerlingen was $M_{\text{Leeftijd}} = 14$ jaar en zij zaten allen in klas 2. De tweede focusgroep van de leerlingen van de reguliere school bestond uit twee jongens en drie meisjes. De leeftijd varieerde van 14 tot 15, met een gemiddelde leeftijd van $M_{\text{Leeftijd}} = 14$ jaar en 5 maanden en zij zaten ook in klas 2.

Instrument

De focusgroepen zijn semigestructureerd van aard. Hierdoor is ruimte om door te vragen en in te spelen op het groepsgesprek (Rabiee, 2004). Twee interviewleidraden zijn samengesteld op basis van de literatuur (zie bijlage A en B). Hiervan is één specifiek voor docenten en de andere voor leerlingen. Daarnaast zijn vragen weggelaten of toegevoegd per soort school (middenschool of reguliere school). De reden voor beide handelingen is om elke actor vragen te kunnen stellen op zijn/haar begripelijkheidsniveau. De interviewleidraden zijn gestructureerd aan de hand van de sociale validiteitstheorie (Rademaker et al., 2021; Schwartz & Baer, 1991). De eerste twee vragen over kansenongelijkheid zijn gebruikt uit het artikel van Badou en Day (2021), wiens onderzoek ging over samenhangende factoren met

onderwijs(on)gelijkheid. De rest van de vragen zijn ontwikkeld en gebaseerd op de beschreven literatuur in het theoretisch kader over de driejarige brugperiode, kansen(on)gelijkheid en de driedeling van sociale validiteit.

Voordat de interviewleidraden zijn gebruikt, is gekeken hoe valide de instrumenten zijn. Enkele docenten hebben deze leidraden bekeken en doorgenomen om te kijken of alle vragen het gehele onderwerp beslaan (*face-validity*) en of de vragen te begrijpen zijn (Morling et al., 2018). Dit heeft vooral geleid tot aanpassingen van de interviewleidraad van leerlingen, zodat de vragen makkelijker te begrijpen zijn.

Procedure

Voorafgaand aan de uitvoering van het onderzoek zijn de procedures goedgekeurd door de Ethische Commissie. Dit betekent dat het onderzoek in overeenstemming is met de richtlijnen van ethisch verantwoord en wetenschappelijk handelen (Rijksuniversiteit Groningen, 2023).

Door interne contacten was de middenschool bereid deel te nemen. Voor het verzamelen van de reguliere school is contact opgenomen met verschillende scholen via de mail en telefoon. Uiteindelijk heeft een reguliere school aangegeven te willen deelnemen.

Participanten van de leerlingfocusgroepen van de middenschool zijn geselecteerd door mentoren op basis van waargenomen interesse. Participanten van de leerlingfocusgroepen van de reguliere school zijn gekozen door een docent op basis van vrije tussenuren. Participanten voor de docentfocusgroepen zijn benaderd door informatie te versturen per mail, waarna zij zich vrijwillig konden aanmelden.

Voor het houden van de leerlingfocusgroepen is aan de ouders van leerlingen jonger dan zestien toestemming gevraagd voor deelname. Voordat de focusgroepen zijn gestart, is duidelijk gemaakt dat de transcripten geanonimiseerd zijn en dat ze alleen gebruikt zullen worden voor onderzoeksdoeleinden. Voorafgaand is *informed consent* op papier gevraagd

waarbij participanten konden aangeven of ze toestemmen met het opnemen van de gesprekken. Vervolgens vulden participanten een formulier in waarop naar algemeen sociaal-demografische informatie werd gevraagd, zodat inzicht werd verkregen over de participanten (Raats, 2019).

De focusgroepen vonden plaats op de eigen school in een stille ruimte. Alleen de onderzoeker was aanwezig om de focusgroep te houden. Allereerst zijn het doel, de praktische gang van zaken en de regels van de focusgroep verteld. Het is duidelijk gemaakt dat alle meningen en percepties even belangrijk zijn en dat met respect naar elkaar geluisterd wordt (Raats, 2019). Voordat er vragen werden gesteld, is bij de reguliere school een presentatie van circa 5 minuten gegeven over de kenmerken van de driejarige brugperiode. Docenten en leerlingen van de reguliere school hebben namelijk nauwelijks tot geen kennis over de driejarige brugperiode. Om bij de focusgroepen vragen te kunnen stellen over deze periode, is daarom gekozen voor het geven van een korte prestatie. Participanten gingen daarmee voorbereid de groepsdiscussie in. De presentatie is gebaseerd op de beschreven literatuur (zie bijlage C). Daarna is de focusgroep gestart. Ondertussen zijn vervolgvragen gesteld en werd ingehaakt op het gespreksonderwerp. De duur van de focusgroepen varieerde van 12 tot en met 65 minuten. Hierbij duurden die van docenten gemiddeld langer dan die van leerlingen, $M_{\text{duur, leerlingen}} = 25.5$ minuten, $M_{\text{duur, docenten}} = 56$ minuten. Van de eerste focusgroep, docenten van de middenschool, is een video-opname gemaakt. Na de audio beluisterd te hebben, bleken video-opnames niet nodig te zijn om de stemmen van participanten uit elkaar te houden. Voor de overige focusgroepen is daarom alleen een audio-opname gemaakt. Nadien kon daarmee per focusgroep worden getranscribeerd (Raats, 2019; Smithson, 2008).

Analyse

Om vervolgens de data te analyseren, is gebruik gemaakt van het *'framework analysis'*, wat beschreven is door Ritchie en Spencer (1994). Deze manier van analyseren bevat verschillende fases. De vijf hoofdfasen zijn: voorbereiding; familiarisatie, het identificeren van een thematisch kader; coderen; en ten slotte interpreteren en schrijven van de resultaten (Rabiee, 2004).

Allereerst zijn de gesprekken in de focusgroepen woordelijk getranscribeerd, hierdoor werd het mogelijk om nogmaals de gesprekken na te lezen (voorbereiding). Middels het programma *Happy Scribe* zijn de transcripten van de middenschool automatisch geschreven. Hierna zijn de transcripten door de onderzoeker gecontroleerd en waar nodig verder verbeterd. Vanwege een lange tijdsduur van het verbeteringsproces van de automatisch gegenereerde transcripten van de middenschool, is gekozen om de transcripten van de reguliere middelbare school zelf te transcriberen. Na het transcriberen, zijn deze data doorgelezen om een begrip te krijgen van de inhoud (familiarisatie). Vervolgens is een set van subcategorieën ontwikkeld die gebruikt konden worden om de latere codes onder te zetten, oftewel er konden subcategorieën geïdentificeerd worden (identificeren van een thematisch kader). Deze subcategorieën zijn gebaseerd op de driedeling van de sociale validiteitstheorie en zijn bij alle transcripten gebruikt. Een voorbeeld van een subcategorie is 'aanvaardbaarheid van de driejarige brugperiode'. Met behulp van het programma *Atlas.ti* werden de transcripten gecodeerd (coderen). Hierbij is gebruik gemaakt van open, axiaal en tot slot selectief coderen (Morling et al., 2018). Bij open coderen werden codes gegeven aan belangrijke onderdelen/zinnen bij elk transcript. Vervolgens werd axiaal gecodeerd door alle open codes toe te wijzen aan de subcategorieën die voor het coderen al ontwikkeld waren. Tenslotte is selectief gecodeerd, waarbij er subsubcategorieën zijn ontwikkeld, om een duidelijk overzicht te bieden wat betreft de gegeven resultaten. Hierdoor zijn codebomen

gemaakt (zie bijlage E voor verkorte versie). Door het proces van coderen werden verbanden, overeenkomsten en tegenstrijdigheden opgemerkt bij de argumenten die participanten aandragen (interpreteren). Zo kon een volledig beeld worden verkregen omtrent het onderwerp kansenongelijkheid en de middenschool. Vervolgens zijn de codes en subcategorieën beschreven in de resultaten (schrijven resultaten). Bij het weergeven van de resultaten zijn quotes van participanten gebruikt om duidelijkheid te geven over bepaalde gedachtegangen of meningen. Sommige quotes zijn opgeschoond ten behoeve van de leesbaarheid.

