



Sociaal en Cultureel Planbureau

Samen of gescheiden naar school

De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting



Samen of gescheiden naar school

De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting in het voortgezet onderwijs

Ria Vogels
Monique Turkenburg
Lex Herweijer

Het Sociaal en Cultureel Planbureau is een interdepartementaal, wetenschappelijk instituut, dat – gevraagd en ongevraagd – sociaal-wetenschappelijk onderzoek verricht. Het scp rapporteert aan de regering, de Eerste en Tweede Kamer, de ministeries en maatschappelijke en overheidsorganisaties. Het scp valt formeel onder de verantwoordelijkheid van de minister van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.

Het scp is opgericht bij Koninklijk Besluit op 30 maart 1973. Het Koninklijk Besluit is per 1 april 2012 vervangen door de ‘Regeling van de minister-president, Minister van Algemene Zaken, houdende de vaststelling van de Aanwijzingen voor de Planbureaus’.

© Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2021

scp-publicatie 2021-10

Opmaak binnenwerk: Textcetera, Den Haag

Figuren: Staet van Creatie, Tilburg

Vertaling samenvatting: AVB-vertalingen, Amstelveen

Omslagontwerp: Textcetera, Den Haag

Foto omslag: Hollandse Hoogte | Co de Kruijf 2019

ISBN 978 90 377 09667

NUR 740

Copyright

U mag citeren uit scp-rapporten, mits u de bron vermeldt.

U mag scp-bestanden op een server plaatsen mits:

- 1 het digitale bestand (rapport) intact blijft;
- 2 u de bron vermeldt;
- 3 u de meest actuele versie van het bestand beschikbaar stelt, bijvoorbeeld na verwerking van een erratum.

Data

scp-databestanden, gebruikt in onze rapporten, zijn in principe beschikbaar voor gebruik door derden via DANS www.dans.knaw.nl.

Contact

Sociaal en Cultureel Planbureau

Postbus 16164

2500 BD Den Haag

www.scp.nl

info@scp.nl

Via onze website kunt u zich kosteloos abonneren op een elektronische attendering bij het verschijnen van nieuwe uitgaven.

Inhoud

Voorwoord	5
Samenvatting en slotbeschouwing	7
S.1 Samenvatting	7
S.2 Slotbeschouwing	17
1 Institutionele en sociale gescheidenheid in het onderwijs	25
1.1 Sociale scheidslijnen naar opleidingsniveau	25
1.2 Scheidslijnen en de inrichting van het voortgezet onderwijs	26
1.3 Onderwijs dient meerdere doelen	27
1.4 Centrale vragen en aanpak	31
1.5 Toelichting begrippen en onderwerpen in dit onderzoek	33
1.6 Opbouw van de rapportage	36
2 Scholenlandschap in het voortgezet onderwijs	37
2.1 De kans op ontmoeting voor leerlingen in verschillende typen vestigingen	37
2.2 Samenstelling van vestigingen in het voortgezet onderwijs	37
2.3 Leerlingen in vestigingen in het voortgezet onderwijs	43
2.4 Prognoses: vrijwel overal krimp, behalve in grote steden in de Randstad	48
2.5 Ontmoeting tussen leerlingen met verschillende achtergronden	50
2.6 Conclusie	71
Noten	72
3 Motieven voor schoolindelingen en schoolkeuze	74
3.1 De rol van ouders en besturen in vraag en aanbod van scholen	74
3.2 Motieven voor het indelen van scholen, vestigingen en brugklassen	74
3.3 Schoolkeuzemotieven van ouders (en kinderen)	81
3.4 Voor- en nadelen van de indelings-/organisatiewijzen volgens bestuurders en professionals	91
3.5 Conclusie	96
4 Realiseren van onderwijsdoelen in verschillende typen scholen	98
4.1 De functies van onderwijs: kwalificatie en brede vorming	98
4.2 Het belang van de doeldomeinen kwalificeren, socialiseren en persoonsvorming	100
4.3 Handelen van docenten en relatie met ouders	102
4.4 Fasering, onderwijstype en samenstelling van scholen: invloed op het realiseren van de onderwijsdoelen	106

4.5	Conclusie	112
5	Sociale verschillen en scheidslijnen: het belang van ontmoeting	114
5.1	Zorgen over sociale scheidslijnen en bubbels in de samenleving	114
5.2	Sociale verschillen in de samenleving en het onderwijs	114
5.3	Ervaart men de sociale verschillen als scheidslijnen?	120
5.4	De school als ontmoetingsplaats	126
5.5	Plaats van de school in de samenleving	134
5.6	Conclusie	136
6	De rol van de docent in het omgaan met sociale verschillen	138
6.1	De focus op docenten	138
6.2	Ervaren belemmeringen in het lesgeven door sociale verschillen	138
6.3	Het bevorderen van sociale cohesie	146
6.4	Ouders over omgaan met sociale verschillen	147
6.5	Conclusie	150
	Noot	151
7	Onderwijs en sociale cohesie: knelpunten en kansen	152
7.1	Bestuurders en professionals over het bevorderen van sociale cohesie	152
7.2	Knelpunten om sociale cohesie te bevorderen	152
7.3	Mogelijkheden voor verkleinen sociale verschillen en vergroten sociale samenhang	156
7.4	Toekomstvisie op het onderwijs ten aanzien van sociale verschillen en bijdragen aan sociale cohesie	161
7.5	Conclusie	164
	Summary and conclusions	166
	Literatuur	184

Voorwoord

Komen we elkaar nog tegen of leven we vooral in onze eigen bubbels? Regelmatig komen er zorgen voorbij over scheidslijnen tussen verschillende groepen burgers. Deze scheidslijnen zouden in toenemende mate samenhangen met het opleidingsniveau van de bevolking. Verschillen uiten zich onder meer in het sociaal en ruimtelijk langs elkaar heen leven van hoger- en lageropgeleiden, in verschillend informatie- en mediagebruik en het elkaar niet meer ontmoeten. Tegen deze achtergrond heeft het Sociaal en Cultureel Planbureau onderzoek verricht in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs worden jongeren na de basisschool voor het eerst ingedeeld naar onderwijstype en -niveau, en verdeeld over scholen en vestigingen.

De doelen van het onderwijs beslaan meerdere doeldomeinen; vaak worden deze samengevat als kwalificeren, socialiseren en persoonsvorming. Er rust een belangrijke taak op het onderwijs om bij te dragen aan burgerschapsvorming en sociale cohesie. Met elkaar leren samenleven lijkt in tijden van corona, en bij soms opkomende maatschappelijke onrust, belangrijker dan ooit. Vanwege de leerplicht die voor alle leerlingen geldt, is het onderwijs ook de plek waar in theorie jongeren uit verschillende milieus elkaar kunnen ontmoeten, kennis kunnen nemen van elkaars leefwereld en kunnen leren omgaan met sociale en culturele verschillen.

De vraag is evenwel of leerlingen met verschillende achtergronden in het voortgezet onderwijs overwegend samen of gescheiden naar school gaan, en wat daarvan de implicaties zijn voor het kunnen realiseren van de verschillende doelen die het onderwijs heeft. Dit heeft het scp verkend door een kwantitatieve analyse van de samenstelling van alle schoolvestigingen in het voortgezet onderwijs; en door in kwalitatief onderzoek de betrokkenen bij dat onderwijs aan het woord te laten (schoolbestuurders, schooldirecteuren, docenten en ouders van leerlingen). Dit rapport geeft een beeld van de mate van gescheidenheid dan wel menging van leerlingen met een uiteenlopende achtergrond en van de voor- en nadelen daarvan voor het realiseren van de verschillende onderwijsdoelen.

Met dit rapport hopen we als scp bij te dragen aan het debat over hoe het voortgezet onderwijs zo georganiseerd kan worden dat zowel individuele leerling- en schoolbelangen als de maatschappelijke doelstellingen van het onderwijs optimaal worden gediend. Onderwijs is niet alleen een voorbereiding op het samenleven in een diverse, complexe samenleving, maar maakt daar ook zelf deel van uit.

Op deze plaats willen we iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan dit rapport: de docenten en schooldirecteuren in het voortgezet onderwijs, de schoolbestuurders, en de ouders met een kind in het voortgezet onderwijs, die in focusgroepen of individuele gesprekken met ons over deze thema's spraken. Ten slotte ook dank aan dr. Wouter

Sanderse, universitair docent Educatie bij de Universiteit voor Humanistiek, die als extern lid van de leescommissie betrokken was bij dit onderzoek.

Prof. dr. Kim Putters

Directeur Sociaal en Cultureel Planbureau

Samenvatting en slotbeschouwing

S.1 Samenvatting

Aanleiding voor dit onderzoek: maatschappelijke tweedeling naar opleidingsniveau

Er leven zorgen in de samenleving over het ontstaan van een tweedeling die grotendeels loopt langs de lijn van opleidingsniveau. Deze tweedeling manifesteert zich op allerlei terreinen. Hoger- en lageropgeleiden leven ruimtelijk en sociaal veelal langs elkaar heen, ze verschillen sterk van elkaar in hun opvattingen en in hun politieke en maatschappelijke participatie. Deze tweedeling zou de sociale cohesie in de samenleving onder druk zetten. Het onderwijs is vanwege de leerplicht – en dus het feit dat álle kinderen naar school moeten – bij uitstek de plek waar kinderen uit heel verschillende sociale milieus elkaar kunnen ontmoeten, elkaars leefwereld kunnen leren kennen en met sociale en culturele verschillen tussen groepen kunnen leren omgaan. In die zin zou het onderwijs deze maatschappelijke tweedeling kunnen tegengegaan of op zijn minst mitigeren. Het is echter de vraag of dit in de praktijk mogelijk is, gezien de ongelijke spreiding van kinderen en jongeren binnen het onderwijs naar ouderlijk milieu in vrijwel elke fase van het onderwijs.

Bij de start van het voortgezet onderwijs worden leerlingen voor het eerst geselecteerd en verdeeld over leerwegen van verschillend niveau. Dat maakt dat het voortgezet onderwijs de aangewezen fase is om centraal te stellen in dit onderzoek. De vraag is in welke mate er sprake is van institutionele en sociale gescheidenheid in het voortgezet onderwijs: gaan leerlingen met uiteenlopende achtergronden overwegend samen, of juist gescheiden naar school? Het onderzoek gaat in op de vraag hoe deze institutionele en sociale gescheidenheid ontstaat en welke partijen daarin een rol spelen. Door betrokkenen in het onderwijs aan het woord te laten (schoolbestuurders, schooldirecteuren, docenten en ouders van leerlingen) worden voor- en nadelen in kaart gebracht van gescheidenheid dan wel menging van leerlingen met een uiteenlopende achtergrond. Het onderwijs kent meerdere doeldomeinen: kwalificeren, persoonsvorming en socialiseren, waaronder burgerschapsvorming; de vraag is of de schoolsamenstelling van invloed is op het kunnen realiseren van deze doelen. Anders gezegd: maakt het uit of een leerlingenpopulatie meer homogeen of juist meer heterogeen is naar achtergrondkenmerken voor het realiseren van de verschillende onderwijsdoelen? Specifiek richten we ons daarbij op de socialiserende doelen, die zijn gericht op het voorkomen van sociale scheidslijnen en het bevorderen van sociale cohesie.

Centrale vragen

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

- (1) *In welke mate is in het voortgezet onderwijs sprake van institutionele en sociale gescheidenheid en wat zijn daarvan volgens betrokkenen mogelijke oorzaken?*
- (2) *Wat is volgens betrokkenen de invloed daarvan op het realiseren van de verschillende doelen van het onderwijs?*

Toelichting institutionele en sociale gescheidenheid

Onder *institutionele gescheidenheid* verstaan we hier: de fysieke, ruimtelijke scheiding van leerlingen naar leerwegen en onderwijsniveau in afzonderlijke scholen, vestigingslocaties of klassen. Onder *sociale gescheidenheid* verstaan we hier: gescheidenheid van groepen leerlingen naar thuismilieu (het opleidings- en inkomensniveau van de ouders, en herkomst: het wel of niet hebben van een migratieachtergrond).

Het onderwijsniveau waarop een leerling start in het voortgezet onderwijs vertoont een sterke samenhang met het ouderlijk milieu: kinderen van lageropgeleiden nemen vaker deel aan vmbo, kinderen van hogeropgeleiden vaker aan havo en vwo. Deze voorsortering naar onderwijsniveau hoeft – ondanks de samenhang met het thuismilieu – nog niet te betekenen dat leerlingen met verschillende achtergronden ook vanaf dat moment volledig van elkaar gescheiden zijn. Er zijn immers scholengemeenschappen die onderwijs op verschillende niveaus aanbieden en daarmee als school een diverse leerlingenpopulatie hebben. Er zijn ook scholen voor voortgezet onderwijs die slechts één type onderwijs aanbieden: dat kan zijn een vmbo-b/k- of mavo-school, een lyceum of bijvoorbeeld een categoriaal gymnasium. Dat leidt tot een meer homogeen samengestelde leerlingenpopulatie per school, en in het algemeen tot meer sociale gescheidenheid van groepen in het onderwijs. In theorie is de kans dat jongeren van verschillende onderwijsniveaus en met verschillende achtergronden elkaar kunnen ontmoeten groter in brede scholen (scholengemeenschappen met meerdere schoolsoorten of onderwijsniveaus). Daarvoor zouden de verschillende onderwijstypen en -niveaus wel bij elkaar in één gebouw gehuisvest moeten zijn. Als de verschillende onderwijstypen en -niveaus van een brede school gehuisvest zijn in afzonderlijke vestigingen/locaties, is die kans kleiner; net zo klein als op een categoriale of smalle school (een school met één aangrenzend schoolniveau; bijvoorbeeld een havo/vwo-school). In beide gevallen spreken we van institutionele gescheidenheid.

Toelichting onderwijsdoelen

Onderwijs heeft meerdere doelen, deze worden vaak ingedeeld in de hoofdcategorieën kwalificeren, persoonsvorming en socialiseren, waaronder burgerschapsvorming. Scholen hebben een expliciete maatschappelijke, wettelijk vastgelegde opdracht om leerlingen te begeleiden naar actief burgerschap en daarmee bij te dragen aan sociale cohesie in de samenleving. De veronderstelling is dat socialiseren – en dus ook de burgerschapsvorming – anders verloopt in een school waarin leerlingen uiteenlopende opvattingen en waarden hebben, dan in een school met een sociaal en cultureel meer homogene leerlingenpopulatie. Voor het leren omgaan met ‘de ander’ en met andersdenkenden is ontmoeting een belangrijke voorwaarde. De samenstelling van vestigingen van scholen, de leerlingenpopulaties daarbinnen, en daarmee samenhangend de kans op ontmoeting van leerlingen met verschillende achtergronden kunnen van invloed zijn op het realiseren van de verschillende onderwijsdoelen. We hebben deze thematiek verkend door raadpleging van verschillende betrokken partijen in het voortgezet onderwijs: schoolbestuurders, schooldirecteuren, docenten en ouders van leerlingen.

De aanpak van het onderzoek

Allereerst hebben we op basis van een kwantitatieve analyse van registerdata de samenstelling van alle schoolvestigingen in het voortgezet onderwijs naar onderwijsniveau en schooltype in kaart gebracht, en de samenstelling van de leerlingenpopulaties. We hebben gekeken naar de vestigingsstructuur omdat de vestiging bij uitstek de plaats is waar (groepen) leerlingen elkaar kunnen ontmoeten. In een school met meerdere vestigingen zal het aanbod van onderwijsniveaus

en de samenstelling naar achtergrond van leerlingen op het niveau van de vestiging vaak veel eenzijdiger zijn dan op het niveau van de school.

Vervolgens hebben we schoolbestuurders, schooldirecteuren, docenten en ouders gevraagd of zij segregatie/gescheidenheid in het onderwijs ervaren, waardoor deze volgens hen ontstaat, en wat daarvan de invloed is op het realiseren van de verschillende onderwijsdoelen en de maatschappelijke opdracht van het onderwijs om bij te dragen aan sociale cohesie. Met schoolbestuurders zijn individuele interviews gehouden, de andere actoren namen deel aan focusgroepgesprekken. In totaal hebben 100 respondenten aan het onderzoek deelgenomen.

We vatten hier de onderzoeksresultaten samen.

1) Resultaten institutionele en sociale gescheidenheid: de mate waarin het voorkomt en oorzaken

Grote institutionele gescheidenheid, vooral in de grote steden

Scholen die meerdere onderwijsniveaus aanbieden, hebben deze niveaus vaak verdeeld over een aantal vestigingen. Het blijkt dat de onderbouw in het voortgezet onderwijs (de brugperiode) vaak nog breed is samengesteld, maar dat de bovenbouw (de hogere klassen) per vestiging vaak smaller is. Bovenbouwleerlingen zitten nog wel samen met een ander onderwijsniveau, maar dat is dan vaak een aanpalend onderwijsniveau. Zo zitten beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (basis en kader) vaak bij elkaar, en havo en vwo in het algemeen vormend onderwijs. Deze beide combinaties komen regelmatig voor. Slechts een klein deel van de leerlingen die deze vormen van onderwijs volgen, zit op een vestiging waar ook de andere groep vertegenwoordigd is: 16% van de vmbo basis- en kaderleerlingen zit op een vestiging samen met havo- en vwo-leerlingen; en van de havis-ten en vwo'ers zit 12% op een vestiging waar ook beroepsgerichte vmbo-leerwegen worden aangeboden. Er is dus een sterke scheiding tussen leerlingen van die niveaus. De mavo/vmbo-t bevindt zich op een kantelpunt; deze leerweg kan bij vmbo ingedeeld zijn, apart staan, of bij het avo (havo, of havo-vwo) zijn ondergebracht.

Gemeentegrootte en demografie zijn van invloed op institutionele gescheidenheid

Voor de samenstelling van de schoolvestigingen is de gemeentegrootte (en daarmee het totale aantal leerlingen) een factor van belang. In de vier grote steden blijken leerlingen vaker in categorale of smalle vestigingen te zitten, en is de scheiding tussen leerwegen

scherper dan in de andere gemeenten. In kleinere gemeenten zitten leerlingen vaker in een bredere vestiging; scholen zijn er vanwege geringere leerlingenaantallen vaak breder georganiseerd.

Prognoses over het aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs geven krimp aan voor het gehele land, met uitzondering van de grote steden; daar wordt nog groei verwacht. De (verwachte) krimp is in het vmbo-basis/kader het grootst, en het wordt daarom volgens de schoolbestuurders die wij spraken, steeds moeilijker om deze leerwegen, of richtingen daarbinnen, overeind te houden.

Demografische ontwikkelingen en het feit dat er in het onderwijs sprake is van 'opwaartse druk' (de deelname aan vmbo-b/k daalt, de deelname aan vmbo-t/mavo en havo stijgt) zijn dus eveneens van invloed op het aantal en de samenstelling van scholen en vestigingen.

Institutionele gescheidenheid gaat gepaard met een aanzienlijke sociale gescheidenheid

De kwantitatieve analyse laat zien dat de institutionele gescheidenheid in het aanbod gepaard gaat met een aanzienlijke scheiding tussen leerlingen met verschillende achtergronden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Kinderen van hoger opgeleide ouders, van ouders met een hoger huishoudinkomen, en van ouders zonder migratieachtergrond zitten vaker in havo of vwo. Kinderen van middelbaar of lager opgeleide ouders, van ouders met een lager inkomen, en met een (vooral niet-westerse) migratieachtergrond zitten vaker in het vmbo. In samenhang hiermee komt op vestigingen met alleen aanbod van havo en vwo 53% van de leerlingen uit het hoog opgeleide milieu, op vestigingen met alleen aanbod van vwo loopt dat op tot 70%. Bij dat laatste cijfer speelt mee dat leerlingen met hoog opgeleide ouders niet alleen meer dan andere leerlingen gymnasium volgen, maar dan ook nog vaker voor een categoriaal gymnasium hebben gekozen, vooral als de ouders academisch zijn opgeleid. In vestigingen met alleen aanbod van de vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg of een breed aanbod van vmbo-leerwegen heeft slechts 17% respectievelijk 20% hoog opgeleide ouders. Voor ouderlijk inkomen zien we een vergelijkbaar beeld; gaande van vestigingen met alleen vmbo-beroepsgerichte leerwegen naar vestigingen met alleen aanbod van vwo neemt het aandeel hoge inkomens toe en wordt het aandeel lage inkomens kleiner.

Bij migratieachtergrond is er vooral in de vier grote steden een groot verschil in samenstelling tussen vestigingen met vmbo-aanbod en vestigingen met havo/vwo- of vwo-aanbod. In vestigingen met alleen een vmbo-aanbod heeft daar 58% (vmbo-beroepsgerichte leerwegen) tot 69% (vmbo breed) van de leerlingen een niet-westerse migratieachtergrond; in havo/vwo-vestigingen is dat 35% en in vwo-vestigingen 20%.

Ongelijke verdeling heeft negatieve impact op de ontmoetingskansen tussen verschillende groepen

Waar de beroepsgerichte opleidingen en de algemeen vormende opleidingen in verschillende vestigingen zijn ondergebracht, ontstaan dus aanzienlijke verschillen in samenstelling tussen vestigingen. Dat heeft negatieve gevolgen voor de kans dat leerlingen met

uiteenlopende achtergronden elkaar op school kunnen ontmoeten. Ook de samenstelling van de jongerenpopulatie in gemeenten en wijken is echter van invloed op de kans om jongeren met een andere dan de eigen achtergrond te ontmoeten op school. In gebieden waar bijvoorbeeld weinig jongeren met een migratieachtergrond wonen, is de kans om leerlingen met die achtergrond op school tegen te komen niet groot, ook niet in breed samengestelde vestigingen. Maar als leerlingen dan ook nog ongelijk gespreid zijn over de verschillende soorten vestigingen, neemt de kans op ontmoeting met leerlingen met andere achtergronden verder af. Met name in de vier grote steden zien we dat de kans op het op school ontmoeten van leerlingen die verschillen naar opleidingsmilieu, inkomen of migratieachtergrond negatief wordt beïnvloed door de ongelijke spreiding van leerlingen met verschillende achtergronden over schoolvestigingen.

Marktwerving en krimp zijn bepalende factoren voor de indeling van scholen en vestigingen

Het scholenaanbod in het voortgezet onderwijs en de indeling ervan in vestigingen komt overwegend tot stand doordat sprake is van een markt van vraag en aanbod. Schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor het bieden van goed en toegankelijk onderwijs én voor een (financieel) gezonde organisatie. Met het oog op dat laatste is het belangrijk dat de school kan rekenen op voldoende leerlingen nu en in de nabije toekomst. Inzicht in demografische ontwikkelingen en in leerlingenstromen op basis van voorkeuren en keuzeprocessen van ouders/leerlingen, is cruciaal voor het bestuurlijk handelen ten aanzien van het scholenaanbod. Schoolbesturen sturen door met hun scholenaanbod in te spelen op de wensen van ouders en leerlingen; vanuit concurrentieoverwegingen kiest men vaak voor een gevarieerd scholenaanbod, ‘zodat er iets te kiezen valt voor leerlingen en ouders’. Dat betreft variatie naar het aangeboden onderwijstype en onderwijsniveau, pedagogisch concept of een specifiek profiel (zoals tweetalig onderwijs, een technasium of een school met een cultuurprofiel). Sturing vindt ook plaats door het breed, smal of categoraal aanbieden van de verschillende onderwijsniveaus. In grotere gemeenten is meer aanbod van categorale naast brede scholen, en van meer specialisaties naar profielen en richtingen. In kleinere gemeenten en in krimpgebieden is de variëteit in scholen die schoolbesturen kunnen bieden noodzakelijkerwijs beperkt. Scholen zijn hier zoals gezegd breder om voldoende massa te hebben en levensvatbaar te zijn; ouders en kinderen hebben er dus minder keus.

De schoolbestuurders in dit onderzoek zeggen dat wensen van ouders en hun kinderen sterk bepalend zijn voor het aanbod aan scholen. De trend naar steeds meer categorale scholen en naar smallere brugklassen heeft volgens de respondenten vooral onder druk van ouders plaatsgevonden. Volgens de betrokken ouders en docenten willen ouders van kinderen met een hoog schooladvies de kans op afstromen naar een lager niveau reduceren; zij kiezen dan vaak voor een categorale of smalle school. Ouders van kinderen met een lager schooladvies willen daarentegen juist de mogelijkheid van opstromen behouden en prefereren daarom een bredere school, met ook hogere onderwijsniveaus.

De bestuurders zeggen dat het fysiek scheiden van de vmbo-afdelingen van de havo/vwo-afdelingen eveneens plaatsvindt onder druk van ouders met een kind op havo/vwo.

Ouders zouden een voorkeur hebben voor een school met leerlingen van hun eigen achtergrond, en scholen met leerlingen met andere achtergronden willen vermijden.

De schoolbesturen zeggen zelf bij voorkeur een breder aanbod te willen doen door hun scholen in te richten met een meer gemengde leerlingenpopulatie. Toch spelen ze omwille van de marktwerking wel in op de wensen van ouders; die vertrekken volgens de bestuurders anders naar andere scholen die hen beter bedienen. Deze wisselwerking van vraag en aanbod is voor schoolbesturen hét sturende mechanisme voor de wijze waarop de scholen en vestigingen zijn ingedeeld. Daardoor is er een minder breed scholenaanbod dan zij vanuit maatschappelijk oogpunt zeggen wenselijk te vinden.

Ouders willen bij voorkeur een kleine, veilige school; men verwacht soms problemen op een school met een vmbo-afdeling

Ouders maken een individuele afweging van wat zij het beste vinden voor hun kind. De ouders in dit onderzoek hebben vaak een voorkeur voor kleine scholen waar hun kind naar verwachting meer wordt gezien en gekend. Dat zijn soms de categorale gymnasia, maar ook aparte kleinschalige vmbo-scholen.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie op een school en de reputatie van de school spelen eveneens een belangrijke rol bij de overwegingen van ouders. Zij zoeken een school met leerlingen uit een min of meer gelijkgestemd ouderlijk milieu waar bepaalde waarden geborgd lijken. In de gesprekken lijken ouders vooral de lagere vmbo-niveaus te associëren met in hun ogen ongewenst gedrag van bepaalde groepen leerlingen. Ouders kiezen daarom bij een mavo-, havo- of vwo-advies voor hun kind liever een school zonder vmbo-afdeling, of een school waar het vmbo ondergebracht is in een aparte vestiging. Ze willen de afstroommogelijkheid vermijden, maar ook een, in de woorden van enkele ouders, ‘school met veel gedoe’.

Andere ouders zeggen bewust te kiezen voor een school die meer diversiteit biedt; dit zijn ouders die willen voorkomen dat hun kind te weinig van ‘de buitenwereld’ meekrijgt. Hoewel ouders dus ook zelf bepaalde voorkeuren hebben en hun kind ook sturen in het keuzeproces, zeggen de meeste ouders dat de uiteindelijke schoolkeuze toch door hun kind wordt gemaakt.

Zowel het breed als smal indelen van het onderwijs heeft voordelen, zeggen betrokkenen

Schoolbestuurders en onderwijsprofessionals zien veel voordelen van een brede brugperiode en van breed samengestelde vestigingen/scholen. Een bredere en/of langere brugperiode biedt laatbloeiers meer mogelijkheden om op het juiste niveau te komen, zwakkere leerlingen kunnen zich er optrekken aan betere leerlingen, en het voorkomt een te vroege keuze voor een bepaald traject in het voortgezet onderwijs, zegt men. Een ander belangrijk voordeel van brede scholen, mits ondergebracht in één vestiging, vinden de professionals de aanwezigheid van groepen leerlingen met uiteenlopende achtergronden en de kans op ontmoeting tussen de verschillende groepen. Dit kan helpen om ‘bubbels’ te voorkomen of te doorbreken. De vrij eenzijdige samenstelling van categorale scholen vinden zij een groot nadeel. Voor ontmoeting met anderen moeten die leerlingen altijd naar

‘buiten’. Bestuurders en professionals noemen echter ook voordelen van categorale en smalle scholen. Gymnasiumleerlingen zouden zich op een categoriaal gymnasium cognitief beter ontwikkelen, omdat ze omringd zijn door gelijken. Enkele professionals zeggen dat het ook voor kinderen in vmbo-basis/kader goed is om op school met gelijken te zitten; dat zou goed zijn voor hun zelfvertrouwen, omdat zij zich niet steeds de zwakste leerling van de klas hoeven te voelen.

2) Resultaten invloed gescheidenheid op het realiseren van onderwijsdoelen

Kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie alle drie belangrijk, maar verschillende accenten naar fase en type leerling

Van de verschillende doelen van het onderwijs vinden de onderwijsprofessionals de kwalificerende doelen in het voortgezet onderwijs het meest belangrijk. Kennisoverdracht, leerlingen begeleiden naar een diploma en hen voorbereiden op vervolgonderwijs zijn belangrijke opdrachten van het onderwijs. Kwalificeren ‘moet’, zeggen de onderwijsprofessionals, en bovendien ‘rekent de Inspectie van het onderwijs ons daarop af’. Wel benadrukken de professionals dat het onderwijs ook een bredere opdracht heeft: jongeren voorbereiden op deelname aan de samenleving als actieve en verantwoordelijke burgers, en jongeren bijstaan in hun eigen persoonlijke ontwikkeling. Daarom vinden zij ook persoonsvorming en socialisering van groot belang. Welke accenten de professionals leggen op kwalificeren of op de andere twee doeldomeinen hangt samen met het type leerling aan wie zij lesgeven, het type voortgezet onderwijs en de fase van de schoolloopbaan. De professionals maken daarbij een inschatting van de behoeften van de groep leerlingen aan wie zij lesgeven. Bij leerlingen in het vmbo leggen de onderwijsprofessionals het accent vooral op persoonsvorming en socialiseren. Dat zeggen zij ook te doen bij jongere leerlingen in de onderbouw (ongeacht het onderwijstype); deze leerlingen zouden daar meer behoefte aan hebben dan leerlingen in de bovenbouw. In de bovenbouw verschuift het accent voor de docenten als vanzelfsprekend naar het kwalificeren. Net als de onderwijsprofessionals vinden ouders alle hier genoemde doeldomeinen van belang, maar ook bij hen staat kwalificatie op de eerste plaats.

De samenstelling van de school en klas is van invloed op realiseren verschillende onderwijsdoelen

Of men de verschillende onderwijsdoelen goed kan realiseren, hangt volgens de professionals af van de locatie (lastiger bij ‘grootstedelijke problematiek’) en de leerlingensamenstelling van de school. De professionals vinden dat kwalificeren, evenals persoonsvorming, makkelijker is op een categorale school of een school met een specifiek profiel (tweetalig onderwijs, kunst, sport) omdat de leerlingenpopulaties daar meer homogeen zijn samengesteld en soms ook extra gemotiveerd zijn. In een klas met leerlingen van uiteenlopende achtergronden zullen docenten rekening moeten houden met leerlingen met een verschillende bagage aan kennis, vaardigheden en behoeften. In een meer homogeen samengestelde klas is het volgens docenten makkelijker lesgeven: er wordt van hen

minder pedagogisch handelen verlangd, aangezien de ‘neuzen van leerlingen al in dezelfde richting staan’; hierdoor kunnen de docenten meer tijd besteden aan het overdragen van kennis.

Voor het kunnen realiseren van socialisatiedoelen en burgerschapsvorming vinden professionals ontmoeting tussen leerlingen met uiteenlopende achtergronden en opvattingen cruciaal. Die kans op ontmoeting ‘met de ander’ is zoals gezegd op heterogeen samengestelde scholen – scholen met een gemengde leerlingenpopulatie of scholen met een breed onderwijsaanbod – groter dan op smalle scholen.

De klas is bij uitstek de plek voor interactie en contact tussen verschillende groepen

In smalle en dus vaak meer homogeen samengestelde scholen leven leerlingen volgens de professionals soms in een ‘bubbel’ en komen ze te weinig in contact met ‘de echte wereld’. Daar waar ontmoeting en interactie tussen verschillende groepen wel plaatsvindt, zeggen docenten beter aan socialisatiedoelen te kunnen werken. Het samen door de voordeur binnenkomen is al belangrijk, zegt men, maar de klas is volgens de professionals bij uitstek het meest geschikt. Daar ontstaan vriendschappen én conflicten en is er groepsvorming; soms langs de lijnen van het thuismilieu, zoals migratieachtergrond, maar net zo goed over die verschillen heen, op basis van interesse, smaak of leefstijl.

Een school is ook in de ogen van bestuurders bij voorkeur geen eiland, geen ‘bubbel’, afgeschermd van de omringende samenleving, want dan gaan leerlingen, zoals een bestuurder zegt, ‘later uitglijden in de maatschappij’. Veel ouders zeggen eveneens dat een mix van groepen leerlingen belangrijk is ter voorbereiding op een samenleving waarin men met elkaar moet kunnen omgaan. Het onderwijs kan ontmoeting organiseren en faciliteren. Er is evenwel meer nodig dan louter ontmoeting om de brede opdracht van het onderwijs voor sociale vorming en burgerschap te realiseren en dat zal in het onderwijs zelf, in de lessen gestalte moeten krijgen.

Socialisatiedoelen realiseren in heterogene klassen is niet eenvoudig

Het bespreken van onderwerpen die gevoelig kunnen liggen omdat ze aan verschillende posities, waarden en opvattingen raken, is een manier waarop docenten proberen socialisatie- en persoonsvormingsdoelen te realiseren. Het gaat dan over uiteenlopende, grote en zware onderwerpen als de holocaust, terroristische aanslagen, de islam, politiek en discriminatie, maar bijvoorbeeld ook over onderwerpen rondom lhbt. In onderlinge discussies kunnen leerlingen over en van elkaar leren, leren ze elkaar respecteren, en leren ze waarden en normen die van belang zijn voor het met elkaar kunnen samenleven. De professionals vinden het belangrijk dat leerlingen elkaar als individu leren te zien, in plaats van als lid van een groep; dat zou ook moeten leiden tot meer begrip voor elkaar. Toch zeggen de docenten dat dit gewenste effect vaak uitblijft. Leerlingen denken volgens hen vaak in wij-zij-termen als ze in de klas aan het woord komen, en het blijkt uit hoe ze met elkaar praten en omgaan.

Het bespreken van gevoelige of controversiële onderwerpen behoort volgens de docenten bij hun werk, maar niet iedereen gaat dat even gemakkelijk af. Docenten maatschappijleer

of geschiedenis vinden zichzelf in de regel meer geschikt daarvoor. Het hangt echter ook af van de ervaring, vaardigheden en persoonlijkheid van de docenten of ze moeilijke thema's in de klas kunnen bespreken, en kunnen omgaan met de dynamiek tussen groepen leerlingen die deze thema's teweegbrengen. Interactie met de 'ander' kan tot conflicten leiden, zeggen de professionals. Het betekent niet dat men daarmee voorstander zou zijn van een minder gemengde leerlingenpopulatie. Men vindt dat conflicten horen bij het leren omgaan met anderen en andersdenkenden.

Volgens de docenten doen gevoeligheden, discussies of zelfs conflicten zich vooral voor tussen groepen leerlingen die verschillen naar migratieachtergrond. Docenten vinden het wij-zij-denken van groepen leerlingen lastig te doorbreken. Maar docenten vinden het vooral zwaar als het bespreken van dergelijke gevoelig liggende onderwerpen niet op de steun van hun directie of bestuur kan rekenen, of op de steun van ouders.

Harde maatschappelijke tweedeling wordt weerspiegeld in het onderwijs, zo zeggen betrokkenen

Alle respondenten maken zich zorgen over een groeiende tweedeling in de samenleving: men ziet sociale verschillen tussen arm en rijk, tussen lager- en hogeropgeleiden, tussen mensen met en zonder migratieachtergrond. Die sociale verschillen ervaren velen ook als 'scheidslijnen' – een veelgebruikt, maar ook beladen begrip – omdat zij menen dat deze de samenleving in toenemende mate verdelen in groepen die lijnrecht tegenover elkaar staan: groepen die verschillende belangen (lijken te) hebben, elkaar niet meer begrijpen of niet meer met elkaar praten. De betrokkenen spreken hun zorgen uit over de impact van de genoemde sociale verschillen op de sociale cohesie in de samenleving.

In het onderwijs zien de betrokkenen dezelfde sociale verschillen optreden. Of sociale verschillen ook echt sociale scheidslijnen zijn, kunnen de respondenten niet altijd aangeven, maar dat vinden ze ook eigenlijk niet zo relevant voor het kunnen duiden van de in hun ogen zichtbare kwestie van scheiding en ongelijkheid tussen groepen mensen/leerlingen. In het voortgezet onderwijs zien de schoolbestuurders, schooldirecteuren en docenten de grootste verschillen tussen de lagere beroepsgerichte leerwegen van het vmbo en de hogere algemeen voortgezette opleidingen in havo en vwo. Hier is volgens hen sprake van een harde en duidelijke scheidslijn. Veel van de genoemde sociale verschillen komen hierin samen, constateren zij, en de segregatie tussen groepen leerlingen is er het grootst.

Ouders daarentegen zien vooral verschillen tussen rijk en arm: ouders die hun kinderen 'alles mee kunnen geven' en ouders die moeite hebben om de bijkomende kosten in het onderwijs te betalen. Die kosten variëren soms sterk per school. Veel betrokkenen spraken hun zorg uit over de selecterende werking van een hoge ouderlijke bijdrage en bijvoorbeeld studiereizen naar China of de Verenigde Staten.

De professionals zijn duidelijk over de rol die het (voortgezet) onderwijs speelt in de tweedeling die men waarneemt. Het voortgezet onderwijs is weliswaar niet de bron van deze sociale scheiding en ongelijkheid, zegt men, maar de wijze waarop het voortgezet onderwijs is georganiseerd en is ingedeeld, versterkt die ongelijkheid wel. Er ligt bovendien een duidelijke taak voor het onderwijs om kansengelijkheid tegen te gaan. Als het onderwijs

daarin faalt, zeggen bestuurders en professionals, zullen de sociale verschillen in de samenleving alleen maar verder worden versterkt.

Hoe kan volgens betrokkenen sociale cohesie in het voortgezet onderwijs worden bevorderd?

We hebben de betrokkenen gevraagd om eens met enige afstand naar het onderwijsstelsel te kijken en te benoemen wat er beter kan. Onderwijs kan de sociale verschillen en maatschappelijke scheidslijnen niet oplossen, zeggen docenten, directie en bestuurders, maar onderwijs heeft wel de maatschappelijke opdracht, wettelijk vastgelegd via burgerschapsvorming, om sociale cohesie te bevorderen. Men is ervan overtuigd dat het onderwijs op dat punt meer kan doen dan het nu doet.

Scholen moeten leerlingen allereerst kansen bieden, achterstanden verhelpen en leerlingen toe leiden naar hun diploma. Verder hebben scholen de opdracht om leerlingen voor te bereiden op deelname aan de samenleving als sociale, verantwoordelijke volwassenen en burgers. Daarvoor moet er, volgens de onderwijsprofessionals, aandacht zijn voor socialiseren en persoonsvorming, want zo kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot maatschappijkritische wereldburgers die zelf bijdragen aan de sociale cohesie, en sociale verschillen kunnen overbruggen.

De professionals vinden het belangrijk dat groepen leerlingen elkaar leren kennen, met elkaar leren samenwerken en elkaar leren respecteren. Ontmoeting is volgens de professionals een eerste belangrijke voorwaarde daarvoor, en daarvoor zou de school een zekere mix van leerlingen moeten hebben. Veel ouders zeggen eveneens dat een mix van groepen leerlingen belangrijk is ter voorbereiding op een samenleving waarin men met elkaar moet kunnen omgaan. Het organiseren van ontmoeting vinden de professionals en bestuurders dan ook een belangrijk instrument voor het bevorderen van sociale cohesie, maar ze zien ook dat dit lastig te realiseren is in categorale scholen met een vaak eenzijdig samengestelde leerlingenpopulatie of in brede scholen waarbij afdelingen over aparte vestigingen zijn verdeeld.

Voor bijdrage aan sociale cohesie zijn ingrijpende maatregelen nodig, zo zeggen betrokkenen

Vrij denkend neigen de professionals en bestuurders naar een systeemwijziging waardoor groepen leerlingen met verschillende achtergronden en niveaus elkaar makkelijker kunnen ontmoeten en met elkaar kunnen omgaan. Zij pleiten voor een latere selectie naar onderwijsniveau, bredere brugperiodes en meer scholen met verschillende onderwijsniveaus bij elkaar. Het helpt ook, zo zeggen de schooldirecteuren, als er een divers en gevarieerd team van docenten is op school; docenten die bovendien ook kritisch durven zijn op hun eigen rol in het bestendigen of overbruggen van sociale verschillen. Men pleit ook voor het doorbreken van het stelsel van gesloten onderwijsniveaus, meer mogelijkheden voor leerlingen om vakken op een verschillend niveau te volgen, en het opheffen van de strikte scheiding tussen de beroepsgerichte en algemeen vormende opleidingen. Dit laatste acht men goed voor de talentontwikkeling van leerlingen en voor de arbeidsmarkt; maar het

helpt indirect wellicht ook om de huidige statusverschillen tussen de beide soorten onderwijs te reduceren. Deze voorgestelde wijzigingen dragen in de ogen van betrokkenen bij aan het overbruggen van sociale verschillen in het onderwijs en daarmee ook aan sociale cohesie. Bestuurders beseffen dat een dergelijke systeemwijziging zeer ingrijpend zou zijn en draagvlak onder alle betrokkenen vereist, waaronder de overheid. Men wil zeker ook geen eenvormig onderwijsaanbod. Het breed aanbieden zal volgens hen op weerstand stuiten, met name onder ouders en onderwijsprofessionals. Die kiezen immers ieder vanuit hun eigen perspectief vaak liever voor een categorale vestigingslocatie.

S.2 Slotbeschouwing

De sociale functie van het onderwijs staat onder druk. De maatschappelijke uitdagingen zijn groot, urgent en vragen om handelen

Er ligt voor het onderwijs een grote maatschappelijke opgave om jongeren met verschillende achtergronden te leren om met elkaar samen te leven. De actoren die we in dit onderzoek hebben gesproken zijn overtuigd van het belang daarvan, en vinden dat deze opdracht in het huidige onderwijs onder druk staat. Recente ontwikkelingen in de samenleving laten zien dat groepen soms lijnrecht tegenover staan en dat de beginselen van de rechtstaat niet voor iedereen vanzelfsprekend zijn. Het beter invulling geven aan de maatschappelijke opdracht van het onderwijs vraagt om handelen op verschillende fronten. Het verminderen van de scheiding binnen het onderwijs is belangrijk, maar daarnaast is ook invulling van de doeldomeinen socialisatie en persoonsvorming in het onderwijs een belangrijk punt van aandacht.

Gescheidenheid/segregatie in het voortgezet onderwijs neemt toe

In dit onderzoek konden we niet vaststellen dat er een afname is in breed georganiseerd onderwijs. Toch lijkt in het voortgezet onderwijs sprake te zijn van een duidelijke trend tot smallere vestigingen en brugklassen. Al langer kaart de Inspectie van het Onderwijs de afname van het aantal brede brugklassen aan, en in het huidige scholenlandschap zien we nog maar enkele scholengemeenschappen die de volle *range* aan voortgezet onderwijs aanbieden: met zowel algemeen vormend onderwijs als voorbereidend beroepsonderwijs, en eventueel ook praktijkonderwijs.

Gezien de samenhang tussen onderwijsniveau, ouderlijk milieu en herkomst betekent deze institutionele scheiding in het onderwijs tevens een vrij rigoureuze sociale scheiding. Zoals we zagen gaan vooral in de grote steden leerlingen van verschillende achtergronden gescheiden naar school. Er is daar een groot categoriaal onderwijsaanbod voor de hogere onderwijsniveaus: havo/vwo, vaak gymnasium, maar er komen ook meer categorale scholen voor in het vmbo en er is zelfs een enkele categorale havo. Een specifiek profiel (tweetalig onderwijs, cultuur, technasium) leidt eveneens tot meer homogeniteit van de leerlingenpopulatie.

Deze trend tot versmalling is niet zozeer een gevolg van autonome krachten – al is de lokale/regionale demografische context zeker van invloed – maar komt tot stand op een

markt van vraag en aanbod. Anders dan in het basisonderwijs speelt in het voortgezet onderwijs de samenstelling van de buurt een minder grote rol voor de samenstelling van de school; dit geldt zeker voor scholen met naast een lokale, ook een bredere regionale functie. Schoolbesturen spelen in op de al dan niet expliciete wensen van ouders, die zich meer als kritische consument zijn gaan gedragen (Onderwijsraad, 2019). Het lijkt erop dat de wensen van ouders met kinderen met een hoog (havo/vwo-)advies in dit proces het zwaarst wegen. Deze ouders trachten het vmbo te vermijden. Volgens betrokkenen associeert men het vmbo met een meer diverse leerlingenpopulatie, en met problemen. Om die reden willen hoger opgeleide ouders bij voorkeur een school van gelijkgestemden. De vraag is of schoolbesturen met een categoriaal beroepsgericht vmbo-aanbod eveneens inspelen op de wensen van ouders of dat hierbij vooral praktische overwegingen een rol spelen. Ouders met een kind op vmbo-niveau kiezen soms eveneens bewust voor een kleine, categoriale school, maar in dit onderzoek werd niet duidelijk of ook deze ouders daarmee een school zoeken van gelijkgestemden.