Resultaten

In dit onderzoek is gekeken naar zowel het perspectief van docenten en leerlingen van de middenschool als van de reguliere school. Er zijn aparte focusgroepen gehouden met docenten en leerlingen om te kijken naar hun percepties over kansen(on)gelijkheid en de driejarige brugperiode. Hieronder zullen achtereenvolgens de percepties van docenten en leerlingen van de middenschool en de reguliere school beschreven worden.

Doelen van de driejarige brugperiode

Allereerst is gevraagd naar het belang van de doelen van de driejarige brugperiode; kansengelijkheid en sociale cohesie. Zowel docenten en leerlingen van de middenschool geven aan dat onderwijs een plek moet zijn waarin elke leerling, ongeacht zijn/haar achtergrond, mogelijkheden geboden moeten worden en benut kunnen worden. Elke leerling moet volgens docenten en leerlingen de kans krijgen om onderwijs te volgen op zijn/haar niveau. Docenten voegen hieraan toe dat kansengelijkheid niet betekent dat leerlingen het beste moeten bereiken, maar “het is zijn op de plek waar jij kan ontwikkelen”, volgens R2.

Ook docenten van de reguliere school zijn van mening dat het onderwijs een plek moet zijn waarin elke leerling de mogelijkheid krijgt om te groeien naar zijn/haar maximale

potentieel, ongeacht financiële en culturele achtergrond. Kansengelijkheid speelt in het onderwijs volgens docent R26 en R27 en wordt door vele omstandigheden veroorzaakt. Volgens docenten moet kansengelijkheid zo veel mogelijk worden ingeperkt. Voor leerlingen van de reguliere focusgroep 1 was het moeilijk om een antwoord te geven op de vraag of en op welke manier kansen(on)gelijkheid speelt in het huidige onderwijs. Bij leerlingenfocusgroep 2 van de reguliere school is door de beperkte tijd geen kans geweest om hiernaar te vragen.

Het belang van het bevorderen van kansengelijkheid en sociale cohesie, wordt volgens docenten en leerlingen van de middenschool en de reguliere school weerspiegeld in de vele verschillende problemen die zij zien in het huidige reguliere onderwijs.

De voornaamste problemen volgens docenten van de middenschool zijn de vroege selectie en de cognitieve druk die leerlingen door het huidige onderwijssysteem wordt opgelegd. Alle zes docenten vinden dat leerlingen te vroeg worden beoordeeld op niveau. Ook leerlingen noemen dit een probleem voor de kansengelijkheid. Het schoolpad van leerlingen ligt al vast “op het moment dat je van de basisschool komt en je krijgt een havo advies”, volgens docent R3. Hierdoor is de toekomst volgens docent R6 voor leerlingen bepaald; “door ze over het algemeen vrij snel op een bepaald niveau dus ook tot een bepaalde klasse te laten behoren”. Ook docenten en leerlingen van de reguliere school onderschrijven dat leerlingen op te vroege leeftijd hun niveau verkrijgen en zo minder tijd krijgen om te ontdekken welk niveau bij hen past. Docenten vinden dat de vroege selectie zorgt voor ongelijke kansen voor leerlingen. R28 zegt daarbij “Als je in groep 8, krijg je meteen een advies, ja en met de [eindtoets]. En dat klopt ook niet altijd. Dus daar begint het eigenlijk al”.

Een ander probleem en oorzaak wat hiermee te maken heeft, is volgens docenten van de middenschool de prestatiedruk in de kennissamenleving en de tendens om het hoogste te behalen. “In deze samenleving wordt er echt geforceerd eigenlijk om te presteren”, aldus

docent R2. Hierdoor is het gehele huidige onderwijssysteem volgens docenten van de middenschool gebouwd op “een eenzijdige focus vaak op cognitieve ontwikkeling” (R6) en zo zegt docent R3: “onderwijs is kennis geworden, en kennis is macht, we zijn echt alleen maar op die prestatie gaan zitten”. Docent R3 zegt hierover “[de drie functies van Biesta] worden op geen enkel onderwijs echt nagestreefd. Dan hebben ze het alleen maar over de prestaties ...”. Volgens docenten R3 en R6 doubleren leerlingen sneller in het reguliere onderwijs, omdat leerlingen minder gemotiveerd zijn en minder zelfvertrouwen hebben wanneer sterk gefocust wordt op cognitie en harde exameneisen. Ook docenten van de reguliere school vinden de grote focus op cijfers, prestaties en het moeten voldoen aan onderwijsregels van de overheid een groot probleem voor de kansengelijkheid. “Het zijn allemaal getalletjes waarop je [de leerling] wordt afgerekend. Er wordt daardoor minder rekening gehouden met achtergronden, met omstandigheden, de locatie [van de leerling]”, volgens R26. Over de onderwijsregels van de overheid zegt R26: “Je [de school] moet zoveel uren halen. Zoveel uren schrijven. Anders word je als school afgerekend. Wij worden ook al afgerekend door de overheid op examenresultaten”. Volgens hem is er angst op scholen om te voldoen hieraan en “... dan zie je we zijn gefocust op cijfers, helemaal niet meer op mensen”. Ook leerlingen krijgen angst van de eindexamens volgens docenten, volgens R27.

Een ander onderwijsprobleem dat genoemd is door docenten en leerlingen van de middenschool dat zich voordoet, is de sterke externe differentiatie en daarmee segregatie van leerlingen door de verschillende niveaus. Wanneer leerlingen van niveau moeten wisselen, moeten zij vaak van klas of school wisselen. Ook wordt genoemd dat leerlingen hierdoor geen andere kinderen tegenkomen en geen leerlingen kennen van een ander niveau, wat de sociale cohesie niet bevordert. “Ik merk het ook aan mijn kinderen die kinderen zijn vwo kinderen en die die zeggen dan vaak van “ja ik ken geen kinderen van het vmbo””, aldus

docent R5. Docenten zijn van mening dat er veranderingen moeten zijn om de sociale cohesie in het onderwijs te verbeteren.

Uit de genoemde problemen blijkt de noodzaak voor veranderingen in het huidige onderwijs om de kansengelijkheid en sociale cohesie te bevorderen. Het doel om te streven naar meer kansengelijkheid wordt door docenten en leerlingen van beide scholen bevestigd.

Praktische uitvoerbaarheid

Aanvaardbaarheid

Volgens docenten van de middenschool zorgt een driejarige brugperiode ervoor dat niveaus meer fluïde worden gezien, waarbij leerlingen minder beoordeeld en veroordeeld worden, minder nadruk komt te liggen op een hoog niveau halen en er meer tijd is om andere (vooral sociale) vaardigheden te ontwikkelen. Aldus docent R2: “maar ook dat je leert waarderen dat andere vaardigheden er toe doen”, “we meten niet meer je cognitieve prestaties, maar we kijken naar je vaardigheden”. Volgens docenten worden leerlingen op de middenschool meer gezien doordat meer tijd gegeven wordt aan het zien en leren kennen van leerlingen. Zoals R2 zegt:

Maar dat zien wij hier ook hè, dan zien we kinderen die op een ander niveau waren uitgestroomd, dan men zou zeggen op de basisschool, dan hier weer nieuwe kansen zien en die kansen zijn er, omdat ze gecreëerd worden. Dat heeft niet alleen met die drie jaar te maken, maar komt ook met het aanbod van de vakken die hier is. En misschien wel het allerbelangrijkste dat gezien worden, dat mensen weer in jou kunnen geloven. Of in jou zijn geloven.

Ook leerlingen bevestigen dat ze door de driejarige brugperiode meer worden gezien, doordat rekening met ze wordt gehouden met wat ze nodig hebben. Daarnaast bevestigen

leerlingen dat door de driejarige brugperiode de focus ligt op het omgaan met verschillende kinderen en waarbij samenwerking en sociale ontwikkeling centraal staat. Ze beschouwen dit als iets positiefs, zoals leerling R7 noemt: “sociaal gezien denk ik dat je zo’n sociale ontwikkeling zoals je op deze school krijgt, krijg je denk ik niet op reguliere scholen”.

Er worden nog meerdere voordelen van de driejarige brugperiode genoemd door zowel docenten als leerlingen van de middenschool, zie tabel 1.

Tabel 1

Voordelen van de driejarige brugperiode volgens de middenschool

Voordelen	Focusgroep
Hogere uitstroomcijfers, minder uitval	Docenten
Meer tijd om te ontdekken waar leerlingen goed in zijn	Docenten en leerlingen
Vergrote sociale ontwikkeling	Docenten en leerlingen
Leerlingen leren meer, nadruk op niet alleen cognitieve kennis, maar ook vaardigheden	Docenten en leerlingen
Andere soorten leerlingen leren kennen door minder sociale segregatie	Docenten en leerlingen
Betere leerprestaties	Docenten en leerlingen
Persoonlijke individuele ontwikkeling	Docenten en leerlingen
Sociale cohesie	Docenten en leerlingen
Leerlingen zijn goed in zelfreflectie	Docenten
Leerlingen hebben meer respect naar elkaar	Docenten
Leerlingen zijn mondiger	Docenten
Leerlingen durven en zijn goed in vragen stellen	Docenten
Leerlingen zijn meer gezien	Docenten

Minder motivatieverlies	Docenten
Minder presteerdruk	Docenten
Veel uitdaging	Docenten

Ondanks de vele voordelen, zijn ook door docenten en leerlingen een paar nadelen genoemd van de driejarige brugperiode (zie tabel 2).

Tabel 2

Nadelen van de driejarige brugperiode volgens de middenschool

Nadelen	Focusgroep
Langer bezig met havo/vwo	Leerlingen
Geen mogelijkheid afmaken havo/vwo op middenschool	Docenten en leerlingen
Wachten tot instructie eigen niveau	Leerlingen
De rest van school niet kennen, alleen eigen klas	Leerlingen
Samenwerking tussen niveaus niet altijd mogelijk door ander niveau/onderwerp	Leerlingen
Duurdere manier van onderwijs	Docenten

De meeste nadelen in tabel 2 zijn door leerlingen genoemd. Het meest genoemde nadeel volgens leerlingen is dat ze, door de aanwezigheid van verschillende niveaus in de klas, moeten wachten op eigen instructie. Dat belemmert hen om verder te kunnen met hun werk. Daarnaast ervaart leerling R7 dat leerlingen niet elk moment kunnen samenwerken met anderen in dezelfde klas door de aanwezigheid van verschillende niveaus. Dit wordt als lastig ervaren.

Docenten van de middenschool zien over het algemeen geen nadelen, behalve het feit dat het een duurdere manier van onderwijs is, zowel in tijd als kosten.

Docenten en leerlingen van de reguliere school zien in dat de latere selectie bij de driejarige brugperiode meer tijd geeft voor gewenning aan niveau en het ontwikkelen van vaardigheden en kennis. “Je kan wennen aan het niveau misschien en misschien beter worden”, aldus leerling R13. Volgens docent R30 hebben leerlingen baat bij die extra tijd:

Soms zie je ook wel leerlingen die dan op dat moment even niet kunnen presteren door de situatie en als je dat soort leerlingen zonder gedoe wat extra tijd voor iets kan geven. Dan zou dat voor zo’n leerling wel kunnen helpen, maar ja ik denk dat je dan heel erg op maatwerk moet gaan zitten per leerling.

Daarnaast wordt door zowel leerlingen als docenten benoemd dat leerlingen een bredere basis aan vaardigheden en kennis verkrijgen, waarbij leerlingen vooral van elkaar leren. Leerlingen leren daarbij sociale vaardigheden door de omgang met elkaar. Volgens docenten en leerlingen van de reguliere school zijn er nog meer voordelen aan het invoeren van de driejarige brugperiode voor de kansengelijkheid en de sociale cohesie, deze zijn in tabel 3 opgesomd.

Tabel 3

Voordelen van de driejarige brugperiode volgens de reguliere school

Voordelen	Focusgroep
Verschillende leerlingen leren van elkaar	Docenten en leerlingen
Leerling is gebaat bij meer tijd en maatwerk	Docenten en leerlingen

Verschillende niveaus kan motiverend werken voor sommige leerlingen	Docenten
Ontmoeten leerlingen verschillende niveaus is leerzaam/interessant	Docenten
Meer begrip voor leerlingen van ander niveau	Leerlingen
Bredere basis aan vaardigheden en kennis	Docenten en leerlingen
Ontwikkelen grotere sociale vaardigheden	Docenten en leerlingen
Meer tijd om te ontwikkelen/groeien naar niveau	Docenten en leerlingen

De nadruk bij alle focusgroepen bij de reguliere school lag echter bij de moeilijkheden en de nadelen van de driejarige brugperiode. Deze kwamen herhaaldelijk in de focusgroepen terug. In onderstaande tabel 4 staan deze nadelen benoemd.

Tabel 4

Nadelen van de driejarige brugperiode volgens de reguliere school

Nadelen	Focusgroep
Door verschillende instructies minder concentratie	Leerlingen
Verschillende instructies (praktisch) onhandig	Docenten en leerlingen
Leerlingen kunnen zich ondergewaardeerd voelen/minder voelen dan leerlingen van hoger niveau	Docenten en leerlingen
Leerlingen kunnen lager zelfvertrouwen krijgen door leerlingen van hoger niveau	Leerlingen
Vwo-leerlingen gaan zich vervelen door weinig uitdaging	Leerlingen

Het voornaamste nadeel volgens docenten R26 en R30 en leerlingen van de reguliere school is het idee dat leerlingen van de driejarige brugperiode veelal zouden worden geconfronteerd met wat zij niet beheersen. Volgens leerlingen krijgen leerlingen met een “lager” niveau dan het gemiddelde niveau van de groep minder zelfvertrouwen. “Ik denk ook als je met z’n allen in een klas zit, dat de mensen die wat lager niveau hebben die voelen zich dan minder”, aldus leerling R22.

Haalbaarheid

Docenten en leerlingen van zowel de middenschool als de reguliere school zien vele moeilijkheden betreffende de praktische haalbaarheid van de invoering van de driejarige brugperiode.

Volgens docenten van de middenschool houdt het beeld van de samenleving en de politiek over de driejarige brugperiode de invoering tegen. De periode zou ingezet kunnen worden wanneer de beeldvorming over onderwijs verandert. “Het idee [over onderwijs] zou moeten veranderen, de beeldvorming zou moeten veranderen. En ook daarin moet van hogerhand, als de overheid iets wil, moeten ze daar iets mee doen”, aldus docent R2. De zienswijze moet daarbij meer leerling- en ontwikkelingsgericht zijn, in plaats van lettend op niveau en hoge cijfers (R2). Hiervoor is nodig dat het belang van de driejarige brugperiode duidelijk wordt gemaakt aan de samenleving, en vooral aan hoogopgeleiden. Vooral hoogopgeleide ouders vinden, volgens docenten, dat hun kinderen weinig uitgedaagd worden bij een driejarige brugperiode. Bovendien is door de hoge werkdruk veel vernieuwingsweerstand door mededocenten van reguliere scholen. De politiek zou daarom de leiding moeten nemen over de verandering van beeldvorming van de samenleving, volgens docenten. Docent R1 zegt daarbij dat de voordelen van de driejarige brugperiode belicht moeten worden. “Je moet voordelen gaan vinden waar het eigenlijk niet om gaat, maar die

voor een bepaalde partij wel interessant zijn”, waarop R2 zegt “Ik zou haast willen zeggen economische voordelen komen, wil je het roer om krijgen”.