De rollen en taakopvattingen van schoolbesturen en ouders leiden in met name de grote steden tot dit smalle, gescheiden aanbod. Elke partij handelt daarbij vanuit de beste bedoelingen. Voor schoolbesturen speelt dat ze voor levensvatbare scholen met een aantrekkelijk onderwijsaanbod moeten zorgen op een concurrerende markt van aanbieders. Voor ouders geldt dat zij een goede, en in hun beleving veilige school willen kiezen waar hun kind zich optimaal kan ontwikkelen, in het besef dat deze keuze vrij bepalend is voor de kansen en verdere loopbaan van hun kind.

Uiteraard spelen bij de totstandkoming van het aanbod ook praktische overwegingen een rol, zoals de beschikbaarheid van locaties, de geschiktheid van gebouwen en de hoge kosten voor bijvoorbeeld de inrichting van praktijklokalen in het vmbo. Het breed aanbieden van onderwijs is logistiek niet altijd eenvoudig, is vaak kostbaar, en wellicht is het ook risicovol om te proberen elke afdeling langere tijd in stand te houden. Schoolbesturen maken daarnaast strategische keuzes, bijvoorbeeld door een afdeling af te splitsen van een brede school om er een categoriale school van te maken in de verwachting zo meer leerlingen te trekken; of te kiezen voor een specifieke vestigingslocatie om een gewenst segment van de lokale leerlingenpopulatie aan te trekken. Op schoolniveau spelen naast praktische overwegingen ook bewuste, strategische keuzes voor smalle of juist bredere brugklassen een rol.

Is institutioneel en sociaal gescheiden onderwijs een probleem?

In de praktijk leidt deze marktwerking tot een scholenaanbod dat op instemming van veel ouders, leerlingen en docenten kan rekenen. In die zin lijkt het mechanisme te voldoen. Docenten stellen bovendien dat de kwalificerende doelen van het onderwijs makkelijker te realiseren zijn in meer homogeen samengestelde klassen. Bovendien zouden vwo'ers en gymnasiasten zich cognitief beter ontwikkelen onder gelijken, en zouden vmbo'ers onder gelijken minder op hun tenen hoeven te lopen. Al eerder kwam ter sprake dat men de geringere afstroomkansen eveneens als een voordeel van categoriaal onderwijs ziet. De

opstroomkansen lijken echter eveneens beperkter te zijn dan in breed georganiseerd onderwijs. Zowel opstromen als afstromen vanuit categoriaal onderwijs betekent immers dat een leerling van school zal moeten veranderen. In categorale of smalle brugklassen heeft een zwakkere leerling bovendien minder kans om zich te kunnen optrekken aan beter presterende leerlingen.

Een ander nadeel van een steeds minder breed aanbod (resulterend in smalle of categorale brugklassen, smalle of categorale vestigingen) is dat al op jonge leeftijd het onderwijsniveau van een leerling een vaststaand gegeven wordt. Met name in categorale scholen is de indeling naar niveau verabsoluteerd. Het vaststellen van een (cognitief of ontwikkelings)niveau is echter een momentopname; kinderen ontwikkelen zich in een eigen, individueel tempo. Onderwijs is per definitie gericht op leren en ontwikkeling: het niveau van een leerling kan en zal dus ook verschillen in de tijd. Bovendien verschillen leerlingen soms sterk per vak of richting in het niveau dat ze op enig moment aankunnen of beheersen. Als we naar de samenstelling van leerlingenpopulaties binnen een schooltype en leerjaar kijken, zien we vaak een aanzienlijke bandbreedte in het cognitief niveau (Gubbels et al. 2019). Daarnaast is het zo dat praktische vakken uitsluitend in het vmbo worden gegeven en niet op havo en vwo-niveau, waar vele leerlingen ongetwijfeld ook praktische talenten bezitten. Er lijkt dus alle reden te zijn om niveau en richting niet te verabsoluteren en opstroomkansen niet in te perken.

Het belang van ontmoeting voor bredere vorming en onderwijsdoelen gericht op sociale cohesie

Kwalificeren staat bij alle actoren bovenaan: het onderwijs heeft echter meer doelen. De Inspectie van het Onderwijs (2019) vroeg recent meer aandacht voor de socialiserende functie van het onderwijs en specifiek voor burgerschapsvaardigheden. Voor deze doelen lijkt een sterk gesegregeerd onderwijsaanbod minder geschikt. Moeten leerlingen samen door dezelfde deur naar school gaan om ook later met elkaar door een deur te kunnen? Misschien niet, maar in een brede school waar leerlingen met verschillende achtergronden elkaar kunnen ontmoeten, is socialiseren en leerlingen vormen tot actieve en verantwoordelijke burgers die met ‘anderen’ kunnen omgaan en samenleven, eenvoudiger en op natuurlijker wijze te realiseren. Ontmoeting tussen leerlingen met uiteenlopende achtergronden moeten organiseren omdat de mogelijkheden daartoe binnen de eigen school ontbreken, is niet alleen gekunsteld, maar ook lastig. Het is belangrijk dat leerlingen kennis kunnen nemen van en leren omgaan met andere opvattingen en waarden dan die van henzelf en van medeleerlingen uit een vergelijkbaar milieu. Interculturele en bredere sociale vaardigheden in het algemeen worden steeds belangrijker in een diverse en complexe samenleving. De basis voor deze vaardigheden wordt gelegd in de jeugd; daarom is de school als sociale omgeving zo belangrijk.

Hoewel er brede erkenning is dat ontmoeting met ‘de ander’ relevant is voor de vorming van leerlingen, voorziet het voortgezet onderwijs daarin maar beperkt. Het samen door een deur de school binnenkomen is niet vanzelfsprekend als onderwijstypen over verschil-

lende vestigingen zijn verdeeld. Bovendien zijn ontmoetingskansen ook in brede vestigingen soms actief ingeperkt: voorbeelden in dit onderzoek betroffen gescheiden pauzes voor vmbo'ers en havo/vwo'ers; een muur tussen de vmbo- en havo/vwo-afdeling; en bijvoorbeeld het leerlingen niet toestaan om een verbindingstunnel tussen de twee fysiek gescheiden afdelingen te gebruiken. Mogelijk zijn logistiek en huisvestingsperikelen eveneens van invloed; de betrokkenen waren er echter duidelijk over dat hiermee wordt ingespeeld op de wensen van ouders met een havo/vwo-kind.

Zoals de Onderwijsraad (2019) stelt, is differentiatie doorgaans functioneel. Differentiatie binnen het Nederlandse onderwijsstelsel wordt ook als groot goed beschouwd: er zijn vele wegen en richtingen mogelijk, er zijn keuzemogelijkheden (Onderwijsraad, 2019).

Dit onderzoek laat zien dat een unieke mogelijkheid tot sociaal contact tussen groepen met verschillende achtergronden momenteel onderbenut blijft. De vraag is of dat nog wel past in de huidige complexe, pluriforme samenleving en bij de wettelijke opdracht voor het onderwijs om bij te dragen aan sociale cohesie. De urgentie om ontmoeting tussen jongeren met verschillende achtergronden en 'leren samenleven' op school te faciliteren, wordt versterkt als de sociale gescheidenheid buiten de school/het onderwijs ook groot is: qua vrienden, woonomgeving, sporten en recreëren. In dit onderzoek sprak men over het leven in aparte 'bubbels' en de onwenselijkheid daarvan; de Onderwijsraad (2019) spreekt over 'doorgeschoten differentiatie' waarbij jongeren uit verschillende groepen elkaar niet langer vanzelfsprekend tegenkomen.

Erkenning van het belang van ontmoeting speelt ook nu de scholen andermaal zijn gesloten vanwege het coronavirus. Door de beperkende maatregelen als gevolg van het virus zijn bovendien allerlei andere activiteiten buiten school waar jongeren bijeenkomen stilgelegd. Ontmoeting is een minimale voorwaarde voor de socialisatiedoelen die het onderwijs beoogt. Ontmoetingskansen dragen uiteraard niet zonder meer bij aan de doelen gericht op sociale cohesie; maar het fysiek benadrukken van sociale verschillen in gescheiden onderwijs lijkt gevoelsmatig onverenigbaar met deze doelen. De school is immers niet alleen een voorbereiding op de samenleving, maar maakt daar zelf ook deel van uit. Voor echte interactie en contact is de klas de meest geschikte plek. Een divers samengestelde klas maakt het lesgeven misschien niet altijd eenvoudiger, maar debat (inclusief conflict) draagt bij aan de vorming van leerlingen. Interactie en contact kunnen ook een besef van gemeenschappelijkheid versterken.

Docenten staan dagelijks voor grote uitdaging om maatschappelijke thema's te bespreken in de klas

Recent werd Frankrijk opgeschrikt door de brute moord op een docent. De wijze waarop hij de vrijheid van meningsuiting besprak met zijn klas zou de aanleiding zijn voor deze gewelddaad. Het bericht heeft ook in Nederland mensen ontzet en onder docenten tot grote onrust geleid. De spanning liep hoog op toen een docent moest onderduiken nadat hij was bedreigd vanwege een door leerlingen verkeerd geïnterpreteerde cartoon die in zijn

klas hing. Een andere docent is eveneens ondergedoken na het bespreken van een cartoon in de klas.

In dit onderzoek zagen we hoe lastig docenten van verschillende vakdisciplines het vinden om bepaalde thema's te bespreken die passen bij de bredere socialisatiedoelen van het onderwijs. Een onderwerp kan al snel controversieel blijken en in de klas leiden tot een fel debat. In het onderzoek kwamen diverse voorbeelden voorbij: discriminatie, racisme, hoofddoekjes, wel of niet een hand geven, politiek, de holocaust, homoseksualiteit. Toch ligt hier voor docenten een duidelijke taak en die pakken zij ook op; zeker de docenten geschiedenis of maatschappijleer, maar soms ook docenten van andere vakgebieden. In meer gemengde klassen en scholen ontstaat al gauw discussie over deze onderwerpen. In een meer homogeen samenstelde klas komt de discussie volgens een docent in dit onderzoek soms maar nauwelijks op gang. Met elkaar en van elkaar leren is toch iets anders dan over 'de ander' of andere opvattingen leren.

Veel docenten ervaren hun taak als enerverend: het is soms lastig om zich goed in te kunnen leven in de opvattingen van leerlingen, om niet een eigen mening naar voren te brengen, om niet onbedoeld een bepaald (voor)oordeel uit te spreken, om complotdenken te ontkrachten, en met name om het wij-zij-denken te doorbreken. De betrokkenen zeggen dat de opvattingen van ouders hierin een grote rol spelen. Dat gebeurt niet altijd indirect via hun kind; er zijn ook ouders die zich direct en actief met de inhoud van de lessen willen bemoeien en dat gaat soms ver. Zij willen bijvoorbeeld niet dat homoseksualiteit (positief) wordt besproken, of dat de evolutieleer aan bod komt, of ze uiten bezwaar tegen de gedachte van pantheïsme bij bespreking van de Griekse oudheid. De taak van docenten wordt extra zwaar als ouders hun aanpak ter discussie stellen en hun eigen directie of schoolbestuur hen niet steunt. Betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen is een goede zaak, maar slaat door als zij zich vergaand willen bemoeien met de lesinhoud. In feite illustreert het debat over de inhoud van de lessen en verschillen in waarden en opvattingen die daarbij een rol spelen, de urgentie van de socialiserende opdracht van het onderwijs. De professionals die deze opdracht uitvoeren en trachten leerlingen zo goed mogelijk toe te rusten voor het samenleven, verdienen daarbij alle steun van hun directie en bestuur.

Meer ontmoeting en menging is wenselijk

Het onderzoek laat een vreemde paradox zien: alle actoren benoemen de voordelen van meer ontmoetingskansen en menging van leerlingen met verschillende achtergronden. Men vindt dat belangrijk om 'bubbels' te voorkomen, om een bredere blik op de samenleving te ontwikkelen, en om zo beter bij te kunnen dragen aan de socialiserende doelen die zijn gericht op sociale cohesie. Gevraagd naar een oplossing voor genoemde segregatie in het onderwijs bepleit men zelfs een vrij vergaande stelselwijziging. Schoolbesturen geven expliciet aan dat het huidige scholenaanbod vanuit maatschappelijke doelstellingen minder geschikt is en beperkter is dan ze zouden wensen.

Toch kiezen ouders en leerlingen in toenemende mate voor categorale scholen en spelen schoolbesturen in op deze behoefte. Hoe diep gaat de wens tot voorkoming van 'bubbels'?

dan? Categoriele gymnasia zijn bijvoorbeeld al jaren populair; in Amsterdam is inmiddels een vijfde categoriaal gymnasium levensvatbaar gebleken. Het is evenwel de vraag of steeds meer jongeren een klassieke interesse ontwikkelen of dat andere overwegingen bij de keuze voor dit onderwijs een rol spelen. Ouders kunnen bijvoorbeeld zorgen hebben over de veiligheid en onrust op sommige scholen. Berichten over een toename van scholieren die messen dragen, kunnen die zorg voeden. Bovenal zijn echter zowel ouders als leerlingen zelf zich er sterk van bewust dat opleiding je kansen in het leven vergroot; men mikt daarom op een zo hoog mogelijke opleiding. Hoger opgeleide ouders lijken daarbij meer behoefte te hebben aan onderscheiding en vaak ook afscheiding. Een hoge ouderbijdrage of hoge bijkomende kosten voor bijvoorbeeld studiereizen zijn voor hen niet echt bezwaarlijk omdat hiermee tegemoetgekomen wordt aan een behoefte aan exclusiviteit. Concluderend: omdat de markt van vraag en aanbod niet vanzelfsprekend resulteert in ontmoeting tussen verschillende groepen leerlingen, vraagt dat om bijsturing.

Breder georganiseerd onderwijs zou ook tegemoet kunnen komen aan wensen van profilering en onderscheiding zónder dat er sprake is van onderschikking van de doeldomeinen persoonsvorming en socialisatie aan het doeldomein kwalificatie. Te denken valt aan breed ingericht onderwijs met meer onderwijstypen op één school en vestiging (of wellicht een campus), waarbij leerlingen op het eigen niveau leskrijgen. Dat niveau zou vaker moeten worden vastgesteld om tussentijdse opstroom te vergemakkelijken en recht te doen aan een meer fluïde niveauontwikkeling. Ook om die reden is het interessant om te verkennen of praktijkvakken ook op havo- en vwo-niveau kunnen worden aangeboden; en of bijvoorbeeld tweetalig onderwijs of een technasium ook mogelijk is op vmbo-niveau. Qua huisvesting kan gedacht worden aan een vakinhoudelijke indeling (een talenvleugel of -verdieping; exacte vakken en praktijklokalen bij elkaar) als alternatief voor een indeling naar onderwijsniveau. Activiteiten die niet onderwijstype-gebonden zijn, kunnen zo georganiseerd worden dat leerlingen van verschillende onderwijsniveaus elkaar ontmoeten en meemaken. Denk aan: sporten, wedstrijden en voorstellingen, debatteren, practica, samenwerken in projecten, maar gewoon ook samen pauzeren. Een aantrekkelijke brede school met prestigieus onderwijs en wellicht meerdere profielen op elk onderwijsniveau kan bepaalde groepen leerlingen (en hun ouders) mogelijk beter bedienen dan nu, maar kan wellicht ook de concurrentie aangaan met categoriaal onderwijs.

Alle actoren betrokken

Kwalitatief uitstekend onderwijs, evenals veiligheid, zijn absolute voorwaarden wil een school aantrekkelijk zijn, maar er is zoals gezegd meer voor nodig. Momenteel telt het individuele gedrag van de verschillende actoren (schoolbestuurders, schooldirecteuren, docenten en ouders) niet op tot voortgezet onderwijs dat optimaal bijdraagt aan de socialisatie-doelen van het onderwijs. Elke actor ziet zich geplaagd door dilemma's.

Het is belangrijk dat alle actoren de verschillende doeldomeinen van het onderwijs in principe als nevengeschiedt en zeker niet als elkaar uitsluitend zien. Kwalificeren kan niet zonder socialiseren en persoonsvorming, op elk niveau van het voortgezet onderwijs; het kunnen

omgaan met mensen met verschillende achtergronden en opvattingen is een belangrijke kwalificatie en die boodschap zou luider mogen klinken.

Schoolbesturen zouden met een zoals hierboven geschetst breed en ambitieus aanbod de trend naar smal georganiseerd onderwijs kunnen doorbreken. Dit is met name urgent in de grotere gemeenten; in kleinere gemeenten is het aanbod vaak al breder georganiseerd. Omdat krimp (die eveneens tot een breder aanbod leidt) met name buiten de grote steden wordt verwacht, terwijl in de grote steden juist groei wordt verwacht, is actieve sturing hier wenselijk. Het dilemma is evenwel dat scholen zich niet uit de markt willen prijzen met een aanbod dat niet levensvatbaar blijkt; ze spelen daarom liever op safe. We hebben hier echter willen betogen dat de ‘reflex’ naar een smal aanbod niet de enige weg is. Het intern toezicht van scholen dient actief toe te zien op de wijze waarop schoolbesturen de socialiserende doelen borgen.

Gemeenten zouden een stimulerende rol kunnen spelen in het creëren van breder onderwijs; een gemeente zou in convenanten met schoolbesturen kunnen vastleggen op welke locaties welk aanbod passend is, mede gezien het overige aanbod in de gemeente. Via bekostigingsvoorwaarden zou dit proces ondersteund kunnen worden.

Inhoudelijk zijn er recent stappen gezet om het burgerschapsonderwijs te verduidelijken en de ondersteuning van (nieuwe en zittende) docenten bij deze taak te versterken. De maatschappelijke urgentie van goede, in het onderwijs geïntegreerde burgerschapsvorming is evident. De eerder geconstateerde vrijblijvendheid dan wel handelingsverlegenheid over de invulling van deze wettelijke opdracht zou daarmee tot het verleden moeten gaan behoren. Niet iedere docent in het voortgezet onderwijs is even geschikt of ook altijd in staat om effectief de dynamiek te hanteren die in een les ontstaat over controversieel liggende onderwerpen. Docenten zijn gediend bij brede ondersteuning in taken rond kwalificeren, persoonsvorming en socialisatie. Met name door een betere toerusting voor de twee laatstgenoemde taken valt nog veel winst te behalen; evenals bij de instemming en ondersteuning die ze daarbij krijgen van collega’s, directie en bestuur. Een docent kan het immers niet alleen doen.

De kwalificerende functie lijkt door sommige ouders verheven tot de enige functie die er feitelijk toe doet. Hier liggen aangrijpingspunten om ouders beter mee te nemen in de bredere doelen die het onderwijs heeft. Zij dienen ervan overtuigd te raken dat de bredere socialisatiedoelen niet alleen een maatschappelijk belang dienen, maar ook goed zijn voor de individuele ontwikkeling van hun kind. De vrije schoolkeuze en een divers aanbod zijn van grote waarde. Als sommige ouders in het huidige (publieke) onderwijsaanbod te weinig mogelijkheden zien, kunnen zij mogelijk uitwijken naar privaat onderwijs, waarmee echter de kans op ontmoeting tussen verschillende groepen niet is gediend. Op ouders kan daarom wellicht ‘slechts’ een moreel appel worden gedaan. Zij moeten ervan overtuigd zijn dat ook breder georganiseerd onderwijs kwalitatief goed, ambitieus en aantrekkelijk

onderwijs is dat goede kansen biedt, en dat smal georganiseerd, categoriaal onderwijs beperkingen kent.

1 Institutionele en sociale gescheidenheid in het onderwijs

1.1 Sociale scheidslijnen naar opleidingsniveau

Aanleiding voor dit onderzoek is de maatschappelijke zorg over scheidslijnen in de samenleving tussen groepen burgers. Deze scheidslijnen zouden in toenemende mate samenhangen met het opleidingsniveau van de bevolking (Bovens 2012; Elchardus 2012; Vrooman et al. 2014), waarbij zich een economische, sociale en politieke kloof in de samenleving aftekent tussen lager- en hogeropgeleiden. Verschillen tussen groepen in de samenleving zijn van alle tijden, maar de relevantie van opleidingsniveau voor een onderscheid tussen groepen is toegenomen sinds de onderwijsexpansie halverwege de vorige eeuw, toen steeds meer mensen toegang kregen tot onderwijs en ook steeds vaker een hoog opleidingsniveau haalden.

Waar voorheen beroepsstatus en afkomst in belangrijke mate de sociale afstand tussen groepen in de samenleving bepaalden, biedt tegenwoordig het gerealiseerde onderwijsniveau een belangrijkere verklaring voor ongelijkheden in kansen en status tussen groepen, en voor verschillen in opvattingen en gedrag (Elchardus 2012). Verschillen uiten zich er onder meer in dat hoger- en lageropgeleiden sociaal en ruimtelijk leven langs elkaar heen leven en elkaar niet meer ontmoeten: men trekt veelal op met vrienden met een gelijk opleidingsniveau, kiest een partner van gelijk opleidingsniveau en woont vaak bij gelijk opgeleiden in de buurt (Bovens 2012). Ook cultureel gezien lopen de verschillen tussen bevolkingsgroepen veelal langs de lijn van opleidingsniveau: politieke voorkeuren, muziek- en kunstsmaak en gevoel voor humor (Bovens et al. 2014). En ten slotte blijken er ook verschillen te zijn in de mate en wijze waarop lager- en hogeropgeleiden participeren in de samenleving: hogeropgeleiden doen meer vrijwilligerswerk en zijn vaker politiek actief (Elchardus 2012; Völker 2012).

Opvattingen over sociale onderwerpen als solidariteit, integratie, vertrouwen in overheidsinstanties en emancipatie dreigen gepolariseerd te raken langs de lijn van opleidingsniveau. Die polarisatie bedreigt de sociale cohesie (Bovens et al. 2014; Elchardus 2012; Vrooman et al. 2014).

Er zijn ook zorgen over de intergenerationele sociale mobiliteit. De kans wordt namelijk groot geacht dat de sociale verschillen in het ouderlijke milieu (opleidingsniveau en gerelateerde hulpbronnen) worden bestendigd of versterkt bij de volgende generatie. Kinderen van lageropgeleiden maken minder kans en kinderen van hogeropgeleiden meer kans op het realiseren van een hoog opleidingsniveau (Denessen 2017; Inspectie van het Onderwijs 2018; Van de Werfhorst 2011).

Verschillen naar ouderlijk milieu worden zichtbaar bij de keuze voor basisscholen van de kinderen, en wellicht zelfs daarvoor. Terwijl lager opgeleide ouders hun kinderen voor- namelijk dichtbij huis op een reguliere basisschool inschrijven, brengt een deel van de hoger opgeleide ouders hun kind naar basisscholen met een specifiek pedagogisch concept

(bijvoorbeeld Dalton, Montessori of Jenaplan), ook als die school buiten de eigen wijk of woonplaats ligt (Inspectie van het Onderwijs 2018).

In het voortgezet onderwijs zitten kinderen van lager en hoger opgeleide ouders al bij de start in de brugklas ongelijk verdeeld over de onderwijsniveaus. De kinderen van lager-opgeleiden zitten vaker in het vmbo en de kinderen van hogeropgeleiden vaker in havo en vwo (Inspectie van het Onderwijs 2018; 2019; Van de Werfhorst 2011). Dit verschil blijft aanwezig in het vervolgonderwijs, waar vmbo'ers in de regel naar het mbo gaan, havisten naar het hbo en vwo'ers naar universiteiten. De Inspectie van het Onderwijs (2018: 5-6) waarschuwt dat groepen leerlingen in het onderwijs in hokjes terechtkomen op grond van de achtergrond van hun thuismilieu. Juist omdat die verschillen blijven bestaan in de verdere schoolloopbaan, dreigen er in het Nederlandse onderwijs 'bubbels' te ontstaan waar leerlingen nauwelijks nog uit kunnen komen.

In dit onderzoek willen we nagaan in welke mate het voortgezet onderwijs wordt getypeerd door institutionele en sociale gescheidenheid. We gaan na wat daar mogelijke oorzaken van zijn, en wat de (mogelijke) maatschappelijke impact is van deze gescheidenheid.

1.2 Scheidslijnen en de inrichting van het voortgezet onderwijs

We richten ons in dit onderzoek op het voortgezet onderwijs. Deze fase van het onderwijs is om meerdere redenen relevant voor het (mogelijk) optreden van een scheiding langs de lijn van opleidingsniveau in de samenleving. Jongeren worden in het voortgezet onderwijs voor het eerst gegroepeerd naar onderwijsniveau. Bij de start in het voortgezet onderwijs heeft er een selectie plaatsgevonden op basis van het advies van de basisschool en (in tweede instantie) de prestatiescore van leerlingen op de eindtoets. Hierdoor vertonen leerlingen op een school in het voortgezet onderwijs meer overeenkomst (vergelijkbaar prestatieniveau) dan in het basisonderwijs, waar in principe leerlingen van verschillende cognitieve niveaus nog bij elkaar op school zitten.

Hoewel er dus al een voorsortering heeft plaatsgevonden, gaan scholen in het voortgezet onderwijs verschillend om met hoe de leerlingen (fysiek) worden gegroepeerd in klassen en schoollocaties. Er zijn scholen die leerlingen voorsorteren naar geadviseerd onderwijsniveau (kinderen komen dan terecht in ofwel een vmbo-klas, havo-klas of vwo-klas) en soms worden kinderen binnen een niveau nog verder voorgesorteerd naar type onderwijs (waarbij leerlingen met vmbo basis/kader een klas kunnen vormen, of vwo-leerlingen worden uitgesplitst naar een aparte gymnasiumklas).

Er zijn ook scholen die leerlingen met verschillende opleidingsniveaus bij elkaar op één schoollocatie huisvesten, en soms ook in een één- of meerjarige gemengde brugklas bij elkaar plaatsen. Deze laatste categorie scholen is breder naar opleidingsniveau (meer dan één onderwijsniveau of schoolsoort) en meer divers qua samenstelling dan categorale scholen met slechts één schoolsoort.

De homogeniteit of heterogeniteit van de leerlingenpopulatie kan worden versterkt naarmate de leerlingen van een school meer of juist minder op elkaar lijken qua thuismilieu, zoals het opleidingsniveau en welvaartsniveau van hun ouders, hun religie en het wel of niet hebben van een migratieachtergrond.

De samenhang tussen thuismilieu en het onderwijstype dat leerlingen volgen, gecombineerd met de vroege selectie in het voortgezet onderwijs naar opleidingsniveau, maakt dat categorale scholen, vestigingen en brugklassen het meest homogeen zijn qua leerlingenpopulatie.

In brede brugklassen, brede vestigingen en brede scholengemeenschappen waar meerdere onderwijsniveaus aanwezig zijn, is de kans dat leerlingen van verschillende achtergronden elkaar ontmoeten – in theorie – het grootst. In de praktijk kan dat echter anders zijn.

Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2017) laat bijvoorbeeld zien dat het vaak kinderen van laag opgeleide ouders zijn die in brede brugklassen terechtkomen. Leerlingen van hoog opgeleide ouders kiezen vaker voor een homogene brugklas op het hoogst haalbare niveau.

Er is bovendien in het voortgezet onderwijs een duidelijke trend waarneembaar die menging en ontmoetingskansen lijkt te reduceren: er wordt steeds meer voorgesorteerd (minder brede brugklassen) en het onderwijs is steeds meer gesegregeerd (meer categoriaal onderwijs, minder brede scholengemeenschappen) (Inspectie van het Onderwijs 2019; Onderwijsraad 2019).

De vraag is wat dat betekent voor het realiseren van de verschillende onderwijsdoelen.

1.3 Onderwijs dient meerdere doelen

Ontwikkelingen in de samenleving (economisch en sociaal) zouden al langere tijd vragen om een nieuwe visie op het onderwijs, het curriculum en het leren (zie ook Platform Onderwijs2032 2016). Turkenburg en Herweijer (2016) gaan in op de uitdagingen voor het onderwijs in de 21^e eeuw en verwijzen onder andere naar het rapport *Learning: the treasure within* (commissie-Delors) van de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO 1996). Hierin wordt gepleit voor een wereldwijde nieuwe visie op leren en op de noodzaak van een leven lang leren. Van de vier pijlers waarop volgens de commissie-Delors al het onderwijs steunt – leren weten, leren doen, leren zijn en leren samenleven – zou naar verwachting vooral de laatste steeds belangrijker worden vanwege de toenemende diversiteit in de samenleving. In het (vervolg)rapport van de UNESCO uit 2015, *Rethinking Education*, wordt echter ook geconstateerd dat de pijlers leren zijn en leren samenleven onder druk zijn komen te staan. Dit zijn juist de pijlers die de socialisatiefunctie van het onderwijs het best weergeven en die volgens de UNESCO van groot belang zijn voor het realiseren van cohesie en een inclusieve samenleving (Turkenburg en Herweijer 2016).

De vier pijlers van de commissie-Delors liggen dicht aan tegen de indeling van Biesta (2002), die drie doeldomeinen van het onderwijs onderscheidt. Het is een veelgebruikte indeling in het Nederlandse onderwijsveld van de doelen die het onderwijs beoogt en

betreft de doeldomeinen kwalificatie, persoonsvorming (*subjectivation*) en socialisatie. Globaal gezegd zijn de doelen in het kwalificatiedomein gericht op de opdracht om jongeren kennis en vaardigheden bij te brengen ter voorbereiding op diplomering en deelname aan vervolgonderwijs. Bij socialisatie gaat het om vorming van jongeren in normen, waarden, tradities en praktijken; bij persoonsvorming gaat het niet om de vorming van de persoon op basis van vooraf geformuleerde ideeën en idealen – het socialiseren – maar om het ondersteunen van jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te staan (zie Biesta 2015). De doelen in de domeinen persoonsvorming en socialisatie passen bij de maatschappelijke opdracht van het onderwijs om bij te dragen aan de ontwikkeling van de jongere tot zelfstandig en verantwoordelijk persoon en tot actieve, democratische en sociale burger (sociale competenties en burgerschap).

Scholen in het funderend onderwijs hebben sinds 2006 de wettelijke opdracht om de sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen te bevorderen: burgerschapsvorming. Hoewel scholen die opdracht belangrijk vinden, had burgerschapsvorming in het onderwijs een moeizame start, onder meer omdat er onduidelijkheid was over inhoud en vorm (Dijkstra 2012; Maslowski et al. 2010). De opdracht tot burgerschapsvorming is recent verduidelijkt en aangescherpt (zie kader 1.1).

Kader 1.1 Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs

Artikel 17. Actief burgerschap en sociale cohesie

- 1 Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:
 - a het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens, en het handelen naar deze basiswaarden op school;
 - b het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving; en
 - c het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.
- 2 Het bevoegd gezag draagt zorg voor een schoolcultuur die in overeenstemming is met de waarden, bedoeld in het eerste lid, onderdeel a, creëert een omgeving waarin leerlingen worden gestimuleerd actief te oefenen met de omgang met en het handelen naar deze waarden en draagt voorts zorg voor een omgeving waarin leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten, ongeacht de in het vierde lid, onder c, genoemde verschillen

Bron: EK (2020/2021)

De vooronderstelling achter investeren in vormende doelen en burgerschapsonderwijs is dat versterking van de sociale competenties van leerlingen leidt tot versterking van sociale cohesie in de samenleving (Klaassen et al. 2013). In de *Staat van het onderwijs 2016-2017* wijst

de Inspectie van het Onderwijs (2018) er voor het basisonderwijs op dat het realiseren van burgerschapsvorming wordt bemoeilijkt door toenemende segregatie, waardoor leerlingen met verschillende achtergronden elkaar ook in het basisonderwijs niet meer automatisch op school ontmoeten.

Ook voor het voortgezet onderwijs worden obstakels gesignaleerd voor het vervullen van deze burgerschapsopdracht. De vroege selectie bij de start in het voortgezet onderwijs en de trend van toenemende voorsortering kunnen leiden tot een fysieke scheiding van groepen leerlingen, waardoor het lastig is elkaar te ontmoeten (Inspectie van het Onderwijs 2018; Netjes et al. 2011).

Het belang van ontmoeting

In maart 2020 werden jongeren als gevolg van de coronacrisis voor het eerst gedurende enkele maanden gedwongen om het onderwijs thuis te volgen: alleen en op afstand. Ook begin 2021 is dat het geval. Deze situatie vormt het uiterste van een schaal met ontmoeting, fysiek, sociaal contact, interactie en leren van elkaar kortom: het onderwijs van daarvoor – aan het andere einde. Toen de scholen tussentijds weer opengingen, werden die directe interactie tussen leerlingen onderling en met docenten en het kunnen ontmoeten van klasgenoten misschien wel als de belangrijkste winst gezien.

De jaren die jongeren doorbrengen in het voortgezet onderwijs zijn onder andere de jaren van de puberteit. Dat zijn belangrijke jaren voor de persoonsvorming en socialisering van jongeren. Vanwege de vormende doelen van het onderwijs is ook de school als sociale omgeving bijzonder relevant. Juist in een divers samengestelde omgeving kunnen mensen leren van elkaar en leren om met elkaar om te gaan; en de basis daarvoor wordt gelegd in de jeugd (Sennett 2012).

Het is echter de vraag of de vormende doelen – alsook de pijlers: leren zijn en leren samenleven – voldoende gerealiseerd kunnen worden als groepen leerlingen institutioneel (naar onderwijsniveau en naar scholen, vestigingen en gebouwen) en sociaal (naar achtergronden) gescheiden onderwijs volgen.

Vroege selectie lijkt zowel de onderwijskansen als de ontmoetingskansen van jongeren in het Nederlandse voortgezet onderwijs te beïnvloeden. De vroege selectie geschiedt op basis van cognitie, maar kinderen worden daarmee impliciet deels ook gesorteerd naar de sociaal-economische en migratieachtergrond van hun ouders. Het is de vraag of door deze institutionele en sociale gescheidenheid van leerlingen tijdens en na de brugperiode verschillende groepen jongeren elkaar nog wel kunnen ontmoeten op school, begrip voor elkaar kunnen opbrengen, of dat zij opgroeien in aparte bubbels (Kleijwegt 2016; Onderwijsraad 2019). Als jongeren uit verschillende bevolkingsgroepen of milieus niet met elkaar leren omgaan, doet dit mogelijk afbreuk aan de functie van het onderwijs om sociale samenhang te bevorderen.

Internationaal vergelijkend burgerschapsonderzoek laat zien dat scholen in landen die vroeg selecteren (zoals Nederland) sterker onderling verschillen als het om de burgerschapscompetenties van leerlingen gaat, dan scholen in landen waar leerlingen later wor-

den geselecteerd. Mogelijk is de relatief homogene samenstelling van scholen als gevolg van die vroege selectie ongunstiger voor burgerschap dan een meer heterogene samenstelling van scholen als gevolg van latere selectie (Munniksma et al. 2017). Netjes en collega's (2011: 42) constateren in hun studie naar burgerschap in het voortgezet onderwijs dat scheiding van leerlingen naar onderwijsniveau het moeilijker maakt om hen kennis te laten maken met sociale verschillen en om hen gedeelde burgerschapscompetenties aan te leren. Ook anderen waarschuwen hiervoor. Het selecteren van leerlingen kan weliswaar doelmatig zijn voor een efficiënte organisatie van het onderwijs en voor de toeleiding naar de arbeidsmarkt (kwalificatie), zo stelt Van de Werfhorst (2011), maar het overbrengen van gedeelde waarden en sociale binding zal erdoor worden bemoeilijkt.

Overigens is het nog de vraag of ontmoeting en contact ook tot meer of betere interactie en begrip voor elkaar leiden. Schuitema en Veugelers (2008) laten zien dat contact en interactie op individueel niveau nodig zijn om groepen leerlingen meer begrip voor elkaar te laten krijgen. Van belang daarbij is dat zij elkaar minder gaan zien als lid van een groep en meer als individu. Van belang is ook dat de verschillen tussen groepen niet te groot zijn. De gedachte is dus dat ontmoeting een voorwaarde is voor sociale interactie.

Onderwijsprofessionals en het realiseren van onderwijsdoelen

Metastudies uitgevoerd door Hattie laten zien dat de leerprestaties van leerlingen het meest in positieve zin beïnvloed worden door leraren, en dan vooral teams van leraren (*collective teacher efficacy*), die goed onderwijs geven, hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen, de lat hoog leggen voor die leerlingen en voor elkaar en veel positieve energie investeren in hun onderwijs (Visible learning 2018).

Dat lukt niet iedere docent in elke setting even goed. Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat docenten soms worstelen met sociale verschillen in de klas (Azough 2017; Kleijwegt 2016; Pels 2012; Sijbers et al. 2015, Taouanza en Ten Cate 2017; Veugelers en Schuitema 2013). Voorbeelden van waargenomen verschillen en de worsteling daarmee betreffen etniciteit en religie, het bespreekbaar maken van controversiële of gevoelig liggende onderwerpen (bv. seksuele diversiteit, discriminatie) en maatschappelijke gebeurtenissen die de klas in komen. Er lijkt een verschil te zijn tussen docenten die lesgeven in de maatschappijvakken en die lesgeven in andere vakken. De vakken maatschappijleer, geschiedenis en ook biologie zouden zich vanuit de aard van het vak beter lenen voor het bespreken van controversiële en gevoelig liggende onderwerpen dan bijvoorbeeld taal- en exacte vakken (Sijbers et al. 2015).

Er zijn verder aanwijzingen dat persoonlijke opvattingen van docenten over wat ze belangrijk vinden in het lesgeven en welke onderwijsdoelen zij met name belangrijk vinden, meespelen in hoe docenten omgaan met verschillen in de klas (DUO 2015; Sanderse et al. 2015). Veel docenten vinden bijvoorbeeld dat ze een rol hebben in de morele vorming van leerlingen en dat zij in hun werk ook zeker vormend bezig zijn. Leerlingen zouden volgens docenten wel verschillen in behoefte aan vorming (vmbo'ers meer dan vwo'ers). Docenten zelf verschillen onderling overigens ook in de mate waarin ze die rol willen en kunnen oppakken (DUO 2015).

1.4 Centrale vragen en aanpak

Leerlingen begeleiden naar een diploma, vervolgonderwijs en – later – de arbeidsmarkt is een belangrijke opdracht van het voortgezet onderwijs. Het onderwijs heeft daarnaast de maatschappelijke opdracht om leerlingen naar actief burgerschap te begeleiden en sociale samenhang te bevorderen. Docenten proberen deze opdrachten uit te voeren door kennisoverdracht en begeleiding van leerlingen in hun ontwikkeling. In dit onderzoek gaan we na hoe onderwijsprofessionals (docenten en directeuren) in het voortgezet onderwijs die verschillende onderwijsdoelen trachten te realiseren. We gaan daarvoor na wat zij vanuit hun positie en rol merken van sociale verschillen en eventuele scheidslijnen tussen groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs, hoe zij daarmee omgaan en voor zichzelf daarin een taak zien. We belichten tevens de visie en het handelen van schoolbestuurders, aangezien zij een belangrijke rol hebben in het schoolaanbod en daarmee in institutionele en sociale gescheidenheid van groepen leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hetzelfde geldt voor ouders. De keuzes die ouders samen met hun kind maken voor een school zijn eveneens van invloed op de samenstelling van de scholen. Door de afwegingen van schoolbestuurders en de schoolkeuzemotieven van ouders in kaart te brengen, ontstaat zicht op institutionele en sociale barrières, maar ook op kansen voor interactie tussen verschillende groepen leerlingen.

In het onderzoek willen we nagaan of volgens betrokkenen de setting – de organisatie van de school in niveaus, afdelingen en verdeling over schoolgebouwen, en de sociale samenstelling van de school en de klassen – van invloed is op het realiseren van genoemde doelen.

De volgende vragen staan centraal:

- (1) *In welke mate is in het voortgezet onderwijs sprake van institutionele en sociale gescheidenheid en wat zijn daarvan volgens betrokkenen mogelijke oorzaken?*
- (2) *Wat is volgens betrokkenen de invloed daarvan op het realiseren van de verschillende doelen van het onderwijs?*

Aanpak van het onderzoek

Voor dit onderzoek zijn verschillende onderzoeksactiviteiten verricht. Allereerst is het scholenlandschap in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht, evenals de groepering van leerlingen over de verschillende schoolsoorten. Dit is gedaan om de aard en omvang van de problematiek van gescheidenheid te duiden. Verder zijn focusgroepen en individuele interviews gehouden met degenen die de scholen besturen, er leiding aan geven, lesgeven, plus ouders die samen met hun kind een school hebben uitgezocht.

Voor de inventarisatie van de samenstelling van vestigingen van scholen hebben we registerdata geanalyseerd van de Dienst Uitvoering Onderwijs (duo) van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Eerder onderzoek laat zien dat het aanbod op het niveau van vestigingen vaak smaller is dan op het niveau van scholen (Onderwijsraad 2019). Ook is uit eerder onderzoek bekend

dat er in het voortgezet onderwijs segregatie is tussen leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus en tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond (Inspectie van het Onderwijs 2018). We zetten hier een vervolgstap door de samenhang in kaart te brengen tussen enerzijds de samenstelling van het aanbod van onderwijsniveaus binnen vestigingen, en anderzijds de samenstelling van leerlingenpopulaties van vestigingen in termen van sociaal-economische status en migratieachtergrond.

De focus voor het onderzoek naar het optreden van en omgaan met sociale verschillen of scheidslijnen ligt op de visie en het handelen van verschillende actoren in de scholen. Dit betreft ten eerste schooldirecteuren en docenten, en ten tweede schoolbestuurders. Over de opvattingen en gedrag van deze actoren met betrekking tot dit onderwerp, ieder vanuit hun eigen rol en taken, is nog niet veel bekend. Daarnaast zijn ouders als actor bij het onderzoek betrokken, onder meer om na te gaan of en in hoeverre hun opvattingen en keuzes van invloed zijn op de samenstelling van scholen voor voortgezet onderwijs en de leerlingenpopulaties daarbinnen.

Vanwege tijd en omvang van het onderzoek zijn leerlingen zelf niet bevraagd. Er is bovendien al een scala aan onderzoek dat de onderlinge relaties tussen leerlingen met diverse achtergronden beschrijft (bijvoorbeeld Bekhuis et al. 2009; Lindo 2008; Schuitema & Veugelers 2008).

Bestuurders zijn verantwoordelijk voor goede, financieel gezonde en goed toegankelijke scholen, en voor het vervullen van de maatschappelijke opdrachten van het onderwijs. Zonder leerlingen is er echter geen school. Het scholenaanbod van besturen is daarom mede gericht op wat ouders en hun kinderen aantrekkelijk vinden en hun keuze voor een school bepaalt. De institutionele indeling van scholen is daarmee in zekere mate een uitkomst van de wisselwerking van belangen en voorkeuren van besturen en ouders (en hun kinderen). We hebben bestuurders gevraagd naar de beweegredenen voor het indelen van scholen, naar hun invulling van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs en naar waar beleid en praktijk schuren. De ouders hebben we gevraagd naar hun motieven voor de keuze voor een school voor hun kinderen en naar wat hun wensen en ervaringen met het onderwijs en de school zijn.

Docenten vormen een belangrijke actor, omdat zij, samen met de schooldirectie, de eerst aangewezenen in het onderwijs zijn voor de begeleiding van leerlingen op weg naar vervolgonderwijs en volwassenheid. Vanuit hun rol hebben deze onderwijsprofessionals zicht op hoe de ontwikkeling van de jongere in het onderwijs verloopt. De vooronderstelling is dat de verdeling van leerlingen naar cognitief vermogen over onderwijsniveaus het realiseren van de kwalificatiedoelen vergemakkelijkt, maar dat het onderbrengen van onderwijsniveaus en schooltypen in aparte vestigingen en scholen de kans op ontmoeting tussen groepen leerlingen verkleint, en daarmee met name de socialisatiedoelen moeilijker te verwezenlijken maakt. De kans bestaat dat scholen door segregatie van schooltypen sociale verschillen tussen groepen leerlingen bestendigen of zelfs versterken. Om meer zicht te krijgen op de gevolgen van deze gescheidenheid is docenten en schooldirecteuren

gevraagd welke (institutionele en sociale) verschillen zij in hun werk ervaren en wat die verschillen volgens hen betekenen voor het realiseren van de onderwijsdoelen en de maatschappelijke opdracht van het onderwijs.

Bestuurders, directeuren en docenten is ook gevraagd te reflecteren op de rol die zij voor de school, zichzelf en anderen zien om sociale scheidslijnen tegen te gaan en samenhang in de samenleving te bevorderen.

Het veldwerk vond plaats in 2018. In totaal is met 100 respondenten gesproken in focusgroepen en in individuele interviews. De werving van de respondenten is uitbesteed aan een wervingsbureau; daarbij is gelet op regionale spreiding en zijn extra inspanningen verricht om moeilijk bereikbare groepen te betrekken (lager opgeleide ouders, minderheden). Van alle focusgroepen en interviews zijn woordelijke verslagen gemaakt; deze zijn vervolgens geanalyseerd en beschreven. In het rapport zijn citaten geanonimiseerd weergegeven.

Zie bijlage A bij dit hoofdstuk (te vinden op www.scp.nl bij dit rapport) voor een uitgebreide toelichting op de aanpak van het onderzoek.