Wat met de beeldvorming samenhangt, is dat docenten van de middenschool vinden dat vooral bewustwording, van kansenongelijkheid en de voordelen die de driejarige brugperiode biedt, moet plaatsvinden. De overheid, met name de minister van onderwijs, is volgens docenten in staat om kansenongelijkheid aan te pakken door kansenongelijkheid te erkennen en de leiding te nemen door de driejarige brugperiode belangrijk te vinden.

Daarnaast zouden scholen met een driejarige brugperiode, volgens docenten van de middenschool, de wettelijke kaders moeten krijgen wat betreft verantwoordens van toetsing van niveaus en de ruimte krijgen om deelname aan landelijke examens te beperken. Wanneer docenten minder hoefden te verantwoordens omtrent toetsing van niveaus, wordt het oprichten en instellen van een driejarige brugperiode meer haalbaar gemaakt.

Een andere moeilijkheid die met betrekking tot de haalbaarheid kan worden gerekend, is het lesgeven door docenten. Niet elke docent zou, volgens leerlingen van de middenschool, heterogene klassen aankunnen. Een voorbeeld wordt genoemd door leerlingen van de middenschool over een docent die de middenschool heeft verlaten, omdat volgens R8 de docent “die wou gewoon meer uitdaging [wat betreft inhoud] in haar werk”. Zowel docenten en leerlingen vinden daarom dat docenten, voorafgaand bij invoering, bijscholing moeten krijgen om te kunnen differentiëren in heterogene klassen.

Volgens docenten van de reguliere school zou de driejarige brugperiode ingezet kunnen worden wanneer de rest van het onderwijssysteem mee zou veranderen. Meerdere keren wordt door docenten genoemd dat zij het eindexamen als een grote barrière zien voor de invoering van de driejarige brugperiode. Het hele schoolsysteem is er opgebouwd om voorbereidingen te treffen voor de uiteindelijke eindexamens. Er wordt volgens docenten R26, R27 en R30 in het huidige onderwijssysteem vastgehouden aan regels,

doorstroomcijfers en de eindexamens, waardoor grote veranderingen nauwelijks mogelijk zijn. Volgens docent R26 werkt de driejarige brugperiode daarom beter zonder eindexamens, zo kan er meer gefocust worden op verschillende soorten vaardigheden in plaats van op het cognitieve.

Zowel leerlingen als docenten van de reguliere school dragen nog twee punten voor de praktische haalbaarheid aan, namelijk de duur van de driejarige brugperiode en moeilijkheden van het lesgeven voor de docent.

Allereerst ziet docent R28 een tweejarige brugperiode als een betere oplossing dan een driejarige brugperiode; “Ja, dan heb je toch een jaartje extra. ... Om toch nog te laten zien wat je in huis hebt en misschien kan dat ene jaartje wel verschil maken”. Leerlingen R21 en R22 zijn ook van mening dat twee jaar voldoende moet zijn om te bepalen welk niveau het meest geschikt is voor leerlingen.

Het tweede punt wat zowel docenten als leerlingen van de reguliere school inbrengen is de moeilijkheden voor docenten. Docenten zien veel problemen rondom het begeleiden van de verschillende niveaus in dezelfde klas en het differentiëren op hoeveelheid en moeilijkheid leerstof per niveau. In het reguliere onderwijs is het niet altijd mogelijk om individuele aandacht te bieden. R30 zegt daarbij dat bij de grote van de huidige klassen niet gaat lukken om wel deze individuele aandacht per niveau te gaan geven in dezelfde klas. Daarbij vragen docenten R28 en R30 zich af of de extra minuten uitleg bij een basisinstructie voldoende zullen zijn voor leerlingen met een havo/vwo niveau. In beide leerlingenfocusgroepen benoemen leerlingen dat de instructie en het begeleiden van leerlingen moeilijker en praktisch onhandig is voor docenten. Op de vraag of elke docent aan verschillende niveaus instructie zou kunnen geven in dezelfde les, zegt leerling R17 “Nee denk het niet, het kan voor hun heel druk zijn om elke leerling een andere stap uit te leggen”. Daarbij benoemt leerling R22 nog een punt, namelijk dat de werkdruk voor docenten al hoog is: “Ze hebben er

nu al last van dat ze te veel nakijkwerk hebben. En dan moeten ze nu ook nog andere niveaus gaan nakijken van vwo. En dat is heel iets anders dan TL”. Leerlingen geven hierbij aan dat bijscholing voor docenten nodig zou zijn wanneer de driejarige brugperiode toch ingevoerd zou worden.

Belang van de uitkomsten

De meeste docenten van de middenschool vinden de driejarige brugperiode een doeltreffende oplossing voor meer kansengelijkheid in het onderwijs. Ook leerlingen van de middenschool vinden dat de driejarige brugperiode voor meer kansengelijkheid zorgt. Er is wel een verschil in mening te zien tussen docenten en leerlingen van de middenschool wat betreft het invoeren van de driejarige brugperiode op alle scholen in heel Nederland. Docenten zijn positief over het idee om de driejarige brugperiode in geheel Nederland in te voeren. Leerlingen zijn alleen positief over de invoering van de periode op het vmbo. Zij vinden namelijk dat de driejarige brugperiode niet voor elke leerling en elk niveau prettig werkt. De driejarige brugperiode is volgens leerlingen niet geschikt voor leerlingen met een gemiddeld niveau van havo/vwo, vanwege een gebrek aan uitdaging en het niet kunnen afmaken van hun niveau. “Ik ben niet per se voorstander van dat alle scholen zo zouden moeten zijn, maar in ieder geval een aantal wel in een omgeving”, aldus leerling R6. Leerling R10 zegt daarbij ook: “Maar als je havo of atheneum zou doen, dan denk ik dat je beter voor een reguliere school kan kiezen, omdat ik vind dat je hier dan niet genoeg uitdaging krijgt”. Toch zeggen docenten wel dat havoleerlingen succesvol zijn op hun middenschool en dat ouders van havoleerlingen van de middenschool enthousiast zijn over het onderwijssysteem. “Ik heb ook ouders van havo/vwo kinderen in mijn klas, die willen hier wel elke dag op de barricade staan, schreeuwen hoe goed het voor een havo/vwo kind is dat ze hier op school zitten”, volgens R2. Om keuzevrijheid in scholen te geven en omdat de periode werkt voor

meer kansengelijkheid, moeten er volgens leerlingen daarom meer scholen met een driejarige brugperiode komen.

Daarentegen staan zowel docenten als leerlingen van de reguliere school negatief tegenover de driejarige brugperiode als oplossing tegen kansenongelijkheid in het onderwijs. Docenten van de reguliere school vinden niet dat de invoering zou bijdragen aan het doel van kansengelijkheid in het onderwijs. Zij vinden dat kansenongelijkheid in elk onderwijssysteem blijft bestaan. Dit heeft te maken met achtergronden en afkomst van leerlingen. R26 zegt: “Ik denk dat je kansenongelijkheid altijd wel houdt in welk systeem je ook zit. Want je zit gewoon met financiële ...”, waarna R31 inhaakt: “Er zijn zoveel meer aspecten zoals waar ze [leerlingen] wonen, in welke wijk, hoe ze omgroeien, hoeveel geld ze hebben, ...”. Daarnaast vinden zowel docenten als leerlingen dat het afhankelijk van de leerling is welk schoolsysteem beter bij hen past. Hoewel de driejarige brugperiode voordelen heeft voor sommige leerlingen, brengt het nadelen met zich mee voor andere leerlingen. Docenten wijzen erop dat de hoeveelheid aan verschillende niveaus en instructies ervoor zorgt dat sommige leerlingen veel aandacht krijgen, terwijl anderen juist minder aandacht ontvangen. Moeilijkheden worden daarom uitgesproken over de docent op het gebied van het zien van en aandacht geven aan elke leerling, alsmede over sommige leerlingen die minder aandacht zouden krijgen dan dat ze in het huidige onderwijs verkrijgen.