1.5 Toelichting begrippen en onderwerpen in dit onderzoek

Sociale verschillen en sociale scheidslijnen

In sociaal opzicht leven hoger- en lageropgeleiden in Nederland in sterk gescheiden werelden en verschillen ze dusdanig in welvaart en welbevinden dat het volgens Bovens (2012) gerechtvaardigd is om van een sociale tegenstelling te spreken. Maar anders dan in de tijd van de verzuiling is er volgens Bovens geen sprake van een hard breukvlak. Wanneer een sociaal verschil een scheidslijn is, is lastig te bepalen, ook naar de mening van anderen (Elchardus 2012; Tiemeijer 2017; Vrooman et al. 2014). De auteurs stellen dat, om te kunnen spreken van een scheidslijn, er sprake moet zijn van identificatie met de eigen groep, een zich afzetten tegen andere groepen, en dat men zich niet gerepresenteerd voelt in politiek en samenleving. Ook als is voldaan aan de optelsom van allerlei criteria (differentiatie, identificatie en representatie), blijft volgens Tiemeijer (2017) het trekken van een grens subjectief, net als het bepalen van een grens tussen arm en rijk of tussen koud en warm. Uiteindelijk is een harde grens ook niet zo belangrijk, zegt hij, het gaat er meer om dat met de kwalificatie ‘maatschappelijke scheidslijn’ tot uitdrukking wordt gebracht dat er een sociale realiteit is waar we ons zorgen over moeten maken. Voor de sociale cohesie in de samenleving is het belangrijk, stelt Tiemeijer, dat groepen niet te ver van elkaar verwijderd raken en er voldoende wederzijds vertrouwen blijft bestaan. Als dat wat burgers verdeelt sterker dreigt te worden dan wat hen bindt, is dat onwenselijk. (Tiemeijer 2017: 129-131). In dit rapport sluiten we aan bij de hier genoemde studies van WRR en SCP en is de term sociale scheidslijn om die reden niet scherp afgebakend, maar kan deze worden gezien als een indicator voor wat respondenten in dit onderzoek als een problematisch sociaal verschil beschouwen omdat groepen elkaar niet ontmoeten, geen contact (meer) met elkaar hebben en er geen begrip (meer) is voor elkaars opvattingen en handelen.

Ontmoeting en sociale interactie

Een zekere mate van sociale interactie is een voorwaarde voor culturele en emotionele identificatie tussen leden van verschillende maatschappelijke geledingen. Sociaal contact treedt echter niet vanzelf op. Niet alleen kunnen culturele verschillen een obstakel zijn, ook kunnen institutionele of fysieke barrières in de weg staan. In het onderzoek naar school-segregatie wordt vaak verwezen naar de structurele theorie van Blau (1977/1986). In het onderwijs staat bijvoorbeeld etnische segregatie van scholen en klassen contact tussen leerlingen van verschillende etnische achtergrond in de weg; het vormt een institutionele barrière. Hetzelfde geldt voor segregatie naar sociaal-economische status van leerlingen en hun thuismilieu.

Zoals we eerder aanstipten, betekenen ontmoeting en de mogelijkheid van contact nog niet dat personen ook daadwerkelijk met elkaar in contact treden. Bij het aangaan van interactie spelen uiteraard ook voorkeuren een rol (Huijnk et al. 2015). Blau stelt dat mensen het liefst contact hebben met leden van de in-group (Van Houtte en Stevens 2009). Dit kan ervoor zorgen dat, ook al is er een mogelijkheid voor contact over groeps grenzen heen, leden van de verschillende groepen toch niet met elkaar in interactie treden.

Andere hypothesen over schoolsegregatie kunnen we ontleen aan de *constrict*-theorie van Putnam (2007). Diversiteit in samenstelling van buurten, gemeenschappen of in ons geval scholen, zou volgens Putnam niet tot meer contact en interactie leiden maar juist tot minder contact; zowel tussen groepen (*bridging*), als binnen groepen (*bonding*). Putnam (2007) meent dat diversiteit op korte termijn tot sociale isolatie leidt. Op lange termijn zouden de negatieve effecten echter door het ontstaan van nieuwe identiteiten en verbanden verdwijnen (zie ook: Thys 2015).

Als contact wel optreedt, hoeft dit niet per se te leiden tot emotionele of culturele toenadering. Ook de aard van het contact is namelijk van invloed op de mate van culturele integratie.

De *contact*-hypothese van Allport (1954) wordt veelvuldig aangehaald in de literatuur over etnische diversiteit. Deze theorie gaat ervan uit dat contact tussen mensen uit verschillende groepen onder de juiste omstandigheden zal leiden tot minder vooroordelen over en weer. In tegenstelling tot de *contact*-hypothese stelt de *conflict*-theorie dat meer diversiteit leidt tot conflict. Wanneer een populatie meer divers wordt, zal er concurrentie ontstaan tussen leden van verschillende groepen om schaarse middelen; de concurrentie neemt toe als de schaarste toeneemt en/of de diversiteit groter wordt (Coenders et al. 2015).

Kortom, de mogelijkheid van ontmoeting met anderen en andersdenkenden geldt als een voorwaarde voor contact, maar hoeft nog niet per definitie tot sociale interactie of een beter begrip voor elkaar te leiden. In die zin is het niet vanzelfsprekend dat het realiseren van contact tussen verschillende groepen in het onderwijs op zichzelf en direct zal bijdragen aan sociale cohesie in de samenleving. Daarvoor is het onderwijs – de lessen en het lesgeven – van belang. Dat is ook de opdracht, dat het onderwijs bijdraagt aan sociale cohesie door jongeren te leren met elkaar om te gaan via sociale vormingsdoelen en burgerschapsvorming. In dit onderzoek kijken we hoe scholen aan deze opdracht proberen te voldoen, we onderzoeken niet of het in de samenleving ook echt zo uitwerkt.

Plaats van burgerschapsvorming in het onderwijsprogramma

Zoals in de inleiding is aangegeven, zijn scholen sinds 2006 verplicht om aan burgerschapsvorming en sociale cohesie te werken.

Maatschappijleer en geschiedenis zijn bij uitstek vakken waar leerlingen leren over de (diverse) samenleving en hun deelname eraan, en waar maatschappelijke onderwerpen aan de orde worden gesteld als radicalisering, discriminatie, gelijke rechten en tolerantie ten opzichte van seksuele diversiteit. De opdracht aan het funderend onderwijs om aan burgerschapsvorming te werken, heeft dan ook aanvankelijk vooral een plaats gekregen in deze maatschappijvakken (Sijbers et al. 2015). Het maakt dat docenten die lesgeven in die vakken vanzelfsprekend, naast aandacht voor kwalificatiedoelen, aandacht zullen besteden aan socialisatiedoelen. Het vak dat een leraar geeft, is daarom in het onderzoek een selectie criterium geweest voor de samenstelling van de focusgroepen (zie ook bijlage A).

Indelingen van scholen en typering leerlingpopulatie

De samenstelling van vestigingen hebben we onderzocht aan de hand van een aantal kenmerken die deels samenhangen: institutionele indelingen en sociaal-economische en migratieachtergronden van leerlingen. De *institutionele indeling* verwijst naar organisatorische en ruimtelijke indelingen van vestigingen/scholen. De organisatorische indeling betreft de samenstelling van een vestiging: welke van de verschillende onderwijstypen (de vier leerwegen van vmbo, en havo en vwo) komen voor binnen een vestiging? De ruimtelijke indeling verwijst naar de mogelijke spreiding van de onderwijstypen binnen een school over verschillende vestigingen of gebouwen. De institutionele indeling van de scholen/vestigingen kan variëren van categoriaal als er maar één onderwijsniveau in is ondergebracht, smal als ze twee niveaus bevatten, tot breed als ze meer dan twee onderwijsniveaus bij elkaar huisvesten. Binnen brede scholen/vestigingen maken we onderscheid tussen verschillende varianten naar gelang de aanwezige niveaus. Het praktijkonderwijs (pro) en internationale schakelklassen (ISK) noch het speciaal onderwijs zijn expliciet bij dit onderzoek betrokken, maar deze onderwijssoorten kunnen wel bij een school of vestiging voor voortgezet onderwijs behoren. In de analyse van de vestigingenindelingen komt het praktijkonderwijs om die reden soms wel aan bod. Pro en ISK zijn soms ook aanwezig in de school/vestiging waar een respondent lesgeeft of leiding aan geeft; het komt voor dat er in de gesprekken naar wordt verwezen.

Op het niveau van de brugklas spreken we over een ‘categorale’ klas als deze leerlingen van één niveau bevat, en over een ‘dakplanklas’ als deze leerlingen van twee aangrenzende onderwijsniveaus bevat (bv. mavo/havo of havo/vwo). Brede brugklassen zijn klassen met meer dan twee onderwijsniveaus, maar deze komen in de praktijk nauwelijks (nog) voor, en daarom ook nauwelijks in dit rapport.

Het ouderlijk milieu, of thuismilieu, verwijst naar de *sociaal-economische* en/of *migratie*achtergrond van de ouders. De sociaal-economische achtergrond is gebaseerd op twee indicatoren, namelijk het opleidingsniveau van de hoogst opgeleide ouder (lager/middelbaar of hoger opgeleid) en op het huishoudinkomen (verdeeld in vijf groepen). De migratieachtergrond verwijst naar de etnische herkomst van de ouders.

De termen (relatief) *homogene en heterogene samenstelling* drukken uit of de leerlingenpopulatie van een school of vestiging, naast de aanwezige onderwijsniveaus, ook op een aantal achtergrondkenmerken van het ouderlijk milieu met elkaar overeenkomen of juist van elkaar verschillen.

Het onderwijs in Nederland is verdeeld over de *denominaties* openbaar en (confessioneel en algemeen) bijzonder onderwijs (Onderwijsraad 2020).

Naast door denominatie en pedagogisch-didactisch concept, kunnen scholen zich ook onderscheiden doordat zij een specifiek profiel aanbieden of een bepaald predicaat hebben verworven. Zo zijn er ondernemende scholen, excellente scholen, technasia of tweetalige scholen, en scholen met een kunst- of een sportprofiel. Daarbij is het is de vraag of dat profiel breed wordt doorgezet in de school of zich beperkt tot een onderwijsniveau, een bepaalde vestiging van die school of een speciale klas. Veel scholen willen zich profileren. Door een specifiek profiel aan te bieden, zijn zij extra aantrekkelijk voor bepaalde groepen ouders en leerlingen. Profileren kan dan tot homogeneren leerlingenpopulaties per vestiging leiden.

Teneinde na te kunnen gaan wat volgens de betrokken actoren de effecten van profilering kunnen zijn voor het optreden van sociale verschillen, hebben we in de gesprekken met deze actoren ook aandacht geschonken aan de profilering van scholen in het voortgezet onderwijs.

1.6 Opbouw van de rapportage

In hoofdstuk 2 brengen we het scholenlandschap en de leerlingenpopulaties in het voortgezet onderwijs in Nederland in kaart op basis van analyses van registerdata. Tevens is daar berekend wat de kans is dat groepen leerlingen met verschillende achtergronden elkaar in de vestiging kunnen ontmoeten. In hoofdstuk 3 komt aan bod waarom volgens betrokkenen scholen/vestigingen zo georganiseerd zijn als ze nu zijn, wie en wat daar invloed op heeft en wat betrokkenen de voor- en nadelen van de verschillende indelingen vinden. In hoofdstuk 4 gaan we na hoe onderwijsprofessionals trachten de doelen van het onderwijs te realiseren in verschillende soorten scholen. Vervolgens gaan we in hoofdstuk 5 in op de vraag welke sociale verschillen en eventueel sociale scheidslijnen betrokkenen in het onderwijs ervaren en bespreken we de rol van de school als ontmoetingsplaats. In hoofdstuk 6 gaan we dieper in op de rol van docenten en andere betrokkenen bij het onderwijs in het omgaan met sociale verschillen tussen groepen leerlingen.

In hoofdstuk 7 brengen we de visie van de verschillende actoren naar voren over beperkingen en mogelijkheden van het onderwijssysteem om in het voortgezet onderwijs bij te dragen aan sociale cohesie.

2 Scholenlandschap in het voortgezet onderwijs

2.1 De kans op ontmoeting voor leerlingen in verschillende typen vestigingen

In het voortgezet onderwijs worden leerlingen verdeeld over leerwegen van verschillend niveau. In de brugperiode is er de mogelijkheid dat leerlingen van verschillende niveaus nog bij elkaar in dezelfde klas zitten, maar omdat er in de brugperiode steeds vaker wordt gewerkt met dakpan- of categorale klassen, nemen de verschillen in niveau binnen de brugklassen wel af (Inspectie van het Onderwijs 2017; Onderwijsraad 2019). Leerlingen worden steeds vaker in de brugklas al voorgesorteerd voor een onderwijsniveau. Na de brugperiode zitten leerlingen in klassen van hun eigen niveau, maar kan het nog wel mogelijk zijn om binnen de eigen school leerlingen van andere niveaus te ontmoeten.

Die mogelijkheid hangt af van de samenstelling van het aanbod van onderwijsniveaus in de school. Als een school meerdere onderwijssoorten aanbiedt, hoeft dit nog niet te betekenen dat de leerlingen van deze verschillende onderwijsniveaus hun lessen volgen in één gebouw of op één locatie. Scholen met een aanbod van meerdere onderwijstypen brengen de verschillende typen vaak onder in aparte vestigingen/locaties. Leerlingen zitten dan weliswaar bij elkaar in dezelfde school, maar door de ruimtelijke spreiding van onderwijstypen over meerdere vestigingen is de kans dat leerlingen van verschillende onderwijsniveaus elkaar ontmoeten waarschijnlijk kleiner dan wanneer zij bij elkaar in één vestiging zitten (Onderwijsraad 2019).

We richten ons daarom hier op het niveau van de vestigingen en geven een kwantitatief beeld van de bestaande situatie in het voortgezet onderwijs. De te beantwoorden vragen luiden:

In hoeverre is er sprake van institutionele en sociale gescheidenheid in het voortgezet onderwijs?

In hoeverre is er kans op ontmoeting tussen groepen leerlingen met verschillende achtergronden?

Achtereenvolgens beschrijven we de indeling van het voortgezet onderwijs in vestigingen, de verdeling van leerlingen over de vestigingen, de ontwikkelingsrichting van het scholenlandschap, en de kans op ontmoeting in het voortgezet onderwijs van groepen leerlingen die verschillen naar achtergrondkenmerken.

2.2 Samenstelling van vestigingen in het voortgezet onderwijs

Het landschap: scholen, vestigingen en daarin aanwezige typen onderwijs

In het schooljaar 2017/'18 waren er 638 scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland (DUO Open onderwijsdata vo'17, SCP bewerking)¹. Zij telden 1463 vestigingen, waarvan 1282 met zowel onder- als bovenbouw, 129 met alleen onderbouw (brugperiode leerjaren 1, 2 en soms leerjaar 3) en 52 vestigingen met alleen bovenbouw.

Scholen voor voortgezet onderwijs bieden verschillende typen onderwijs (of onderwijsniveaus) aan, die in wisselende samenstelling in een school of in een vestiging van een school aanwezig kunnen zijn. Het schema in kader 2.1 geeft een overzicht van de voor komende samenstellingen van scholen en/of vestigingen op basis van de erin aanwezige onderwijsniveaus. Het schema is tevens te gebruiken als legenda voor de in dit rapport gebruikte namen voor de typen scholen/vestigingen en onderwijsniveaus.

Kader 2.1 Indeling van vestigingen voor voortgezet onderwijs op basis van de aanwezige onderwijsniveaus

Schema 1

Pro	praktijkonderwijs
vmbo-b/k/(g)	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs met basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg (en soms met gemengde leerweg)
vmbo-t/(g) of mavo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs met theoretische leerweg (en soms met gemengde leerweg); vmbo-t wordt ook mavo genoemd: middelbaar algemeen voortgezet onderwijs
Vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (atheneum en gymnasium)
vmbo breed	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs met alle vier de leerwegen (soms met pro)
avo breed	algemeen voortgezet onderwijs: mavo, havo, vwo
havo/vwo	hoger algemeen voortgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (algemeen voortgezet onderwijs, maar zonder mavo)
(zeer) breed	alle niveaus: (soms met pro), vmbo, havo, vwo

Het praktijkonderwijs is vrijwel altijd in aparte, categorale vestigingen gehuisvest. Als dit onderwijstype al met andere typen samen in een vestiging zit, is dat uitsluitend met vmbo-leerwegen. De basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerwegen in het vmbo zitten vrijwel altijd samen in een vestiging en worden hier ook steeds samen beschreven (vmbo-b/k). Omdat de betrokkenen in het onderwijs die wij spraken de vmbo theoretische leerweg nog vaak mavo noemen en sommige scholen zich als zodanig afficheren, gebruiken ook wij beide termen. De gemengde leerweg (vmbo-g) staat in het schema op verschillende plekken en bovendien tussen haakjes. In het vmbo is het wat leerlingenaantallen betreft de kleinste leerweg en zoals de naam al aangeeft, is het een combinatie van de theoretische (meeste vakken op dat niveau) en de beroepsgerichte leerweg (4 lessen op dat niveau). Deze leerweg is bij vmbo-t of avo breed gevoegd als in de vestiging vmbo-t of avo breed aanwezig is, en bij vmbo-b/k als het in combinatie met die leerwegen wordt aangeboden.

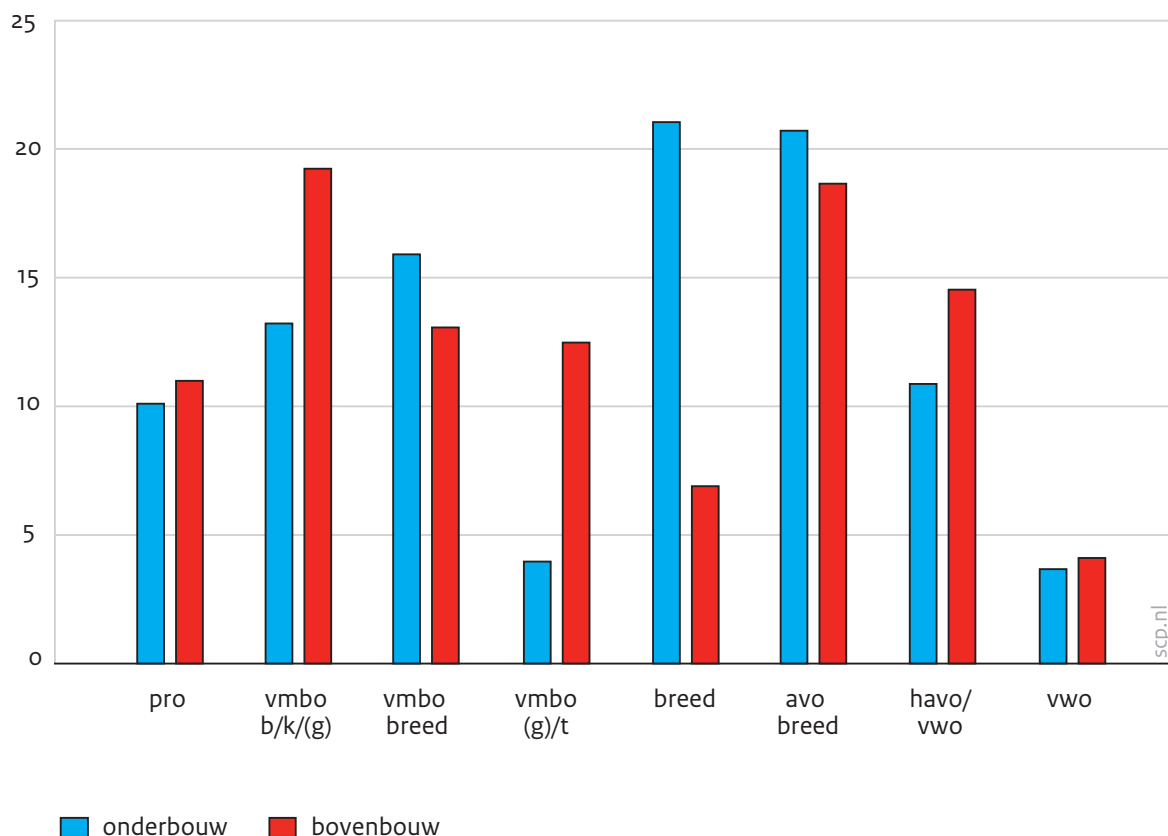
‘Vmbo breed’ staat voor vestigingen met vmbo-b/k en -g/t; ‘avo breed’ bevat vestigingen met mavo, havo en vwo. Avo-vestigingen met havo en vwo worden aangeduid met ‘havo/vwo’, en ten slotte staat ‘breed’ voor vestigingen met vmbo-b/k tot en met havo of vwo (en heel soms pro). Naast de aanduiding ‘breed’ (vmbo breed, avo breed en zeer breed), gebruiken we de term ‘smal’ voor scholen/vestigingen die twee onderwijstypen aanbieden (vmbo-b/k, havo/vwo) en ‘categoraal’ voor scholen/vestigingen met een onderwijstype (mavo, gymnasium).

In figuur 2.1 zijn de onderbouw, voor zover het de brugperiode van leerjaar 1 en 2 betreft, en de bovenbouw die aanwezig zijn in vestigingen van scholen weergegeven.²

Figuur 2.1

De onderbouw in vestigingen is breder van samenstelling dan de bovenbouw

Vestigingen voortgezet onderwijs naar type onderwijs in onderbouw (brugperiode)^a en bovenbouw^b, 2017/'18 (in procenten)



- a Onderbouw, ofwel brugperiode, omvat leerjaar 1 en 2, en is inclusief Engelse stroom (behandeld als havo).
- b Bovenbouw is inclusief Engelse stroom en Internationaal Baccalaureaat (IB) (behandeld als respectievelijk havo en vwo; IB is per definitie alleen leerjaar 5 en 6).

Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), SCP-bewerking

Uit de verdeling van in een vestiging aanwezige onderwijstypen in de onderbouw (brugperiode) en in de bovenbouw valt op te maken dat de onderbouw in vestigingen breder van samenstelling is dan de bovenbouw (figuur 2.1). Het sterkst is dit patroon zichtbaar bij de brede vestigingen (vmbo, havo en vwo). Iets meer dan een vijfde van alle vestigingen herbergt zo'n brede onderbouw, maar in de bovenbouw geldt dit nog maar voor 7%. Verder is het aandeel vestigingen dat in de onderbouw alle vmbo-typen in huis heeft (vmbo breed) groter dan de aandelen vestigingen met een smaller vmbo-onderbouwaanbod (vmbo-b/k/(g) en vooral groter dan vmbo-(g)/t). In de bovenbouw is dit andersom; daar is met name het aandeel vestigingen met alleen vmbo-b/k/(g) groter dan het aandeel met een vmbo breed aanbod. Dit betekent dat één of meerdere onderwijstypen, die nog wel

aanwezig waren in de onderbouw, in de bovenbouwfase in andere vestigingen worden aangeboden. Vestigingen met een breed samengestelde onderbouw hebben dus niet altijd voor elk onderwijstype een aanbod in huis van brugjaar tot en met examenjaar.

Als de onderbouw in een vestiging breed is, wil dit overigens nog niet zeggen dat de brugklassen zelf ook breed zijn. De brugklassen zijn in de regel verschillend samengesteld; ze kunnen een, twee of nog meer onderwijstypen bevatten. Als een brugklas twee typen bevat, spreekt men in de regel van een dakpanklas; daarvan is bijvoorbeeld sprake als in een avo-brede school brugklassen zijn met mavo/havo en met havo/vwo. Brede brugklassen, met dus meer dan twee onderwijstypen, komen vrijwel niet (meer) voor (Onderwijsraad 2019).

De kans dat leerlingen na de brugperiode in dezelfde vestiging kunnen blijven voor de bovenbouw, is het hoogst bij categoriaal georganiseerde vestigingen en het laagst bij vestigingen met een zeer brede onderbouw. In de vestigingen met een breed aanbod in de brugperiode kunnen leerlingen van de verschillende onderwijsniveaus elkaar (in theorie) ontmoeten, maar als vervolgens in de bovenbouwfase één of meer onderwijstypen ondergebracht zijn in (een) andere vestiging(en), wordt die kans op ontmoeting beduidend kleiner. In paragraaf 2.5 gaan we nader in op de ontmoetingskansen van leerlingen in verschillende typen vestigingen.

Verschillen in aanbod van type vestigingen in grotere en kleinere gemeenten

Zijn er in Nederland regionale verschillen in de institutionele samenstelling van vestigingen? Met andere woorden, maakt het voor de breedte van de samenstelling van de vestiging uit waar de vestiging staat?

Regionale verschillen onderzoeken we aan de hand van verschillen in gemeentegrootte. We verwachten dat de grootte van de vestigingsplaats van de school of vestiging, in casu de gemeente, betekenisvolle verschillen bloot kan leggen. Scholen in grote steden zullen door de grotere aantallen leerlingen daar, zo verwachten we, een meer gespecialiseerd aanbod kunnen doen dan scholen in kleinere plaatsen. Dat zal zich dan uiten in de aanwezigheid van een groter aandeel categorale en smalle vestigingen naast brede vestigingen. Scholen in kleinere gemeenten zullen door lagere aantallen leerlingen in hun voedingsgebied wellicht een breder aanbod moeten doen om voldoende massa te hebben om de school rendabel te houden. In grote steden zullen ouders en kinderen meer keus hebben (tussen scholen, tussen breed en smal), waardoor hun invloed op het scholenlandschap er ook groter kan zijn – scholen moeten immers concurreren om de leerling – dan in kleinere plaatsen waar minder keus is. Om na te gaan of onze vooronderstellingen over regionale verschillen opgaan, hebben we de typen vestigingen in grotere en kleinere gemeenten met elkaar vergeleken. De gemeenten zijn daartoe verdeeld in vier grootteklassen:

- **Klein:** Dit zijn gemeenten met minder dan 50.000 inwoners. Hieronder vallen gemeenten die vaak zijn samengesteld uit meerdere dorpen, en kleine gemeenten zoals de Waddeneilanden.

- *Middelgroot*: Dit zijn gemeenten met 50.000 tot 150.000 inwoners, zoals Gouda, Roosendaal en Nieuwegein.
- *Groot*: Hiertoe rekenen we gemeenten met 150.000 tot 250.000 inwoners. Voorbeelden hiervan zijn Nijmegen, Breda, Almere en Groningen.
- *G4*: Dit zijn de vier gemeenten met meer dan 250.000 inwoners: Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht.

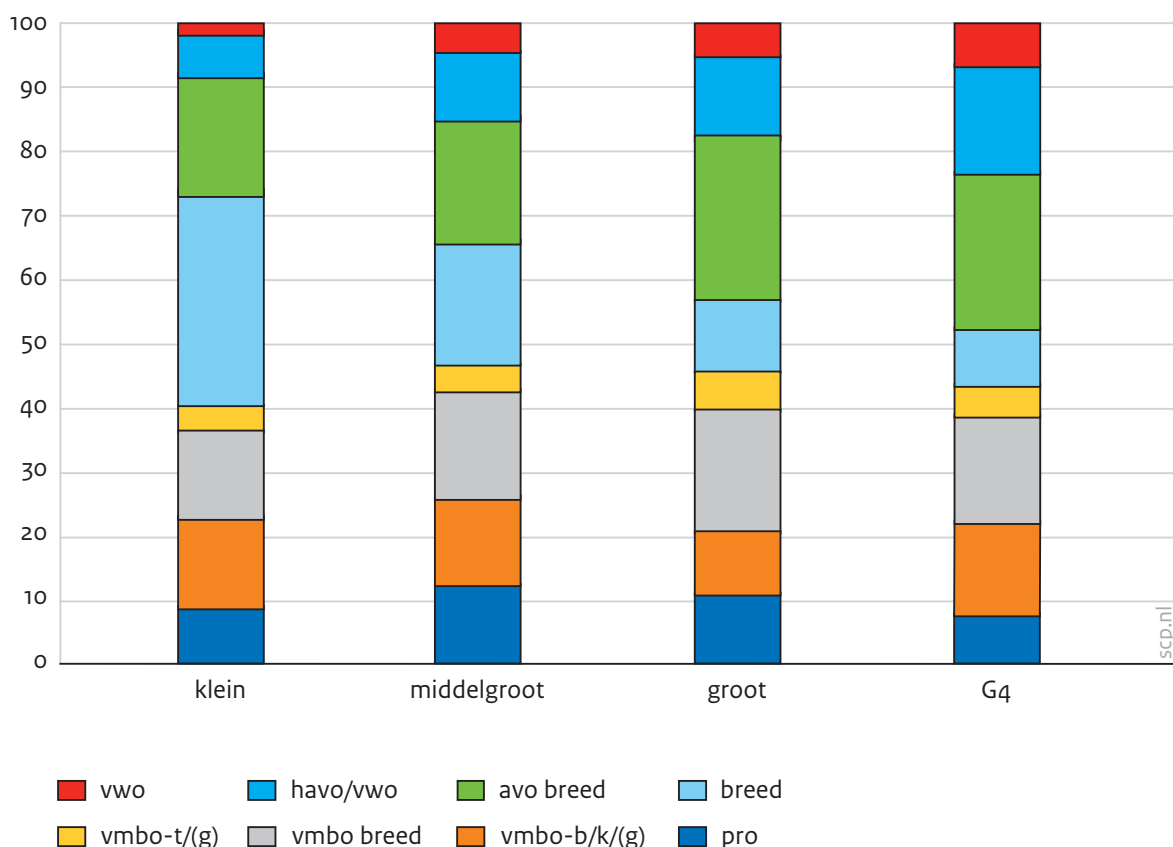
Figuur 2.2 toont de verdeling van de vestigingen naar aanwezige onderwijstypen in de onderbouw en naar gemeentegrootte in de vier genoemde grootteklassen.

Figuur 2.2

Hoe groter de gemeente, des te groter het aandeel vestigingen met een categorale en smalle onderbouw.

Hoe kleiner de gemeente, des te groter het aandeel met een brede onderbouw

Vestigingen voortgezet onderwijs naar type onderwijs in de *onderbouw* en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), CBS StatLine, SCP-bewerking

In de kleine en in mindere mate de middelgrote gemeenten treffen we, zoals verwacht, vaker dan in de grote gemeenten en de G4 vestigingen aan met een zeer brede onderbouw. Vestigingen met een avo-breed aanbod in de onderbouw – en dus smaller van samenstelling dan de categorie zeer breed omdat de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo daar niet bij zitten – treffen we vaker aan in de twee categorieën grote gemeenten. De vestigingenstructuur in de grotere gemeenten is in de onderbouw ook bij andere onder-

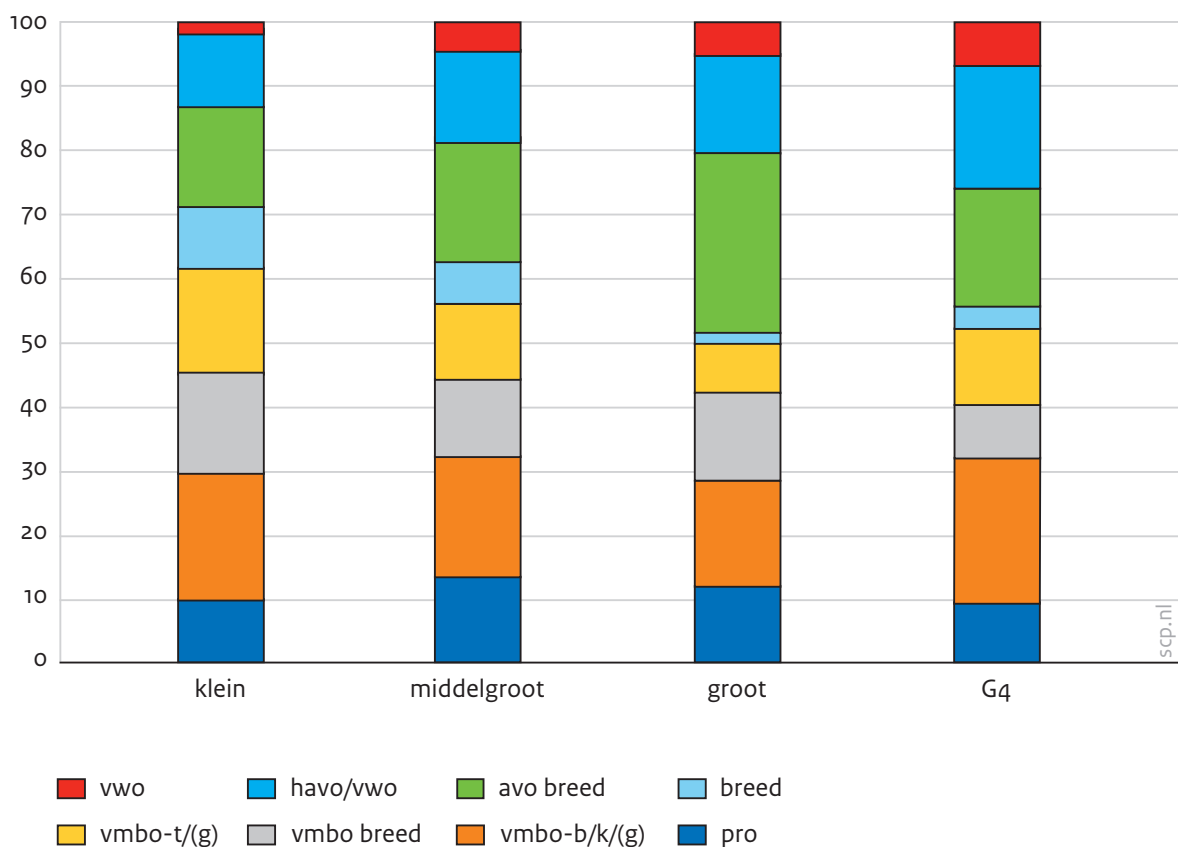
wijstypen vaker smal en categoriaal dan in de kleinere gemeenten. Zo nemen de aandelen vwo (categoriaal gymnasium) en havo/vwo duidelijk toe met de grootteklasse van de gemeenten. In Amsterdam alleen al zijn vijf categorale gymnasia.

In de bovenbouw zijn de patronen iets anders dan in de onderbouw (zie figuur 2.3). Dat er met name in de G4 relatief veel vestigingen zijn met een categorale of smalle bovenbouw-samenstelling, komt wel overeen met de onderbouw. Bij grote gemeenten (150.000-250.000 inwoners) is het beeld echter anders. Vestigingen met een avo-brede bovenbouw komen daar naar verhouding veel vaker voor dan elders, dus ook vaker dan in kleinere gemeenten, waarvan we eerder constateerden dat die vaker dan grotere gemeenten een bredere onderbouw kennen. Tegelijkertijd zien we dat in de grote gemeenten naar verhouding minder vestigingen met een categorale mavo bovenbouw zijn (vmbo-t/(g)). De mavo zit hier dus in vergelijking met de andere categorieën gemeenten vaker met havo en vwo samen (avo breed).

Figuur 2.3

Bovenbouw is in de G4 vaak smal en categoriaal samengesteld, maar bovenbouw mavo zit in grote gemeenten vaker in avo breed en minder vaak apart dan in de andere categorieën gemeenten

Vestigingen voortgezet onderwijs naar type onderwijs in de bovenbouw en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), CBS StatLine, SCP-bewerking

2.3 Leerlingen in vestigingen in het voortgezet onderwijs

De verdeling van typen vestigingen hoeft niet gelijk te zijn aan de verdeling van leerlingen daarbinnen. Het ene type vestiging kan meer en mogelijk ook andere leerlingen trekken dan het andere type. We richten ons hier op de aantallen leerlingen en we gaan in op verschillen tussen de grotere en kleinere gemeenten.

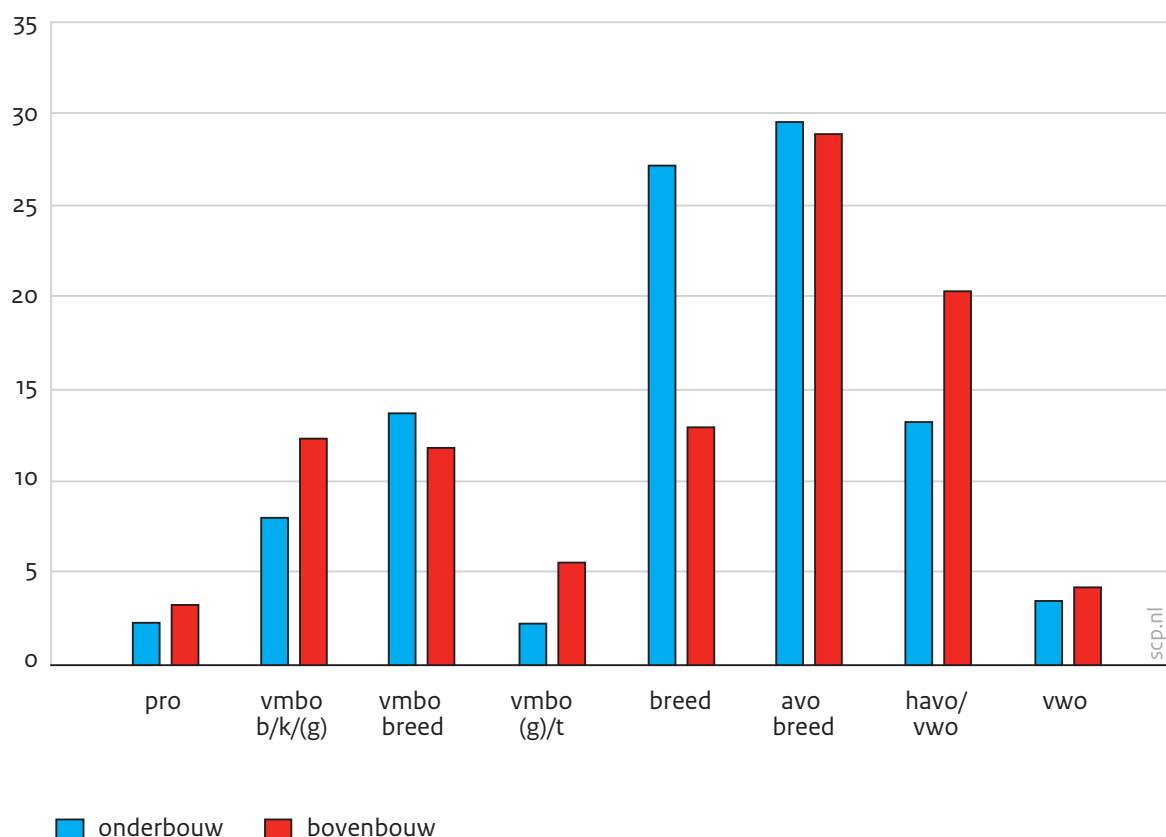
Spreiding van leerlingen over vestigingstypen

Wat direct opvalt in figuur 2.4, is dat in de brugperiode leerlingen naar verhouding vaak in een van de typen breder samengestelde vestigingen zitten: onderbouw zeer breed, avo breed en vmbo breed beslaan samen 70%. In de bovenbouw is dat minder vaak het geval (brede typen beslaan samen 54%); daar zitten leerlingen naar verhouding vaker in smalle (vmbo-b/k, havo/vwo) of in categoriaal samengestelde vestigingen (vmbo-t, vwo). Met name het aandeel leerlingen in zeer brede vestigingen verschilt tussen onderbouw en bovenbouw; in de bovenbouw is dit minder dan de helft van de onderbouw.

Figuur 2.4

Leerlingen voortgezet onderwijs zitten in de onderbouw vaker dan in de bovenbouw in een van de typen breed samengestelde vestigingen

Spreiding leerlingen over vestigingen naar type onderwijs in de onderbouw (brugperiode)^a en de bovenbouw, 2017/ '18 (in procenten)



a Onderbouw, ofwel brugperiode, omvat leerlingen in leerjaren 1 en 2.

Bron: Duo (Open onderwijsdata vo'17), SCP-bewerking

De conclusie over de verdeling van leerlingen over de vestigingen in onder- en bovenbouw in figuur 2.4 komt op het eerste gezicht overeen met de in figuur 2.1 getoonde verdeling van de vestigingenstructuur van onder- en bovenbouw. De voorkomende verschillen tussen de figuren hebben te maken met een ongelijke verdeling van leerlingen over vestigingen. In avo brede, zeer brede en in havo/vwo-vestigingen zitten namelijk in absolute aantallen gerekend veel meer leerlingen dan in categorale vestigingen. Dit geldt voor zowel onder- als bovenbouw. Nemen we nu de bovenbouw als voorbeeld, dan blijkt dat 18% van de vestigingen avo breed aanbiedt, terwijl daar 29% van de leerlingen naartoe gaat. Van alle vestigingen met bovenbouw kent slechts 7% een zeer brede samenstelling, maar daar volgt wel 13% van de leerlingen onderwijs in de bovenbouw. Ook havo/vwo trekt relatief veel leerlingen in de bovenbouw: dit schooltype maakt 15% van de vestigingen uit, maar herbergt 20% van de leerlingen in die onderwijsfase. Vestigingen met bovenbouw vmbo-b/k/(g) hebben daarentegen naar verhouding weinig leerlingen: ze maken 19% van de vestigingen uit, maar tellen slechts 12% van de leerlingen.

We kunnen nog op een andere manier kijken naar de verdeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs, namelijk naar hoe leerlingen van verschillende onderwijsniveaus zijn gegroepeerd in vestigingen. In figuur 2.5 is dit in beeld gebracht voor de bovenbouw. We zien daar dat negen van de tien leerlingen in het praktijkonderwijs in aparte vestigingen voor praktijkonderwijs zitten. Slechts één van de tien zit met andere onderwijsniveaus samen (voornamelijk met leerlingen van het vmbo-b/k-niveau). Leerlingen van de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo (basis en kader) zitten voor het grootste deel met elkaar en met de gemengde leerweg. Als ze samen zitten in een vestiging met avo-leerlingen is dat voornamelijk met leerlingen van de theoretische leerweg. Slechts een klein deel zit met havo en vwo samen.

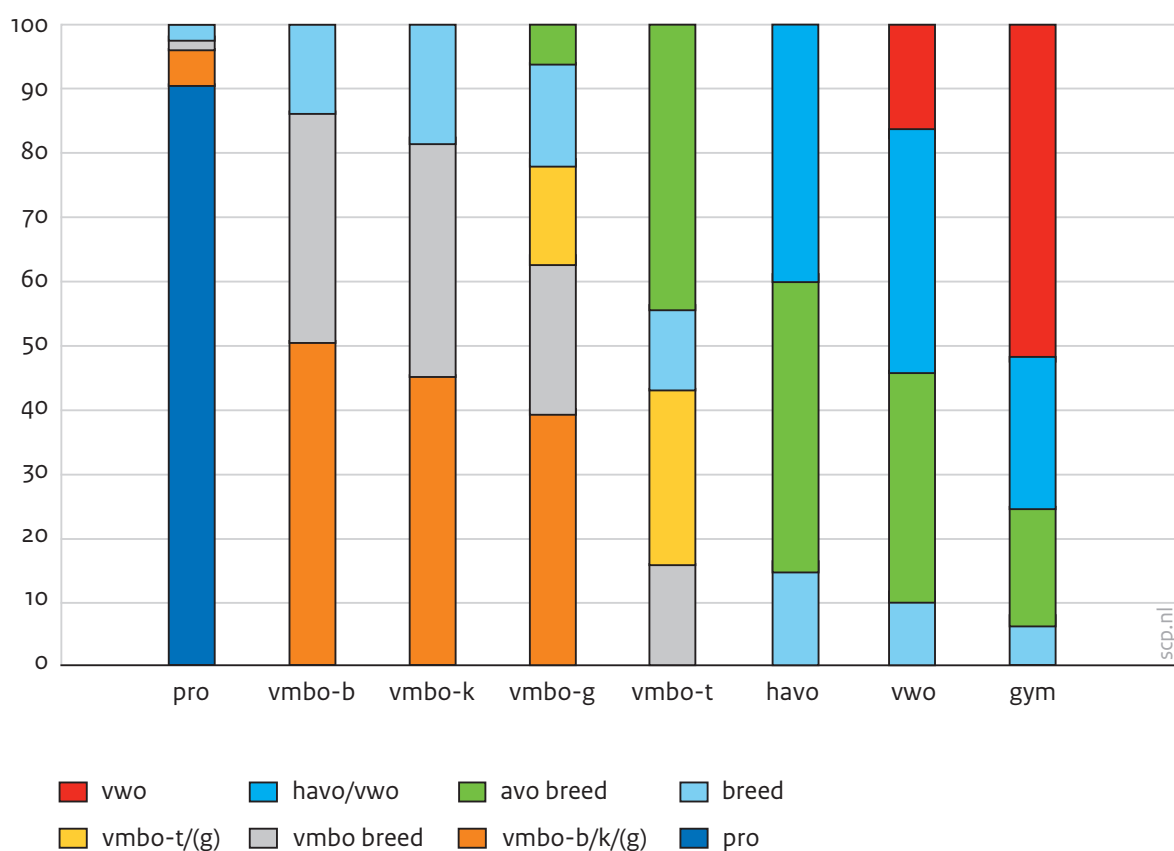
Aan de andere kant van het spectrum zien we dat iets meer dan de helft van de gymnasias-ten in een apart vwo-gedeelte zit (deels met atheneumleerlingen). De andere, iets kleinere, helft zit vooral samen met andere avo-leerlingen (havo, mavo). De totale groep vwo'ers is het meest te vinden op havo/vwo- en brede avo-vestigingen, en in mindere mate op vestigingen met alleen vwo. Havisten zitten vooral vaak met mavisten en vwo'ers, of alleen met vwo'ers bij elkaar. De groep in het 'midden', leerlingen van de vmbo-theoretische leerweg, blijkt in ruime meerderheid in categorale mavo-vestigingen en in avo brede vestigingen onderwijs te volgen. Nog niet een derde zit samen met beroepsgerichte leerwegen van het vmbo (in vmbo breed of breed). Hiermee tekent zich over de hele breedte van de vestigingenstructuur een tweedeling af tussen beroepsgericht en (hoger) algemeen vormend onderwijs. Slechts 16% van de gezamenlijke vmbo basis- en kaderleerlingen zit op een vestiging samen met havo en vwo, en van de gezamenlijke havisten en vwo'ers zit maar 12% op een vestiging waar ook beroepsgerichte vmbo-leerwegen worden aangeboden.