De leerlingen van de eerste reguliere focusgroep bleken geen uitgesproken mening te hebben over of de invoering van de driejarige brugperiode een oplossing zou zijn voor de kansengelijkheid. Leerlingen van de eerste focusgroep vinden het huidige schoolsysteem voldoende werken. De reden hiervoor was dat leerlingen geen duidelijk inzicht hadden of de invoering van de driejarige brugperiode een effectieve oplossing zou zijn om kansengelijkheid te bevorderen. Leerlingen van de tweede reguliere focusgroep zagen de driejarige brugperiode wel als een manier voor meer gelijke kansen voor sommige leerlingen.

Daarbij vinden zij wel dat het persoonsafhankelijk is of de driejarige brugperiode gelijke kansen biedt voor iedereen. Leerlingen R20 en R21 kwamen, mede door de genoemde nadelen, tot de eindconclusie dat het behouden van het huidige reguliere schoolsysteem gunstiger is voor alle betrokken partijen.

Volgens leerlingen van beide reguliere focusgroepen wordt het doel van de driejarige brugperiode om de sociale cohesie te bevorderen ook niet behaald. R16 zegt daarop: “Misschien die eerste drie jaar wel, maar dan ga je daarna wel weer terug hoe we nu ook zitten en dan is het misschien weer een beetje weg en dan ga je eerst studeren en dan is het [sociale cohesie] ook weer weg. Dus dan is het misschien een beetje mislukt ofzo”. Het omgaan met verschillende niveaus zien docenten en leerlingen van de reguliere school als een voordeel, maar deze verbondenheid is van korte duur doordat leerlingen na deze periode weer extern worden gedifferentieerd.

Discussie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op de vraag: “*In hoeverre is de driejarige brugperiode volgens docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs een oplossing om kansenongelijkheid te verkleinen?*”. Hiervoor is kwalitatief onderzoek verricht in de vorm van focusgroepen bij docenten en leerlingen van een reguliere middelbare school en een middenschool. Dit exploratieve onderzoek werd verricht voor een eerste verkenning en verzameling van meningen en percepties van docenten en leerlingen, met betrekking tot het advies van de Onderwijsraad (2021) over de mogelijke rol van de driejarige brugperiode bij het bevorderen van kansengelijkheid.

Uit de resultaten van de focusgroepen is gebleken dat er vele verscheidene percepties zijn rondom het thema kansen(on)gelijkheid en de driejarige brugperiode. Deze lopen per groep participanten en per participant uiteen. Om een conclusie te geven over de sociale

validiteit van de driejarige brugperiode als oplossing voor kansengelijkheid, zal elk element van de sociale validiteitstheorie besproken worden. Het zijn de onderzoeksantwoorden betreffende de deelvragen.

De eerste deelvraag luidt: *In hoeverre worden de doelen van de driejarige brugperiode van belang geacht door docenten en leerlingen?* De doelen van de driejarige brugperiode zijn kansengelijkheid en sociale cohesie (Onderwijsraad, 2021). Docenten en leerlingen van beide scholen zijn van mening dat onderwijs een omgeving moet zijn waarin elke leerling de mogelijkheid krijgt om te groeien naar zijn/haar maximale potentieel, ongeacht financiële en culturele achtergrond. Vooral docenten uitten het belang van kansengelijkheid in het onderwijs. Daarnaast haalden docenten en leerlingen vele problemen aan die zij zien in het huidige reguliere onderwijs dat geen driejarige brugperiode kent. Zo werden onder andere de vroege selectie, de sterke externe differentiatie en de prestatiedruk van de heersende kennissamenleving genoemd. Deze problemen hebben volgens hen een negatieve invloed op de kansengelijkheid en moeten worden aangepakt. Het bevorderen van het doel kansengelijkheid, wordt daarmee onderschreven en belangrijk gevonden door docenten en leerlingen.

De noodzaak tot verandering van het onderwijs voor meer kansengelijkheid komt ook in de vele rapporten aan bod die de laatste jaren zijn uitgebracht (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2023; McKinsey, 2020; Onderwijsraad, 2021). Ook in deze rapporten wordt de urgentie uitgesproken om de grote kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs aan te pakken. Hierin wordt namelijk beweerd dat leerlingen met een lage SES minder kansen hebben om hetzelfde niveau te doen als leerlingen met een hogere SES en het niveau te doen wat bij hun capaciteiten ligt. Ook de genoemde problemen door docenten en leerlingen komen terug in deze rapporten. De vroege selectie en de externe differentiatie bleken ook volgens de Onderwijsraad (2021) bij te dragen aan onvoldoende toegankelijkheid

van het onderwijs en een bijdrage van het onderwijs aan kansenongelijkheid en onvoldoende sociale cohesie. Hierdoor blijven leerlingen over het algemeen vaker op het niveau dat hun is geadviseerd als basisschooladvies. Dit zorgt voor padafhankelijkheid, waardoor leerlingen met een lagere SES minder kansen hebben om een niveau te doen wat bij hun capaciteiten ligt (Inspectie van het Onderwijs, 2020; McKinsey, 2020).

Vervolgens luidt de tweede deelvraag: *In hoeverre wordt de driejarige brugperiode als praktisch haalbaar en aanvaardbaar gezien door docenten en leerlingen?* Bij het bespreken van de voor- en nadelen en de praktische processen rondom de driejarige brugperiode, blijken vooral leerlingen van de middenschool en de docenten en leerlingen van de reguliere school de meeste nadelen en moeilijkheden te zien. Zo is het meest genoemde nadeel door leerlingen van beide scholen dat leerlingen moeten wachten op hun eigen instructie en niet door kunnen werken. Voor de docenten van de reguliere school is het meest genoemde nadeel dat het praktisch niet voor hen gaat werken om elke leerling de benodigde aandacht te geven met de hoeveelheid niveaus in één klas. Het merendeel van de docenten van de middenschool zien de invoering van de driejarige brugperiode wél als aanvaardbaar en praktisch haalbaar, wat blijkt uit de vele voordelen, de weinig nadelen en de praktische moeilijkheden die genoemd zijn.

Een verklaring hiervoor is dat docenten weten hoe het onderwijs op hun eigen school in z'n werking gaat, ze zijn gewend om op deze wijze les te geven en staan vaak achter hun eigen gegeven onderwijs (Brown et al., 2021). Hierdoor zijn de docenten van de middenschool over het algemeen positief over de driejarige brugperiode, omdat zij al gewend zijn les te geven op een driejarige brugperiode. De genoemde nadelen door de participanten zijn tevens in overeenstemming met de barrières waardoor de voormalige middenschool niet is ingevoerd (Greveling et al., 2015; Kremer, 2019; Veenstra, 1983). Zo was één van de grootste barrières nivellering van de niveaus van leerlingen. Dit nadeel is ook in dit

onderzoek bij docenten van de reguliere school teruggekomen, waarbij moeilijkheden rondom lesgeven en aandacht geven aan de hoeveelheid verschillende niveaus en leerlingen werden beschreven.

Ten slotte luidt de laatste deelvraag: *In hoeverre zien docenten en leerlingen meerwaarde in de driejarige brugperiode om de kansenongelijkheid te verkleinen?* De meeste docenten van de middenschool waren als enige positief over de driejarige brugperiode als oplossing tegen kansenongelijkheid. Docenten van de middenschool vonden het een deel van de oplossing voor meer kansengelijkheid. Volgens hen is het belangrijkste daarin dat de periode bijdraagt aan bewustwording van de bestaande kansenongelijkheid in het onderwijs en het aanzetten tot het inrichten van een ander soort onderwijs voor meer kansengelijkheid, omdat het draait om algehele ontwikkeling in plaats van cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Volgens leerlingen van de middenschool werkt de driejarige brugperiode niet optimaal voor elke leerling en elk niveau. Leerlingen zijn van mening dat de driejarige brugperiode niet geschikt is voor leerlingen met een gemiddeld niveau van havo/vwo, vanwege een gebrek aan uitdaging. Daarom adviseren zij de brugperiode vooral voor vmbo-leerlingen, zodat zij gemakkelijker van niveau kunnen wisselen wanneer dat beter bij een leerling past. Tenslotte waren docenten en leerlingen van de reguliere school over het algemeen negatief over de driejarige brugperiode, omdat zij verwachten dat kansenongelijkheid tussen leerlingen in elk schoolsysteem in enigermate blijft bestaan.

De tegenstelling tussen docenten van de middenschool en docenten en leerlingen van de reguliere school weerspiegelt de discussie in de literatuur of heterogene groepering bevorderlijk is voor kansengelijkheid. Sommige onderzoeken zeggen dat heterogene groepering niet bevorderlijk is voor leerlingen met een hoog niveau (Card & Giuliano, 2015; Kulik & Kulik, 1992). Terwijl anderen zeggen dat het wel bevorderlijk is voor de kansen van elke leerling (Lou, 1996). Dit is ook terug te horen in de antwoorden van de verschillende

groepen actoren, waarin docenten van de middenschool bij heterogene groepering vooral kansenvergroting zien door het leren van elkaar en de ontwikkeling van andere (meer sociale) vaardigheden. Terwijl de reguliere school en leerlingen van de middenschool veronderstellen dat leerlingen met een hoog cognitief niveau uitdaging missen en verminderde ontwikkeling van bepaalde vaardigheden verkrijgen, waardoor zij geen vergroting van de gelijke kansen zien voor elke leerling.

Ter beantwoording van de hoofdvraag, kan gesteld worden dat het invoeren van de driejarige brugperiode in Nederland op basis van dit onderzoek niet door elke participant sociaal valide bevonden wordt. Een onderwijsverandering wordt sociaal valide bevonden wanneer de doelen belangrijk worden gevonden, de verandering als haalbaar en aanvaardbaar gezien en wanneer de uitkomsten van belang worden gevonden (Brown et al., 2021; Rademaker et al., 2021). Alleen de doelen worden door alle participanten van belang gevonden. De verandering wordt niet door elke participant als haalbaar en aanvaardbaar gezien en ook de uitkomsten zijn niet voor elke participant van belang. De invoering van de driejarige brugperiode kan op basis van dit onderzoek daarom niet voor elke participant volledig sociaal valide worden bevonden.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Er zijn meerdere beperkingen te noemen bij dit onderzoek. Een eerste beperking is dat tijdens de focusgroepen beïnvloeding onder de participanten ontstond. Dit kan als een beperking van de steekproefselectie worden gezien. Dit bleek vooral uit leerlingfocusgroep 1 bij de reguliere school. Deze leerlingen waren verkozen op basis van vrije tussenuren in plaats van oprechte interesse in het onderzoeksonderwerp. Als gevolg van onderlinge beïnvloeding van leerlingen die geen motivatie hadden, ontstond een moeizaam gesprek dat nauwelijks nuttige informatie opleverde. Om te voorkomen dat er weinig input van leerlingen is, is het raadzaam om in vervolgonderzoek in te zetten op een beloning. Volgens de

verwachtingstheorie van Vroom (1964) neemt de motivatie toe wanneer individuen geloven dat hun inzet tot beloningen leidt en zij waarde hechten aan deze beloningen. In het vervolg moet daarom ingezet worden op een passende beloning, zoals een tegoedbon of geld. Hierdoor zijn meer leerlingen gemotiveerd om actief deel te nemen en kan een grotere hoeveelheid input van leerlingen verkregen worden.

Een bijkomende beperking van het uitvoeren van focusgroepen is dat er niet altijd gelegenheid was voor vervolgvragen wanneer deelnemers waardevolle opmerkingen maakten. Dit werd veroorzaakt door het feit dat soms meerdere mensen tegelijk aan het woord waren en zij onderling aan het discussiëren waren. Hierdoor was het niet altijd mogelijk om vervolgvragen te stellen. Dit kan mogelijk hebben geleid tot een beperkte verdieping van sommige argumenten. Daarentegen bood het houden van focusgroepen de mogelijkheid om gelijktijdig meerdere gedachten en percepties te horen, wat resulteerde in antwoorden die mogelijk gevarieerder waren dan die verkregen uit individuele interviews. Daarnaast bieden de resultaten een eerste verkenning wat betreft thema's en percepties rondom de driejarige brugperiode en kansengelijkheid, waarbij deze meningen eventueel in vervolgonderzoek uitgediept en nog beter verklaard kunnen worden tijdens losse interviews.

Een volgende beperking betreft de mogelijke beïnvloeding door de onderzoeker bij de focusgroepen bij de reguliere school. Docenten en leerlingen kregen een korte presentatie over de kenmerken van de driejarige brugperiode, omdat zij nauwelijks tot geen kennis bezitten. Vervolgens bleken tijdens de focusgroepen nog enige onduidelijkheden aanwezig te zijn, zoals de voorbereiding op de eindexamens of het indelen van de verschillende niveaus binnen het klaslokaal. De onderzoeker heeft getracht zo objectief mogelijk te antwoorden door zich te baseren op het advies van de Onderwijsraad (2021) of aan te geven wanneer er nog onduidelijkheid bestaat. De kans op beïnvloeding was tijdens de presentatie en de verduidelijkingsvragen mogelijk, aangezien de focusgroep van de middenschool voorafgaand

plaatsvond. Dit roept de vraag op of de standpunten en percepties mogelijk anders hadden kunnen zijn. Wanneer dit onderzoek wordt herhaald, zou daarom eerst het onderwerp en de presentatie getoond moeten worden aan docenten of leerlingen die niets van het onderwerp afweten. Vervolgens kan de presentatie en/of de voorafgaande uitleg aangepast worden naar het begripelijkheidsniveau van een leek, zodat er minder sprake is van onbedoelde beïnvloeding (Morling et al., 2018).

De laatste beperking betreft de kleine steekproefgrootte. Doordat alleen één middenschool en één reguliere middelbare school hebben deelgenomen, is het een beperkt exploratief onderzoek. Door het beperkte onderzoek was het niet mogelijk vele verschillende meningen rondom kansen(on)gelijkheid en de driejarige brugperiode in kaart te brengen. Dit onderzoek heeft namelijk nog niet geleid tot een punt in het onderzoeksproces waarin er geen nieuwe concepten en percepties meer worden geleverd. Theoretische saturatie is daarmee niet behaald. Vervolgonderzoek zou zich daarom moeten focussen op het vergroten van de steekproefgrootte. Wanneer meerdere scholen deelnemen en meerdere focusgroepen zullen plaatsvinden met docenten en leerlingen, zouden er mogelijk een nog grotere verscheidenheid aan perspectieven naar voren komen. Hierdoor ontstaat er meer theoretische saturatie, wat mogelijk leidt tot een grotere bruikbaarheid voor een verdiepend vervolgonderzoek bij docenten en leerlingen. Vervolgonderzoek zou dan mogelijk kunnen ingaan op de onderwerpen en percepties rondom de driejarige brugperiode en kansengelijkheid die uit dit onderzoek voortkomen.

Het doel van dit onderzoek was om zoveel mogelijk verscheidene meningen en percepties te verkennen over de driejarige brugperiode, zodat vervolgonderzoek hierop kan voortbouwen. Het huidige onderzoek wordt als een aanvulling gezien op de bestaande rapporten en literatuur over de middenschool, oftewel de driejarige brugperiode, en kansengelijkheid (e.g. Bakker, 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2023; Onderwijsraad,

2021). Het biedt een reactie op het rapport van de Onderwijsraad (2021). Het heeft namelijk aangetoond dat de meeste docenten en leerlingen in dit onderzoek de driejarige brugperiode niet als oplossing zien voor meer kansengelijkheid. Dit onderzoek suggereert dan ook dat er vervolgonderzoeken nodig zijn om te bepalen op welke wijze het onderwijssysteem moet worden heringericht en/of welke aanpassingen in het onderwijs gedaan moeten worden voor een verkleining van de bestaande kansenongelijkheid.