Leerlingen van verschillende niveaus zitten weliswaar regelmatig samen in een vestiging, maar dat zijn dan wel grotendeels leerlingen van een soortgelijk traject: of beroepsgericht of (hoger) algemeen vormend.

Figuur 2.5

Bovenbouwleerlingen zitten vaak samen met andere niveaus in een vestiging, maar ze volgen meestal wel een soortgelijk traject: of beroepsgericht of algemeen vormend

Leerlingen naar onderwijsniveau^a en vestigingsstructuur (bovenbouw), 2017/ '18 (in procenten)



a De kolom vwo heeft betrekking op alle vwo-leerlingen (= atheneum en gymnasium). De kolom gym (gymnasium) is een verbijzondering van de kolom vwo. Hierdoor overlappen de kolommen vwo en gym gedeeltelijk.

Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), SCP-bewerking

Spreiding van leerlingen in voortgezet onderwijs naar gemeentegrootte

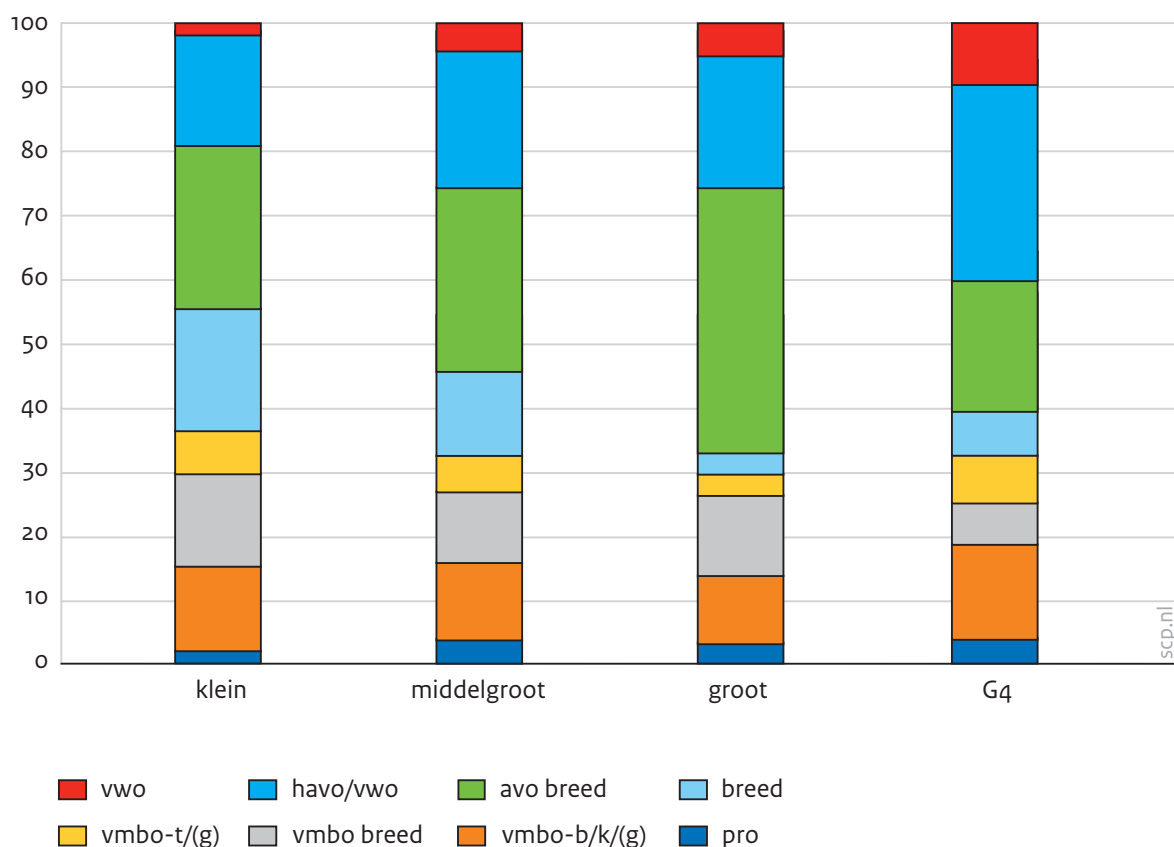
Figuur 2.6 toont in welke typen vestigingen leerlingen zitten als ze naar het voortgezet onderwijs gaan in een kleinere of grotere gemeente. We concentreren ons op de bovenbouw. Er zijn duidelijke verschillen tussen de naar grootteklasse ingedeelde gemeenten; deze komen grotendeels overeen met de eerder geconstateerde verschillen in vestigingsstructuur naar gemeentegrootte (zie nogmaals figuur 2.3). Dit houdt in dat in de vier grootste steden leerlingen meer dan elders in categorale en smalle vestigingen zitten: vwo, havo/vwo, vmbo-t, vmbo-b/k en pro. In kleine (<50.000 inwoners) en middelgrote gemeenten (50.000-150.000 inwoners) zijn dat vaak bredere vestigingen. In de grote gemeenten (150.000-250.000 inwoners) zien we wederom dat leerlingen er veel meer dan elders in avo brede vestigingen zitten en het minst van alle gemeenteklassen in zeer brede vestigingen en in categorale mavo's. Eerder (figuur 2.3) zagen we ook dat vestigingen met categorale mavo vaker te vinden zijn in de kleine gemeenten. Figuur 2.6 laat zien dat het als het om leerlingen gaat, dit aandeel juist het hoogst is in de G4. Daarentegen is hun aan-

deel in de grote gemeenten, zoals gezegd, het laagst. In Figuur 2.5 werd duidelijk dat mavo's over het geheel genomen vaker in avo-brede vestigingen onderwijs volgen dan in categorale mavo's; in grote gemeenten tekent dit patroon zich nog sterker af.

Figuur 2.6

Bovenbouwleerlingen zitten in de G4 naar verhouding vaak in categorale en smalle vestigingen; in kleinere en middelgrote gemeenten in bredere; maar in grote gemeenten veel vaker dan elders in avo-brede vestigingen

Leerlingen naar bovenbouw vestigingsstructuur en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), CBS StatLine, SCP-bewerking

Door vervolgens na te gaan welk onderwijsniveau leerlingen in de verschillende vestigings-typen volgen en hoe dat is verdeeld over gemeenteklassen, krijgen we een nog nauwkeuri-ger beeld van de spreiding van leerlingen over het Nederlandse scholenlandschap (figuur 2.7).

De exercitie in figuur 2.7 laat opnieuw zien dat vooral in de vier grootste steden leerlingen van de verschillende onderwijsniveaus van elkaar gescheiden onderwijs volgen. Vwo-leerlingen zitten er vaker dan elders apart van andere leerlingen in een eigen vestiging, dat zijn vooral gymnasiasten die in categorale gymnasia onderwijs volgen. Ook vmbo-t-leerlingen zitten er vaker apart van leerlingen van andere onderwijsniveaus in categorale mavo's. Dat geldt eveneens voor leerlingen die de beroepsgerichte leerwegen in het vmbo volgen; zij zitten er vaker dan elders in smalle vmbo-b/k-vestigingen. De groep leerlingen die de gemengde leerweg volgt, is klein in omvang. Zij zitten vaak samen met de beroeps-

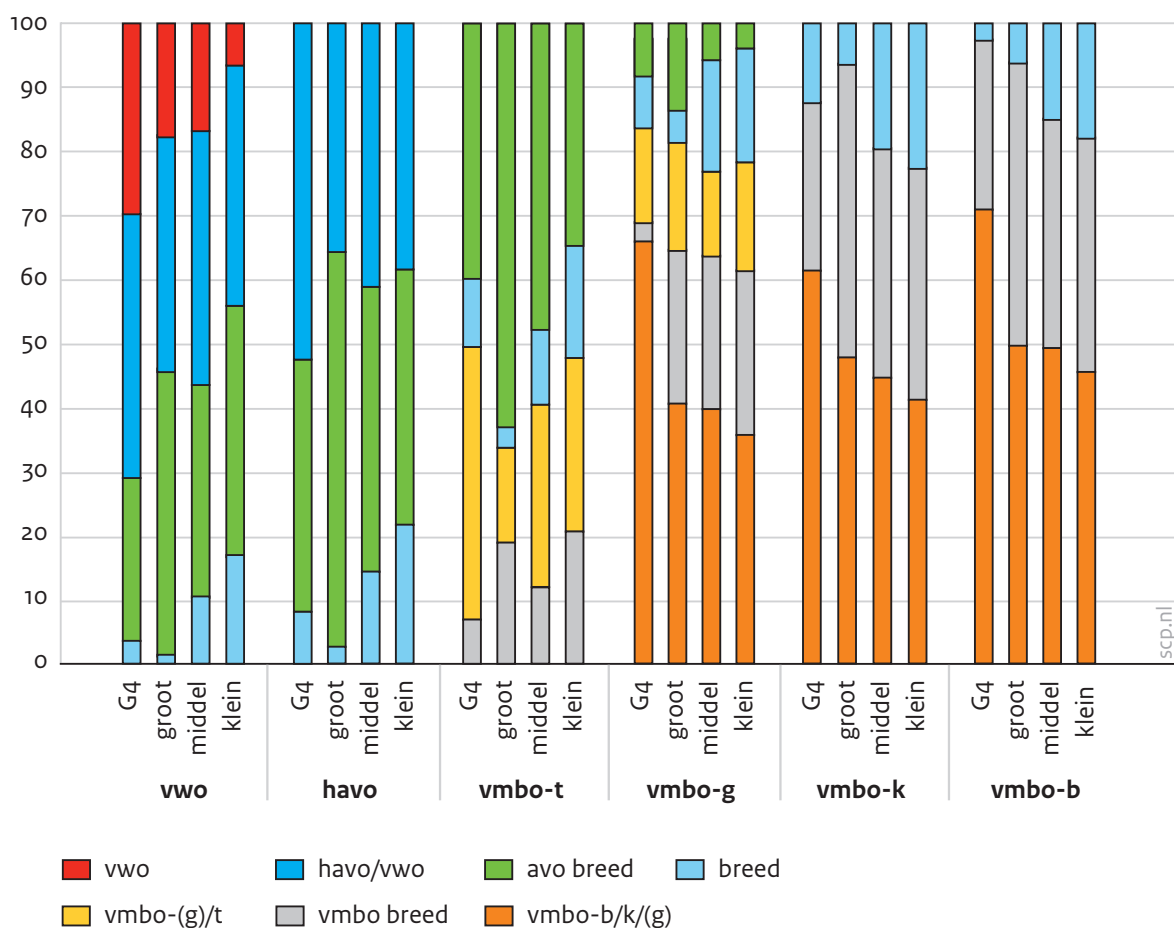
gerichte leerwegen in smalle vmbo-b/k-vestigingen, en dit doen zij wederom het vaakst in de vier grootste steden.

Havisten zitten vooral samen met leerlingen uit algemeen vormende onderwijstypen in een vestiging. In de G4 is dat vaak met vwo'ers in een havo/vwo-vestiging; in de grote gemeenten vaak met mavisten en vwo'ers in een avo-brede vestiging. In de kleine gemeenten treffen we hen nog het vaakst aan in een brede vestiging waar ook leerlingen van de beroepsgerichte leerwegen onderwijs volgen, maar ook dan gaat het om een beperkt deel van de havisten.

Figuur 2.7

Vooraf in de G4 zitten bovenbouwleerlingen van verschillende niveaus apart van elkaar in een eigen vestiging. Als leerlingen samen zitten, is dat overal vaak met leerlingen uit een soortgelijk traject: of beroepsgericht of algemeen vormend

Leerlingen naar onderwijsniveau^a en vestigingsstructuur (bovenbouw voortgezet onderwijs) en naar gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



a Bovenbouwleerlingen in vmbo betreffen de leerjaren 3 en 4, in havo de leerjaren 4 en 5, en in vwo de leerjaren 4, 5 en 6.

Bron: DUO (Open onderwijsdata vo'17), CBS StatLine, SCP-bewerking

Leerlingen van zowel het hoogste niveau (vwo) als de lagere niveaus (vmbo-b/k/g) in het voortgezet onderwijs zitten in de vier grootste steden dus meer dan elders niet met andere

niveaus samen in een vestiging. Daarentegen zitten in de categorie grote gemeenten mavisten vaker dan elders samen met havisten en vwo'ers in avo-brede vestigingen. Naast de constatering van een verschil tussen de G4 en de overige gemeenten, met name door het grotere aandeel gescheiden onderwijs in de G4, wordt opnieuw duidelijk dat daar waar leerlingen wel met andere onderwijsniveaus in een vestiging zitten, dat dan, ongeacht de gemeentegrootte, bijzonder vaak niveaus zijn in hetzelfde traject: hetzij een beroepsvormende opleiding, hetzij een algemeen vormende opleiding.

2.4 Prognoses: vrijwel overal krimp, behalve in grote steden in de Randstad

Hoe de scholen en vestigingen zijn samengesteld, waar ze voorkomen en hoeveel leerlingen ze trekken, hangt verder ook samen met de aantallen leerlingen in een bepaalde plaats of regio. Als gevolg van dalende geboortecijfers in Nederland kampen scholen momenteel met afnemende leerlingenaantallen. Uiteraard wordt een dergelijke daling in de eerste plaats zichtbaar in het basisonderwijs en vervolgens in het voortgezet onderwijs. Volgens de Referentieramingen (Rijksoverheid 2018) zal het aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs tot 2030 met gemiddeld 12% afnemen (zie ook ocw 2019; Rijksoverheid 2015; vo-Raad 2018).

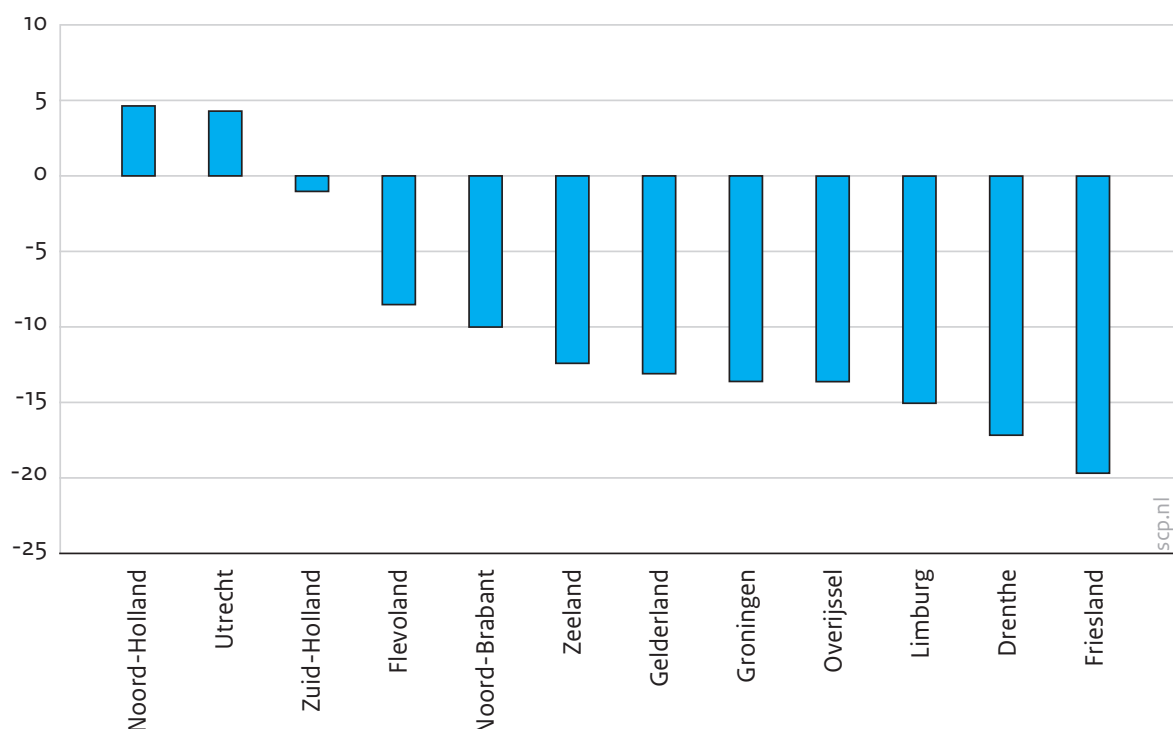
De verwachte krimp kan grote gevolgen hebben voor het scholenlandschap in Nederland. Afnemende leerlingenaantallen leiden tot lagere budgetten voor scholen, maar onder meer huisvestingskosten blijven grotendeels gelijk. Hierdoor nemen de kosten per leerling toe, totdat het onderwijs onbetaalbaar wordt (Saaltink 2012). Om 'te overleven' en onderwijs (in de regio/gemeente/buurt) te kunnen blijven aanbieden, zullen scholen maatregelen moeten nemen, zoals personeel ontslaan, andere huisvesting zoeken, samenwerking zoeken of fuseren met andere scholen. Voor ouders en leerlingen kan dat onder meer betekenen dat er minder keuze is en voor leerlingen dat zij verder moeten gaan reizen voor hun onderwijs.

Een andere demografische ontwikkeling met een effect op het scholenlandschap is dat jonge gezinnen, studenten en andere jongeren steeds vaker naar (grote) steden trekken (Ouders & Onderwijs 2015). Ook (niet-westerse) migranten hebben een voorkeur voor de steden en zij hebben vaker grotere gezinnen (Korsten en Marsman 2008). Als gevolg hiervan is de krimp ongelijk verdeeld over het land. Prognoses voor de periode 2017-2027 voorspellen dat er gemiddeld over de scholen voor voortgezet onderwijs alleen in Noord-Holland en Utrecht groei zal zijn en in Zuid-Holland de situatie constant blijft (Rijksoverheid 2018). In alle andere provincies zullen de leerlingenaantallen gemiddeld afnemen, waarbij de grootste krimp zich zal voordoen in Friesland en Drenthe (figuur 2.8).

Figuur 2.8

In vrijwel alle provincies wordt krimp verwacht, alleen nog groei in Noord-Holland en Utrecht

Gemiddelde voorspelde ontwikkeling van leerlingenaantallen in het voortgezet onderwijs per provincie van 2017 tot 2027 (in procenten)



Bron: DUO (Leerlingenprognoses 2012-2037), SCP-bewerking

Kijken we binnen provincies naar regio's³ met groei en krimp, dan valt op dat de grootste krimp zich zal voordoen aan de randen van het land: de noordoosthoek van Groningen en Drenthe, delen van Friesland, de Achterhoek in Gelderland, de kop van Noord-Holland, Zeeuws-Vlaanderen en Noord-Limburg. Aan de andere kant van het spectrum zijn in de provincies Noord- en Zuid-Holland en Utrecht gebieden waar nog enige groei wordt voorspeld. Die groei zal zich voornamelijk voordoen in de vier grote steden. Door die groei zullen de scholen in die steden ook in de toekomst waarschijnlijk de ruimte houden om het aanbod van verschillende niveaus te spreiden over verschillende, relatief smal samengestelde vestigingen. Buiten de grote steden, vooral in de gebieden met de sterkste krimp, neemt de ruimte daarvoor juist af, en zullen scholen mogelijk vaker verschillende niveaus moeten samenbrengen in een vestiging om te kunnen voortbestaan.

Krimp is het hoogst in vmbo-b/k

Ten slotte is als gevolg van de druk op deelname aan hogere opleidingen (de 'vlucht naar boven') de verwachte daling van leerlingenaantallen het sterkst in het vmbo (Van Eck et al. 2013; ocw 2019). Ook de absolute deelname aan havo en vwo daalt volgens de prognoses, maar in verhouding tot het vmbo (-20% tot 2030) gebeurt dat daar in mindere mate (-10% voor zowel havo als vwo) (Rijksoverheid 2018).

Die opwaartse druk in het voortgezet onderwijs kent meerdere oorzaken. Een belangrijke is dat de ouders van hedendaagse scholieren hoger opgeleid zijn dan voorgaande generaties en hun kinderen ook naar hogere opleidingen (kunnen) gaan (Van Eck et al. 2013). Een andere reden is het imago van het vmbo als het schooltype waar ongemotiveerde en moeilijk lerende leerlingen terechtkomen. De trend van deelname aan steeds hogere onderwijsniveaus is al geruime tijd gaande en volgens de schoolbestuurders die wij in het kader van dit onderzoek spraken, treft dit vooral vmbo-b/k-afdelingen van scholen. Lange tijd was de verhouding leerlingen in vmbo en havo/vwo 60% om 40%; inmiddels nadert dat een half om half-verdeling. De verschuiving naar hogere niveaus is echter nog sterker dan uit deze cijfers blijkt, doordat binnen het vmbo de instroom in (vooral) basis en in kader afneemt en in de theoretische leerweg stijgt. Tussen 2008/'09 en 2018/'19 daalde de instroom in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo van 52% naar 46% en steeg deze in de theoretische leerweg van 33% naar 38% (de gemengde leerweg bleef redelijk constant, van 15% naar 16%) (Maslowski en Vogels 2019). In paragraaf 2.3 zagen we al dat vmbo-b/k-vestigingen relatief weinig leerlingen hebben. De geïnterviewde schoolbestuurders wijzen niet alleen op deze verschuiving binnen het vmbo van beroepsgerichte leerwegen naar mavo, maar constateren ook dat mavo-afdelingen in vmbo-scholen leeglopen en mavo-afdelingen in avo-brede scholen groeien. Daardoor zal het voor vmbo-scholen steeds moeilijker worden, zeggen zij, om de beroepsgerichte leerwegen, of specifieke studierichtingen daarbinnen, overeind te houden. De bestuurders verwachten als gevolg hiervan op termijn grote verschuivingen in het scholenlandschap, onder andere door minder vmbo-b/k-aanbod.

2.5 Ontmoeting tussen leerlingen met verschillende achtergronden

Door de manier waarop het aanbod van voortgezet onderwijs is georganiseerd, kunnen leerlingen van de uiteenlopende leerwegen, richtingen en trajecten elkaar maar tot op zekere hoogte ontmoeten binnen dezelfde school/vestiging. We hebben gezien dat vooral de scheiding tussen aan de ene kant vmbo-leerlingen in de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg en aan de andere kant vwo-leerlingen aanzienlijk is; slechts een klein deel van beide groepen zit op een vestiging waar ook de andere groep vertegenwoordigd kan zijn. De scheiding tussen havisten en leerlingen uit de basis- en kader beroepsgerichte vmbo-leerwegen is niet veel geringer.

Deze institutionele scheiding in het aanbod werkt door in de verdeling van leerlingen met uiteenlopende achtergronden over verschillende soorten vestigingen. Zowel naar sociaal-economische status als naar migratieachtergrond zijn er namelijk flinke verschillen in deelname aan de onderscheiden onderwijstypen binnen het voortgezet onderwijs. Doordat die onderwijstypen, zoals we zagen, vaak in verschillend samengestelde vestigingen worden aangeboden, vermindert de kans dat leerlingen met uiteenlopende achtergronden een zelfde vestiging zullen bezoeken en elkaar daar kunnen tegenkomen. Daarnaast zal ook de verdeling van leerlingen met verschillende achtergronden over gebieden (gemeenten, wijken) invloed hebben op de verdeling van leerlingen over scholen en op de kans elkaar te

ontmoeten. In gebieden waar bijvoorbeeld weinig jongeren met een migratieachtergrond wonen, is de kans om leerlingen met die achtergrond op school tegen te komen uiteraard op voorhand niet groot, ook niet in breed samengestelde vestigingen.

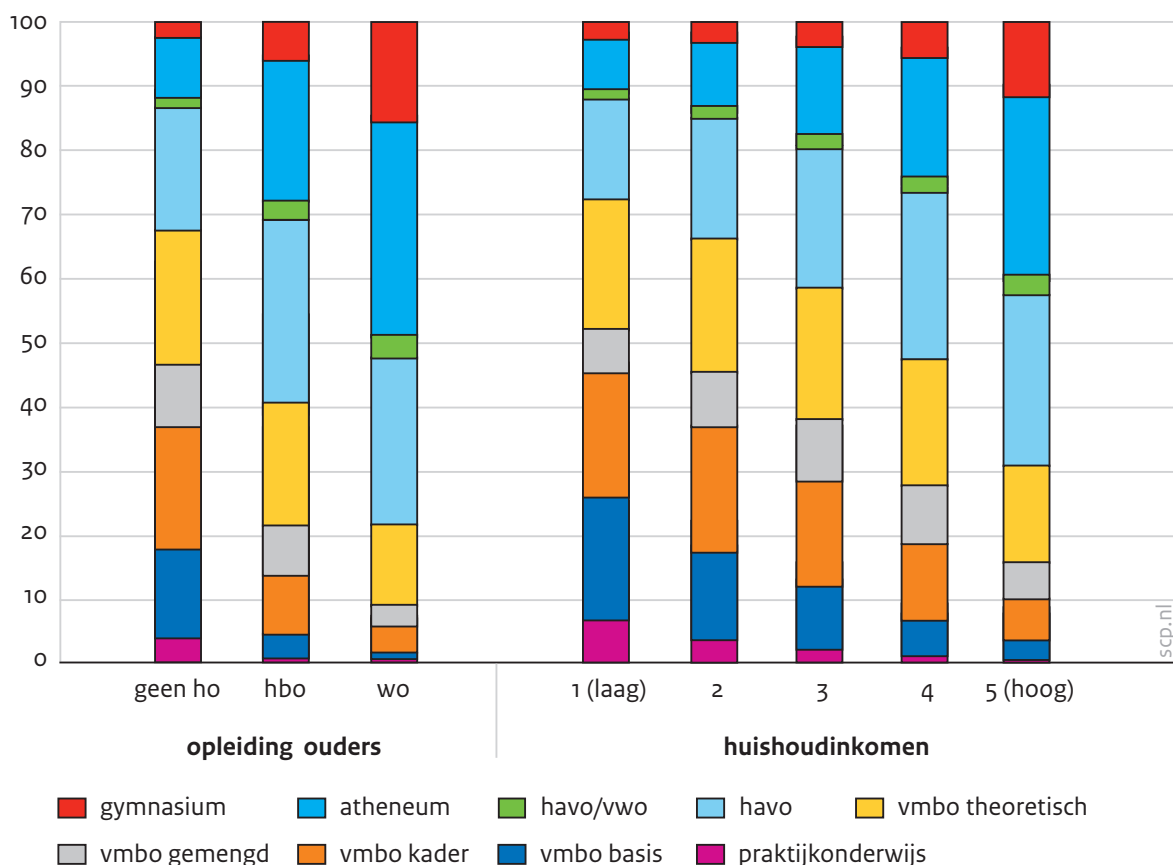
Ongelijke deelname aan onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs

Leerlingen uit de hogere statusgroepen volgen vaak havo of vwo en zijn ondervertegenwoordigd in het vmbo, met name in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen. Voor leerlingen uit de lagere statusgroepen is het beeld omgekeerd. Zowel de verschillen in deelname naar opleidingsmilieu als naar hoogte van het huishoudinkomen laten dat duidelijk zien.⁴ Figuur 2.9 toont de verdeling in leerjaar 3, als vrijwel alle leerlingen zijn verdeeld naar niveau.

Figuur 2.9

Leerlingen uit de hogere statusgroepen (hoger opleidingsniveau ouders, hoger huishoudinkomen) volgen vaker havo of vwo en minder vaak praktijkonderwijs en vmbo basis of kader dan leerlingen uit de lagere statusgroepen

Leerlingen leerjaar 3 naar onderwijsniveau en ouderlijk opleidingsniveau^a respectievelijk huishoudinkomen^b, 2017/'18 (in procenten)



a Opleiding van de hoogst opgeleide ouder. De categorie 'geen ho' bevat ouders met ten hoogste een middelbaaronderwijsdiploma of een onbekend opleidingsniveau.

b Kwintielen van het gestandaardiseerd besteedbaar huishoudinkomen.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Voor een flink deel is de ongelijke verdeling over onderwijstypen een vertaling van verschillen in prestatieniveau aan het einde van het basisonderwijs, maar door verschillen in advisering, schoolkeuze en op- en afstroom in de eerste fase van het voortgezet onderwijs nemen de verschillen nog verder toe (Inspectie van het Onderwijs 2017; Van Rooijen et al. 2017).

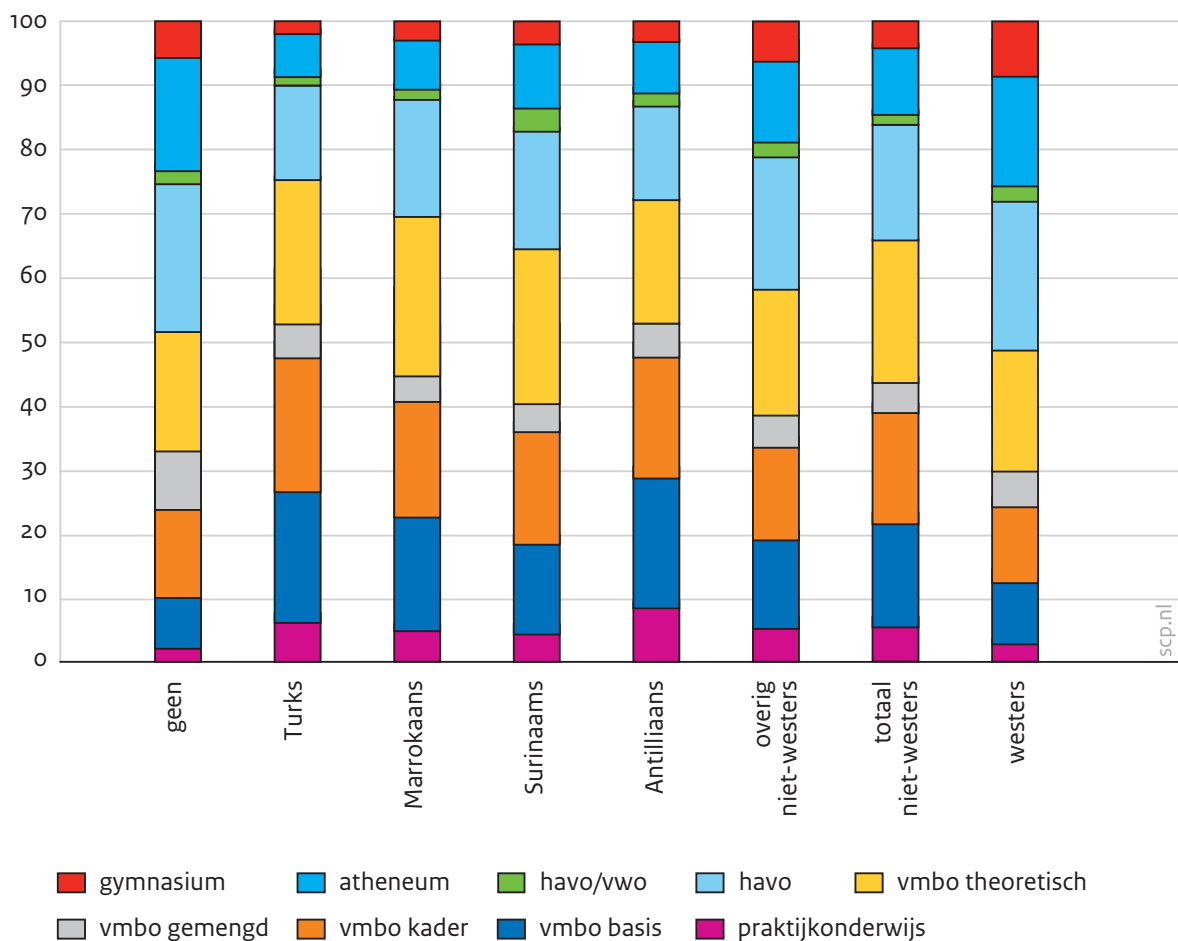
Binnen de groep leerlingen met hoger opgeleide ouders is er een groot verschil tussen leerlingen met hbo- en wetenschappelijk opgeleide ouders: de deelname aan vwo (atheneum, gymnasium) van de tweede groep is aanzienlijk hoger dan die van de eerste.

Ook tussen leerlingen zonder en met een migratieachtergrond zijn er flinke verschillen in deelname (figuur 2.10).

Figuur 2.10

Leerlingen met een niet-westerse achtergrond nemen relatief weinig deel aan havo en vwo, en veel aan vmbo basis en kader

Leerlingen leerjaar 3 naar type onderwijs en migratieachtergrond^a, 2017/'18 (in procenten)



a Geen = zonder migratieachtergrond.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Ondanks de geleidelijke toename van hun havo/vwo-deelname (CBS 2018) nemen leerlingen uit de vier ‘traditionele’ niet-westerse migrantengroepen (leerlingen met een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse migratieachtergrond) naar verhouding nog altijd weinig deel aan havo en vwo, en veel aan de basis- of kaderberoepsgerichte vmbo-leerwegen (CBS/vws 2019). Wel is het verschil met autochtoon-Nederlandse leerlingen bij leerlingen met een Surinaamse achtergrond geringer dan bij de drie andere groepen. De deelname van de heterogene groep ‘overige niet-westers’ wijkt minder af van die van leerlingen zonder migratieachtergrond, waarbij er binnen deze groep aanzienlijke verschillen zijn tussen bijvoorbeeld leerlingen met een Chinese of Iraanse achtergrond – beide groepen nemen meer aan havo en vwo deel dan leerlingen zonder migratieachtergrond – en leerlingen met een Somalische, Eritrese of Syrische achtergrond (CBS 2018; Miltenburg en Dagevos 2018; Sterckx en Fessehazion 2018; Vogels 2011a; 2011b). De verdeling van leerlingen met een westerse migratieachtergrond verschilt niet veel van die van leerlingen zonder migratieachtergrond; zij nemen wat meer deel aan vwo (met name gymnasium) dan leerlingen zonder migratieachtergrond.

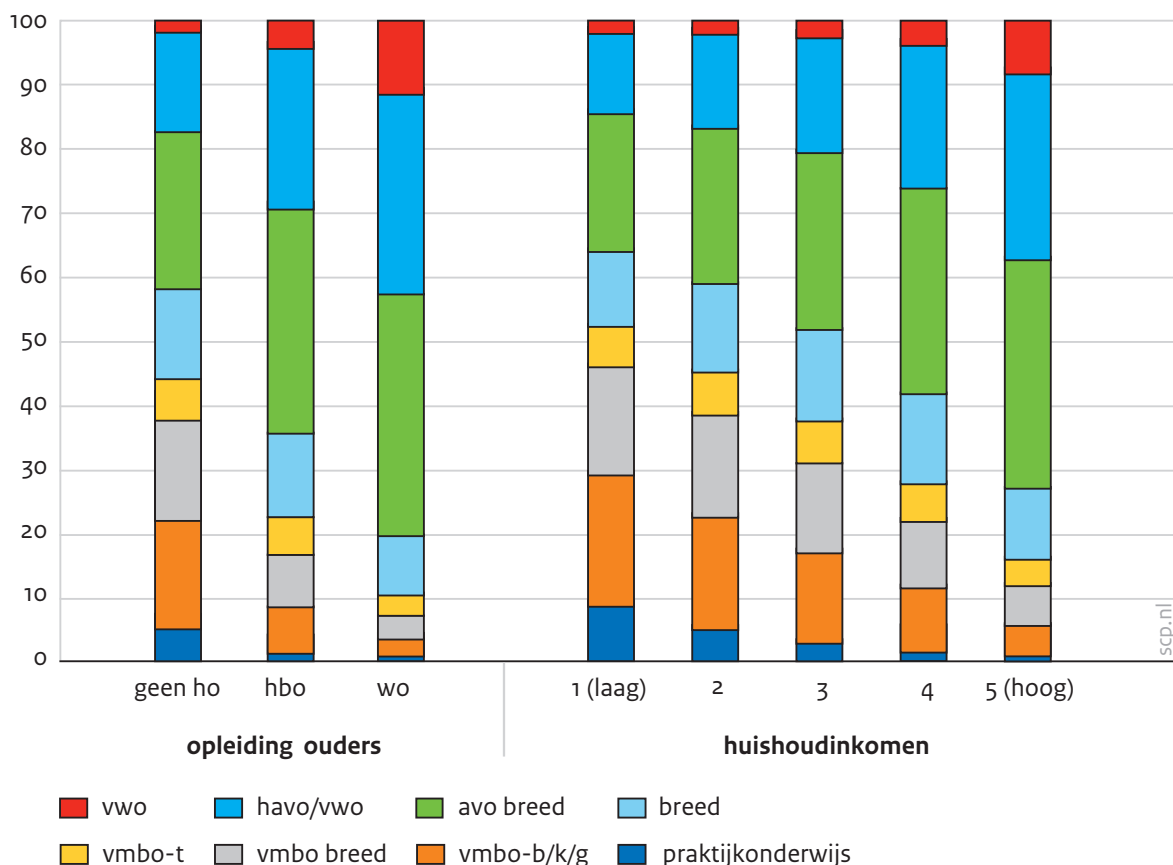
Ongelijke verdeling over soorten vestigingen

Gezien de deelnameverschillen zullen leerlingen uit verschillende sociaal-economische milieus en met verschillende migratieachtergronden ongelijk zijn verdeeld over de eerder onderscheiden soorten vestigingen (paragraaf 2.2 en 2.3). Daarbij zal het contrast het grootst zijn tussen smal samengestelde vestigingen met alleen aanbod van vmbo-beroepsgerichte leerwegen en vestigingen met alleen aanbod van havo en/of vwo. Van de leerlingen met hbo- en vooral met academisch opgeleide ouders zit een aanzienlijk deel op een vestiging met alleen havo- en/of vwo-aanbod, terwijl ze maar zelden een vestiging bezoeken met alleen aanbod van vmbo-leerwegen (figuur 2.11). Een vergelijkbaar beeld zien we bij leerlingen uit de hoogste inkomensgroep. Bij de overige statusgroepen (ouders geen hogeronderwijsdiploma, de lagere inkomenskwintielen) zien we het omgekeerde beeld; een groot deel zit op een vestiging met alleen aanbod van vmbo-leerwegen, en relatief weinig leerlingen volgen onderwijs op een vestiging met alleen havo- en/of vwo-aanbod.

Figuur 2.11

Leerlingen uit groepen met hogere sociale status zitten relatief vaak in vestigingen met havo en/of vwo; leerlingen uit groepen met lagere sociale status zitten relatief vaak in vestigingen met vmbo-leerwegen

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs naar samenstelling van de vestiging in de bovenbouw en opleiding ouders^a respectievelijk huishoudinkomen^b, 2017/'18 (in procenten)



a Opleiding van de hoogst opgeleide ouder. De categorie 'geen ho' bevat ouders met ten hoogste een middelbaaronderwijsdiploma of een onbekend opleidingsniveau.

b Kwintielen van het gestandaardiseerd besteedbaar huishoudinkomen.

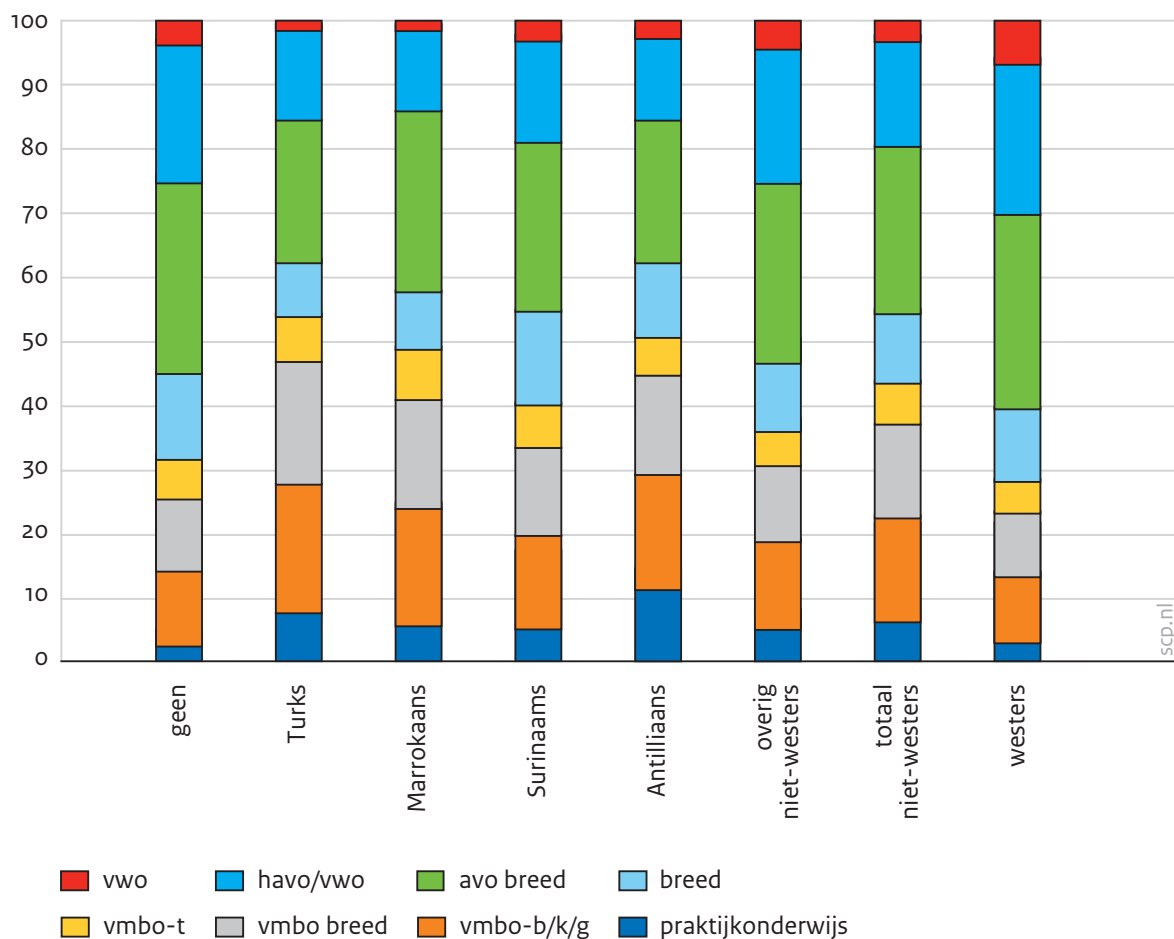
Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Ook leerlingen zonder en met een migratieachtergrond zijn ongelijk verdeeld over de onderscheiden soorten vestigingen, waarbij met name de verdeling van leerlingen met een Turkse, Marokkaanse of Antilliaanse achtergrond afwijkt van die van leerlingen zonder migratieachtergrond (figuur 2.12). Leerlingen uit deze drie herkomstgroepen zitten naar verhouding vaak op een vestiging met alleen aanbod van vmbo-leerwegen, en zijn naar verhouding weinig te vinden op een vestiging met alleen havo- en/of vwo-aanbod. Bij de andere herkomstgroepen is het verschil met leerlingen zonder migratieachtergrond in dat opzicht veel geringer. Leerlingen met een westerse migratieachtergrond zitten nog wat vaker dan leerlingen zonder migratieachtergrond op een vestiging met havo/vwo- of vwo-aanbod. Eerder bleek dat zij wat vaker vwo volgen dan leerlingen zonder migratieachtergrond.

Figuur 2.12

Vooraf leerlingen met een Turkse, Marokkaanse of Antilliaanse achtergrond zitten vaker in vmbo-vestigingen en minder vaak in havo- en/of vwo-vestigingen dan leerlingen zonder migratieachtergrond

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs naar samenstelling van de vestiging in de bovenbouw en migratieachtergrond, 2017/'18 (in procenten)



a Geen = zonder migratieachtergrond.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Verschillen in verdeling over vestigingen nemen nog wat toe door keuze

De belangrijkste oorzaak van de ongelijke verdeling van groepen leerlingen over verschillend samengestelde vestigingen is de ongelijke deelname aan de verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs, maar door keuzes van ouders/leerlingen neemt de ongelijke verdeling over typen vestigingen wel nog wat verder toe. Vwo-leerlingen uit het hoog opgeleide milieu volgen vaker een opleiding aan een categorale vwo-vestiging dan aan een breder samengestelde vestiging. Dat is niet alleen zo omdat zij hoe dan ook meer dan andere leerlingen binnen het vwo de gymnasiumvariant volgen (zie nogmaals figuur 2.9), maar ook omdat zij vaker hebben gekozen voor een opleiding aan een categorale gymnasiumvestiging in plaats van een gymnasiumopleiding aan een bredere vestiging (zie bijlage B, tabel B.1).

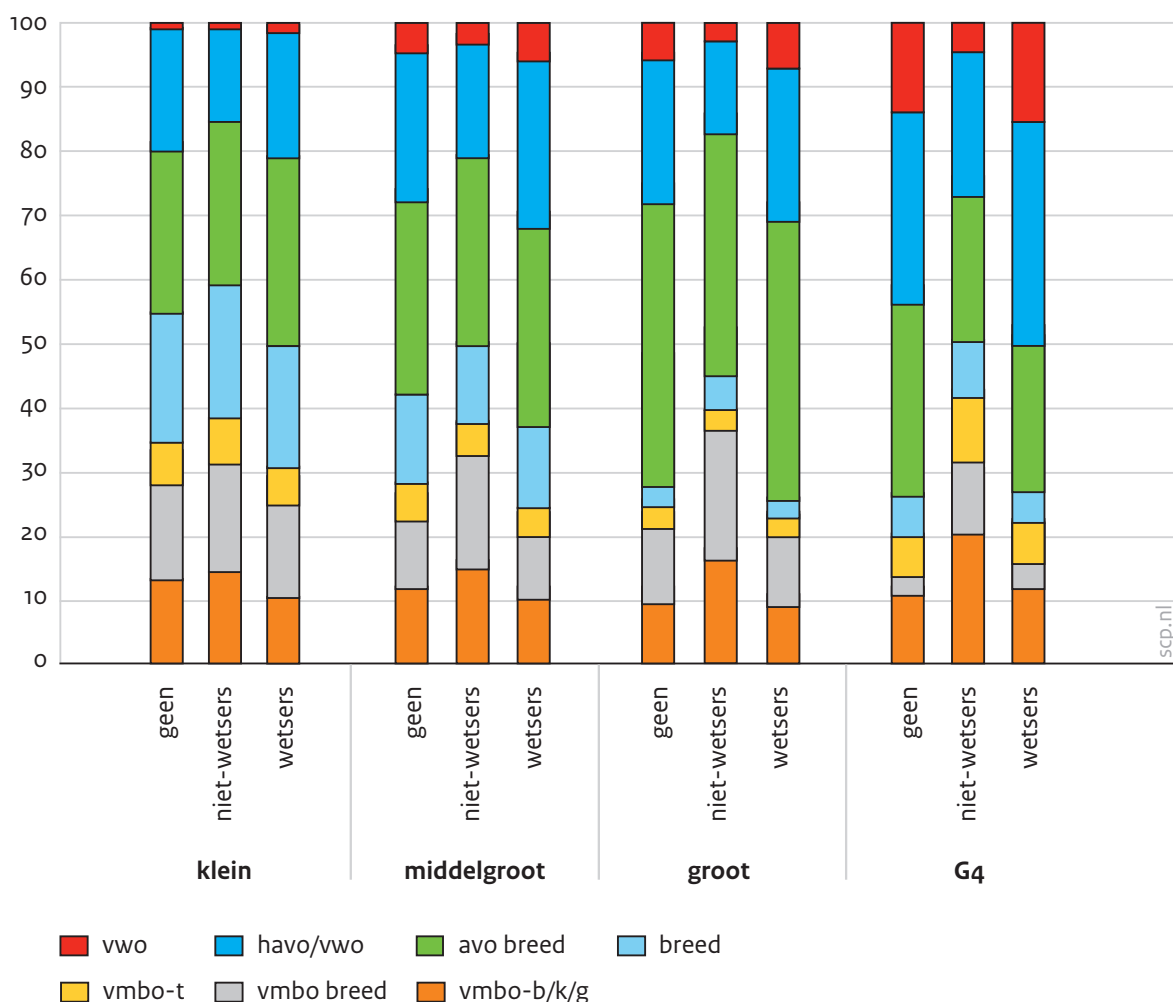
Scherper contrast in grote steden

Hiervoor (paragraaf 2.2) constateerden we dat het aanbod van typen onderwijs in het voortgezet onderwijs in grote gemeenten anders is georganiseerd dan in kleinere gemeenten: de scheiding tussen de beroepsgerichte vmbo-leerwegen enerzijds, en havo en vwo anderzijds, is met name in de vier grote steden sterker dan in de rest van het land. In samenhang daarmee is ook het contrast tussen de verdeling van leerlingen met verschillende achtergronden over soorten vestigingen in vooral de vier grote steden scherper dan in kleinere gemeenten.

Figuur 2.13

In de grotere gemeenten, met name in de G4, zijn leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer dan elders oververtegenwoordigd in vmbo-b/k-vestigingen en ondervertegenwoordigd in vwo-vestigingen

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs naar samenstelling van de vestiging in de bovenbouw, migratieachtergrond^a en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



a Geen = zonder migratieachtergrond.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond – met name die van Turkse, Marokkaanse of Antilliaanse herkomst – zijn in de grote gemeenten en de vier grote steden meer dan elders oververtegenwoordigd in vestigingen met alleen aanbod van basis- en/of kaderberoepsgerichte leerwegen, en meer dan elders ondervertegenwoordigd in vwo-vestigingen (figuur 2.13).

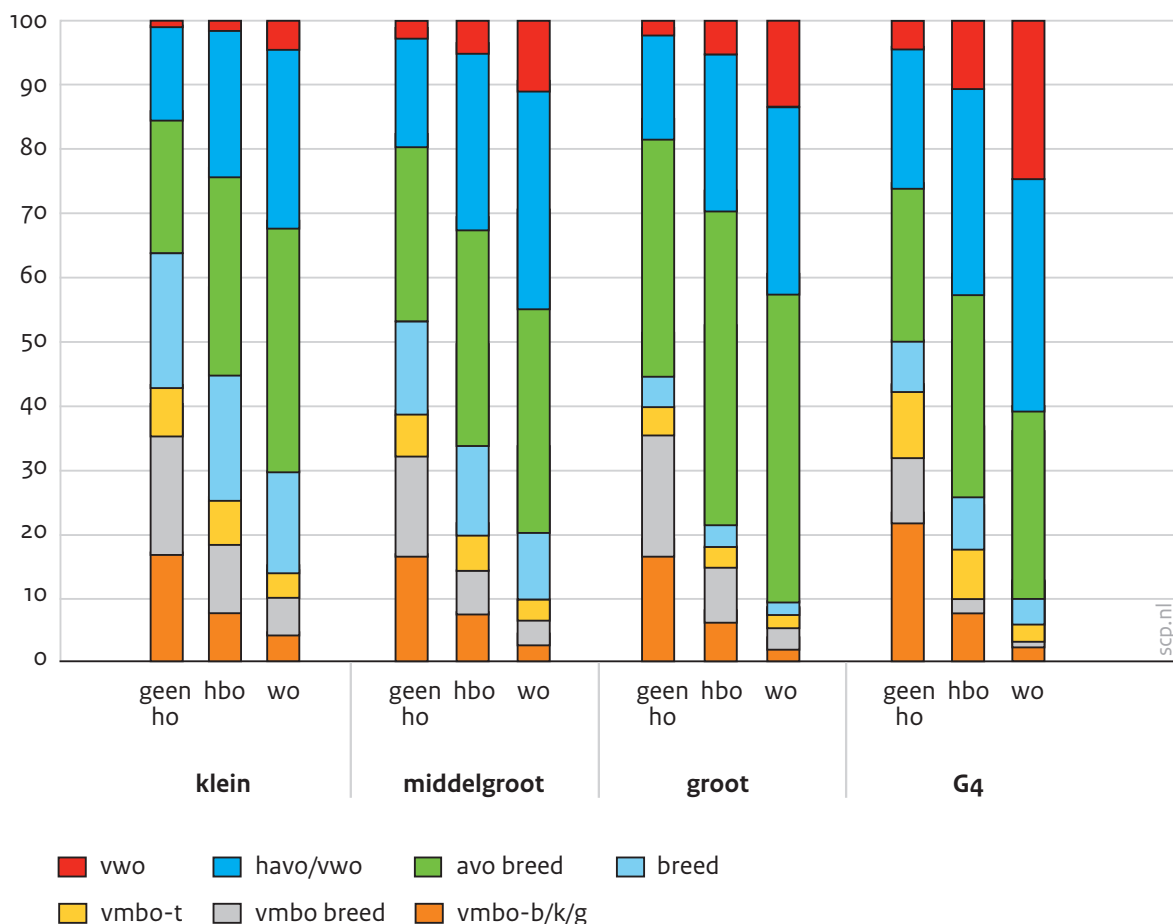
Dat is zichtbaar aan de uiteinden van de verdeling van soorten vestigingen: vestigingen die alleen de basis- en kaderberoepsgerichte vmbo-leerwegen aanbieden, en vestigingen met alleen vwo-aanbod. Bij de vergelijking tussen leerlingen met hoger opgeleide ouders en leerlingen met ouders die ten hoogste middelbaar onderwijs hebben gevolgd, zien we een vergelijkbaar beeld. Leerlingen met hoger opgeleide ouders zitten in de vier grote steden meer dan in andere gemeenten in vwo-vestigingen, en de kloof met leerlingen van wie de ouders geen hoger onderwijs hebben gevolgd, is daar in dat opzicht groter dan elders in het land. Ook bij vestigingen met alleen aanbod van vmbo basis, kader en/of gemengde leerweg is het contrast tussen leerlingen uit verschillende opleidingsmilieus in de vier grote steden sterker dan elders in het land (figuur 2.14).

Naast het verschil in organisatie van het aanbod tussen de grote steden en kleinere gemeenten, speelt ook mee dat de deelnamekloof tussen herkomstgroepen en opleidingsmilieus in de grote steden nog wat dieper is dan in de rest van het land. Leerlingen zonder migratieachtergrond en leerlingen met hoger opgeleide ouders volgen er vaker vwo dan in de rest van het land, en minder vaak vmbo basis of kader (zie tabel B.2). De uitkomst van dit samenspel van organisatie van het aanbod en deelnameverschillen is, in vergelijking met de rest van het land, een (nog) meer ongelijke verdeling van leerlingen met deze verschillende achtergronden over de soorten vestigingen in de vier grote steden.

Figuur 2.14

De kloof naar opleidingsniveau is het grootst in de G4. Leerlingen met hoger opgeleide ouders zitten er vaker dan in de andere gemeenten in vwo-vestigingen. Leerlingen van ouders zonder hoog opleidingsniveau zitten er vaker dan elders in vmbo-b/k-vestigingen

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs naar samenstelling van de vestiging in de bovenbouw, opleiding ouders en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



a Opleiding van de hoogst opgeleide ouder. De categorie 'geen ho' bevat ouders met ten hoogste een middelbaaronderwijsdiploma of een onbekend opleidingsniveau.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Samenstelling van leerlingenpopulatie van vestigingen

De ongelijke verdeling van leerlingen met verschillende achtergronden over soorten vestigingen werkt uiteraard door in de samenstelling van de leerlingenpopulatie van die vestigingen in termen van de migratieachtergrond van leerlingen en de sociaal-economische status van het gezin waarin leerlingen opgroeien.

– Migratieachtergrond

Voor in het kaart brengen van de samenstelling van vestigingen in termen van migratieachtergrond is het percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond een veel gebruikte indicator (Van Ewijk en Slegers 2010). De keuze voor het kenmerk ‘niet-westerse achtergrond’ wordt ingegeven door problemen van achterstand en uitsluiting die de jongeren uit deze groepen kunnen ondervinden. De indicator geeft een indruk van de mate waarin leerlingen met een niet-westerse achtergrond geconcentreerd zijn binnen bepaalde soorten schoolvestigingen, en ondervertegenwoordigd zijn in andere. Een scheve verdeling vermindert de kans dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en leerlingen zonder migratieachtergrond elkaar kunnen tegenkomen op school. Een beperking van deze benadering is dat ze geen recht doet aan verschillen binnen de groep leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond.

Om meer recht te doen aan die variatie kunnen we de samenstelling van de leerlingenpopulatie naar migratieachtergrond ook beschrijven in termen van diversiteit. Diversiteit heeft niet betrekking op de aanwezigheid van een bepaalde groep, zoals bijvoorbeeld leerlingen met een niet-westerse achtergrond, maar op de mate waarin leerlingen afkomstig zijn uit verschillende herkomstgroepen. Een divers samengestelde leerlingenpopulatie vergroot de kans dat leerlingen met verschillende achtergronden elkaar op school kunnen ontmoeten. Als een divers samengestelde leerlingenpopulatie slechts op een bepaald type scholen voorkomt, doet dat echter weer afbreuk aan de mogelijkheid om leerlingen met andere achtergronden te ontmoeten. Vanuit het oogpunt van de mogelijkheid tot ontmoeting is het gunstig als de diversiteit zich niet beperkt tot een klein deel van de scholen. Een belangrijke keuze bij het beschrijven van de diversiteit is de indeling van herkomstgroepen: de mate van diversiteit die wordt waargenomen hangt mede af van hoeveel, en welke groepen worden onderscheiden. In de studie *De nieuwe verscheidenheid* hanteert de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) een indeling in achttien herkomstgroepen (Jenissen et al. 2018): kader 2.2.

Kader 2.2 Een gedetailleerdere indeling van herkomstgroepen

Met een indeling in achttien herkomstgroepen wil de WRR recht doen aan het gegeven dat migranten uit steeds meer verschillende landen afkomstig zijn. De indeling van herkomstgroepen is gebaseerd op ‘geo-linguïstische verschillen, soms aangevuld met religie of politiek systeem’ (Jenissen et al. 2018). De ‘traditionele’ niet-westerse migrantengroepen (Turks, Marokkaans en de combinatie van Surinaams en Antilliaans) worden als aparte groepen meegenomen, daarnaast worden de verzamelcategorieën ‘overig niet-westers’ en ‘westers’ – bekend uit andere indelingen – nader uitgesplitst op grond van het geo-linguïstische criterium. Buurland België wordt als aparte groep meegenomen, naast andere groepen van Europese landen.

Op basis van een gekozen indeling in herkomstgroepen kan als maatstaf voor diversiteit de *Ethno-linguistic Fractionalization Index* worden berekend (zie kader 2.3). Deze index neemt een hogere waarde aan naarmate leerlingen uit meer groepen afkomstig zijn en het aandeel van de verschillende groepen gelijk is. Bij de berekening van de index wordt de aanwezigheid van alle onderscheiden groepen gelijk gewaardeerd: het is voor de berekening van de index niet van belang

welke groep welk aandeel heeft. Bij een zelfde mate van diversiteit kan de samenstelling in termen van aanwezige groepen dus uiteenlopen; in die zin is het een 'neutrale' of 'kleurenblinde' maatstaf (Dronkers 2010).⁵ Dit kan een nadeel zijn. In reacties op de WRR-studie *De nieuwe verscheidenheid* (Jenissen et al. 2018) is erop gewezen dat de daarin gevolgde neutrale benadering van diversiteit alle vormen van verscheidenheid aan elkaar gelijk stelt, ongeacht de kans op integratieproblemen, spanningen of achterstanden die de aanwezigheid van de desbetreffende herkomstgroepen met zich meebrengt (Dagevos 2018; Elchardus 2018).

Kader 2.3 Toelichting maatstaf voor diversiteit

De maatstaf voor diversiteit (*Ethno-linguistic Fractionalization Index*) wordt berekend door per vestiging de proporties leerlingen uit de onderscheiden groepen te kwadrateren, op te tellen, en de uitkomst van deze optelling af te trekken van 1. De index is dus verwant aan de Herfindahl-Hirschman Index (HHI, gebruikt in de economie als maatstaf voor monopolievorming in een bedrijfstak), maar wordt berekend als $(1-HHI)$. De index geeft de kans weer dat twee willekeurig gekozen leerlingen uit verschillende groepen afkomstig zijn; hoe meer divers de populatie, hoe groter die kans. Bij maximale diversiteit (leerlingen uit veel verschillende groepen, met een gelijk aandeel van elke groep) gaat de waarde richting 1; bij minimale diversiteit (uitsluitend leerlingen uit één groep) is de waarde 0.

Om de beperkingen van beide benaderingen te ondervangen, laten we bij het beschrijven van de samenstelling in termen van herkomst twee maatstaven zien: het percentage leerlingen met een niet-westerse respectievelijk westerse migratieachtergrond, en de diversiteit van de leerlingenpopulatie gemeten volgens de *Ethno-linguistic Fractionalization Index*, waarbij we de indeling van de WRR (Jenissen et al. 2018) in achttien herkomstgroepen volgen. Aan de hand van het percentage leerlingen met een niet-westerse of westerse migratieachtergrond kunnen we de mate van diversiteit in perspectief plaatsen; met de aanwezigheid van welke groepen houdt diversiteit in een bepaald soort vestigingen verband?

Omdat leerlingen met een migratieachtergrond ongelijk zijn verdeeld over het land, maken we bij het beschrijven van de samenstelling naar herkomst onderscheid tussen groepen van gemeenten. In de grote steden in het westen van het land ligt het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond over de hele linie hoger dan in andere gebieden.

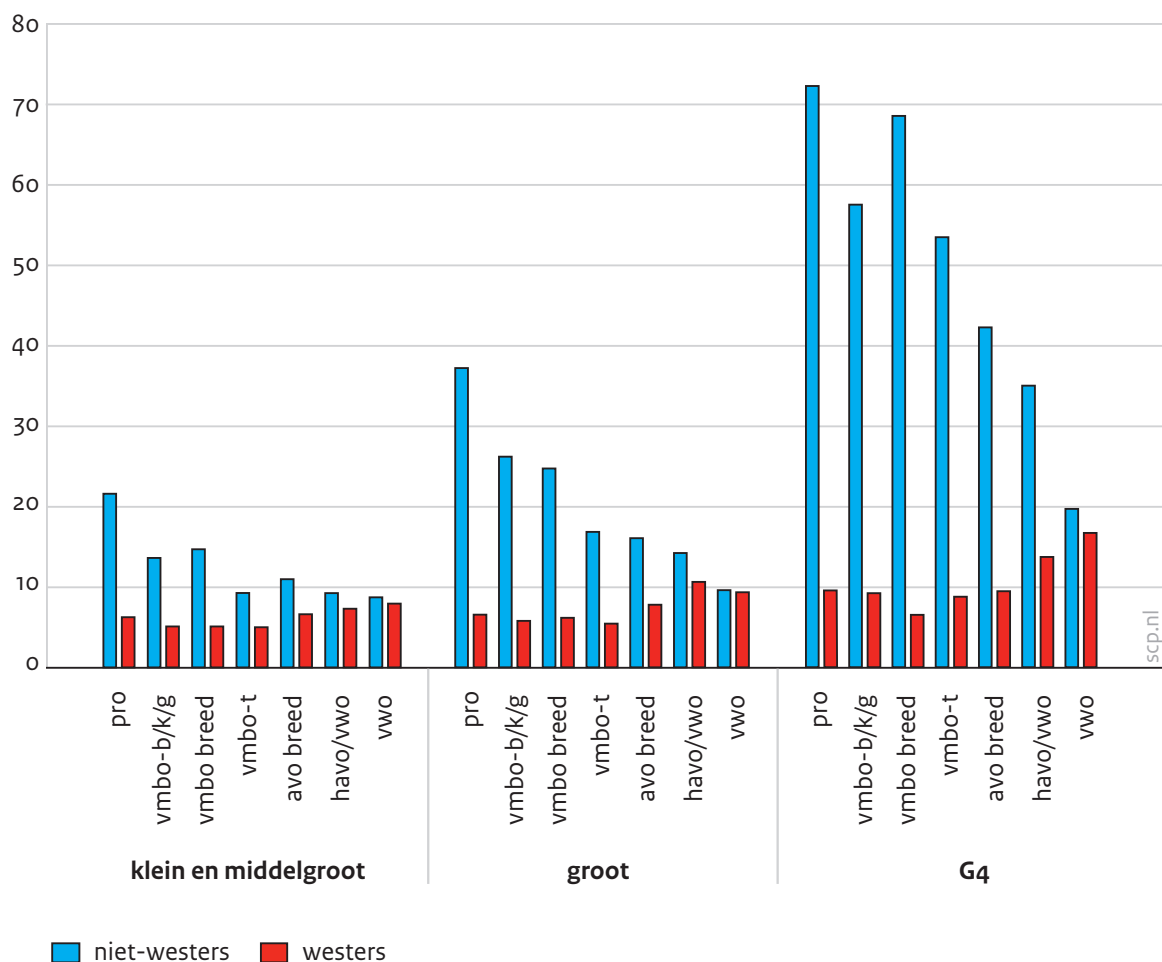
– Percentage leerlingen met een migratieachtergrond

Figuur 2.15 toont de grote verschillen tussen gemeenten en tussen vestigingen voor voortgezet onderwijs daarbinnen in de aandelen leerlingen met een niet-westerse of westerse migratieachtergrond.⁶ Het percentage leerlingen met een niet-westerse achtergrond loopt aanzienlijk uiteen tussen soorten vestigingen, vooral in de grote gemeenten (150.000-250.000 inwoners) en in de vier grote steden (> 250.000 inwoners). In de vier grote steden hebben vestigingen gemiddeld voor bijna de helft leerlingen van niet-westerse herkomst, maar in vestigingen met praktijkonderwijs, een breed vmbo-aanbod of

alleen aanbod van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg ligt dat percentage veel hoger: 58% op vestigingen met een aanbod van basis en kader en bijna 70% op vestigingen met een breed aanbod van vmbo-leerwegen. Op vestigingen met aanbod van avo breed (hier inclusief kleine groep zeer breed), en vooral van havo/vwo en alleen vwo is het percentage leerlingen van niet-westerse herkomst duidelijk geringer dan gemiddeld. In de grote gemeenten zien we dit patroon in flink afgezwakte vorm terug. In de kleinere gemeenten (< 150.000 inwoners) hebben vestigingen over de hele linie weinig leerlingen van niet-westerse herkomst en zijn de verschillen tussen soorten vestigingen gering, afgezien van de vestigingen voor praktijkonderwijs.

Figuur 2.15

Het percentage leerlingen met een migratieachtergrond is het hoogst in de G4. Daar vooral, maar ook elders, zitten leerlingen van niet-westerse herkomst vaker in vestigingen met praktijkonderwijs en vmbo dan met alleen avo-aanbod. Bij leerlingen met een westerse migratieachtergrond is het beeld omgekeerd. Percentage leerlingen met een migratieachtergrond in de bovenbouw van vestigingen voor voortgezet onderwijs, naar samenstelling van de vestiging en gemeentegrootte, 2017/'18 (in procenten)



Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Het percentage leerlingen met een westerse migratieachtergrond ligt over de hele linie een stuk lager dan dat met een niet-westerse migratieachtergrond, met name in de vier grote steden. Ook de verschillen tussen soorten vestigingen zijn minder afgetekend; voor zover ze er zijn, is het beeld omgekeerd aan dat bij de niet-westerse migranten: op havo/vwo- en vwo-vestigingen in de grotere gemeenten en de vier grote steden is het percentage leerlingen met een westerse migratieachtergrond hoger dan in brede vestigingen en in vmbo-vestigingen.

– Diversiteit naar herkomst

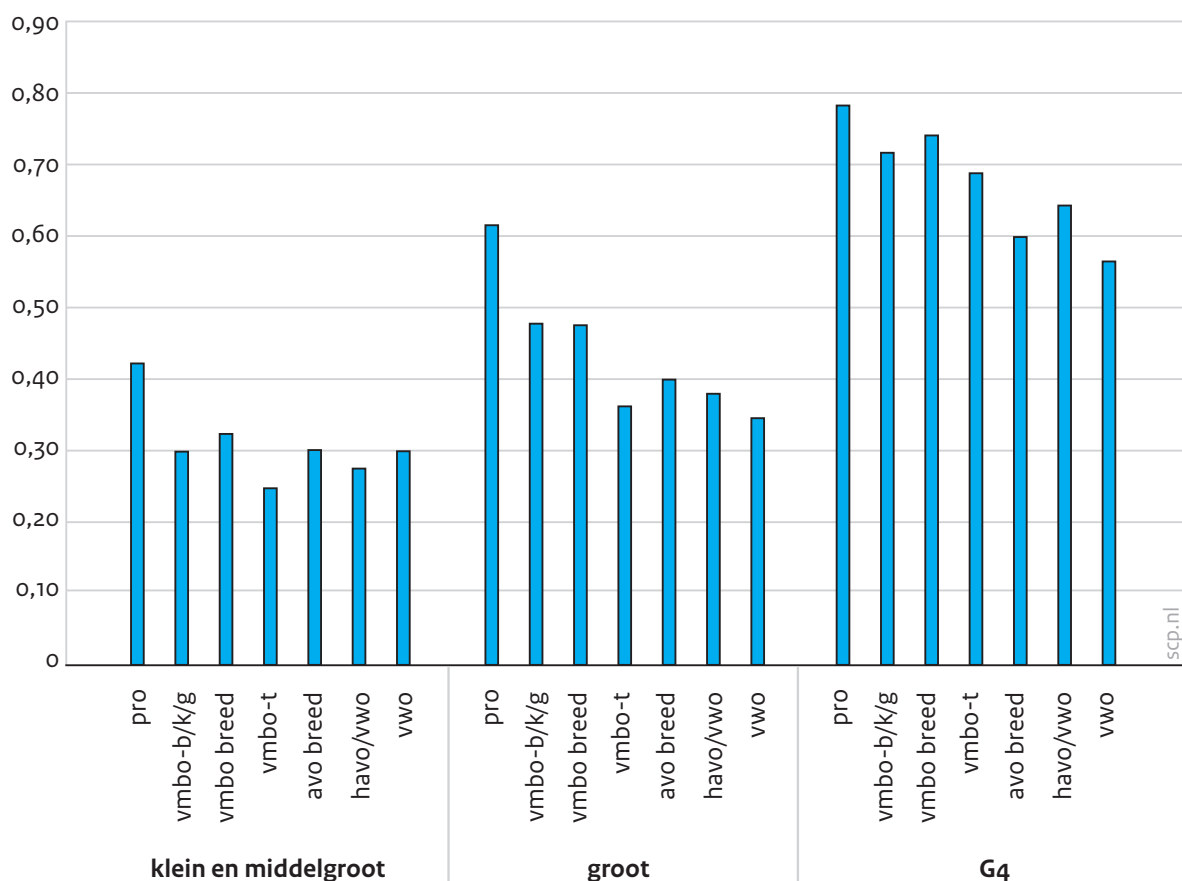
Ook de index voor diversiteit loopt uiteen tussen soorten vestigingen. Als gevolg van het grote aandeel leerlingen met een migratieachtergrond is de diversiteit over de hele linie het hoogst in de vier grote steden (figuur 2.16). Binnen die steden zijn er weer verschillen tussen soorten vestigingen. Deze verschillen volgen in grote lijnen het patroon van het percentage leerlingen met een migratieachtergrond: een hoge diversiteit in vestigingen met een hoog percentage leerlingen met een migratieachtergrond (praktijkonderwijs, vmbo-vestigingen), en een geringere diversiteit in soorten vestigingen waar dat aandeel lager ligt. De verschillen in diversiteit zijn wel minder afgetekend dan de verschillen in het percentage migranten met een niet-westerse achtergrond. De oorzaak daarvan is dat vestigingen met relatief weinig leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (havo/vwo, vwo) vaker leerlingen met een westerse migratieachtergrond in huis hebben. Hun aanwezigheid compenseert in dat type vestigingen deels de afwezigheid van leerlingen met een niet-westerse achtergrond. De diversiteit van met name vwo-vestigingen in de grote steden is dus niet alleen geringer dan die van vmbo-vestigingen, het achterliggende palet van herkomstgroepen is er ook van een andere samenstelling: meer westers en minder niet-westers.

In de vmbo-vestigingen in de vier grote steden gaat een hoge diversiteit gepaard aan een hoog aandeel leerlingen van niet-westerse herkomst. Gezien de hoge waarde van de diversiteitsindex zijn de leerlingen veelal afkomstig uit verschillende niet-westerse gebieden.

Figuur 2.16

De vier grote steden hebben de meest diverse leerlingenpopulatie. In alle gemeenten is meer diversiteit in pro en vmbo en minder in havo en vwo. In havo en vwo is ook relatief hoge diversiteit door aanwezigheid van leerlingen met een westerse migratieachtergrond

Diversiteit naar herkomst van de leerlingenpopulatie van de bovenbouw van voortgezet onderwijs vestigingen, naar samenstelling van de vestiging en gemeentegrootte, 2017/'18 (index voor diversiteit)



Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Sociaal-economische samenstelling van vestigingen

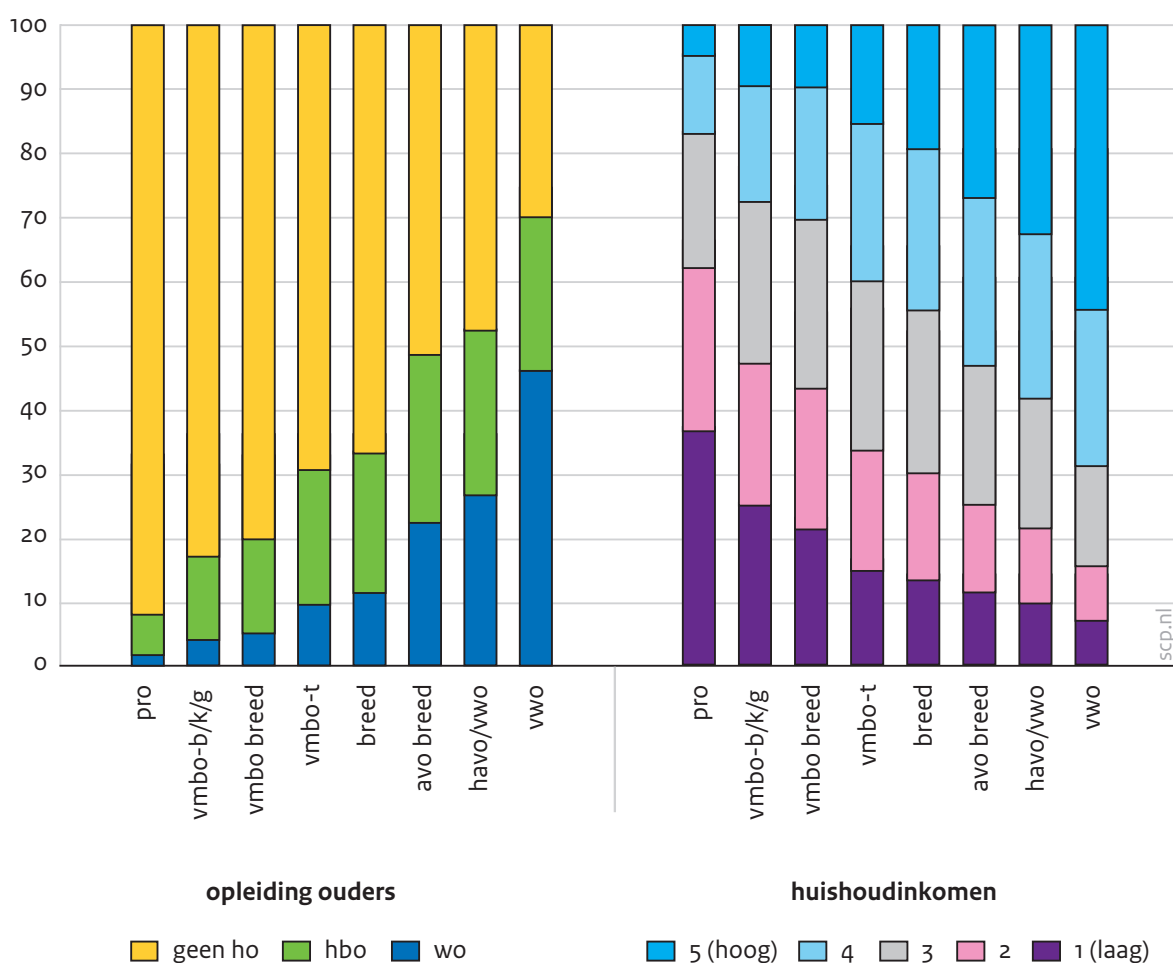
Er zijn eveneens grote verschillen in sociaal-economische samenstelling van leerlingenpopulaties in de bovenbouw tussen verschillende soorten vestigingen, met als uitersten de vestigingen die alleen praktijkonderwijs of vmbo-b/k aanbieden aan de ene kant, en aan de andere kant categorale vwo vestigingen (figuur 2.17). Op vestigingen met alleen aanbod van vmbo-b/k of met een breed aanbod van alle vmbo-leerwegen hebben maar weinig leerlingen hoger opgeleide ouders (respectievelijk 17% en 20%), en zijn leerlingen uit de hogere inkomensgroepen dun gezaaid. Vestigingen met aanbod van havo/vwo en vooral van alleen vwo zijn daarvan het spiegelbeeld: op havo/vwo vestigingen komt 53% van de leerlingen uit het hoger opgeleide milieu, op vestigingen met alleen aanbod van vwo is dat zelfs 70%. Op vwo vestigingen heeft de hoogst opgeleide ouder bovendien in dat geval meestal een universitaire opleiding afgerond en niet hbo. Het percentage leerlingen uit de hoogste inkomensgroep op vwo vestigingen is gemiddeld 45%, tegenover 10% op de

genoemde vmbo-vestigingen. Er zijn hierbij niet veel verschillen naar gemeentegrootte: in de kleinere gemeenten is er net als in de grotere een groot verschil tussen de eerder genoemde vmbo-vestigingen en categorale vwo-vestigingen. Wel is het contrast tussen beide soorten vestigingen in de vier grote steden nog sterker dan in de kleinere gemeenten, doordat de vwo vestiging in de grote steden nog wat eenzijdiger van samenstelling zijn.

Figuur 2.17

Op vmbo-b/k-vestigingen hebben maar weinig leerlingen ouders met een hoge sociale status (hoge opleiding en hoog huishoudinkomen). Vwo-vestigingen zijn daarvan het spiegelbeeld

Samenstelling van de leerlingenpopulatie van de bovenbouw, naar type vestiging, opleiding van de ouders^a en huishoudinkomen^b, 2017/18 (in procenten)



a Opleiding van de hoogst opgeleide ouder. De categorie 'geen ho' bevat ouders met ten hoogste een middelbaaronderwijsdiploma of een onbekend opleidingsniveau.

b In kwintielen van het gestandaardiseerd besteedbaar huishoudinkomen.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Als we gegevens over de migratie- en de sociaal-economische achtergrond in samenhang bezien, zien we in de grote gemeenten en de vier grote steden een contrast tussen aan de

ene kant vmbo-vestigingen met een hoog percentage leerlingen van niet-westerse huize, een hoge diversiteit naar herkomst en een groot aandeel leerlingen uit de lagere inkomensgroepen en met ouders die geen hoger onderwijs hebben gevolgd, en aan de andere kant havo/vwo- en vooral vwo-vestigingen met veel minder leerlingen van niet-westerse herkomst, een naar verhouding hoog aandeel leerlingen met een westerse achtergrond die bijdragen aan de diversiteit in deze vestigingen, en veel leerlingen uit de hoogste inkomensgroepen en met hoger opgeleide ouders. In kleinere gemeenten is het contrast tussen vestigingen voor wat betreft het aantal leerlingen met een (niet-westerse) migratieachtergrond en de diversiteit veel geringer, maar zijn de verschillen in sociaal-economische samenstelling niet veel geringer dan in de grote steden.

Ontmoetingskansen

Door de ongelijke spreiding van leerlingen met verschillende achtergronden over soorten vestigingen en de eenzijdige samenstelling van de leerlingenpopulaties van vestigingen met een smal aanbod, zijn de mogelijkheden tot contact binnen de eigen school met leerlingen met een andere achtergrond begrensd. Met behulp van indices voor potentieel contact tussen leerlingen uit verschillende groepen kunnen we een preciezer beeld geven van de implicaties van de ongelijke spreiding van leerlingen en de ongelijke samenstelling van schoolvestigingen voor de mogelijkheid van contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden binnen een schoolvestiging. Kernmaten voor potentieel contact zijn interactie en isolatie (Van der Laan Bouma-Doff 2004). Interactie heeft betrekking op de kans op contact met andere groepen, isolatie heeft betrekking op de kans op contact met de eigen groep. We richten ons hier op interactie, hier verder aangeduid als ontmoetingskansen (zie toelichting in kader 2.4).⁷

Kader 2.4 Toelichting ontmoetingskansen

De index voor interactie of ontmoetingskansen heeft betrekking op de kans op contact met leerlingen uit een andere groep dan waaruit leerlingen zelf afkomstig zijn. De index voor interactie tussen groep x en groep y wordt berekend volgens de formule $P_{xy} = \sum [(x_i/X) * (y_i/T_i)]$ (Massey en Denton 1988). Hierbij is x_i het aantal leerlingen van groep x in een schoolvestiging i, is X het totaal aantal leerlingen in de gemeente uit groep x, is y_i het aantal leerlingen uit groep y in schoolvestiging i, en is T_i het totaal aantal leerlingen in school i. Binnen elke school wordt dus berekend hoe groot voor groep x de kans is op contact met groep y, en vervolgens worden deze kansen opgeteld voor alle scholen in de gemeente. Daarbij worden de per school berekende kansen gewogen met het aandeel dat leerlingen uit groep x hebben in het gemeentetotaal van groep x. De index varieert van 0 tot 1.

De kans op ontmoeting hangt niet alleen af van de spreiding van leerlingen met verschillende achtergronden over schoolvestigingen, maar ook van de omvang van de andere groep: de kans op interactie met leerlingen uit een kleine groep is geringer dan die met leerlingen uit een grote groep. Dit betekent dat het uitmaakt welk gezichtspunt wordt gehanteerd: leden van een meerderheidsgroep hebben een geringe kans om leden van een

minderheidsgroep te ontmoeten, maar omgekeerd is de kans groot dat leden van die minderheidsgroep de meerderheidsgroep ontmoeten. Hoe het totaal aan leerlingen in een gemeente is samengesteld bepaalt wat de maximaal haalbare kans op ontmoeting met verschillende groepen op de scholen in die gemeente is. In kleinere gemeenten is de kans op contact met leerlingen met een migratieachtergrond op voorhand geringer dan in de grote steden, en is de kans op contact met leerlingen zonder migratieachtergrond groot. Door een onevenwichtige spreiding van leerlingen over verschillende schoolvestigingen kan de kans op interactie tussen groepen verder afnemen. De kansen op interactie die we kunnen berekenen op basis van uitsluitend de samenstelling van de totale leerlingenpopulatie in een gemeente, kunnen we dus beschouwen als een soort benchmark waartegen we de feitelijke kansen op interactie kunnen afzetten. De vergelijking van de feitelijke kans met de gemeentelijke benchmark laat zien wat de invloed is van de ongelijke verdeling van leerlingen over schoolvestigingen binnen de gemeente. Die ongelijke verdeling wordt in de hand gewerkt door een institutionele scheiding in het lokale aanbod, maar ook een ongelijke spreiding van jongeren met verschillende achtergronden over delen van een gemeente en verschillen in voorkeuren van ouders en leerlingen voor bepaalde scholen kunnen invloed hebben.

– Ontmoetingskansen tussen leerlingen zonder en met een migratieachtergrond

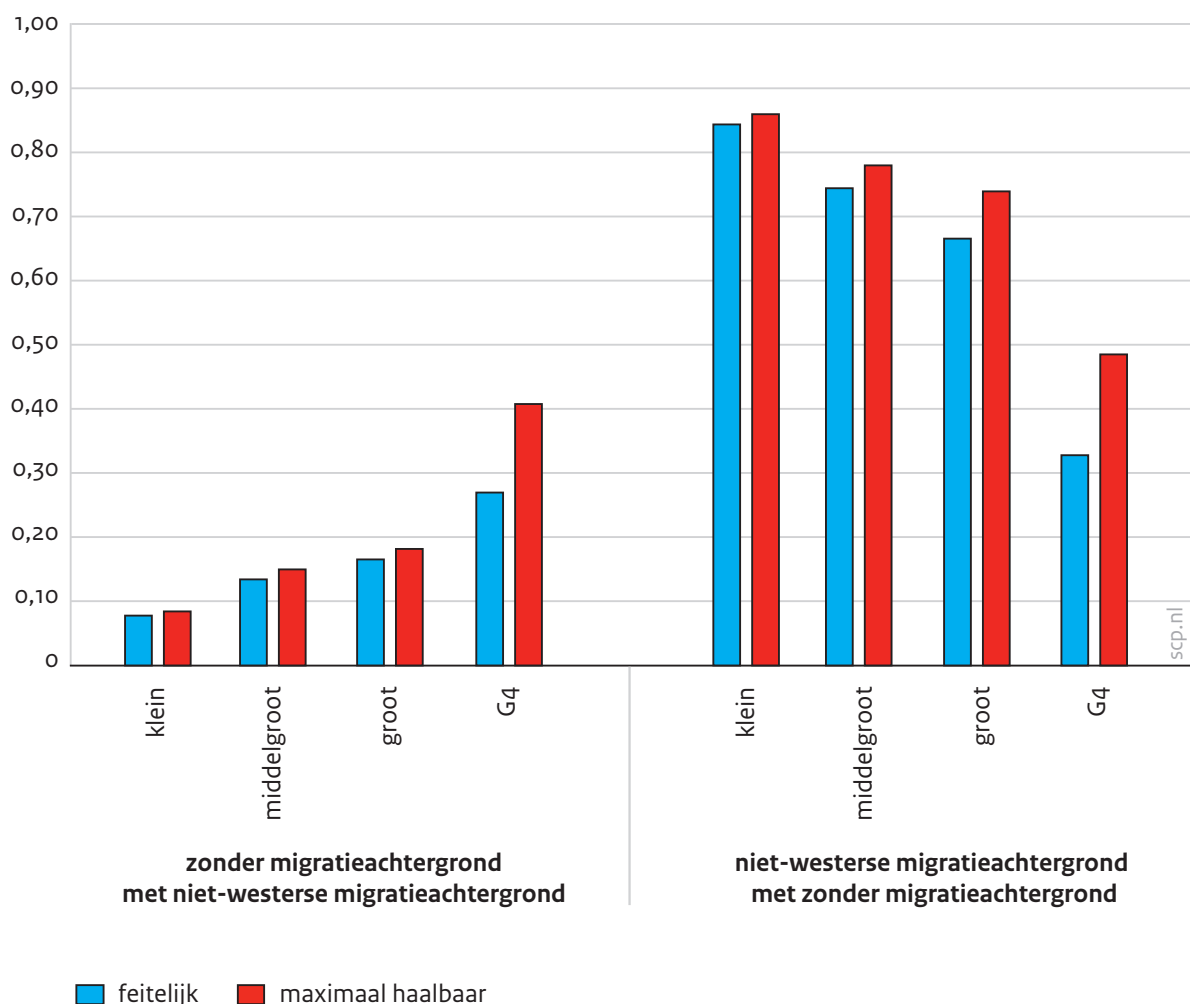
Bij het beschrijven van de ontmoetingskansen tussen leerlingen zonder en met migratieachtergrond richten we ons op de interactie tussen leerlingen zonder migratieachtergrond en leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond. In kleinere gemeenten is voor leerlingen zonder migratieachtergrond de kans op contact met leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond tamelijk gering (dicht bij 0), terwijl de kans dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond een leerling zonder migratieachtergrond in de vestiging tegenkomen groot is (figuur 2.18). Dit volgt voornamelijk uit de samenstelling van de gemeentelijke leerlingenpopulatie (in figuur 2.18 aangeduid als ‘maximaal haalbaar’): de verdeling van leerlingen over schoolvestigingen in de gemeente heeft nauwelijks invloed (vergelijk ‘feitelijk’ met ‘maximaal haalbaar’). Merk op dat het aantal schoolvestigingen in kleinere gemeenten gemiddeld genomen gering is: de kans is daardoor klein dat de verdeling van leerlingen over vestigingen daar veel invloed heeft op de ontmoetingskansen.⁸

In de grotere gemeenten is er meer gelegenheid voor leerlingen zonder migratieachtergrond om leerlingen van niet-westerse herkomst te ontmoeten binnen de eigen vestiging, maar is de kans dat leerlingen van niet-westerse huize leerlingen zonder migratieachtergrond ontmoeten juist geringer. Dit volgt deels uit de andere getalsverhoudingen tussen beide groepen in grotere gemeenten, maar daarnaast heeft vooral in de vier grote steden ook de verdeling van leerlingen over vestigingen invloed. Als gevolg van die verdeling blijft voor beide groepen de kans op interactie met de andere groep duidelijk achter bij wat op basis van de gemeentelijke verhoudingen maximaal haalbaar is, en is de kans op contact met de eigen groep hoger.