Referenties

- Badou, M. & Day, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs. In *Instituut Verwey-Jonker*. Instituut Verwey-Jonker. https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2021/10/220530_factorenoverzicht-gelijke-kansen-WEB.pdf
- Bakker, J. (2022). Komt die middenschool er dan toch?. *Pedagogiek*, 42(1), 1-7. <https://doi.org/10.5117/PED2022.1.001.BAKK>
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: what do we currently know? findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 3, 26. <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>
- Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019). *The social validity manual: Subjective evaluation of interventions* (2nd ed.). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-03852-1>
- Creemers, B., & Kleinbergen, P. G. (1978). Experimenten met de middenschool. *Beleid en Maatschappij*, 5(3-4), 97-107.
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(84\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(84)90026-9)
- Ethische Commissie GMW*. (2023, 18 april). Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.rug.nl/gmw/lerarenopleiding/organisatie/commissies/ethischecommissie/>
- Greveling, L., Amsing, H. T. A., & Dekker, J. J. H. (2015). Rise and fall of the comprehensive school idea in the Netherlands. Political and educational debates on the Middle School project (1969-1993). *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 269-292. <https://doi.org/10.1177/1474904115589038>

- Jonkman, H., Brock, A., Day, M., & Yassine, D. (2021). Gelijke kansen in het onderwijs: Programmeringsstudie voor de regio Maassluis, Schiedam en Vlaardingen. *Instituut Verwey-Jonker*. Geraadpleegd op 20 november 2022, van https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2021/09/220610_Gelijke-kansen-in-het-onderwijs_WEB.pdf
- Kremer, V. (2019). *Het maatschappelijk debat rond de middenschool in vier Nederlandse dagbladen* [Masterscriptie]. Universiteit Utrecht.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (3de ed.). SAGE Publications, Inc.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted child quarterly*, 36(2), 73-77. <https://doi.org/10.1177/00169862920360020>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De Staat van het Onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015>
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/staat-van-het-onderwijs-2023>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Mars, J. (1993). *Middenschool: de basis gevormd*. SCO/Kohnstamminstituut.

- McKinsey. (2020). Een versterkt fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet). In *McKinsey & Company*.
- Morling, B., Carr, D., Heger Boyle, E., Cornwell, B., Correll, S., Crosnoe, R., Freese, J. & Waters, M. C. (2018). *Research methods: Custom edition voor Universiteit Utrecht*. Norton.
- Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative Learning with Gifted and High-achieving Students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199–214. <https://doi.org/10.1080/13598130120084339>
- Onderwijsraad. (2010). *Vroeg of laat*.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2010/03/08/vroeg-of-laot>
- Onderwijsraad. (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel: Stand van educatief Nederland 2019*.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/02/22/doorgeschoten-differentiatie-onderwijs>
- Onderwijsraad. (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*.
<https://www.onderwijsraad.nl/themas/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International journal of qualitative methods*, 8(3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/1609406909008003>
- Raats, I. (2019). *Handleiding focusgroepen: Een praktische handleiding voor de organisatie, begeleiding en analyse van focusgroepen*. Raats voor Mensgerichte Zorg.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655–660. <https://doi.org/10.1079/pns2004399>

- Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. *International Journal of Educational Research*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749>
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art?. *Journal of applied behavior analysis*, 24(2), 189-204. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-189>
- Smithson, J. (2008). Focus groups. In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The Sage handbook of social research methods* (pp. 357–370). <https://doi.org/10.4135/9781446212165>
- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Kretzer, J. M., & Biggs, E. E. (2022). Rigorous assessment of social validity: A scoping review of a 40-year conversation. *Remedial and Special Education*, 43(2), 114-130. <https://doi.org/10.1177/07419325211017295>
- Van Dam, N., & Marcus, J. (2015). *Een praktijkgerichte benadering van organisatie en management* (8ste editie). Noordhoff Uitgevers.
- Van der Molen, H., Loman, A., Vrieling, D. & De Jonge, C. (c. 1995). Vanuit het niets. In *De Groninger School*. Gemeente Groningen.
- Van Dijk, V. (2008). *Tussen Mammoetwet en Basisvorming* [Masterscriptie]. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Van Gelder, L. (1969). Barrières in de democratisering van het onderwijs. *Interlinks*, 1(5), 29–34.
- Van Kemenade, J. A. (1986). De middenschool: overmorgen of toch iets later? *Socialisme en Democratie*, 43(6).
- Van Rees, P. (2020). 100 jaar Pedagogische Studiën: een eeuw onderwijswetenschap in dienst van onderwijsvernieuwing. *Pedagogische Studien*, 97(5), 337–359. <https://platform.openjournals.nl/pedagogischestudien/article/view/13687>

Veenstra, E. (1983). De Nederlandse Middenschool. *Idee '66*, 4(1), 15–22.

Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Wiley and Sons.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11 (2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Bijlage A: Interviewleidraad docenten

5 minuten presentatie bij reguliere school

- Wat versta je (algemeen) onder gelijke kansen in het onderwijs? Wanneer is hiervan sprake?
- Op welke manier heb je te maken met het thema onderwijsongelijkheid? Kom jij kansenongelijkheid in het onderwijs (op deze school) tegen?

Doel

- Welke problemen dragen volgens jou bij aan de kansenongelijkheid in het onderwijs?
- In hoeverre vind jij dat de vroege selectie en de externe differentiatie bijdraagt aan de kansenongelijkheid in het onderwijs?
- Wat zijn volgens jou de voordelen van de driejarige brugperiode?
- Wat zijn volgens jou de nadelen van de driejarige brugperiode?
- Leren leerlingen meer wanneer zij in een heterogene klas zitten of juist niet? Waarom wel/niet? (ingaan op functies onderwijs)

Praktische uitvoerbaarheid

Aanvaardbaarheid

Inzoomend op de driejarige brugperiode:

- Vind jij dat de invoering van de driejarige brugperiode de gepaste manier zou zijn om deze problemen (*problemen opnoemen*) rondom kansenongelijkheid te verhelpen? Of zijn er nog andere manieren? Waarom wel/niet?

Haalbaarheid

Middenschool

- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode in geheel Nederland wordt ingevoerd? *Zijn er eventuele obstakels?*
- Wat is er volgens jou nodig om een driejarige brugperiode op alle scholen op te richten?

Reguliere school

- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode in geheel Nederland wordt ingevoerd? *Zijn er eventuele obstakels?*
- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode wordt ingevoerd op deze school? *Zijn er eventuele obstakels?*
- Wat is er volgens jou nodig om een driejarige brugperiode op deze school op te richten?
- In hoeverre vind je dat je genoeg kennis en vaardigheden in huis hebt om heterogeen gedifferentieerde klassen op een middenschool/bij de driejarige brugperiode les te geven?

Uitkomsten

- Wie ziet meerwaarde in het idee van de invoering van de driejarige brugperiode om de sociale cohesie te vergroten? *Zo ja/nee, waarom?*
- Wie ziet meerwaarde in het idee van de invoering van de driejarige brugperiode om de leerprestaties te verbeteren? *Zo ja/nee, waarom?*
- Wie ziet meerwaarde in het idee van de invoering van de driejarige brugperiode om de kansenongelijkheid te verkleinen? *Zo ja/nee, waarom? En/of door wat ben je veranderd van mening?*

Bijlage B: Concept interviewleidraad leerlingen

5 minuten presentatie bij reguliere school

- Wat versta je (algemeen) onder gelijke kansen in het onderwijs? Wanneer is hiervan sprake?
- Op welke manier heb je te maken met onderwijsongelijkheid? Kom jij kansenongelijkheid op deze school tegen?