Figuur 2.18

In de vier grote steden is de kans dat leerlingen zonder migratieachtergrond leerlingen met een niet-westerse achtergrond ontmoeten in theorie het grootst ('maximaal haalbaar'), maar de werkelijke kans is kleiner ('feitelijk') doordat zij in verschillende vestigingen onderwijs volgen

Ontmoetingskansen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs tussen leerlingen zonder migratieachtergrond en leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond, naar gemeentegrootte, 2017/'18 (ontmoetingskans: feitelijk en maximaal haalbaar)



Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

– Ontmoetingskansen tussen leerlingen met en zonder hoger opgeleide ouders

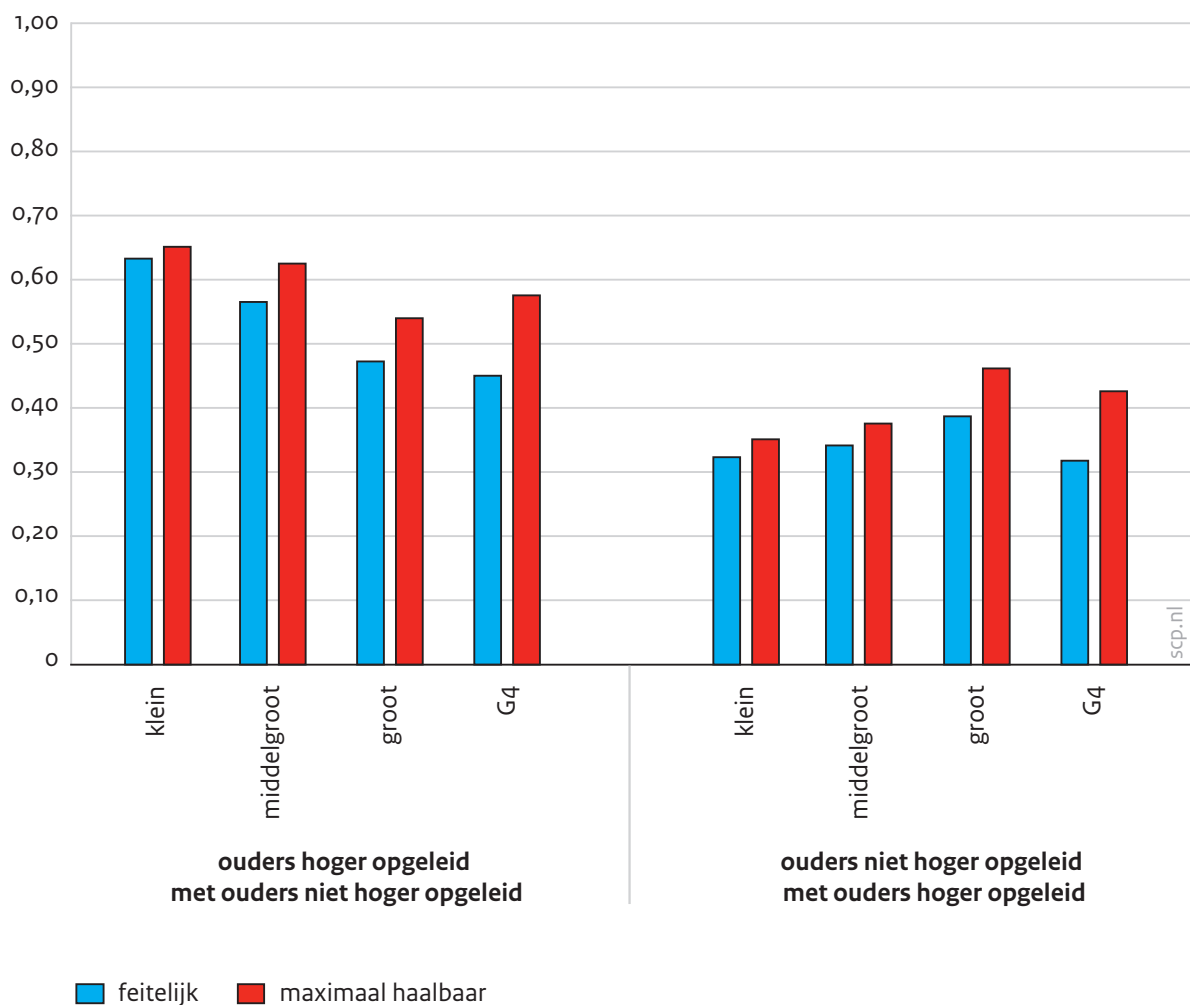
Op vergelijkbare wijze kunnen we ook de kans op het ontmoeten van leerlingen uit een ander opleidingsmilieu in kaart brengen. We gaan daarbij uit van het onderscheid tussen leerlingen met hoger opgeleide ouders, en leerlingen met middelbaar of lager opgeleide ouders. Omdat leerlingen uit het hoger opgeleide milieu een minderheid vormen, ligt de kans voor leerlingen met hoger opgeleide ouders om leerlingen zonder hoger opgeleide ouders te ontmoeten over de hele linie op een hoger niveau dan de omgekeerde kans. Ook hier verschilt de kans naar gelang de gemeentegrootte: hoe groter de gemeente, hoe

geringer de kans dat leerlingen met hoger opgeleide ouders de overige leerlingen kunnen ontmoeten binnen de eigen vestiging (figuur 2.19).

Figuur 2.19

Hoe groter de gemeente, hoe geringer de kans dat leerlingen met hoger opgeleide ouders leerlingen zonder hoger opgeleide ouders kunnen ontmoeten in de eigen vestiging. Dit komt mede doordat leerlingen uit de verschillende opleidingsmilieus op verschillende soorten vestigingen onderwijs volgen

Ontmoetingskansen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs tussen leerlingen met hoger opgeleide ouders en leerlingen zonder hoger opgeleide ouders^a, naar gemeentegrootte, 2017/'18 (ontmoetingskans: feitelijk en maximaal haalbaar)



a Inclusief ouders met een onbekend opleidingsniveau.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Voor een deel is dat terug te voeren op een verschil in omvang van beide groepen in de verschillende soorten gemeenten, maar in de grotere gemeenten – vooral de vier grote steden – speelt daarnaast de verdeling van leerlingen over vestigingen een rol. Hoe groter de gemeenten, hoe meer de kansen op ontmoeting met de andere groep achterblijven bij

de berekende maximaal haalbare kans die volgt uit de (fictieve) evenredige verdeling van leerlingen in de gemeente over de vestigingen in de gemeente.

De groep leerlingen met ouders die geen hoger onderwijs hebben gevolgd, omvat niet alleen leerlingen met lager opgeleide ouders, maar ook met middelbaar opgeleide ouders (mbo, havo/vwo).

De berekende ontmoetingskansen tussen leerlingen uit verschillende opleidingsmilieus zijn daardoor waarschijnlijk hoger dan wanneer we onderscheid zouden kunnen maken tussen leerlingen met hoog en laag opgeleide ouders (dus exclusief leerlingen met middelbaar opgeleide ouders), maar de beschikbare gegevens laten een verdergaande uitsplitsing niet toe.⁹

– Ontmoetingskansen tussen inkomensgroepen

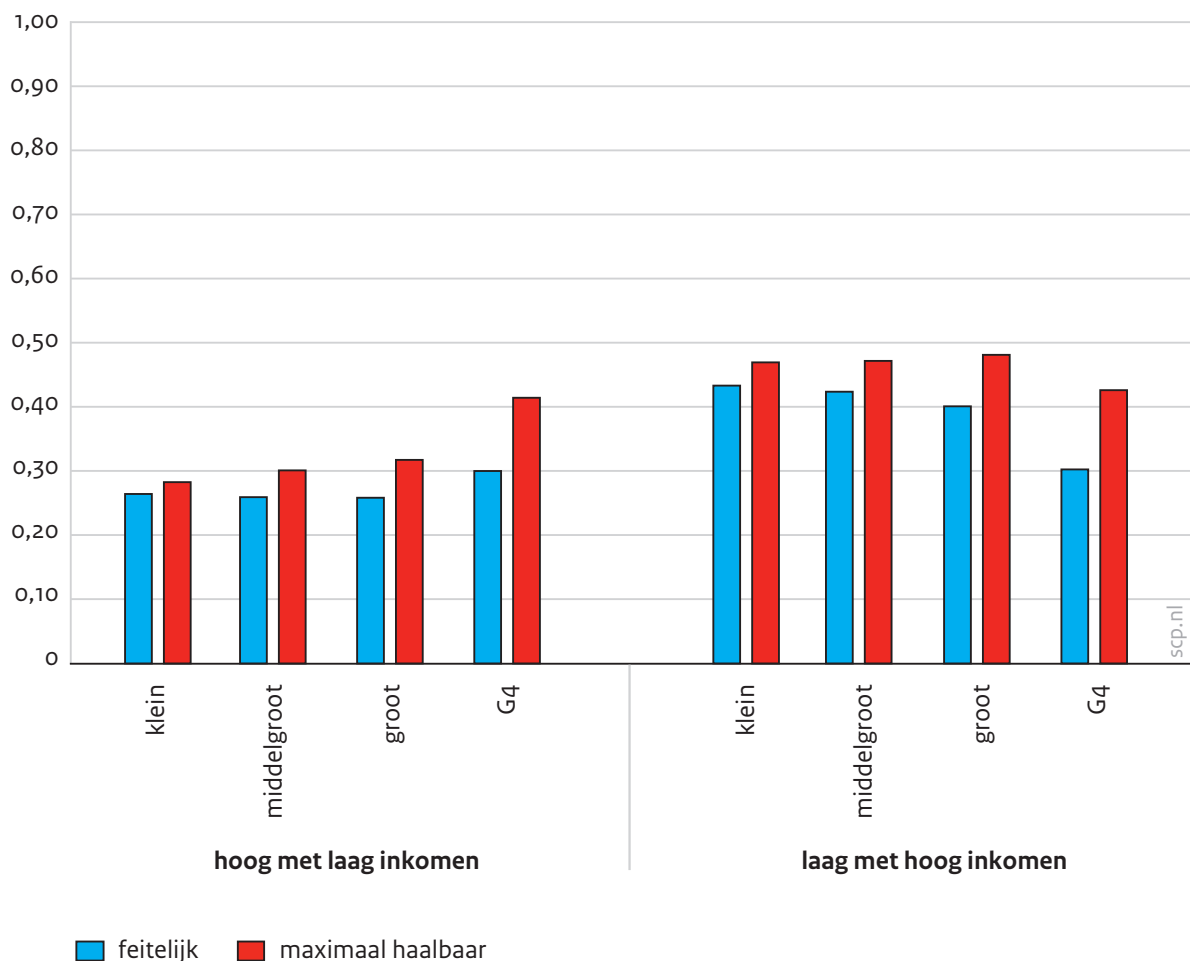
Ook bij de andere indicator van de sociaal-economische status – de hoogte van het huishoudinkomen – zien we dat de ontmoetingskansen tussen groepen leerlingen vooral in de grote gemeenten en de vier grote steden achterblijven bij wat op basis van uitsluitend de getalsverhoudingen voor alle vestigingen samen maximaal haalbaar is (figuur 2.20). Het aandeel leerlingen uit de twee laagste inkomenskwintielen ligt in de vier grote steden een stuk hoger dan elders ('maximaal haalbaar'), maar door de afwijkende verdeling van leerlingen uit de lagere en hogere inkomens over vestigingen is de kans voor leerlingen uit de hogere inkomensgroepen om leerlingen uit de lagere inkomensgroepen te ontmoeten nauwelijks groter dan in kleinere gemeenten.

Ook de omgekeerde kans dat leerlingen uit lagere inkomensgroepen leerlingen uit de hogere inkomensgroepen kunnen ontmoeten, blijft in de vier grote steden het meest achter bij wat maximaal haalbaar is, en is daar ook flink geringer dan in de andere gemeentecategorieën.

Net als (vermoedelijk) bij verschillende opleidingsmilieus wordt de kans op ontmoeting tussen leerlingen uit verschillende groepen geringer als we ons uitsluitend richten op de uitersten van de inkomensverdeling (respectievelijk het laagste en het hoogste inkomenskwintiel). Bovendien zijn de ontmoetingskansen dan niet alleen geringer, maar blijven ze ook meer achter bij wat maximaal haalbaar is, vooral in de vier grote steden. De ontmoetingskans tussen leerlingen uit het laagste en het hoogste inkomenskwintiel bedraagt daar over en weer 14%, terwijl de maximaal haalbare kans er bijna 25% is.¹⁰

Figuur 2.20

De ontmoetingskansen van leerlingen uit zowel de hoogste als de laagste inkomensgroepen blijven in de G4 het meeste achter bij het maximaal haalbare. Dit komt doordat zij daar vaak gescheiden onderwijs volgen. Ontmoetingskansen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs tussen leerlingen uit huishoudens met hoge en lage inkomens^a, naar gemeentegrootte, 2017/18 (ontmoetingskans: feitelijk en maximaal haalbaar)



a Laag inkomen: kwintiel 1 en 2 van het gestandaardiseerd besteedbaar huishoudinkomen, hoog inkomen: kwintiel 4 en 5.

Bron: Resultaten gebaseerd op eigen berekeningen scp op basis van niet-openbare microdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek

Resumerend over ontmoetingskansen

De ongelijke verdeling van leerlingen met verschillende achtergronden over vestigingen in een gemeente heeft invloed op de kans op ontmoeting tussen die leerlingen. Daarbij is wel de samenstelling van de bevolking in de gemeente van belang; met name voor de ontmoeting tussen leerlingen zonder migratieachtergrond en leerlingen met een migratieachtergrond zijn er in dat opzicht grote verschillen tussen gemeenten. In kleine gemeenten is er voor leerlingen zonder migratieachtergrond op voorhand een geringe kans om leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond te ontmoeten. Vooral in de vier grote steden biedt de samenstelling van de schoolbevolking in dat opzicht veel meer mogelijkheden, maar juist daar doet de ongelijke verdeling van leerlingen zonder en met niet-

westerse migratieachtergrond over schoolvestigingen weer afbreuk aan de kans op ontmoeting met de andere groep. Die ongelijke verdeling wordt daar in de hand gewerkt door de grote verschillen tussen vestigingen in samenstelling van het aanbod; havo en vwo en de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo worden in de vier grote steden meer dan elders in aparte vestigingen aangeboden.

Ook de kansen op ontmoeting tussen leerlingen afkomstig uit het hoger opgeleide milieu en leerlingen die niet in dat milieu opgroeien, en tussen leerlingen uit de lagere en hogere inkomensgroepen worden vooral in de vier grote steden negatief beïnvloed door de ongelijke spreiding van deze groepen leerlingen over de schoolvestigingen.

2.6 Conclusie

De informatie in dit hoofdstuk laat zien dat het voortgezet onderwijs in kleinere plaatsen meer brede schoolvestigingen heeft en in de grotere plaatsen juist meer smalle en categorale vestigingen. Opvallende uitzondering hierop is het beeld in grote gemeenten (150.000-250.000 inwoners). Daar zouden we, net als in de vier grote steden, naar verhouding meer smalle en categorale vestigingen verwachten dan in de kleinere plaatsen, maar dat is dus niet het geval. Wat kan hieraan ten grondslag liggen? Als scholen voldoende massa nodig hebben om smalle vestigingen te kunnen creëren, iets wat dus vooral in grotere gemeenten mogelijk is, waarom zijn er dan zoveel avo-brede vestigingen in de grote gemeenten; meer dan waar dan ook? Enerzijds zijn er in de grotere gemeenten waarschijnlijk minder mogelijkheden om net als in de vier grote steden categorale en smalle vestigingen in te richten. Anderzijds is ook in de grotere gemeenten sprake van een versmalling van het brede aanbod in vergelijking met kleinere gemeenten, namelijk een versmalling van zeer breed naar avo breed. Wat betreft het kleinere aandeel categorale mavo's in de grotere gemeenten, kan meespelen dat mavo-vestigingen in de kleine gemeenten op te grote afstand van andere vestigingen liggen om ze in één vestiging met andere niveaus onder te kunnen brengen.

Het scholenaanbod verschilt dus naar gemeentegrootte en regio; de leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs is eveneens niet gelijk verdeeld over het land en schooltype.

De wijze waarop het aanbod van voortgezet onderwijs is georganiseerd, heeft duidelijke gevolgen voor de samenstelling naar sociaal milieu en herkomst van de leerlingenpopulaties van vestigingen. Vestigingen met alleen aanbod van de vmbo-beroepsgerichte leerwegen en vestigingen met alleen aanbod van havo en vwo, of met name alleen vwo, vormen daarbij de uitersten. Waar slechts een klein deel van de leerlingen op vmbo-vestigingen een achtergrond heeft in het hoger opgeleide milieu en de hogere inkomensgroepen, zijn leerlingen uit deze groepen op havo/vwo- en vooral vwo-vestigingen in de meerderheid. Bij de samenstelling in termen van herkomst zien we vergelijkbare verschillen tussen deze typen vestigingen, met name in de grotere gemeenten en de vier grote steden: een hoog aandeel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond in vmbo-

vestigingen versus een meerderheid van leerlingen zonder migratieachtergrond of met een westerse-migratieachtergrond in de havo/vwo- en vwo-vestigingen.

Als we de samenstelling naar herkomst bekijken in termen van diversiteit, is het contrast tussen verschillende soorten vestigingen minder scherp in de grotere gemeenten en de vier grote steden. Daarbij moeten we wel in het oog houden dat diversiteit daar in vmbo-vestigingen vooral betrekking heeft op uiteenlopende niet-westerse achtergronden, terwijl in havo/vwo- en vwo-vestigingen de aanwezigheid van leerlingen met verschillende westerse migratieachtergronden bijdraagt aan de diversiteit. In die zin gaat het om ongelijksoortige vormen van diversiteit.

De organisatie van het aanbod van voortgezet onderwijs heeft ook invloed op de kans om leerlingen met andere achtergronden op school tegen te komen. De lokale samenstelling van de bevolking stelt daarbij grenzen, maar door de ongelijke spreiding over soorten vestigingen neemt de kans op ontmoeting van leerlingen met andere achtergronden verder af. Dat is met name het geval in de vier grote steden, waar dit in de hand wordt gewerkt door de sterke institutionele scheiding in het aanbod.

Noten

- 1 Gebruikte databestanden hier en in de figuren 2.1 tot en met 2.7 zijn: vo leerlingen 01 leerlingen per vestiging naar onderwijstype, sector, afdeling, opleiding en vo adressen 02 alle vestigingen vo.
- 2 In deze en de volgende analyses zijn het derde leerjaar van havo en vwo buiten beschouwing gebleven. Dat leerjaar in die onderwijssoorten behoort niet eenduidig tot de brugperiode en is evenmin bovenbouw.
- 3 Deze prognoses betreffen de regio's van de RMC's (Regionale Meld- en Coördinatiecentra voor voortijdig schoolverlaten). Bron: www.minocw.nl.
- 4 Bij het opleidingsniveau van ouders gaan we uit van een onderscheid tussen ouders die hoger onderwijs hebben afgerond en ouders die dat niet hebben gedaan, waarbij we binnen de groep met een hogeronderwijsdiploma onderscheid maken tussen hbo en wetenschappelijk onderwijs. We gaan uit van het opleidingsniveau van de hoogst opgeleide ouder. Als het opleidingsniveau van slechts één ouder bekend is, hanteren we dat als indicatie voor het ouderlijk opleidingsniveau. Van een deel van de leerlingen is het opleidingsniveau van beide ouders onbekend, deze voegen we samen met 'geen hoger onderwijs'. Omdat onderwijsregistratiegegevens voor het hoger onderwijs veel verder teruggaan in de tijd dan die voor het mbo en het voortgezet onderwijs, kunnen we aannemen dat ouders met een onbekend opleidingsniveau meestal op lager of middelbaar niveau zijn opgeleid, en niet in het hoger onderwijs. Uitzonderingen zijn ouders die een hogeronderwijsopleiding in het buitenland hebben gevolgd.
- 5 De combinatie van 70% autochtone Nederlanders, 20% Turkse Nederlanders en 10% Marokkaanse Nederlanders is even divers als die van 70% Turkse Nederlanders, 20% Marokkaanse Nederlanders en 10% autochtone Nederlanders.
- 6 In verband met te kleine aantallen vestigingen bij sommige vestigingssoorten zijn in deze opstelling gemeenten van <50.000 en 50.000-150.000 inwoners samengevoegd, en zijn vestigingen met een breed aanbod (vmbo en avo) toegevoegd aan avo breed (mavo/havo/vwo).
- 7 Als er slechts twee groepen worden onderscheiden, zijn ontmoeting en isolatie spiegelbeeldig: een geringe kans op ontmoeting met de andere groep betekent per definitie een hoge kans op isolatie en vice versa.

- 8 Gemeenten met slechts één vestiging zijn uitgesloten, omdat daar de feitelijke ontmoetingskansen en de gemeentelijke maximaal haalbare kans die volgt uit de gemeentelijke samenstelling per definitie identiek zijn.
- 9 Bij een deel van de groep leerlingen met als ouderlijk opleidingsniveau 'geen hoger onderwijs' ontbreekt informatie over het ouderlijk opleidingsniveau, anders dan dat deze ouders geen hoger onderwijs hebben afgesloten.
- 10 Het aandeel van leerlingen uit het hoogste en het laagste kwintiel van gestandaardiseerd besteedbaar huishoudinkomen is in de vier grote steden vrijwel gelijk (beide kwintielen hebben een aandeel van iets minder dan 25%), waardoor de ontmoetingskansen tussen beide groepen leerlingen symmetrisch zijn (de kans dat een leerling uit het laagste kwintiel een leerling uit het hoogste kwintiel ontmoet, is gelijk aan de omgekeerde kans).

3 Motieven voor schoolindelingen en schoolkeuze

3.1 De rol van ouders en besturen in vraag en aanbod van scholen

Hoe een school en/of vestiging in het voortgezet onderwijs is ingedeeld, is in wezen de uitkomst van een wisselwerking van vraag en aanbod (Elffers 2018; Onderwijsraad 2019). Het schoolbestuur bepaalt uiteindelijk hoe een school is ingedeeld en op welke manier en waar het onderwijs wordt aangeboden, maar de indeling en organisatievormen krijgen mede vorm door de voorkeuren en wensen van ouders en hun kinderen.

In dit hoofdstuk ligt de focus op de vragen waarom scholen (en vestigingen en brugklassen) ingedeeld zijn zoals ze ingedeeld zijn, en hoe betrokkenen die indelingen waarderen. Met betrokkenen worden bedoeld ouders, docenten, schooldirecteuren en schoolbestuurders.

In dit hoofdstuk zoeken we antwoord op de volgende deelvragen:

Welke overwegingen spelen een rol voor schoolbestuurders bij de indeling van scholen en vestigingen?

Welke afwegingen maken ouders en hun kinderen bij de keuze voor een school?

Welke voor- en nadelen zien betrokken actoren in het onderwijs van de verschillende indelings- en organisatievormen?

We kijken daarbij in hoeverre er sprake is van overeenkomsten in opvattingen dan wel (belangen)tegenstellingen tussen schoolbesturen en ouders.

3.2 Motieven voor het indelen van scholen, vestigingen en brugklassen

Overwegingen van schoolbesturen voor het indelen van scholen en vestigingen

Hoe het scholenlandschap in een plaats of regio eruitziet, is in de eerste plaats het resultaat van een historisch proces. De huidige schoolbesturen hebben te maken met die historisch gegroeide constellatie en dat stelt, naar eigen zeggen, een eerste begrenzing aan hun invloed op de indeling en huisvesting van de scholen die vallen onder het bestuur. Maar die begrenzing maakt scholen niet onveranderlijk. Scholen evolueren mee met ontwikkelingen in de samenleving, verordeningen van de overheid, leerlingenstromen als gevolg van demografische ontwikkelingen en keuzes van ouders (en kinderen), en van (concurrerende) schoolbesturen en andere betrokkenen in het onderwijs.

De schoolbestuurders, maar ook directeuren en docenten die wij spraken, noemden de volgende met elkaar samenhangende invloeden als medebepalend voor de indeling van scholen en vestigingen en voor de verschuivingen die zich daarin kunnen optreden: concurrentie, scholenaanbod, en bevolkingsomvang en -samenstelling. Deze worden hieronder afzonderlijk besproken.

– Concurrentie

Tussen scholen en schoolbesturen in regio en/of stad is een voortdurende competitie om leerlingen aan te trekken. Dit wordt als noodzakelijk beschouwd, omdat de bekostiging van de school is gebaseerd op het aantal leerlingen in de school. Scholen in een regio of stad ‘vissen vaak in dezelfde vijver’ en moeten zich onderscheiden in de strijd om de leerlingen. Die concurrentie vindt niet plaats op basis van kwaliteit. De kwaliteit van het onderwijs is vrijwel overal goed, zegt men; de Inspectie van het Onderwijs ziet daarop toe. In de slag om de leerling onderscheiden scholen zich dan ook vooral van elkaar op andere punten dan kwaliteit.

– Scholenaanbod

De concurrentie gaat men vooral aan met een zo gevarieerd mogelijk scholenaanbod, zodat ‘er wat te kiezen valt voor ouders en kinderen’. De scholen binnen en tussen besturen in een plaats of regio verschillen daarom vaak op inhoud (profielen), werkwijze (pedagogisch-didactische concepten) en denominatie, maar ook op de aanwezige schooltypen in een school of vestiging. Besturen proberen daarmee in te spelen op de behoeften en wensen van (specifieke groepen) ouders en kinderen. Een bestuurder vertelt hoe een school bewust via profilering probeert aantrekkelijk te worden voor een bepaald slag leerlingen:

Als ik bij [naam school], [...] als ik door die school wandel, dan zie ik kinderen die doen dan mee aan International Businessclass. Nou, toevallig liepen er van die jongens hier bij mij stage en [...] die lopen dus in pak met stropdas door de school. Nou ja, als jij dan ouder bent uit een bepaalde sociale klasse en je komt op een open dag en je ziet dat daar... dan weet ik wel wat het effect is.

Het ‘voor elk wat wils’-scenario beoogt het scholenaanbod in een plaats of regio aantrekkelijk te maken voor leerlingen met allerlei achtergronden en capaciteiten, en vergroot volgens de bestuurders de kans op levensvatbare, minder kwetsbare scholen. Er verschuift daarom regelmatig iets in het scholenaanbod. Zo hebben sommige scholen in grotere en kleinere plaatsen de laatste jaren de vmbo-b/k-vestigingen samengevoegd, omdat ze afzonderlijk te klein werden: ‘Er zijn te weinig kinderen die daarvoor kiezen.’ In grotere plaatsen waar veel scholen zijn en er veel te kiezen is, zien bestuurders de categorale gymnasia groeien en de afdelingen vwo in bredere scholengemeenschappen krimpen. In kleinere plaatsen is het vaak noodzakelijk om een bredere indeling te hanteren, om zo voldoende massa te vormen. De bestuurders beseffen dat daar voor ouders en leerlingen niet veel te kiezen valt. Scholen bieden bovendien in de kleinste steden of dorpen soms alleen een (brede) onderbouw aan, leerlingen moeten dan voor de bovenbouw (vooral voor havo en vwo) naar een andere school in een grotere plaats. In grotere plaatsen met een ruimer aanbod van leerlingen kunnen smalle en brede scholen naast elkaar voorkomen, kunnen scholen zich meer specialiseren op profielen of richtingen en hebben ouders en leerlingen daardoor meer keuzemogelijkheden.

– Bevolkingsomvang en -samenstelling

Bij het creëren van een gevarieerd aanbod kijken schoolbesturen tevens naar de bevolkingssamenstelling. De bevolking varieert in opleidingsniveau, migratieachtergrond en/of geloofsovertuiging en ouders kunnen op grond daarvan voor- of afkeuren hebben voor bepaalde typen scholen of indelingen van scholen. Ook de ligging van de school in een dorp, wijk of stad in combinatie met de daar aanwezige bevolking, is van invloed op de vraag naar en het aanbod van scholen.

De keuzemogelijkheden die schoolbesturen bieden, hangen samen met de demografische ontwikkelingen. Fluctuaties in de bevolkingssamenstelling, zoals een groeiend aantal leerlingen van migranten in de grote steden, beïnvloeden eveneens het scholenaanbod, zo geven de bestuurders aan. Ook daar waar leerlingenaantallen dalen, of volgens de prognoses zullen gaan dalen, zien schoolbesturen zich genoodzaakt aanpassingen te doen, zoals scholen of afdelingen ervan te sluiten of samen te voegen; maatregelen die zij in een ruimere markt waarschijnlijk niet zouden nemen.

Bestuurders: indelingen veranderen mede onder druk van ouders en kinderen

Volgens de bestuurders bepalen de genoemde invloeden de indeling van de scholen/vestigingen en staat dat garant voor een gevarieerd aanbod. Vervolgens is dit aanbod samen met ‘de reputatie van de school’ van invloed op de omvang en de samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school.

De bestuurders beschrijven hiermee een proces van op elkaar inwerkende invloeden die ook staan voor continue veranderingen, omdat zich steeds verschuivingen (kunnen) voordoen in één of meerdere van die invloedsferen, niet in het minst door (veranderende) wensen en gedrag van ouders en leerlingen. Als een school niet naar de gading van ouders en hun kinderen is, zal de school volgens hen aanpassingen moeten doen om te overleven. Als ouders bij onvrede overstappen naar andere scholen, ofwel ‘stemmen met de voeten’, heeft dat gevolgen voor de omvang van de school en soms ook het voortbestaan van de school. Wensen van ouders kunnen betrekking hebben op: de breedte van de brugklas, de sociaal-economische en etnische samenstelling van de school, de aanwezigheid van vmbo-afdelingen bij havo/vwo, met de mavo als kantelpunt. Deze wensen worden hieronder afzonderlijk besproken.

– De breedte van de brugklas

Meerdere onderwijsprofessionals geven aan dat de ontwikkeling naar meer categorale en dakpanbrugklassen vooral onder druk van ouders heeft plaatsgevonden. Volgens hen willen alle ouders dat hun kind een ‘zo hoog mogelijk diploma’ haalt in het voortgezet onderwijs. Dat kan betekenen: zo hoog als de talenten van het kind toelaten, maar ook: zo hoog als de toegang tot het hoger onderwijs (hbo en universiteit) vereist; dat betekent een diploma havo of vwo. Docenten ervaren druk van ouders om het kind zo te plaatsen dat al vanaf de brugperiode alle opties voor op- en doorstroom open staan en opties voor afstroom worden belemmerd. Dit vertaalt zich volgens de onderwijsprofessionals erin dat ouders van kinderen met een advies voor een vmbo-leerweg of de havo een voorkeur heb-

ben voor een dakpanklas met een hoger niveau dan het advies aangeeft (dat maakt opstroom gemakkelijker), en dat ouders van kinderen met een vwo-advies liever hun kind in een categorale brugklas geplaatst zien (dat maakt afstroom lastiger). Een docent van een havo/vwo-school vertelt dat er alleen categorale brugklassen in de school zijn, omdat leerlingen met een vwo-advies niet in een havo/vwo-brugklas zouden willen zitten. Bestuurders zien dit ook:

Dat idee van opstromen zit er heel sterk in, plus het feit... Ik merk dat je in de gesprekken die je soms met ouders hebt, dat ze denken dat kinderen van een lager niveau, die kinderen naar beneden trekken. Dat vind ik altijd verbazingwekkend, dat hebben ze nooit gedacht op de basisschool, maar dan zitten ze in het voortgezet onderwijs en dan is dat er ineens, dan is dat beeld ineens aanwezig. (B: L)

Dakpanklassen zijn om die redenen vaak scheef bevolkt: in een havo/vwo-brugklas zitten minder vwo-leerlingen, in mavo/havo-brugklassen minder havisten (B: L).

Een bestuurder in een grote stad, waar ouders veel keus hebben, schafte de brede brugklassen af toen hij merkte dat de instroom van leerlingen op zijn scholen afnam vanwege de voorkeur van ouders voor categorale en smalle brugklassen in concurrerende scholen. Een directeur van een brede school met dakpanklassen merkt op dat de mavo/havo-brugklas bewust alleen leerlingen met een mavo-advies bevat. 'Ouders komen anders niet meer voor de havo' zegt hij. De benaming mavo/havo-brugklas is gekozen om aan te geven dat het onderwijs er is gericht op opstroom. De leerlingen met een havo-advies worden in deze school in havo/vwo-brugklassen geplaatst.

Soms worden categorale brugklassen nog smaller ingevuld dan één onderwijsniveau. Voorbeelden daarvan zijn categorale gymnasia met aparte brugklassen voor hoogbegaafden en/of kinderen met autisme; en vmbo-scholen die leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) in aparte klassen geven.

Scholen komen ook wel eens terug op ingezette versmalling van de brugperiode. Op een brede school in het oosten van het land merkten docenten dat ze gedurende het schooljaar zo aan het schuiven waren met leerlingen in de 'sinds een tijdje' categoriaal georganiseerde klassen, dat ze besloten er weer dakpanmodellen van te maken. In een andere school in die regio, een vmbo-school, is men overgegaan van aparte basis- en kaderbrugklassen naar samengestelde b/k-brugklassen, nadat ouders hun kinderen inschreven op andere scholen waar vmbo-basisleerlingen wel in een dakpanklas met vmbo kader terechtkonden. De directeur stelt dat hij daarmee feitelijk is 'gezwicht voor de marktwerking'. Het was tegen zijn zin, omdat hij een dakpanklas geen vooruitgang vindt voor leerlingen in vmbo basis:

Vind het zelf jammer, moet ik eerlijk zeggen, ik vond het voor basisleerlingen wel leuk dat ze in een klas kwamen waarin ze meekonden komen met klasgenoten.

De sociaal-economische en etnische samenstelling van de school

Nederland kent wel scholen die alle onderwijsniveaus aanbieden, van praktijkonderwijs tot en met gymnasium, maar het merendeel van deze brede scholen heeft de verschillende

onderwijsniveaus in aparte vestigingen ondergebracht. Daarbij staat vooral het praktijk-onderwijs apart van de andere niveaus, en staat vmbo-b/k vaak apart van de avo-opleidingen. Deze splitsing van onderwijsniveaus over verschillende vestigingen is, volgens professionals, niet alleen ingegeven door wensen van ouders omtrent stroommogelijkheden, maar ook vanwege de verschillen in leerlingenpopulaties naar sociale achtergronden. Ouders van vwo-kinderen willen, volgens de verschillende geïnterviewde actoren, niet alleen liever categorale brugklassen, maar ook liever categorale of smalle scholen/vestigingen. Daar geven ouders zelf verschillende redenen voor, maar volgens de onderwijsprofessionals is een van de belangrijkste motieven hun inschatting van de leerlingenpopulatie. Voor een bestuurder van een scholengemeenschap in het oosten van het land is het duidelijk:

Sfeer en vriendjes staan steeds op nummer 1 en 2 van de schoolkeuzemotieven van ouders, maar eigenlijk bedoelen ze daar ‘ons soort mensen’ mee. (B: N)

Hoe hoger het onderwijsniveau is, des te minder verwachten ouders een (dominante) aanwezigheid van kinderen uit sociaal zwakkere milieus en/of van kinderen met een migratieachtergrond op school. In hoofdstuk 2 werd duidelijk dat deze verwachting ook reëel is, met name in de grotere steden. Daar komt bij, volgens onderwijsprofessionals, dat ouders verwachten dat hoe hoger het niveau is, des te minder ‘gedoe’ (pesten, vechten, criminaliteit) er is, iets wat veel ouders proberen te vermijden. Die verwachtingen en daaruit voortvloeiend vermijdingsgedrag beïnvloeden de vraag naar, en daarmee in belangrijke mate ook het aanbod van scholen. Een directeur in een grote stad in de Randstad constateert om die reden dat er de laatste jaren een voorkeur is voor ‘kleine, veilige vmbo-scholen’ en een ‘drang naar categorale gymnasia’. Volgens haar gaat die drang ‘niet om de kwaliteit van het onderwijs, maar om segregatie’. Het aantal categorale gymnasia in grote steden is om die reden de laatste jaren toegenomen, zeggen de bestuurders, en het vermijdingsgedrag leidt volgens hen ook tot andere verschuivingen in het scholenbestand, ook in kleinere plaatsen, zoals de voorbeelden in Kader 3.1 laten zien.

Kader 3.1 Bestuurders over veranderingen in het scholenaanbod en leerlingenpopulaties als gevolg van voorkeuren van ouders

Een categorale mavo in een middelgrote stad in het zuiden die traditioneel veel leerlingen uit streekdorpen trok, moest groeien om levensvatbaar te blijven. Dat lukte aanvankelijk doordat een andere, krimpende, categorale mavo in de stad werd opgeheven en de school die leerlingen, afkomstig uit een sociaal zwakkere, deels ook gekleurde wijk in de stad, erbij kreeg. Die nieuwe instroom leidde echter al snel tot een afname van de vaste instroom uit de streekdorpen, waardoor ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie sterk veranderde: ‘Eerst was die “wit” en toen kwam er ook de diversiteit van de binnenstad.’ Met een modern onderwijsconcept en een nieuw gebouw aan de rand van de stad tracht het bestuur het tij te keren en de school weer aantrekkelijk te maken voor een grotere en bredere groep leerlingen.

Op een mavo/havo/vwo-school in diezelfde middelgrote stad groeide de mavo-afdeling, en kreeg de school mede daardoor een meer etnisch gemengde leerlingenpopulatie en meer kinderen van ouders uit de lagere inkomensklassen. Maar vervolgens liepen havo en vwo sterk terug, omdat ouders van die leerlingen de voorkeur gaven aan de eveneens in de stad beschikbare 'witte', 'élitaire' havo/vwo-scholen zonder mavo. Pas toen de mavo/havo/vwo-school als enige in de stad tweetalig onderwijs aan ging bieden, nam de belangstelling voor de havo- en vwo-afdelingen er weer toe.

Een bestuurder in Oost-Nederland schrijft 'de verkleuring' van een vmbo-school in zijn scholenbestand toe aan 'witte vlucht': autochtoon Nederlandse, welvarende en hoger opgeleide ouders geven de voorkeur aan vmbo in een brede school (vmbo en havo/vwo) omdat daar door de combinatie met havo/vwo relatief minder kinderen met een migratieachtergrond zitten.

Anderen zien nieuwe scholen in nieuwe, welvarende buitenwijken van steden niet alleen volstromen met autochtoon-Nederlandse kinderen die daar net met hun ouders zijn komen wonen, maar ook met autochtoon-Nederlandse kinderen die overstappen uit de sociaal zwakkere en gemengde scholen uit de oudere wijken van die plaatsen. Het gevolg daarvan is dat die laatste groep scholen, door teruglopende leerlingenaantallen, in de (financiële) gevaarzone terecht dreigt te komen.

Een bestuurder in een grote stad vertelt dat als gevolg van de vrije schoolkeuze in de stad 'witte' kinderen naar nieuwe of andere 'witte' scholen stromen. In hun kielzog komen dan kinderen van migranten, die hun kinderen niet (langer) naar een 'zwarte' school willen laten gaan. Met als resultaat dat de 'witte' scholen meer 'gemengd' worden en 'zwarte' scholen leeglopen. Als er door de verkleuring een kritische massa wordt bereikt, gaan 'witte' ouders vervolgens weer op zoek naar een 'witte' school en herhaalt het hele proces zich. Deze en ook andere bestuurders geven voorbeelden van scholen die vanwege deze leerlingenstromen afdelingen, vestigingen en soms zelfs de hele school hebben moeten sluiten.

Ten slotte verhaalt een bestuurder van een hem bekende school van een ander bestuur in het westen van Nederland waar bewust kinderen van migranten werden aangetrokken om een meer diverse leerlingenpopulatie te krijgen. Dat gebeurde aanvankelijk met succes, maar de school moest dat beleid een paar jaar later met leegloop en een faillissement bekopen, omdat de oude noch de nieuwe populatie zich er thuis voelde en beide groepen massaal overstapten naar andere scholen.

– De aanwezigheid van vmbo-afdelingen bij havo/vwo, met de mavo als kantelpunt

Volgens de bestuurders hebben ouders van havo-kinderen een voorkeur voor een havo/vwo-school. Ouders achten de kans groter dat hun kind op zo'n school naar het vwo kan doorstromen, mede vanuit het idee dat een havist zich kan optrekken aan het niveau van een vwo'er. Zij vinden het echter ook vaak belangrijk dat er geen vmbo-leerlingen zijn. Het imago van vmbo-b/k-leerlingen als zou het gaan om een groep leerlingen met veel gedragsproblemen, zou hierbij een rol spelen. Hetzelfde zou opgaan voor ouders van mavo-kinderen. Hun voorkeur gaat volgens de bestuurders vaak uit naar een mavo/havo/vwo-school of een categorale mavo, maar minder naar een vmbo-brede school.

Die voorkeur van ouders draagt eraan bij dat heel brede scholen fysiek vaak minder breed zijn dan ze in naam zijn. Een directeur in Oost-Nederland zegt hierover:

Volgens mij wordt er wel vaak een schot gezet tussen het vmbo en wat er boven zit. Als je een [naam brede school] hebt, [...] dan heb je ook mavo/havo/vwo aan de ene kant en de vmbo t/m kader op een andere plek.

Een bestuurder in Midden-Nederland vertelt dat het gebouw van de havo/vwo-vestiging te klein werd. Een deel van de leerlingen krijgt daarom les op een andere vestiging van dezelfde school. Die locatie herbergt het vmbo, dat vanwege een terugloop van het leerlingenaantal ruimte over heeft. Deze oplossing voor het ruimtegebrek levert volgens hem echter ‘verzet van ouders’ op. Hij ontvangt ‘signalen dat men dat liever niet wil’ en hij constateert dat ‘men toch af en toe met een wat – laat ik zeggen – laatdunkend oog naar het vmbo kijkt’.

De positie van de mavo in een school ligt volgens sommige bestuurders bij uitstek gevoelig bij ouders. Bij een paar bestuurders krijgt de theoretische leerweg in vmbo-scholen steeds minder aanmeldingen. Dit, terwijl de omvang van deze leerweg op landelijk niveau juist toeneemt. De bestuurders geven aan vmbo-t steeds vaker apart te zetten of onder te brengen in havo/vwo-scholen, omdat dat wel ouders (en kinderen) naar de mavo-afdeling trekt. Men noemt voorbeelden van hoe in scholen de instroom in vmbo-t verdubbelde toen deze vanwege dalende leerlingenaantallen werd weggehaald bij vmbo-b/k en in een vestiging met havo/vwo werd geplaatst. Dat kan echter weer een onbedoeld effect hebben op de andere afdelingen. Zo vertelt een andere bestuurder dat het onderbrengen van de mavo in een havo/vwo-vestiging direct tot gevolg had dat de instroom van havo- en vwo-leerlingen aldaar afnam.

Vmbo-scholen of vestigingen die kampen met een krimpende markt, bieden niet altijd (meer) alle mogelijke sectoren aan. Het is te duur voor hen om bijvoorbeeld de praktijk-lokalen up-to-date te houden. Daar waar de belangstelling van ouders en kinderen voor bijvoorbeeld de technische richtingen daalt en die voor economie stijgt, besluiten scholen soms om een sector af te stoten en een meer populaire sector toe te voegen.

Een directeur van een brede school die tweetalig onderwijs aanbiedt, ook aan vmbo-k, heeft met tegenzin besloten daar het volgende schooljaar voor vmbo-k mee te stoppen. Die vmbo-afdeling was al klein, en dreigt door de krimp nog verder af te nemen; het is voor de school te duur om het tweetalig onderwijs voor die groep leerlingen overeind te houden.

3.3 Schoolkeuzemotieven van ouders (en kinderen)

Keuzemogelijkheden begrensd door schooladvies, scholenaanbod en soms toewijzingssysteem

De keuze voor een school voor voortgezet onderwijs is niet zonder meer vrij. In de eerste plaats is het advies dat kinderen meekrijgen van de basisschool leidend voor de toegang tot een onderwijsniveau en dat bepaalt de scholen waaruit kan worden gekozen. Ten tweede zijn in grotere plaatsen de keuzemogelijkheden ruim omdat er veel (typen) scholen zijn, variërend van smal naar breed en met verschillende profielen of pedagogisch-didactische aanpak. In kleinere plaatsen met minder scholen valt er minder te kiezen. Ten derde wordt in enkele grote steden de schoolkeuze begrensd door het op gemeenteniveau gehanteerde lotingssysteem of toedeling op basis van voorkeurslijsten, waardoor in de praktijk een klein deel van de kinderen niet op de school van de eerste voorkeur terecht komt.

We brengen de voorkeuren en wensen van ouders (en kinderen) in kaart en inventariseren welke beperkingen hun, naar eigen zeggen, in de weg kunnen zitten bij de schoolkeuze. De voorkeuren van kinderen zijn verwoord door hun ouders. De voorkeuren van ouders zijn gepeild in focusgroepen waarbij ouders met een laag en middelbaar opleidingsniveau bij elkaar zaten, en focusgroepen met ouders met een hoog opleidingsniveau. In de focusgroepen met laag en middelbaar opgeleide ouders waren de laag opgeleide ouders ondervertegenwoordigd.

Voorkeur van het kind

Hoewel veel ouders aangeven zelf voorkeuren voor scholen te hebben en hun kind in mindere of meerdere mate te sturen bij de keuze voor een school, zeggen de meeste ouders dat de uiteindelijke keuze toch door het kind is gemaakt. Die keus baseren de kinderen op ervaringen van anderen, waaronder hun ouders, keuzes van vrienden en vriendinnen, maar ook op hun eigen inschatting na het bezoeken van open dagen op de scholen. Belangrijke redenen van de kinderen om voor een school te kiezen is volgens de ouders dat zij zich er thuis voelen, dat de sfeer er goed aanvoelt, dat de school een profiel aanbiedt dat zij graag willen volgen, of dat ze graag met vriendjes of vriendinnetjes van de basisschool mee willen. Maar soms kiezen kinderen juist voor een school om ver weg te zijn van oude schoolgenootjes. Vaak gaat het dan om kinderen die op de basisschool werden gepest.

De redenen 'goede sfeer in de school' en 'zich er thuis voelen' worden veel genoemd, maar zijn ook lastig te vatten. Het zijn subjectieve en ook veelomvattende redenen (Herweijer en Vogels 2004). Welke voorkeuren meer concreet aan de keuze ten grondslag liggen, blijft vaak onduidelijk. Gaat het bijvoorbeeld om een gevoel van aansluiting van school bij thuis, om herkenning van cultuur, levensbeschouwing of levensstijl van medeleerlingen en/of docenten, en/of draait het om een aansprekende inrichting en uitstraling van het gebouw?

Imago van de school

Dezelfde onduidelijkheid geldt voor het imago of de reputatie van de school. Dit kan een positief of een negatief imago zijn, maar in beide gevallen is het lastig de vinger erop te leggen wat ouders precies bedoelen; wel is duidelijk dat ze dit belangrijk vinden. Om een beter beeld te krijgen, is in de focusgroepen met ouders ook gevraagd naar het belang dat zij hechten aan aansluiting van waarden en normen van thuis en school, hoe hun ideale school eruit zou zien en of dat ideaalbeeld overeenkomt met het beeld dat zij hebben van de school. Dan zien we dat het gepercipieerde imago, maar ook ‘de sfeer’, kunnen verwijzen naar opvattingen en beelden over de denominatie, de leerlingenpopulatie, het docentenkorps, de schoolgrootte, of de ligging van de school in een bepaalde wijk of plaats. Soms refereren ouders aan ervaringen die zijzelf met de school hebben gehad, ofwel tijdens hun eigen schooltijd, of tijdens die van een ouder kind. Soms, maar niet per se in de eerste plaats, denkt men hierbij aan de kwaliteit van het onderwijs. We gaan hierna nader in op deze en andere genoemde motieven en argumenten.

Kiezen voor denominatie of pedagogisch-didactische concept

Scholen van een bepaalde denominatie of werkend met een specifiek pedagogisch-didactisch concept zijn niet gelijk verdeeld over het land. Die verdeling hangt samen met de dominante levensbeschouwing in de verschillende regio's. We vroegen ouders in de verschillende regio's of de levensbeschouwelijke grondslag van de school mee heeft gespeeld in de keuze van een school voor hun kind(eren). Dat blijkt voor de meeste ouders niet het geval te zijn. Voor enkele ouders weegt de denominatie wel zwaar mee. Dit zijn voornamelijk ouders die bewust hebben gekozen voor een protestants-christelijke school. Zo heeft een ouder speciaal voor een protestants-christelijke school gekozen omdat de waarden en normen van die school aansluiten bij zijn eigen geloof: hij vindt het belangrijk dat de school ‘kritisch staat tegenover de evolutietheorie’. Andere ouders zeggen scholen met een levensbeschouwelijke grondslag juist bewust te hebben afgewezen. Een ouder wil geen school voor zijn kinderen waar geen aandacht is voor de evolutietheorie.

Een andere ouder uit een kleinere plaats had keuze uit twee scholen en zegt daarover:

Ja oké, er is nog wel een school, maar die zijn heel streng gereformeerd en dat zijn wij totaal niet, dus dat was gewoon geen optie.

Ondanks dat het weinig is genoemd, speelt de denominatie toch, soms indirect, een rol bij de keuze van ouders en kinderen. Zo zeggen sommige ouders de reputatie van de school meegewogen te hebben en uit hun toelichting blijkt dat dan samen te hangen met de christelijke denominatie en de verwachtingen die ze daarvan hebben. Zij zeggen bijvoorbeeld voor een bepaalde school te hebben gekozen, omdat ze dan ‘weten wat ze kunnen verwachten’ en weten welke waarden en normen de school uitdraagt (i.e. overeenkomst tussen christelijke waarden thuis en op school). Scholen spelen daar ook op in door bij de intake van leerlingen de christelijke grondslag duidelijk te maken, zodat kinderen die voor de school kiezen ‘weten waar ze aan toe zijn’ en ‘meer kans maken zich er thuis te voelen’.

Een bestuurder van een scholengroep met verschillende denominaties typeert de protestants-christelijke scholen in zijn bestuur als ‘traditioneel, strak in de regels’ en de rooms-katholieke scholen als ‘losser en pedagogischer’ van aanpak. Ouders kiezen volgens hem voor het strakkere of lossere concept al naar gelang dat zij dat het best bij henzelf en hun kind vinden passen, en niet per se voor de religieuze signatuur.

Veel katholieke scholen zijn alleen nog in naam katholiek en ouders vinden dat geen probleem (Herweijer en Vogels 2004). Protestants-christelijke scholen hechten daarentegen veelal wel aan de christelijke grondslag, en ouders kiezen vaker bewust daarvoor. Bestuurders, onderwijsprofessionals en ouders in ons onderzoek bevestigen dit beeld.

Maar niet alleen ouders, ook veel docenten vinden de confessionele denominatie van de school van ondergeschikt belang. Dit geldt, geheel in lijn met voornoemde verschil, sterker voor docenten op een katholieke school dan op een protestants-christelijke school. Een docent op een protestants-christelijke school zegt: ‘Je ziet dat veel collega’s zelf niet zo meer heel erg kerkelijk zijn en dat ook niet meer zo uitdragen.’ Dat geldt volgens sommige docenten ook voor de scholen zelf, zij typeren die als ‘christelijk-light’.

Bestuurders zeggen bewust scholen met en zonder specifieke pedagogisch-didactische concepten aan te bieden, zodat ouders en kinderen ‘iets te kiezen hebben’. In de praktijk blijken echter vooral hoog opgeleide ouders bewuste keuzes te maken voor onderwijsconcepten als Jenaplan, Montessori en de Vrije School (‘dat past bij mijn kind’). Hierdoor vormt de leerlingenpopulatie op die scholen vaker een selecte groep van overwegend autochtone Nederlandse kinderen van hoog opgeleide en welgestelde ouders (Onderwijsraad 2019).

Profielen

Naast de traditionele verschillen op basis van levensbeschouwelijke grondslag en pedagogisch-didactische concepten afficheren scholen zich sinds enkele decennia met speciale profielen. Vrijwel elke school/scholengemeenschap tracht zich met een profiel te onderscheiden van andere scholen en daarmee leerlingen te trekken (Inspectie van het Onderwijs 2019). Uit de gesprekken met de ouders valt af te leiden dat voor hun kind het profiel zwaarder weegt als keuzemotief dan denominatie of pedagogisch-didactische aanpak. Er zijn scholen die speciale sportprofielen aanbieden, variërend van studiefaciliteiten voor topsporters (aangepaste les- en studiemogelijkheden) tot extra lessen sport in het curriculum. Er zijn technasia, waar leerlingen die geïnteresseerd zijn in techniek de beschikking hebben over moderne en goed uitgeruste technieklokalen; scholen met muziek, dans, cultuur- en/of kunstprofielen, en scholen die internationaal of tweetalig onderwijs aanbieden. Een ouder uit Oost-Nederland zegt:

Volgens mij zijn alle scholen in [Plaatsnaam] goed, er zitten geen slechte scholen tussen en ze hebben het... ja, die profielscholen [...] het is zo mooi, elke school heeft zijn eigen profiel. De ene doet sport, de ander doet theater.

Een school met een specifiek profiel richt zich in de regel op het binnenhalen van leerlingen die zich tot dat profiel aangetrokken voelen en er goed in zijn. Dat betekent dat er een gemotiveerde, getalenteerde, maar ook een selectieve leerlingenpopulatie kan ontstaan. Ouders en scholen zijn zich hier terdege van bewust. Een sportprofiel trekt andere leerlingen aan dan een kunstprofiel. Bij sport zitten soms meer jongens dan meisjes, of andersom (turnen). Op een kunstprofiel komen meer kinderen (meisjes) van hoog opgeleide ouders af en tweetalig onderwijs blijkt vooral populair bij kinderen van hoog opgeleide ouders en expats (zie ook Driessen et al. 2016; Sieben en Van Ginderen 2014). Profielscholen kunnen door een selecte leerlingenpopulatie bijdragen aan segregatie in het voortgezet onderwijs.

Samenstelling leerlingenpopulatie

In alle focusgroepen noemen ouders voorbeelden waaruit blijkt dat zij de leerlingenpopulatie hebben meegewogen bij de keuze voor een school. Zij noemden dan vaak motieven waarom ze hun kind liever niet bij bepaalde groepen leerlingen wilden plaatsen. Het gaat daarbij vooral om verondersteld problematisch ‘gedoe’ en ‘gedrag’ van bepaalde leerlingen, zoals pesten, agressie en criminaliteit. Een ouder in Oost-Nederland bijvoorbeeld vroeg informatie van een school: ‘laat mij die cijfers maar eens zien’, omdat het in de stad ‘gonsde, dat het een “zwarte” school was met veel criminaliteit’.

Verondersteld problematisch gedrag van leerlingen in een school wordt door ouders in de focusgroepen herhaaldelijk in verband gebracht met de migratieachtergrond van de leerlingen, de ligging van de school in een ‘moeilijke wijk’, en/of de in de school aanwezige onderwijsniveaus. Zo zegt een middelbaar opgeleide ouder met een migratieachtergrond, woonachtig in de Randstad, dat hij zijn kind expres op een andere school ‘in een nettere buurt’ heeft geplaatst dan de school waar de Marokkaans-Nederlands klasgenootjes uit het basisonderwijs die haar pestten naartoe zouden gaan. Het ging deze ouder naar eigen zeggen niet om de herkomst van de klasgenootjes, maar om het pestgedrag. Hij zegt daarover:

Maar wat me wel opvalt en het is een feit, hoe hoger de school – ik ben heel blij dat ze vwo heeft – er wordt niet gepest, nul. [...] Het klinkt zo – sorry hoor dat ik het zeg – maar iedereen die daar zit, ze hebben geen tijd om te pesten, daar hebben ze geen behoefte aan, leren, leren, leren.

Praktijkonderwijs en vmbo worden door de ouders vaker geassocieerd met problematisch gedrag van leerlingen dan havo en vwo. Een middelbaar opgeleide ouder uit de Randstad verwoordt dit als volgt:

Als mijn kind [vmbo] basis niet gehaald zou hebben en naar [het] praktijk[onderwijs] had moeten gaan, dan was ik inderdaad denk ik op zoek gegaan naar zo’n kopschool [...]. We hebben toevallig een praktijkschool bij ons om de hoek zitten. Als ik dan hoor van kindjes die daarop zitten, dan denk ik, daar wil ik mijn kindje echt niet tussen hebben zitten. Die zijn minder gemotiveerd om te presteren, dus die gaan gewoon wat meer rottigheid uithalen.

[...] Het zijn ook al die stuiterballen die daar heen gaan en dan denk ik, ja, daar wil ik eigenlijk mijn kind toch niet tussen hebben.

Met een ‘kopschool’ doelt deze ouder op een overgangsjaar tussen basis- en voortgezet onderwijs. Deze ouder stuurde aan op een smalle, groene vmbo-school voor haar dochter om ‘pittige tantes’ in andere vmbo-scholen te vermijden:

En ja, mijn dochter heeft ook nog dyslexie, ik had zoiets van dan wordt ze ondergesneeuwd, wordt ze bang. Ik denk, ze gaat maar lekker naar een lieve klas met kindjes die allemaal lief zijn voor diertjes en... Nou, daar voelde ze zich gelukkig ook wel in thuis. Ik heb haar er een beetje naar toe geloodst.

Enkele ouders zeggen expliciet voor een ‘witte’ school te hebben gekozen, omdat ze een school met ‘veel kleur’ bezwaarlijk vonden. Zo zeggen meerdere ouders in twee verschillende focusgroepen in dezelfde plaats dat school A daar van oudsher bekend staat als ‘nogal allochtoon’, ‘met veel akkefietjes’, en dat ze er daarom ‘geen goed gevoel over’ hadden. Ook de bevolkingssamenstelling van de wijk droeg wat hen betreft bij aan het ‘slechte imago’ van de school: ‘Het was in de buurt van de meeste buitenlanders en er kwamen altijd wel lui naartoe die rotzooi zochten.’ Sommige ouders zijn nagegaan of dat beeld klopte en zagen vervolgens geen obstakels (meer); andere kozen (toch) voor een ‘wittere’ school. Een ouder stelde zijn aanvankelijke reserves over de schoolkeuze van zijn dochter bij vanwege goede ervaringen met de school:

En toen vond ze [school A] helemaal geweldig, toen dacht ik: oh, dan gaan we inderdaad naar die asociale school, want zo stond hij gewoon altijd bekend. En [school B] was een beetje van de kouwe kak, zeg maar. [...] Nou, daar heb ik mijn voorkeur voor. Maar zij zei: ik wil heel graag naar [school A], toen dacht ik: nou dan ga jij fijn naar [school A], en als het echt niks wordt, dan pak ik je op en dan gaan we lekker ergens anders heen. [...] maar het was een geweldige school.

Een paar ouders zeggen zich weliswaar bewust te zijn van de aanwezigheid van kinderen van niet-westerse migranten op sommige scholen – en in sommige schooltypen (pro, vmbo) meer dan in andere (havo/vwo) – maar de samenstelling van de leerlingenpopulatie is voor hen geen reden om de school af te wijzen. Sommige ouders zeggen juist expres te hebben gekozen voor een gemengde school, omdat ze het belangrijk vinden dat hun kind leert omgaan met ‘allerlei mensen’. Dit waren hoog opgeleide ouders met en zonder migratieachtergrond. Zo koos een ouder met een migratieachtergrond woonachtig in de Randstad heel bewust voor een meer gemengde vo-school voor haar kind, nadat het eerst op een ‘zwarte basisschool’ had gezeten. Een andere ouder, hoog opgeleid en zonder migratieachtergrond, uit eveneens een voorkeur voor een gemengde school. Zij zegt dat ze zich ‘niet prettig zou voelen’ bij een ‘witte’ school voor haar kind, omdat zo’n school geen ‘afspiegeling van de samenleving’ is.

Schoolgrootte

In alle focusgroepen zijn er ouders die aangeven de omvang van de school te hebben meegewogen in de schoolkeuze. Hun voorkeur ging daarbij steeds uit naar een kleine school of vestiging, omdat leerlingen daarin naar hun mening beter gekend en gezien worden:

De school waar ze nu zitten is ongeveer 250, dat gebouw. En anders waren ze naar een school gegaan waar wel 700 kinderen zaten, dus dat is wel een verschil. Dus iedereen kent elkaar, dat is wel lekker.

Schoolgrootte en schoolbreedte gaan in de beleving van ouders vaak hand in hand. Een ouder uit een grote stad in het westen van het land zegt:

Bij mij was [belangrijk] hoeveel schoolsoorten erin zitten. Daarom heb ik [naam school] niet op één gezet, die had te veel onderwijslagen, weet je wel. Ik wilde puur naar het vwo, daar is het niet zo druk, anders wordt het te druk. Dan worden het te grote scholen.

Sommige brede scholen worden door ouders op grond van het aantal leerlingen bestempeld als ‘fabrieken’, maar tegelijkertijd geven zij aan deze scholen toch niet als zodanig te ervaren, voornamelijk omdat de leerlingen van verschillende niveaus over verschillende vestigingen verdeeld zitten.

Locatie van school/vestiging en aantrekkelijkheid gebouw

Scholen in kleinere plaatsen worden soms aantrekkelijk gevonden door ouders die vinden dat hun kind ‘nog niet toe is’ aan de gang naar ‘de grote stad’. Maar in die scholen in kleinere plaatsen is niet altijd bovenbouw aanwezig, of alleen voor enkele onderwijstypen (bv. wel vmbo, maar geen havo en vwo), en moeten de kinderen voor de bovenbouw alsnog naar een andere, grotere plaats verder weg. Ouders voorzien soms problemen met die overstap: de kinderen moeten dan weer wennen aan ‘nieuwe gezichten’, ze moeten ‘opnieuw hun plek zien te vinden’. Om die redenen kiezen deze ouders dan toch liever direct, al vanaf de brugklas, voor een school die onder- en bovenbouw in huis heeft. Voor scholen in de (grotere) steden geldt dat ‘het type wijk’ meespeelt in de schoolkeuze. Ouders omschrijven dit als de school ligt in ‘een goede’, ‘een nette’ of ‘een slechte wijk’, meestal zonder in detail te treden over wat een wijk goed, net of slecht maakt. Een paar ouders zeggen hun mening over een school te hebben gebaseerd op het (vroegere) imago van de wijk(bewoners) waar de school staat.

De aantrekkelijkheid van het schoolgebouw wordt eveneens genoemd. Wat als aantrekkelijk wordt gevonden, verschilt van persoon tot persoon: waar de één zich thuis voelt in een modern, nieuw gebouw, voelt de ander zich prettig in een statig, oud pand.

Ten slotte speelt ook de bereikbaarheid van de school een rol: of de school te bereiken is met de fiets of het openbaar vervoer en hoe het is gesteld met de verkeersveiligheid. Dit speelt zowel voor ouders in steden als op het platteland.

Smalle of brede school: laten meewegen van op- en afstroommogelijkheden

De keuze voor de school wordt echter vaak bepaald door de verwachtingen van of ambities van ouders voor hun kind. Sommige ouders vonden bijvoorbeeld het basisschooladvies te laag en zochten naar scholen waar ruimte is voor doorgroei naar een hoger niveau. De keuze voor een bredere school, specifiek vanwege de opstroommogelijkheden, wordt vooral genoemd door ouders van kinderen met een mavo-advies. Een middelbaar opgeleide vader van niet-westerse herkomst van wie het kind na het volgen van een kopklas in het basisonderwijs een hoger advies kreeg dan aanvankelijk in groep 8 (het advies veranderde van vmbo-k naar vmbo-t), zegt:

Het vervelende met kader, het zit net op de grens, het beperkt je in scholen. Ga je naar de [vmbo-]t, [...], dan heb je nog heel veel keuzes. Kom je toch op een t-school, kan je doorwerken naar de havo of hoger. Bij de [vmbo-]k kom je op heel veel scholen waarbij kader max is, dus dan kan je nergens doorstromen.

Er zijn ook ouders die juist de mogelijkheid van afstroom als motief noemen om te kiezen voor een brede school, bijvoorbeeld om de optie van een overgang van vwo naar havo in dezelfde school open te houden, voor als hun kind het vwo-niveau onverhoopt toch niet aan kan. Een bestuurder ziet leerlingen met een uitgesproken vwo-advies naar het categoriale gymnasium in zijn scholenbestand gaan, terwijl leerlingen die minder zeker zijn over hun kansen in het vwo naar de bredere school in zijn beheer gaan, om de mogelijkheid van afstroom naar de havo open te houden. Het vwo binnen deze brede school is klein en het is volgens de bestuurder ‘een ander soort publiek’ dat erop afkomt.

Ook de keuze voor een categoriale school kan samenhangen met stroommogelijkheden. Hierbij gaat het dan eerder om het willen bemoeilijken van afstroom. Door een kind met vwo-advies in een categoriaal gymnasium te plaatsen, hopen ouders dat de school en het kind hun best zullen doen voor dat niveau. Op een brede school, zo denkt een ouder, zullen docenten eerder geneigd zijn het kind af te laten stromen als het even niet goed gaat, terwijl ze op een categoriale school een kind erdoorheen zullen proberen te trekken. Het kind zal op zijn beurt, zo hopen andere ouders, beter zijn best doen op een categoriale school, omdat afstroom naar een lager niveau automatisch overplaatsing naar een andere school zou betekenen, en een mogelijk verlies van vriendjes en vriendinnetjes. De aanwezigheid van vriendjes en vriendinnetjes is voor weer andere ouders juist een reden om een brede school te verkiezen boven een categoriale. Als hun kind op een lager of een hoger niveau terechtkomt, zeggen zij, heeft hij/zij in ieder geval nog de vriendjes en vriendinnetjes op dezelfde school.

Schoolbeleid en schoolvisie

Sommige ouders geven aan het schoolbeleid rondom ondersteuning van leerlingen mee te wegen. Ze kijken naar actief antipestbeleid, opvang van de kinderen bij tussenuren (‘dat ze niet over straat zwerven’), en controle en begeleiding vanuit de school als het mis dreigt te

gaan met het kind. Verder zeggen ouders een school te willen die kind en ouders serieus neemt, luistert én ernaar handelt.

Enkele, hoog opgeleide, ouders vinden het belangrijk dat een school niet alleen naar prestaties kijkt. Een ouder in de Randstad zegt voor een vrije school te hebben gekozen omdat die niet echt prestatiegericht is 'maar meer echt geest, lichaam. Ze geven heel veel aandacht aan alles in zijn totaliteit, dus.' Andere hoog opgeleide ouders vinden het daarnaast belangrijk dat kinderen met elkaar en andere culturen leren omgaan.

Kwaliteit onderwijs en docenten

De kwaliteit van het onderwijs werd zelden spontaan genoemd als een keuzemotief. Wellicht hangt dit samen met de inschatting van ouders, zoals een ouder zei, dat alle beschikbare scholen in de omgeving 'goed' zijn. Als aan die basisvoorwaarde is voldaan, kan de keuze zich op andere wensen richten, zoals op het profiel of de breedte van de school. Maar onderwijskwaliteit speelt wel degelijk een rol.

Enkele ouders zeggen bij de schoolkeuze te zijn uitgegaan van het slagingspercentage van de scholen als een indicatie voor kwaliteit. Andere ouders noemen de kwaliteit van het docentenkorps als een selectie criterium voor een school. Zij letten op ondersteuning door docenten, communicatie van de school met de ouders, maar ook of er voldoende docenten zijn en 'dus' minder lesuitval. Het zijn overigens allemaal hoog opgeleide ouders die deze kwaliteitsmotieven noemen.

Verschillende ouders verhalen over onwenselijke situaties van kinderen die lange tijd een vak niet kregen, of dat een vak werd gegeven door een onbevoegde vervanger. Zo betreurt een ouder het dat ze bij de schoolkeuze niet naar de aanpak van het lerarentekort heeft gekeken. Ze is teleurgesteld in de school van haar kind, omdat het kind een half jaar geen lessen Nederlands heeft gehad en dat nu in het examenjaar moet inhalen.

De ideale school volgens ouders

Als ouders wordt gevraagd naar hun ideale school, wordt in alle focusgroepen de kwaliteit van het onderwijs wel spontaan genoemd: het onderwijs moet goed zijn. Andere punten, die genoemd werden door zowel laag, middelbaar als hoog opgeleide ouders, zijn, dat in een ideale school elk kind zich thuis voelt/zich prettig voelt, dat er goede begeleiding, ondersteuning en aandacht is voor de individuele leerling, en dat talenten van het kind worden ontwikkeld. Een laagdrempelige toegang tot de school en goede communicatie zijn voor ouders eveneens kenmerken van een ideale school.

Naast overeenkomsten zijn er dus ook verschillen tussen ouders naar opleidingsniveau. We gaan hier kort op in.

Laag en middelbaar opgeleide ouders: aandacht voor het individuele kind

Laag en middelbaar opgeleide ouders vinden een school ideaal als er op elk niveau in het onderwijs 'uit het kind wordt gehaald wat er in zit', de school veilig en vertrouwd is, er kleine klassen zijn, meer handen voor de klas zijn dan nu en er (dus) meer aandacht is voor het individuele kind. De nadruk op de ontwikkeling van het individuele kind levert verder

uiteenlopende ideaalbeelden op over het selectiemoment in het onderwijs. Zo noemen sommige van deze ouders latere selectie als een ideaal, onder meer omdat de meeste leerlingen bij de overgang naar het voortgezet onderwijs nog niet weten wat ze willen of wat ze kunnen, en omdat ze de Cito-toets een momentopname vinden die nu te veel de schoolloopbaan van het kind bepaalt. Niet iedereen is het daarmee eens. Een ouder van een kind in vmbo-k ziet de vroege selectie juist als een voordeel voor leerlingen ‘die helemaal niet goed kunnen leren’, omdat die dan ‘na de basisschool eindelijk wat adem kunnen halen en eindelijk op hun niveau zitten’. Dat brengt een andere ouder met een kind in het vwo erop dat de selectie misschien zelfs nog eerder, al in het basisonderwijs, zou moeten plaatsvinden:

Want je merkt dan al vaak, dat er toch al een soort van wrijving is tussen de goeie en de slechte, zeg maar. [...] Terwijl eigenlijk, dat ze allebei hun talenten moeten kunnen ontplooiën [...]. Het lijkt wel of ze gewoon allemaal door hetzelfde malletje heen moeten en dat kan gewoon niet.

Verder pleiten meerdere laag en middelbaar opgeleide ouders, verrassend misschien, voor schooluniformen om verschillen tussen arm en rijk te verkleinen, en te streven naar (uiterlijke) gelijkheid. Ze noemen het uniform als een instrument ter voorkoming van schaamte en pesten bij kinderen en van hoge kosten voor mindervermogende ouders. Een moeder zegt:

[...] de ene komt met Nikes en de andere komt met Zeeman en dan heb je toch een probleem. Als het je eerste schooldag is en je komt met Zeemankleren binnen, vergeet het maar. Het hele jaar ben je de Sjaak, dat is gewoon een feit.’

Hoog opgeleide ouders: school moet iets extra's bieden

Hoog opgeleide ouders noemen deels dezelfde idealen (aandacht voor het individuele kind) maar deels ook andere punten. Sommige ouders vinden dat een ideale school naast goed onderwijs ook aandacht moet besteden aan de sociale ontwikkeling van het kind (o.a. leren samenleven met anderen en andersdenkenden). Ze zeggen het belangrijk te vinden dat de school een ‘dwarsdoorsnede van de samenleving’ is, waar ‘alle culturen en alle geloven’ door elkaar heen zitten en waar kinderen ‘leren omgaan met elkaar’. Enkele hoog opgeleide ouders in een grote stad in de Randstad zeggen om die reden een voorkeur te hebben voor een brede school, die dan wel klein van omvang moet zijn. Zij vertolken wellicht een minderhedenstandpunt, omdat in de grote steden scholen/vestigingen vaker categoriaal georganiseerd zijn en bestuurders aangeven dat dit ook een wens is van vooral hoog opgeleide ouders.

Verder biedt de ideale school in hun ogen iets extra's (kunst, cultuur, sport) en ‘geestelijke, emotionele ontwikkeling’. Ook is de school eerlijk over de ondersteuning die het ze bieden, een ‘inspirerende omgeving’ (open, nieuw en groen gebouw), ‘naar buiten’ gericht, en doet de school aan onderwijsvernieuwing (klassensysteem weg, innovatie). Een ideale school kent voor hoog opgeleide ouders bovendien geen tussenuren en geen lesuitval, en zou volgens een ouder flexibeler moeten zijn, bijvoorbeeld door lessen later te laten beginnen,

want ‘zo’n puberbrein, dat is pas wakker tegen een uur of elf’. Een ouder vindt het belangrijk dat er naast theoretische ook praktische zaken aan bod komen: ‘Een band plakken of zo, dat heb ik niet eens geleerd, [...], dat zou je echt op school moeten doen, vind ik.’ Een andere ouder vindt de school van haar kind dicht bij haar beeld van een ideale school liggen:

Wat bij ons heel prettig is, ze hebben – uiteraard het onderwijs, dat staat op één – maar ze hebben in de mentorklas ook heel veel tijd voor het sociale aspect. En ik vind dat heel prettig, dat ook dat wordt meegenomen. Niet alleen dat je moet leren, maar ook sociaal, hoe ga je met elkaar om en..., dat vind ik bij een ideale school passen.

Schoolkeuzemotieven van ouders toen en nu

Het scp deed eerder onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders (Herweijer en Vogels 2004). Dit betrof een schriftelijke enquête die in 2000 is ingevuld door ouders met kinderen in het basis- of het voortgezet onderwijs. De motieven van ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs zijn op grond van statistische analyses verdeeld in vijf oriëntaties:

- 1 voorkeur voor prestatiegericht onderwijs, gegeven in een goed toegeruste school, gelegen in een veilige buurt;
- 2 voorkeur voor een breed en kindgericht onderwijsaanbod, waarbij het welbevinden van het kind vooropstaat;
- 3 een pragmatische oriëntatie, waarin bereikbaarheid van de school en de aanwezigheid van vrienden/vriendinnen van het kind centraal staan;
- 4 een levensbeschouwelijke oriëntatie;
- 5 voorkeuren ten aanzien van de omvang en de structuur van de school (Herweijer en Vogels 2004: 90).

De eerste twee oriëntaties waren voor ouders het belangrijkste. De school moest allereerst naar de zin zijn van het kind en moest veel aandacht hebben voor leerprestaties, maar ook voor sociale vaardigheden. De school moest beschikken over voldoende moderne leermiddelen (ict), het gebouw moest goed onderhouden zijn en in een veilige buurt liggen. Ook vonden ouders de goede naam van de school belangrijk en dat de school aandacht had voor leer- en gedragsproblemen. De pragmatische en levensbeschouwelijke oriëntatie, de omvang (niet te groot) en de structuur van de school (niet te veel schoolsoorten) werden ook, maar minder, van belang gevonden.

Hoewel we op basis van de focusgroepgesprekken met ouders in het onderhavige onderzoek geen uitspraak kunnen doen over welke motieven vandaag de dag voor ouders het belangrijkste zijn, kunnen we wel vaststellen dat de vijf oriëntaties nog steeds afwegingen zijn op basis waarvan ouders een school voor hun kind kiezen. Nieuw is de huidige aandacht voor speciale profielen. Aanvullend op de enquête uit 2000 maken we uit de focusgroepengesprekken nu ook op dat ouders ook de samenstelling van de leerlingenpopulatie

meewegen, en meer dan schoolgrootte de inschattingkansen voor op- of afstroom in smalle of brede scholen.

3.4 Voor- en nadelen van de indelings-/organisatiewijzen volgens bestuurders en professionals

De schoolkeuzes van ouders en kinderen, zo zagen we in de voorgaande paragrafen, kunnen van invloed zijn op de samenstelling van de scholen en vestigingen. Scholen die populair zijn bij ouders en hun kinderen trekken veel leerlingen en groeien, andere krimpen en moeten soms helemaal sluiten. Dan kun je wel het ideaal hebben om iedereen samen te houden, zeggen meerdere bestuurders, maar ‘we hebben ouders niet aan een touwtje’ (B: N); je hebt als bestuur te maken met ‘de tucht van de markt’ (B: DHL). Schoolbesturen houden enerzijds rekening met de voorkeuren van ouders en leerlingen door het aanbod af te stemmen op hun vraag en behoeften, en anderzijds proberen ze ouders en kinderen met behulp van marketinginstrumenten te verleiden om voor hun school te kiezen.

De wensen van ouders zijn niet het enige wat de indeling bepaalt. Scholen opereren ook binnen de grenzen en mogelijkheden van wettelijke, financiële en praktische randvoorwaarden (opdracht en bekostiging van het onderwijs, gebouwen en locaties), en binnen de grenzen en mogelijkheden in de regio (bevolkingssamenstelling, beschikbaarheid grond in gemeenten, concurrentie met andere besturen). De belangen van scholen en ouders zijn daarbij niet per definitie dezelfde, en de uitkomsten zijn niet per definitie voor iedereen gunstig.

Profielen en pedagogisch-didactische concepten

Wat beschouwen schoolbestuurders en onderwijsprofessionals als voor- en nadelen van de gemaakte indelingen? Zoals gezegd bieden bijna alle scholen één of meer speciale profielen en/of pedagogisch-didactische concepten aan. Volgens bestuurders die wij spraken (B: B, VB, L, Z, U), zijn vrijwel alle profielen een marketinginstrument. Profielen worden ingezet om meer leerlingen te trekken (concurrentieoverweging) en om bepaalde groepen leerlingen te werven (o.a. inspringen op talenten van kinderen). In een plaats met meerdere scholen met dezelfde onderwijssoorten (bijvoorbeeld meerdere havo/vwo-scholen) kunnen profielen onderscheidend werken en worden ouders en leerlingen meer ‘smaken’ geboden.

Onderwijsprofessionals constateren dat leerlingen bewust kiezen voor een school met een profiel. Zij noemen gemotiveerde leerlingen en de extra aandacht voor specifieke talenten van leerlingen als voordelen van de profielen. Motivatie verhoogt de kans op het halen van een diploma. Docenten vinden het bovendien zelf fijn om les te geven aan gemotiveerde leerlingen. Of de profielen ook bijdragen aan de onderwijskwaliteit valt overigens nog te bezien. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2019) hebben profielen in het voortgezet onderwijs vooralsnog geen kwaliteitseffect opgeleverd.

Profielen kunnen ook kansenongelijkheid in de hand werken. Omdat de belangstelling van kinderen voor een profiel samenhangt met (stimulans vanuit) het thuismilieu, kiezen leer-

lingen met verschillende achtergronden voor verschillende profielen. Een docent in Oost-Nederland zegt hierover:

Ze krijgen wel iets mee van de ouders, dat ze van huis uit kiezen voor kunst en cultuur. En dat brengt ook een bepaalde sfeer.[...] Leerlingen kiezen ook bewust voor het vak, ze zijn er gemotiveerd voor, zitten daar niet zo van: 'hmm ik moet daar weer zitten, ik heb er geen zin in'. Die zijn gemotiveerd, heel creatief dus ja.

Aan sommige profielen zijn hoge vrijwillige ouderbijdragen verbonden. Onderdeel van de profielen tweetalig en internationaal onderwijs is bijvoorbeeld dat de kinderen studiereizen maken naar het buitenland (de vs, China), die net als de extra leskosten door de ouders (moeten) worden betaald. Dat werkt de deelname van kinderen van rijkere ouders in de hand. De profielen kunnen daarom leiden tot een eenzijdig samengestelde leerlingenpopulatie; bestuurders en andere onderwijsprofessionals vinden dat geen goede ontwikkeling. Meerdere bestuurders wijzen op het selectie-effect van een hoge ouderbijdrage voor profielonderwijs, zoals een bestuurder in het oosten van het land, die verwijst naar een andere bestuurder die tweetalig onderwijs aanbiedt en daar lesgeld voor vraagt:

Nou kun je je afvragen mag je dat vragen, dat is de eerste vraag, maar hij vraagt 200 euro. Maar zo zijn er ook scholen [...] die vragen voor tweetalig onderwijs, wat dus dezelfde opleiding is, 650 euro. En hier zie je dus het effect, want een bepaalde groep leerlingen zou die 200 nog wel kunnen betalen, maar die 650 heeft niet meer de bedoeling om het programma als extra aan te bieden, maar heeft een dubbel effect, namelijk ook een bepaalde groep ouders uit te sluiten. (B: Z)

Volgens een bestuurder in een grote stad (B: DHN) kunnen, door de ruime keuzemogelijkheden daar, ouders gemakkelijker kiezen voor gelijkgestemden en zijn de scholen meer gesegmenteerd.

Versmalling van de brugklas/brugperiode en vroege selectie

Leerlingen beginnen het voortgezet onderwijs in de brugperiode; steeds meer is dat een smalle brugklas. Bestuurders zeggen naar de wensen van ouders geluisterd te hebben door de brugklassen te versmallen. Veel bestuurders en onderwijsprofessionals die wij spraken, vinden smalle brugklassen echter nadelig voor leerlingen en zouden liever bredere brugklassen inrichten. Zij zijn van mening dat het Nederlandse onderwijssysteem te vroeg selecteert. Het basisschooladvies bepaalt volgens hen voor een belangrijk deel de route door het onderwijs en houdt te weinig rekening met groeimogelijkheden van kinderen. Leerlingen kunnen zich 'nog alle kanten op' ontwikkelen, je moet ze dan 'niet opsluiten in één niveau', zeggen bestuurders bijvoorbeeld (B: DH-L, B: Z), want dat is een te smal keurslijf. Het past nog niet bij alle talenten en cognitieve mogelijkheden van een kind. Hoewel zij ook zien dat een deel van de leerlingen op 12-jarige leeftijd toe is aan verandering, werkt de vroege selectie in de hand dat een deel verkeerd zit. Brede brugklassen kunnen dat 'repareren', zegt een bestuurder (B: DH-L). Een andere bestuurder (B: L) vindt het 'nogal wat

dat een leerkracht van groep 8 moet zeggen wat een kind kan als die 17-18 jaar is', of dat een vmbo-leerling met faalervaringen in het basisonderwijs, al op 12-jarige leeftijd moet kiezen voor een beroepsrichting. Hoe smaller de brugklas, des te enger is volgens hen het te bewandelen pad door het onderwijs. Velen tonen zich daarom voorstander van een brede en meerjarige brugperiode; omdat dat beter zou zijn voor de ontwikkeling van het kind. Oude idealen als de middenschool en brede brugklassen hebben echter volgens een bestuurder in het verleden niet gewerkt en zullen dat volgens hem ook nu niet doen 'omdat ouders naar hun eigen kind kijken' (B: W). De bestuurders noemen voorbeelden van ouders die hun kind van school haalden, omdat de school een heel brede brugklas instelde.

Categorale en smalle brugklassen en de ontwikkeling van het kind

De kritiek op de vroege selectie laat onverlet dat een deel van de onderwijsprofessionals ook voordelen ziet aan de plaatsing van leerlingen in categorale en smalle brugklassen. Vwo'ers en gymnasiasten hebben volgens hen baat bij smalle klassen, omdat zij er zich intellectueel beter kunnen ontwikkelen omdat ze omringd zijn door gelijken. Kinderen in vmbo-b/k hebben er, volgens hen, baat bij omdat zij dan niet steeds de zwakste leerling van de klas zijn; dat zou goed zijn voor hun zelfvertrouwen. Tegelijkertijd beschouwen andere professionals het apart houden van de niveaus in categorale brugklassen als een nadeel, omdat 'mindere leerlingen' zich dan niet kunnen optrekken aan 'betere leerlingen' in de klas.

Een directeur zegt alleen categorale brugklassen aan te bieden om basisscholen te dwingen eenduidige adviezen af te geven en niet te zwichten voor de druk van ouders om brede adviezen te geven, waardoor kinderen te hoog en onder te veel druk in het voortgezet onderwijs zouden starten.

Breedte van de vestiging/school en kans op ontmoeting

Het bij elkaar op school zitten van verschillende groepen leerlingen wordt door professionals vaak genoemd als een voordeel van brede vestigingen. Dergelijke vestigingen bieden een grotere kans op ontmoeting dan categorale of smalle vestigingen en dat kan volgens hen helpen bij het doorbreken van sociale bubbels. Een directeur van een brede school in de Randstad verwoordt dit als volgt:

De voordelen zijn op zich wel dat je... je hebt alle niveaus op 1 school, in 1 gebouw. Daardoor is iedereen zich bewust van al die verschillende niveaus. Ik zeg ook altijd: die kinderen komen allemaal door 1 deur binnen. Ze zitten niet in dezelfde klas, maar ze komen wel door 1 deur binnen. Ze maken van dezelfde openbare ruimtes gebruik in school, dus op die manier is de ontmoeting er. En ik denk dat dat wel waardevol is, dat je je eigen referentiekader verbreedt op die manier.

Overigens hoeven leerlingen van verschillende niveaus in een brede vestiging elkaar nog niet per se te ontmoeten, daarvoor is de setting van de niveaus in het gebouw ook van belang. Meerdere respondenten wijzen op een inrichting van hun school waarbij vmbo-leerlingen in de ene kant van het gebouw zitten en havo/vwo in de andere kant. Dit geldt

ook voor de eerder genoemde directeur van de brede vestiging, waar kinderen nadat ze samen door die ene deur naar binnen gaan, toch gescheiden worden:

...wij hebben heel duidelijk vleugels, dus eigenlijk, de havo/vwo-kinderen hoeven de rest van de dag... komen vmbo nauwelijks tegen.

Zij doet dit, zegt zij, om in de brede school 'kleinschaligheid te creëren' en zo 'veiligheid en herkenbaarheid te creëren', want 'dat is belangrijk voor kinderen' en de ontmoeting is er, want zij 'komen elkaar weer tegen in de aula'. Hiermee geeft ze aan zowel voordelen te zien van een brede school als van een (kleinschalige) indeling per niveau. Andere professionals vinden dat in een gebouw met een fysieke scheiding tussen de niveaus de kans op ontmoeting toch kleiner is dan in een setting ingedeeld naar vakken, zoals een wiskundegang en een talenafdeling. Dan kunnen de leerlingen van verschillende niveaus en achtergronden elkaar gemakkelijker tegenkomen.

De meer homogene samenstelling van de leerlingenpopulatie in categorale scholen wordt door professionals als een belemmering voor ontmoeting beschouwd. Voor contacten met andere groepen leerlingen moeten leerlingen van categorale scholen altijd 'naar buiten'.

Sectoren binnen het vmbo en kans op ontmoeting

Lageropgeleiden zijn oververtegenwoordigd in het vmbo. Binnen het vmbo vindt daarnaast nog segregatie plaats tussen leerwegen en opleidingsrichtingen daarbinnen. Verschillende docenten wijzen er bijvoorbeeld op dat kinderen van migranten vaker interesse hebben voor de richtingen economie en ondernemen en minder interesse voor techniek. Groen onderwijs onderscheidt zich van de andere sectoren omdat het in aparte scholen is georganiseerd en omdat kinderen met een migratieachtergrond nauwelijks belangstelling hebben voor het werken met groen of dieren. Het maakt groen onderwijs tot sterk gesegregeerd onderwijs. Groen onderwijs trekt daarmee niet alleen leerlingen die gemotiveerd zijn om buiten te zijn en met groen en dieren te werken, maar ook leerlingen die kinderen met een migratieachtergrond lijken te willen vermijden. Een bestuurder van een scholengemeenschap voor groen vmbo en mbo die wij spraken, zegt dat ondanks diverse pogingen daartoe het de school nauwelijks is gelukt om leerlingen met een migratieachtergrond aan te trekken, en men soms weerstand ervaart van de traditionele leerlingenpopulatie tegen dit beleid.

Er zijn meer bestuurders en directeurs die actief beleid voeren om segregatie op school te doorbreken. Zo wijzigde een bestuurder in de Randstad het onderwijsaanbod op een vmbo-school in de hoop een meer diverse leerlingenpopulatie te realiseren (B: VB). In de bestaande opleidingsrichting zitten vooral veel autochtoon-Nederlandse leerlingen; de nieuw toegevoegde richting zou, gebaseerd op ervaringen van andere scholen, meer kinderen met een migratieachtergrond moeten trekken. Hij vindt het belangrijk dat de leerlingenpopulatie op de school een afspiegeling is van de bevolking in de wijk.

Breedte en omvang van de vestiging/school

Op brede scholen is het volgens sommige bestuurders en schooldirecteuren gemakkelijker om maatwerk te organiseren. Leerlingen kunnen vakken volgen op andere niveaus zonder dat ze daarvoor naar andere scholen hoeven te gaan. Als een brede school echter over meerdere vestigingen is verdeeld, gaan volgens een directeur van een school in een grote stad, de voordelen van op- en afstroommogelijkheden en maatwerk in dezelfde school niet meer op. Ook ontmoeting van leerlingen van verschillende niveaus, en daarmee samenhangende achtergronden, is dan lastiger te organiseren.

Een brede school kent in de ogen van diverse bestuurders en professionals ook nadelen. Een bestuurder geeft aan een heel brede school complex te vinden, vanwege grote verschillen in de leerlingenpopulaties. Een directeur vindt dat leerlingen op het hoogste niveau in een brede school te weinig uitdaging en te weinig aandacht krijgen.

Motivatie wordt als voordeel en als nadeel van brede scholen genoemd: voor sommige leerlingen zou de aanwezigheid van hogere onderwijsniveaus leiden tot gemotiveerdheid om hogerop te komen, maar bij andere juist tot demotivatie doordat zij steeds voelen dat ze achterlopen op anderen.

Bestuurlijke voordelen zijn er ook. Bestuurders wijzen op het belang van voldoende massa en op de kwetsbaarheid van een kleine school bij schommelingen in leerlingenaantallen. Aan de andere kant vinden bestuurders en directies dat heel brede scholen ook bestuurlijk riskant zijn, want ze zijn erg duur. In de bovenbouw moeten veel afstudeerrichtingen worden aangeboden, en als de school ook nog profielen kent, worden dat er alleen maar meer, en worden de klassen dus per vak kleiner. Bovendien schrikt een brede school ouders vaak af vanwege de grootschaligheid ervan.

In sommige gevallen legt de grootte van het gebouw een rem op de groei van het aantal leerlingen. Dit kan leiden tot meer selectie van leerlingen en versmalling van het aanbod. Op een populaire vwo-school in een middelgrote stad met een hoogbegaafdheids- en internationaliseringsprofiel is de instroom zo groot en het gebouw zo snel te klein, dat de school leerlingen is gaan selecteren. Van een vwo-school die voorheen ook kinderen met een havo/vwo-advies toeliet, transformeren ze nu naar een categoriaal gymnasium waar alleen nog leerlingen met een eenduidig vwo-advies worden aangenomen. De havo is er alleen nog aanwezig als uitloop voor afstromers uit het vwo.

Locatie in kleine of grote plaats

De ligging van een school in een kleinere of grotere plaats kent ook specifieke voor- en nadelen volgens de respondenten. In kleinere plaatsen zijn minder scholen; voor ouders en leerlingen valt daar minder te kiezen dan in grotere plaatsen. Als voorbeelden noemen respondenten dorpsscholen die voornamelijk vmbo-leerwegen aanbieden. Als er al havo/vwo aanwezig is, is dat vrijwel altijd alleen de onderbouw. Havo/vwo-leerlingen gaan eerder dan vmbo-leerlingen direct na de basisschool naar de stad naar school. Ook de onderbouw voor havo/vwo is in de dorpsscholen daardoor vaak matig gevuld.

Het feit dat iedereen elkaar kent – door ouders ook als een schoolkeuzemotief genoemd – wordt gezien als een voordeel van een school in een kleine plaats. Vaak hebben ouders zelf op de school gezeten en maakt de school deel uit van de gemeenschap. Een docent noemt in dat kader het gemak waarmee maatschappelijke stages in die kleine plaats kunnen worden ingevuld. Ook de nabijheid van huis en school wordt als voordeel genoemd. Nog jonge leerlingen kunnen er volgens hen werken aan hun zelfvertrouwen en persoonlijkheid (vooral vmbo) voordat ze naar de (‘onveilige’, ‘harde’) stad moeten voor de bovenbouw.