Doel:

- Vind jij de vroege selectie en de externe differentiatie een probleem in het onderwijs?
- Reguliere school: Had je liever later een keuze gemaakt over welk niveau je zou doen?
- Middenschool: Ben je blij dat je toen de keuze nog niet hebt hoeven maken?

- Wat zijn volgens jou de voordelen van de driejarige brugperiode?
- Wat zijn volgens jou de nadelen van de driejarige brugperiode?

Praktische uitvoerbaarheid

Aanvaardbaarheid

Inzoomend op de middenschool:

- Vind jij dat de invoering van een driejarige brugperiode een goede manier is om deze problemen (*problemen opnoemen*) rondom kansenongelijkheid te verhelpen? Of zijn er nog andere manieren? Waarom wel/niet?

Middenschool

- Hoe vind jij het om in een heterogene klas te zitten met kinderen van een hoger/lager onderwijsniveau?
- Denk je dat je meer leert wanneer je in een heterogene klas zit? Of denk je dat je, op bepaalde gebieden, minder leert? En waarom?

Reguliere school

- Hoe zou jij het vinden om (drie jaar) in een heterogene klas te zitten met kinderen van een hoger/lager onderwijsniveau?

- Denk je dat je meer of minder zou leren wanneer je in een heterogene klas zit?
Waarom?
- Hou zou jij het vinden om de mogelijkheid te krijgen makkelijker te switchen van onderwijsniveau binnen dezelfde klas?

Haalbaarheid

Middenschool

- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode in geheel Nederland wordt ingevoerd? *Zijn er eventuele obstakels?*
- Wat is er volgens jou nodig om een driejarige brugperiode op alle scholen op te richten?

Reguliere school

- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode in geheel Nederland wordt ingevoerd? *Zijn er eventuele obstakels?*
- In hoeverre zie jij het praktisch voor je dat de driejarige brugperiode wordt ingevoerd op deze school? *Zijn er eventuele obstakels?*
- Wat is er volgens jou nodig om een driejarige brugperiode op deze school op te richten?

Uitkomsten

- Wie vindt de invoering van de driejarige brugperiode een goede manier om de sociale cohesie te vergroten? Zo ja/nee, waarom?
- Wie ziet meerwaarde in het idee van de invoering van de driejarige brugperiode om de leerprestaties te verbeteren? Zo ja/nee, waarom?
- Wie vindt de invoering van de driejarige brugperiode een goede manier om de kansenongelijkheid te verkleinen? Zo ja/nee, waarom? En/of door wat ben je veranderd van mening?

Bijlage C: Korte presentatie voor aanvang focusgroep reguliere school

De driejarige brugperiode: de oplossing voor kansengelijkheid?

Door Hilde Baron

Kansenongelijkheid en de Onderwijsraad

- De Onderwijsraad (2021) ziet dat leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus andere onderwijsniveaus behalen (vmbo) dan leerlingen uit hogere sociaaleconomische milieus (havo/vwo) → grote kansengelijkheid!
- *Kansengelijkheid = "Kinderen en jongeren met gelijke capaciteiten moeten gelijke kansen hebben om onderwijs te volgen waarin ze hun capaciteiten optimaal benutten"* (Onderwijsraad, 2021).
- De Onderwijsraad wil daarom **een driejarige brugperiode** invoeren

Kenmerken van de driejarige brugperiode

Alle leerlingen van de basisschool zijn **toelaatbaar** en gaan ze tot hun **15e/16e jaar** naar de middenschool.

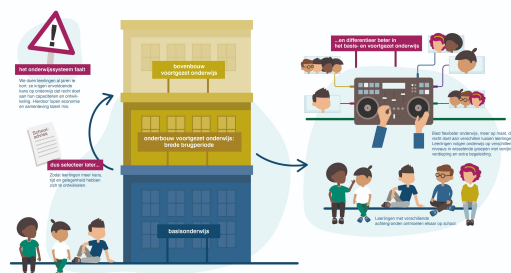
Er is **geen sprake van zittenblijven**.

Leerlingen van verschillende niveaus zitten bij elkaar in de klas, dit wordt **heterogene groepering** genoemd.

Persoonlijke ontwikkeling staat centraal op de middenschool en het aanbod van het soort onderwijs is breed.

Er zijn **geen eindexamens**. Leerlingen eindigen met een eindrapport. Hierna kunnen zij doorstromen op het eindniveau wat ze op de middenschool behaald hebben, namelijk naar mbo, 4-havo of 4-vwo

later selecteren, beter differentiëren



Bijlage D: Demografische gegevens respondenten

Middenschool docenten			
Respondent	Geslacht	Leeftijd	Functie
R1	Vrouw	44	Docent
R2	Vrouw	61	Docent Nederlands
R3	Vrouw	63	Docent Nederlands
R4	Man	57	Docent & leerlingbegeleider
R5	Man	54	Docent en teamleider
R6	Man	62	Docent
		56,83	

Middenschool leerlingen				
Respondent	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsniveau	Klas
R7	Man	17	Vmbo-gl	4
R8	Man	16	Vmbo-kb	4
R9	Vrouw	16	Vmbo-tl	4
R10	Vrouw	15	Vmbo-tl	4
R11	Vrouw	15	Vmbo-kb	4
R12	Man	16	Vmbo-kb	4
		15,83		

Reguliere school leerlingen - 1				
Respondent	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsniveau	Klas
R13	Man	14	TL	2
R14	Vrouw	14	TL-havo	2
R15	Man	14	TL-havo	2
R16	Vrouw	14	TL-havo	2
R17	Vrouw	14	TL-havo	2
R18	Man	14	TL-havo	2
R19	Vrouw	14	TL-havo	2
R20	Vrouw	14	TL-havo	2
		14		

Reguliere school leerlingen - 2				
Respondent	Geslacht	Leeftijd	Onderwijsniveau	Klas
R21	Vrouw	15	TL-havo	2
R22	Vrouw	14	TL-havo	2
R23	Vrouw	14	TL-havo	2
R24	Man	15	TL-havo	2

R25	Man	14	TL-havo	2
		14,40		

Reguliere school docenten			
Respondent	Geslacht	Leeftijd	Functie
R26	Man	41	Docent Engels
R27	Man	44	Conrector TL (achtergrond docent)
R28	Vrouw	25	Docent Mens en Maatschappij
R29	Vrouw	66	Docent wiskunde
R30	Vrouw	30	Docent Duits
R31	Vrouw	42	Docent Frans
		41,33	

Bijlage E: Voorbeeld codeboom docenten reguliere school

Verkorte codeboom docenten reguliere school		
Doelen driejarige brugperiode	Kansen(on)gelijkheid	
	Problemen huidig onderwijs/regulier	
Aanvaardbaarheid driejarige brugperiode	Voordelen driejarige brugperiode (db)	Leerling is gebaat bij meer tijd en maatwerk
		Bij db leren verschillende leerlingen van elkaar
		Ontmoeten verschillende niveaus is motiverend voor leerlingen
		Bredere basis aan vaardigheden/kennis
		Omgang verschillende niveaus
	Nadelen driejarige brugperiode (db)	Leerlingen geconfronteerd met wat ze niet kunnen
Verskillende instructies (praktisch) onhandig		
(Praktische haalbaarheid driejarige brugperiode	Per leerling verschillend db motiverend of niet	
	Moeilijkheden docent/les	
	Db van 3 jaar is te lang, naar 2 jaar	
	Db veroorzaakt andere problemen	
	Db kan werken, rest van systeem mee veranderen	
	Db kan werken zonder eindexamens/vasthouden regels/doorstroomcijfers etc.	
	Nieuw schoolsysteem kost veel	
Belang van de uitkomsten	Bij elke leerling past een ander schoolsysteem beter	
	Kansenongelijkheid blijft in elk onderwijssysteem door achtergrond/afkomst	
	Kansenongelijkheid wordt niet verholpen db, veel leerlingen overstromen/ondersneeuwen	