3.5 Conclusie

In het vorige hoofdstuk is een overzicht gegeven van het scholenlandschap van het voortgezet onderwijs in Nederland. Navraag bij betrokkenen laat in dit hoofdstuk zien welke afwegingen, motieven en wensen een rol spelen bij de indelingen in scholen en vestigingen, wat voor- en nadelen van de gemaakte indelingen zijn, en waarin betrokkenen elkaar vinden of tegengestelde belangen hebben.

Bestuurders: balanceren tussen opdracht en wensen van ouders

Bestuurders opereren in een veld waarin ze binnen de kaders van de onderwijswetten en -regels leerlingen goed onderwijs moeten bieden, ouders en leerlingen een gevarieerd en toegankelijk aanbod moeten doen, en een (financieel) gezonde en efficiënte organisatie moeten runnen.

Inzicht in demografische ontwikkelingen en in leerlingenstromen op basis van keuzeprocessen van ouders zijn cruciaal voor de levensvatbaarheid van scholen. Bestuurders geven aan wendbaar te moeten zijn om toegankelijk onderwijs te kunnen blijven bieden. Schoolbestuurders en onderwijsprofessionals zien veel voordelen aan brede brugperiodes en breed samengestelde vestigingen/scholen. Een bredere en/of langere brugperiode biedt laatbloeiers meer mogelijkheden om op het juiste niveau te komen, zwakkere leerlingen kunnen zich er optrekken aan betere leerlingen, en het voorkomt een te vroege keuze voor een beroeps- of een algemeen vormende richting in het voortgezet onderwijs. Een belangrijk voordeel van brede scholen, mits ondergebracht in één vestiging, vinden zij de aanwezigheid van groepen leerlingen met uiteenlopende achtergronden en de grotere kans op ontmoeting, wat kan helpen om bubbels tegen te gaan of te doorbreken. Maar ook categorale scholen hebben voordelen volgens de actoren: leerlingen zouden zich er cognitief beter ontwikkelen omdat ze omringd zijn door gelijken.

De wisselwerking van vraag en aanbod is voor schoolbesturen echter hét sturende mechanisme voor de wijze waarop de scholen en vestigingen worden ingedeeld, waardoor het aanbod soms minder breed is dan zij uit maatschappelijk oogpunt wenselijk vinden.

Ouders willen brede opties openhouden, maar liefst in smalle vestigingen

Ouders maken een individuele afweging op grond van wat zij het beste vinden voor hun eigen kind en zij willen voor hun kind liefst een zo hoog mogelijk niveau in het voortgezet onderwijs. Als hun kind op een van de lagere niveaus terechtkomt, willen ze graag een dak-

panbrugklas in een smalle of brede school, waar de overstap naar een hoger niveau mogelijk blijft. Stroomt hun kind op een hoog niveau in, dan willen ze graag een smalle of categorale brugklas en school, om de kans op afstroom te verkleinen. Hun voorkeur gaat daarbij uit naar kleine scholen, waar hun kind wordt gezien en gekend.

De denominatie van de school heeft voor de meeste ouders en kinderen niet of nauwelijks een rol gespeeld bij de keuze voor een school. Daarbij moet worden aangetekend dat kleine denominaties, waar in de regel zeer bewust voor gekozen wordt (zoals scholen op islamitische, joodse, reformatische of humanistische grondslag), niet in het onderzoek voorkwamen.

Ook de samenstelling van de leerlingenpopulaties is voor ouders van belang. Dat vertaalt zich erin dat zij een school zoeken waarbij contact met in hun ogen ongewenst gedrag van bepaalde leerlingengroepen wordt vermeden. Doordat met name de lagere niveaus van het vmbo worden geassocieerd met een sociaal zwakkere achtergrond van leerlingen, proberen ouders met een kind in een avo-richting zoveel mogelijk een school te kiezen zonder vmbo-b/k of een waar het vmbo-b/k ondergebracht is in een aparte vestiging.

Kleine plaatsen: breed omdat het moet; grote plaatsen: smal omdat het kan

Zolang schoolbesturen een gevarieerd aanbod (kunnen) blijven bieden, valt er voor ouders en kinderen altijd een school te vinden die naar hun gading is. In kleinere plaatsen dwingt het aantal leerlingen en de benodigde massa voor een levensvatbare school, besturen tot het inrichten van brede scholen die vervolgens wel vaak over meerdere vestigingen worden verdeeld. Hoe die verdeling plaatsvindt wordt mede ingegeven door wensen van ouders. In grotere plaatsen maakt het grotere aantal leerlingen het mogelijk om naast brede scholen ook smalle en categorale scholen aan te bieden. De belangstelling voor met name categorale gymnasia is daar groot.

Schoolindeling versterkt segregatie

In de praktijk draagt marktwerking bij aan een schoolindeling die op instemming van veel ouders en kinderen kan rekenen, maar die niet per se wenselijk is vanuit het oogpunt van maatschappelijk belang. De vroege selectie naar onderwijsniveau, de trend om de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo apart van de algemeen vormende onderwijsniveaus te huisvesten, de toename van onderwijsconcepten en profielen die specifieke groepen leerlingen trekken, en het verdwijnen van brede brugklassen ten faveure van categorale of dakpanbrugklassen verkleinen de kans dat leerlingen van verschillende achtergronden elkaar in de school kunnen ontmoeten. De institutionele indeling van de scholen als resultaat van de marktwerking draagt daarmee bij aan de segregatie tussen groepen leerlingen.

4 Realiseren van onderwijsdoelen in verschillende typen scholen

4.1 De functies van onderwijs: kwalificatie en brede vorming

In de laatste decennia van de vorige eeuw is in het onderwijs steeds meer de nadruk komen te liggen op kwaliteit en doelmatigheid (Bronneman-Helmers 2011). Wat scholen leerlingen bijbrengen, vooral op het gebied van taal en rekenen, werd cruciaal geacht voor hun deelname aan vervolgonderwijs en aan de samenleving. Lesgeven werd minder vrijblijvend: scholen moesten aan een controlerende overheid rekenschap gaan afleggen over de leerprestaties van hun leerlingen en daarmee over de opbrengsten van de school (rendement). Minder goed meetbare opbrengsten, zoals de socialiserende functie en de persoonsvorming van de leerlingen, kregen relatief minder aandacht. Hoewel de accentverschuiving naar de kwalificerende functie van het onderwijs op veel steun kan rekenen, heeft het onderwijsveld zelf er altijd enige moeite mee gehad dat leerprestaties en rendement de boventoon voeren in het bepalen van de kwaliteit van een school. Goed onderwijs is volgens velen meer dan dat. De persoonlijke en sociale vorming van leerlingen geldt ook als een belangrijke taak van het onderwijs; cruciaal voor deelname aan de samenleving als zelfstandig en sociaal wezen (Biesta 2002; 2012; Onderwijsraad 2010; Sanderse 2018). Wat persoonlijke en sociale vorming in zou moeten houden, hoe dit over te brengen aan (verschillende groepen) leerlingen, en hoe een goede balans te vinden tussen de verschillende taken van het onderwijs, zijn echter steeds terugkerende vragen en discussiepunten in het onderwijsveld.

Biesta onderscheidt drie doeldomeinen in het onderwijs: kwalificeren, socialiseren en subjectificatie (Biesta 2002; 2016). Het laatste domein – in het Engels ‘subjectification’ – werd aanvankelijk naar het Nederlands vertaald als ‘persoonsvorming’, en is als zodanig in het onderwijsveld ingeburgerd geraakt (Sanderse 2018). In recente publicaties vat Biesta zelf ‘persoonsvorming’ op als de overkoepelende term voor de drie doeldomeinen, en ‘subjectificatie’ als een van die drie domeinen (Biesta 2016; 2018; Sanderse 2018). In ons onderzoek handhaven we het meer ingeburgerde begrip ‘persoonsvorming’ als een van de drie doeldomeinen. Biesta en anderen constateren overigens dat de doeldomeinen in de praktijk elkaar overlappen en niet goed te scheiden zijn (Bron en Gelinck 2017; Onderwijsraad 2010). Dat maakt ook de afbakening van deze drie doeldomeinen lastig. In grote lijnen kan gezegd worden – we volgen hier Biesta (2015) en de Onderwijsraad (2010) – dat kwalificeren is gericht op het bijbrengen van kennis en vaardigheden aan jongeren, waarmee zij worden toegerust voor vervolgonderwijs en deelname aan de arbeidsmarkt. Socialiseren betreft het inleiden van jongeren in tradities, (beroeps)culturen en (beroeps)praktijken, en de waarden, normen en gebruiken die daar een rol in spelen, zodat zij zich er betrokken bij voelen en er effectief en betekenisvol in kunnen participeren. Persoonsvorming ten slotte heeft betrekking op jongeren leren onafhankelijk te worden in hun denken en doen, en zich

te ontwikkelen tot autonoom persoon die zich op verantwoordelijke wijze tot de maatschappij verhoudt.

Dat de doelen van het onderwijs lastig zijn af te bakenen, blijkt ook wel uit de verschillende invullingen die aan persoonsvorming en socialisering gegeven worden. In de literatuur wordt daar onder meer naar verwezen als brede vorming, maatschappelijke vorming, morele vorming, opvoedende taak, pedagogische opdracht en Bildung (o.a. Bron en Gelinck 2017; Vreugdenhil-Tolsma et al. 2010). In het advies van het Platform Onderwijs2032 (2016) spreekt men over maatschappelijke vorming van leerlingen en daarmee wordt bedoeld kinderen leren omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid en over grenzen heen kijken. Burgerschapsvorming als onderdeel van het kerncurriculum moet, volgens Platform Onderwijs2032, leerlingen de kennis en vaardigheden bijbrengen die nodig zijn om in de maatschappij te kunnen functioneren.

In dit rapport handhaven we het onderscheid in drie doeldomeinen, maar daar waar een onderscheid aan de orde is tussen kwalificerende doelen aan de ene kant en persoonsvormende en socialiserende doelen aan de andere kant, zullen de laatste twee voor de leesbaarheid soms samen worden genomen en worden aangeduid met de term brede vorming.

In eerder onderzoek is via enquêtes onder diverse betrokkenen, waaronder leerlingen, ouders, leraren en lerarenopleiders, gepeild hoe belangrijk zij de verschillende doelen van het onderwijs vinden (Tholen et al. 2016; Turkenburg, 2011; Vreugdenhil-Tolsma et al. 2010). Uit de peiling onder leerlingen kwam naar voren dat zij het belangrijk vinden dat er in het onderwijs veel aandacht is voor ‘leren ontdekken wie je bent en wat je kunt’ en ‘leren omgaan met elkaar en hoe de samenleving werkt’, naast het opdoen van kennis en vaardigheden. De peiling onder ouders liet zien dat zij deze wens van leerlingen onderschrijven (Tholen et al. 2016: 3).

Via onze kwalitatieve insteek willen we nagaan hoe de verschillende betrokkenen vandaag de dag over de verschillende doelen denken en welke argumenten ze daarvoor gebruiken. Daarnaast willen we nagaan welke waarde ze eraan hechten dat leerlingen met verschillende achtergronden elkaar op school kunnen ontmoeten. Ten slotte gaan we na of het voor het realiseren van die verschillende doelen uitmaakt hoe de school/vestiging en de leerlingenpopulaties daarbinnen zijn samengesteld. Lukt het docenten, gegeven de setting waarin zij werken, de onderwijsdoelen te realiseren en te voldoen aan de bredere maatschappelijke opdracht van het onderwijs?

De deelvragen die we in dit hoofdstuk zullen beantwoorden, luiden:

Welke doeldomeinen vinden de betrokkenen belangrijk in het onderwijs (kwalificeren, socialiseren, persoonsvorming)? Hoe handelen ze daarnaar in de dagelijkse praktijk?

Is de meer homogene of heterogene samenstelling van scholen volgens hen van invloed op het realiseren van die doelen, en zo ja, hoe dan?

In de focusgroepen zijn de wat abstracte doeldomeinen concreet omschreven als:

- ‘het toerusten/voorbereiden van leerlingen op vervolgonderwijs’ (kwalificeren);
- ‘het leerlingen voorbereiden op deelname aan de samenleving: normen, waarden en goed burgerschap’ (socialiseren);
- ‘het leerlingen begeleiden bij hun persoonlijke ontwikkeling’ (persoonsvorming).

Dit zijn, zo beseffen we, weliswaar concretere, maar nog steeds summiere beschrijvingen. IJsseling (2016) merkt op dat onderwijsprofessionals uitgesproken meningen hebben over (het belang van) de doeldomeinen, maar dat zij vooral ook heel verschillende invullingen aan de begrippen geven. Dit geldt met name voor het begrip persoonsvorming. Wat de respondenten in ons onderzoek precies onder de drie voorgelegde begrippen verstaan, varieert en is in de gesprekken niet altijd expliciet toegelicht. Daar waar de respondenten hun visie en voorkeuren aangeven, wordt wel duidelijk welke doeldomeinen zij zelf belangrijk vinden en voor welke groepen leerlingen zij de verschillende domeinen met name belangrijk vinden.

4.2 Het belang van de doeldomeinen kwalificeren, socialiseren en persoonsvorming

Onderwijsprofessionals: alle drie de domeinen zijn belangrijk

Kwalificeren ‘moet’, zo horen we docenten, directies en bestuurders zeggen. Het is immers de opdracht van het voortgezet onderwijs om kinderen voor te bereiden op vervolgonderwijs door hen te begeleiden naar een diploma. De Inspectie van het Onderwijs, die de kwaliteit van het onderwijs beoordeelt, rekent ‘ons’, zo zeggen de onderwijsprofessionals, dan ook allereerst af op de prestaties die ‘wij’ op dit terrein leveren; de inspectie kijkt naar de slagingspercentages van de school. Maar desgevraagd vinden onderwijsprofessionals socialiseren en persoonsvorming even belangrijk, zo niet belangrijker in hun werk: leerlingen begeleiden naar deelname aan de samenleving. Docenten willen kinderen verder helpen in het leven door hun meer mee te geven dan alleen een diploma. Directies en schoolbestuurders beamen dat: diploma’s zijn belangrijk, maar leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling tot zelfstandig individu en sociaal wezen, en hen leren om samen te leven zijn eveneens belangrijke opdrachten van het onderwijs. Scholen hebben immers de maatschappelijke opdracht om leerlingen op te leiden tot volwaardige, verantwoordelijke deelnemers aan de samenleving.

Burgerschapsvorming wordt meermaals genoemd als een ingang voor het vervullen van die bredere maatschappelijke opdracht. Burgerschapsvorming fungeert dan als een verzamelterm, waartoe men naast kennis bijbrengen over democratische waarden en instituties, ook rekent dat leerlingen leren met elkaar om te gaan, de weg weten te vinden in de maatschappij, rekening houden met anderen, en werken aan hun persoonsvorming (wendbaar en weerbaar worden, hun eigen mening leren bepalen; zodat ‘leerlingen basiskennis hebben over wie ze zijn en waar ze staan’, aldus een bestuurder).

De onderwijsprofessionals constateren dat steeds meer maatschappelijke onderwerpen/ problemen op 'het bordje' van het onderwijs komen te liggen, en dat burgerschap een verplicht onderdeel van het curriculum is. Daardoor moeten zij meer aandacht besteden aan de doeldomeinen persoonsvorming en socialiseren. Daar is men zeker niet op tegen, maar dat gaat volgens sommigen ten koste van het doeldomein kwalificeren. Dit laat onverlet dat de onderwijsprofessionals, inclusief de bestuurders, alle drie de doeldomeinen van wezenlijk belang achten voor 'een alzijdige ontwikkeling van het kind'. Maar het besef is er ook dat aandacht voor het ene domein, het andere in de weg kan zitten: kapitaliseren op het ene domein kan realisatie van het andere ondermijnen. Zo stelt een schooldirecteur dat de aandacht voor excellentie en maatwerk (beide gericht op kwalificeren) individueel gericht beleid is dat ten koste gaat van de groep, van socialiseren. Het is een uitdaging om een balans te vinden tussen de verschillende doelen, zeggen meerdere professionals, waarbij het uiteindelijk toch primair draait om het behalen van een diploma. Een directeur (oosten) vertelt hoe haar brede avo-school recht probeert te doen aan die brede maatschappelijke opdracht van het onderwijs:

Wij noemen het leren, leven en samenleven. De maatschappelijke opdracht is tweërlei. Dat is toch die diploma's, dat is de realiteit, en goede burgers afleveren om het zo maar even plat te zeggen, die twee dingen. We moeten aan de maatschappelijke opdracht voldoen en daarnaast moeten we de ruimte die we hebben, gebruiken om de kinderen te begeleiden.

Veel docenten zijn het hiermee eens; de drie domeinen staan bovendien volgens hen niet los van elkaar. Een docent maatschappijleer (oosten) zegt: 'Het is een driehoek, het grijpt in elkaar.'

Maar kwalificatie krijgt toch prioriteit

Kwalificeren komt in het onderwijs uiteindelijk altijd op de eerste plaats. Volgens een docent maatschappijleer valt uit slagingspercentages echter niet af te leiden wat de school heeft bereikt met kinderen uit sociaal zwakkere milieus.

Hoe belangrijk docenten brede vorming ook vinden; 'als de examencijfers tegenvallen, dan zie je de stress bij docenten wel toeslaan' (docent maatschappijleer havo/vwo, zuiden).

Ouders: kwalificeren is belangrijkst, maar persoonsvorming en socialiseren zijn ook belangrijk

Ouders is eveneens gevraagd naar het belang dat zij hechten aan de drie doeldomeinen van het onderwijs. Alle drie de doelen zijn belangrijk, maar bij doorvragen vinden de ouders toch vaak, maar niet altijd, het kwalificatiedoel het belangrijkst. Een hoog opgeleide ouder (oosten) relateert dat belang:

Kennis opdoen, dat ga je op een gegeven moment in de maatschappij ook. Als jij op de arbeidsmarkt komt, dan ga je best wel wat meenemen van wat je op school geleerd hebt, maar op de arbeidsmarkt ga je pas kennis opdoen. Op school is dat ... ja, de basis krijg je mee, maar meer niet. En ja, om de samenleving te leren kennen, dat is toch wel belangrijk.

De meeste ouders vinden het vrij vanzelfsprekend om kwalificeren als het belangrijkste doeldomein te benoemen.

4.3 Handelen van docenten en relatie met ouders

Verschillen tussen typen docenten

De directeuren en bestuurders die wij spraken, zeggen dat zij tussen hun docenten verschillen zien in voorkeuren en handelen als het om de onderwijsdoelen gaat. Dat verschilt naar het type docent en soms zegt men, is dat een verschil tussen eerstegraads- en tweede-graadsleraren:

Toevallig ken ik ze ook wel, en het speelt vaak in het eerstegraadsgebied dat ik docenten zie, dat is alleen maar kennis overbrengen en verder niets. (directrice, brede school, oosten)

Maar op welk doeldomein docenten in hun werk de nadruk leggen, is volgens bestuurders en leidinggevenden niet alleen afhankelijk van de onderwijsfase (onderbouw of bovenbouw), maar ook van het onderwijstype (vmbo of havo/vwo) waarin wordt lesgegeven en van de leerlingenpopulatie waaraan wordt lesgegeven (lage of hoge sociaal-economische achtergrond, met of zonder migratieachtergrond). Docenten stemmen immers hun didactiek en pedagogisch handelen af op de leerlingen waaraan zij lesgeven. Wat zeggen docenten zelf hierover?

Docenten over hun drijfveren om de onderwijsdoelen te realiseren

Wat docenten in de praktijk doen om de onderwijsdoelen te realiseren en hoe zij daarin accenten aanleggen, lijkt in ieder geval voor een deel samen te hangen met hun persoonlijke motivaties, of drijfveren, om les te geven. In grote lijn verwijzen docenten naar hun wens om leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling te begeleiden en dat vatten zij breder op dan alleen cognitieve ontwikkeling. Verder benadrukken zij het belang van het realiseren van een persoonlijke band met leerlingen om die ontwikkeling – persoonlijk, sociaal en cognitief – mogelijk te maken. En ten slotte benadrukken zij vanuit hun persoonlijke overtuiging als docent het belang van een balans in alle drie de doeldomeinen. In de focus-groepgesprekken zeggen leraren hierover onder meer het volgende.

– Leerlingen verder brengen in persoonlijke ontwikkeling

Een docent zegt:

Wij zijn allemaal mensen die hebben gekozen voor het onderwijs, niet voor een rijke carrière in de samenleving, er zit bij ons een soort passie voor kinderen, precies zoals jij zegt [NB: kijkt naar andere respondent]. Je gaat op school werken – je moet wel van kinderen houden, anders dan heb je er niks te zoeken.

Het geeft docenten voldoening als leerlingen blijk geven inzicht te hebben verworven in een onderwerp of vak. Het gaat hun er vooral om dat leerlingen de materie begrijpen, niet zozeer om de cijfers die ze halen op toetsen of examens. Of zoals een informaticaleeraar in

de mavo dit benoemt: 'Ik wil licht brengen in de duisternis' (Randstad). Een docent Engels/Nederlands op een vmbo (Randstad) zegt voldoening te hebben als hij een leerling kan overtuigen dat 'huiswerk maken goed is voor jezelf, niet om geen straf te krijgen'. Hij zegt:

Ik leer ze liever dat ze beseffen waarom iets gedaan moet worden, en waarom ze op tijd moeten komen. De waaromvraag komt er supervaak bij kijken. Dan heb je het heel vaak over persoonsvorming. Zo zit ik erin. Ik heb het van de band met de leerlingen.

Dit brengt ons op de volgende drijfveer:

– Persoonlijke band met leerlingen

Volgens deze en andere docenten is het realiseren van een persoonlijke band met leerlingen cruciaal om tot kwalificatie te komen, of zoals zij bij herhaling zeggen: 'zonder relatie geen prestatie'. Het belang van een persoonlijke band speelt volgens veel onderwijsprofessionals vooral in het vmbo; docenten die zo'n band belangrijk vinden, hebben vaak een voorkeur om les te geven in dit onderwijstype. Zo zegt een leraar economie (Randstad) bewust les te geven in vmbo basis vanwege het belang van die persoonlijke band daar voor het kunnen werken aan de onderwijsdoelen, en zijn persoonlijke voorkeur voor de pedagogische kant van het docentschap. Thuis kunnen die kinderen niet altijd hun verhaal kwijt, zegt hij, hij biedt wel dat luisterend oor:

Soms merk ik dingen... nou dat gaat niet helemaal goed. Dan heb ik wel een leuke les voorbereid, maar laten we dan maar even over het onderwerp praten: dan is er een feest geweest daar, met drugs; die heeft ruzie met die, bijvoorbeeld een schietpartij geweest etc. Daar ga ik dan liever over in gesprek, dat ze daarin hun verhaal kwijt kunnen, dan dat ik mijn vak ga overbrengen.

Een lerares Nederlands in de bovenbouw van de havo (brede school, Randstad) legt uit hoe de band met de leerlingen haar helpt om de doelen rondom kwalificeren te realiseren:

Als ik een keer een les laat liggen en eerst met kinderen in gesprek ga, vinden ze het zo fijn dat ze gehoord worden. Dan kan ik ook, dat heb ik al honderden keren gehad, dan kan ik twee lessen in één les stoppen. Dan gaan ze ook door, dan werken ze de volgende keren twee keer zo hard. Zij weten ook, ja we moeten examen halen, dat weten ze dat ze het moeten halen, dus dat doen ze ook wel. Als je geen band hebt, ja mijn leerlingen, die haken dan volledig af.

– Overtuiging dat onderwijs brede basis moet bieden

Veel docenten vinden dat het onderwijs kinderen een brede basis moet bieden. Dat illustreren we met enkele voorbeelden.

Een docente bètavakken op een gymnasium (grote stad in het zuiden) vertelt dat ze universitair docent is geweest en op een hbo heeft lesgegeven. Die studenten, zegt ze, hebben allemaal een diploma in het voortgezet onderwijs gehaald, maar toch vallen er studenten uit. Dat zette haar aan het denken: waarom redden die kinderen zich niet? Uit onderzoek blijkt volgens haar dat leerlingen die meer van school hebben meegekregen dan alleen het

diploma, beter terechtkomen in de samenleving. Zij vindt het daarom van groot belang dat leerlingen sociale en andere vaardigheden meekrijgen en zich niet alleen op cognitief niveau ontwikkelen.

Een docent maatschappijleer op een vmbo (Randstad) geeft op grond van zijn eigen ervaring aan – hij heeft een migratieachtergrond – dat juist het diploma belangrijk is om ergens te komen. Maar ook hij is op zoek naar een balans in de onderwijsdoelen en zegt steeds het welbevinden van het kind in de gaten te houden:

[...] mijn intentie is, het maximale eruit te halen van een leerling. Als dat [vmbo] basis is, is dat [vmbo] basis voor een kind. Als een leerling van [vmbo] basis naar [vmbo] theorie is gekomen, ben ik tevreden als het kind daar mee blij is. Maar maximaal en nog meer, maximaal plus, dat hij verdrietig wordt, dan wil ik dat liever niet.

Mentorschap: werken aan persoonsvorming en socialiseren

Het merendeel van de docenten is ook mentor van een of meerdere klassen, of was dat in eerdere leerjaren. Een klein deel heeft coördinerende of leidinggevende taken (coördinator vakgebied of onder/bovenbouw; sectieleider, decaan), en een enkeling is vertrouwenspersoon of coach. In het mentorschap staan, zo zeggen de respondenten, de persoonlijke en sociale ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen voorop, niet zozeer de kwalificerende doelen. Het maakt daarbij ook niet uit wat het vak is dat de docent geeft; tijdens de mentoruren in de klas gaat het primair om brede vorming.

Weinig samenhang met vakgebied van docenten

In alle focusgroepen, ongeacht de samenstelling naar vakgebied, noemen docenten persoonlijke drijfveren als motivatie voor hun handelen als docent en mentor. Die drijfveren en het mentorschap spelen mee in de accenten die zij leggen op een of meer doeldomeinen. Daarbij maakt het in tegenstelling tot wat we dachten niet veel uit welk vak ze geven.

Taakverdeling en verwachtingen over en weer

In de dagelijkse praktijk van het onderwijs kan er een spanningsveld zijn tussen wat docenten en het onderwijs kunnen bieden en wat ouders verwachten dat de school doet voor hun kind (Onderwijsraad 2017). Voor ouders staat het belang van hun kind voorop. Zij vragen individueel maatwerk van docenten voor de leerprestaties en het welzijn van hun kind. Voor docenten ligt dat iets anders; zij gaan uit van het belang van de hele klas, van alle leerlingen, en niet op de eerste plaats dat ene kind. De school behartigt eveneens de belangen van alle leerlingen en hun ouders, maar dient uiteraard ook het bredere belang van de samenleving. Ook als het om taakverdeling en verantwoordelijkheidsverdeling gaat, kunnen ouders en school daar verschillend over denken. Wat zeggen de respondenten over de relatie tussen ouders en school; wie is primair verantwoordelijk voor welk doel?

Bestuurders, directeuren en docenten wijzen erop dat persoonsvorming en socialiseren niet de hoofdverantwoordelijkheid zijn van de school, maar van de ouders. Een bestuurder (B: H) zegt in dit kader bijvoorbeeld dat zijn school ouders op hun verantwoordelijkheid aanspreekt als hun kind te laat op een examen of dronken op school komt. Een directeur (westen) is van mening dat steeds meer ouders de opvoedingstaak bij de school leggen: ouders die zeggen: 'Ik ga geen ruzie maken met mijn kind over huiswerk maken, dat moet de school maar doen.' Een docent (zuiden) geeft aan socialiseren en persoonsvorming noodgedwongen een taak voor de school te vinden, 'want er is niemand anders, ouders laten het liggen'.

Ouders wijzen zelf ook op hun eigen rol voor het realiseren van deze doelen. Zo vinden meerdere ouders dat de opvoeding thuis plaats moet vinden, en niet alleen in de school aan bod zou moeten komen. Kwalificeren is echter zonder uitzondering een taak waarvoor ouders de verantwoordelijkheid expliciet bij de school leggen.

Ja, nou, ik vind ze alle drie belangrijk, maar als je echt zegt: doelen van het onderwijs, dan zou ik kennis opdoen het belangrijkste doel vinden van onderwijs. En de rest zouden wij als ouder moeten doen. (hoog opgeleide ouder, oosten)

Onderwijsprofessionals zijn zich van die taak- en verantwoordelijkheidsverdeling tussen school en thuis terdege bewust, maar volgens hen 'stopt opvoeden niet op het schoolplein'. Via brede vorming kan het onderwijs bijdragen aan de totale ontwikkeling van het kind, en die taak willen zij ook op zich nemen. Omgekeerd verwachten scholen betrokkenheid en ondersteuning van ouders bij de kwalificerende functie van het onderwijs. Dat kan gaan om hulp bieden bij huiswerk maken, maar scholen verwachten van ouders ook dat zij voor de basisvoorwaarden zorgen, zodat hun kind het onderwijs op een goede manier kan volgen: voldoende voeding en slaap, op tijd op school zijn. Goed contact tussen school, ouders en kind ('de gouden driehoek') wordt als cruciaal gezien (zie ook Herweijer en Vogels 2013). Volgens docenten kunnen korte lijntjes met de ouders bijvoorbeeld probleemgedrag van het kind op school voorkomen: 'Dan houdt het kind zich wel in.' Dat contact is er echter niet altijd en docenten en ouders zitten bovendien niet altijd op één lijn. In de focusgroepen geven docenten voorbeelden van gedrag van ouders die naar hun mening het realiseren van de onderwijsdoelen op school belemmeren. Dat varieert van het zich niet aan de regels houden door het kind onder de les op te bellen, de kant van het kind te kiezen zonder te weten wat het heeft uitgespookt, tot het kind naar een te hoog niveau pushen en te veel druk op presteren leggen. Dat laatste kan volgens een docent leiden tot eenzijdig gevormde kinderen, die vooral op sociaal gebied een achterstand hebben.

Uit de focusgroepgesprekken valt op te maken dat de meeste ouders niet alleen naar de cognitieve opbrengsten van de school en van hun kind kijken. De school doet het in hun ogen goed als er persoonlijke aandacht en zorg is voor het welzijn van hun kind. Het bieden van maatwerk wordt genoemd, en ook leerlingen serieus nemen en antipestbeleid voeren. De meeste opmerkingen hierover komen uit de focusgroepen met hoog opgeleide ouders. Maar in alle groepen vindt men het belangrijk dat de school (individuele) problemen her-

kent, bespreekbaar maakt en zo nodig ingrijpt. Welke docenten zich vervolgens (ook) echt op de persoonlijke ontwikkeling van zijn kind richten, is volgens een middelbaar opgeleide vader niet afhankelijk van het beleid van 'de school' maar van de individuele docent:

Mijn persoonlijke ervaring met de begeleiding met de persoonlijke ontwikkeling is, dat dat echt heel erg afhankelijk is van welke leraar of lerares of mentor of wie je dan ook te pakken hebt. [...] als die docent het echt doet, omdat die van zijn of haar functie houdt, of dat dat gewoon een verplicht nummertje is.

Zijn opmerkingen sluiten aan bij de eerder verwoorde drijfveren van docenten om les te geven.

4.4 Fasering, onderwijstype en samenstelling van scholen: invloed op het realiseren van de onderwijsdoelen

Een belangrijke vraag is of de samenstelling van de school en de leerlingenpopulatie van invloed zijn op de mate waarin docenten de onderwijsdoelen kunnen realiseren.

Verschillen tussen de onder- en bovenbouw

In alle focusgroepen met docenten is men het erover eens dat vooral in de onderbouw veel aandacht uitgaat naar de ontwikkeling van de leerling als persoon (socialiseren en persoonsvorming). Pas in de bovenbouw, als de examens in het vizier komen, komt de nadruk meer op presteren te liggen.

Je moet in de onderbouw toch kinderen met de neus een bepaalde kant op krijgen. Daar zit socialiseren, en persoonsvorming hoort daar bij. Terwijl, in de bovenbouw hebben ze een heel end vorm: ze weten hoe ze moeten leren, ze weten hoe ze dingen moeten aanpakken, zo zou het moeten zijn. En dan in de bovenbouw, is dat wat minder van belang dat socialiseren en persoonsvorming, en kun je je meer richten op dat kwalificeren. (docent wiskunde en aardrijkskunde in de onderbouw van een brede school, zuiden)

Persoonsvorming en socialisatie zijn ook het makkelijkst te realiseren in de onderbouw, zeggen veel docenten, omdat leerlingen dan nog het meest gericht zijn op een band met de docent. In de bovenbouw verschuift het accent naar kwalificering, niet alleen door het naderen van de examens. Er wordt ook gewezen op de structuur van de klassen in de bovenbouw als belemmering voor het realiseren van de socialisatiedoelen. Doordat leerlingen verschillende examenvakken volgen, kennen de klassen een wisselende samenstelling van leerlingen en dat zit, volgens sommige docenten, groepsdynamiek en socialisering in die onderwijsfase in de weg.

Niet iedereen vindt het overigens raadzaam om het accent in de bovenbouw sterk te verschuiven naar kwalificeren. Volgens een docente maatschappijleer (oosten) komt die verschuiving op een moment dat pubers met hun identiteit bezig zijn. Zij pleit om die reden voor meer aandacht voor persoonsvorming in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Volgens een directeur heeft in de afgelopen decennia juist ook in de onderbouw een verschuiving plaatsgevonden in de nadruk die op de drie doeldomeinen wordt gelegd: 'De maatschappij vraagt tegenwoordig wat anders van onderwijs.' Presteren, kwalificeren is belangrijker geworden, daar waar eerst de ontwikkeling van het kind vooropstond, zegt zij.

Verschillen tussen onderwijstypen

Een kenmerk van scholen dat volgens docenten (en directies en besturen) relevant is voor de nadruk die docenten leggen op de verschillende doeldomeinen, is het onderwijstype. Men vindt het onderwijstype vaak belangrijker dan de onderwijsfase. In het vmbo wordt grosso modo meer nadruk gelegd op persoonsvorming en socialiseren, in havo en vwo meer op kwalificeren. Volgens een docent muziek die op een gymnasium lesgeeft, vormt kwalificeren er de hoofdmoot, ook in zijn vak, en komt hij aan andere doelen weinig toe (zuiden). In vmbo basis en kader is dat andersom.

Een docent wiskunde in het vmbo (zuiden) maakt tevens een verschil tussen onderbouw en bovenbouw:

Ik denk dat we op lagere niveaus ook totaal niet de behoefte hebben om te kwalificeren. Het is leuk dat ik toevallig wiskunde geef, maar die [vmbo-leerlingen] zijn met zoveel andere dingen bezig. Als ik mijn les opstart in het vierde [leerjaar vmbo-t], dan is het: 'yo, we gaan vandaag dit doen', en dan hup. Maar bij [vmbo] kader [leerjaar] 2 is het echt na 20 minuten, van; 'nou zullen we een keertje beginnen?'

Ook ouders maken verschil naar onderwijstype. Een ouder van een kind in de havo koos bewust voor een havo/vwo-school zonder mavo erbij; zij vindt het belangrijk dat de school een 'leerschool' is. Presteren vindt ze het belangrijkste; in lagere onderwijstypen, waaronder de mavo, zou dat volgens haar anders zijn.

Een directeur van een categoriaal gymnasium constateert dat 'zijn' school goed is in kwalificeren en in persoonsvorming, maar daarentegen weinig bezig is met socialiseren. Hij vindt dat geen goede zaak. De gymnasiasten worden bediend op cognitief niveau, maar kennismaking met andere groepen schiet erbij in. Daardoor voldoet de school zijns inziens niet genoeg aan zijn maatschappelijke opdracht.

Bestuurders zien eveneens dat het zwaartepunt in de balans tussen de drie doeldomeinen samenhangt met het onderwijstype. In havo/vwo ligt een zwaarder accent op kwalificeren; in vmbo zijn docenten meer bezig met competenties, samenleven en burgerschapsvorming, zeggen zij. Volgens hen komt dat doordat veel van deze laatste groep kinderen 'dat niet van thuis meekrijgen' en op meerdere fronten achterstand hebben.

Welke argumenten noemen docenten voor de nadruk die zij in een onderwijstype leggen op een of meer doeldomeinen? Het korte antwoord is dat docenten menen dat leerlingen in de verschillende onderwijstypen, ook verschillende zaken nodig hebben.

Volgens sommige docenten is persoonsvorming juist in het vmbo heel belangrijk, omdat veel kinderen daar last hebben van een minderwaardigheidscomplex: 'Kinderen zien altijd

het laagste niveau als het afvoerputje' (docent geschiedenis). Een docent economie van een brede school zegt daarover:

Die kinderen, die komen binnen in het vmbo, die hebben vaak in de klas gezeten op de basisschool met kinderen die nu op het havo en vwo zitten. En dan komen die bij mij. Die zijn altijd het ondergeschoven kindje geweest, de dommeriken, noem maar op. Die zeggen: 'ik tel niet mee'. Die moeten we nu leren dat ze wel meetellen, en dat is heel erg van belang. Dan merk je wel dat ze daardoor het idee krijgen dat er toch meer is: 'ik tel ook mee, ik ben toch niet dom'.

Een andere reden waarom docenten in het vmbo meer nadruk zeggen te leggen op persoonsvorming, is de relatie die vmbo-leerlingen volgens hen met docenten zoeken. Ze vinden het in het vmbo bovendien makkelijker om aan persoonsvorming te werken omdat de leerlingen er meer voor open staan. Ze zeggen: 'Vmbo'ers zitten op die relatie' en een vmbo-leerling 'doet het soms voor jou'; vwo'ers daarentegen 'zijn veel zelfstandiger, die hebben je eigenlijk niet zo hard nodig en vmbo-kinderen hebben je wel hard nodig'. Havo/vwo-leerlingen gaan volgens deze docenten zelf meer voor kwalificeren; een docent moet van hen gewoon goed lesgeven. Een vwo'er, zegt een leraar, wil een inhoudelijk goed verhaal van de docent en is niet geïnteresseerd in de persoon van de docent. Een docent tekenen op een brede school (Randstad) zegt:

Als je daar [i.e. havo/vwo] iets maatschappelijks aankaart, dan is het eerder een discussie of... die willen eerder een debat aangaan. Met vmbo bereik je meer door ze te laten voelen dat ze veilig zijn, dat je ze begrijpt.

Er zijn ook docenten die vinden dat alle leerlingen die relatie met de docent willen. Een docent economie (Randstad) is van mening dat ook vwo'ers 'een schouderklopje willen' hebben; 'Het is hetzelfde als het gedrag van een vmbo'er.' Maar, zegt een docent maatschappijleer (oosten), 'Bij een havo/vwo-leerling moet je er meer naar zoeken, bij een vmbo-leerling ligt het dichterbij aan de oppervlakte.'

Verder wordt verwezen naar verschillen in concentratie tussen leerlingen in vmbo en havo/vwo.

Bestuurders wijzen erop dat motivatie een punt van zorg is in het gehele voortgezet onderwijs. Nederlandse kinderen zijn de gelukkigste kinderen in de wereld, zo weten bestuurders uit onderzoek, maar ze zijn weinig gemotiveerd. Dat heeft ook gevolgen voor de interesse en concentratie. Volgens een docent Nederlands (zuiden) lukt het niet om in een vmbo-klas leerlingen een uur lang geconcentreerd bij de les te houden, en is zij daarom als vanzelf meer bezig met socialiseren. Een bestuurder (oosten) benadrukt het belang van motivatie specifiek voor vmbo'ers. Het lesaanbod in vmbo is volgens hem vooral gericht op leerlingen die niet weten wat ze willen. Maar er zijn ook leerlingen die heel goed weten wat ze willen of wat ze juist niet willen; die worden nu niet bediend. Om deze leerlingen gemotiveerd te houden, moet het aanbod daar veel meer op worden afgestemd. Alle onderwijsdoelen zijn daarbij volgens hem belangrijk voor vmbo-leerlingen.

Verschillen naar leerlingenpopulatie

Accentverschillen in nadruk op de onderwijsdoelen hangen ook samen met verschillen in de leerlingenpopulaties. Naast eerder besproken verschillen naar onderwijstype, kunnen leerlingen ook verschillen naar migratieachtergrond, naar sociaal-economische thuissituatie en naar woonplaats. Onafhankelijk van elkaar, maar ook gestapeld en/of gecombineerd met het onderwijsniveau dat zij volgen, leveren die kenmerken groepen leerlingen op die meer of minder ondersteuning kunnen gebruiken. Een directeur van een zeer heterogene school (kinderen van veel verschillende migrantengroepen en kinderen met een autochtoon-Nederlands achtergrond), gelegen in een arme wijk (laag opgeleide bevolking, laag huishoudinkomen) van een grote stad (Randstad) met veel sociale problemen, waar de straatcultuur van geweld en criminaliteit de school in komt, omschrijft het werk er als ‘een hell of a job om een beetje een normaal leer- en leefklimaat in de school’ te realiseren. Ze zegt:

Deze kinderen hebben het ongelooflijk hard nodig dat we dat doen, die persoonsvorming en socialisatie. Maar tegelijkertijd krijgen deze kinderen niets van huis uit mee. Geen steun, taalvaardigheid is heel laag, dus je moet kei- en keihard werken om die kinderen al naar een diploma toe te leiden.

Leerlingen in havo/vwo zouden van huis uit meer meekrijgen (vaardigheden, kennis en voorzieningen) omdat hun ouders vaker hoog opgeleid en welvarender zijn. Voor kinderen uit sociaal zwakkere milieus is vooral de school van groot belang, allereerst voor het inhalen van leerachterstanden, maar daarnaast ook voor hun persoonlijke en sociale vorming, vindt een docent maatschappijleer (oosten).

Die noodzaak van meer aandacht voor persoonsvorming en socialiseren geldt volgens docenten ongeacht opleidingsniveau ook voor leerlingen die te maken hebben met problemen thuis (problemen in de relatie met hun ouders, huiselijk geweld, vechtscheidingen, drugs). Eerst moet daaraan gewerkt worden, voordat kwalificeren aan bod kan komen.

– Homogeen of heterogeen: makkelijk of moeilijk?

De veronderstelling in het onderzoek was dat het voor het realiseren aan de verschillende onderwijsdoelen uit kan maken of de leerlingenpopulatie homogeen of heterogeen is samengesteld. Het lijkt aannemelijk dat in een klas of school waar veel kinderen van verschillende achtergronden zitten (bv. verschillend naar etnische herkomst en/of sociaal-economische achtergrond), docenten hun aandacht meer moeten verdelen over en hun lessen moeten afstemmen op meerdere groepen kinderen met een verschillende bagage aan kennis, vaardigheden en behoeften. In een homogeen samengestelde klas zal dat wellicht makkelijker zijn.

Meerdere docenten beamen dat zij het in een homogeen samengestelde klas of school gemakkelijker vinden om les te geven. ‘Gemakkelijker lesgeven’ houdt voor hen in dat ze minder met pedagogisch handelen bezig hoeven te zijn, de neuzen van leerlingen al één kant opstaan en zij als vanzelf meer toekomen aan het overdragen van kennis.

Scholen met een profiel of met een specifieke identiteit (onderwijsconcept of levensbeschouwelijke grondslag) worden net als categorale scholen als gymnasia en mavo's, een voorbeeld van homogeniteit genoemd. Wat betreft de levensbeschouwelijke grondslag noemt men dan vooral joodse en islamitische scholen als homogeen samengesteld. De bewuste keuze van ouders en jongeren voor een islamitische school maakt dat de leerlingenpopulatie – vanuit eenzelfde interesse en motivatie – daar meer homogeen is. Dat maakt volgens de docenten het realiseren van alle onderwijsdoelen daar gemakkelijker. Scholen met een specifiek onderwijsconcept worden vaak bevolkt door leerlingen van autochtoon-Nederlandse herkomst, maar kunnen ook een gemengde leerlingpopulatie hebben. Het specifieke profiel zorgt er toch ook in het laatste geval voor dat docenten minder belemmeringen ervaren voor het behalen van de onderwijsdoelen dan in gemengde scholen zonder profiel of specifiek concept.

Sommige bestuurders zien juist ook pluspunten van een gemengde leerlingenpopulatie voor socialisatiedoelen. Een van hen constateert dat gemengde scholen door die samenstelling van de leerlingenpopulatie verder zijn in burgerschapsontwikkeling dan eenzijdig samengestelde scholen (B: L). Eenzijdigheid verwijst dan naar de afwezigheid van 'de ander'; in scholen bijvoorbeeld met veel autochtoon-Nederlandse leerlingen is dat de afwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond, en andersom is dat in scholen met veel leerlingen met een (overigens meestal verschillende) migratieachtergrond de afwezigheid van autochtoon-Nederlandse leerlingen.

Toch maakt de aard en omvang van de mix daarbij wel uit. Een docent die lesgeeft in het vmbo-t van een brede school (zuiden) met een naar migratieachtergrond zeer gevarieerde leerlingenpopulatie vindt alle drie de doeldomeinen voor zijn leerlingen belangrijk; maar het lukt niet om ze alle drie voldoende aandacht te geven. De hoeveelheid problemen in de klas, samen met de grootte van de klas, maken dat hij zich noodgedwongen is gaan richten op kwalificeren: 'want dan help ik ze in ieder geval met het behalen van een diploma'. Het heterogene karakter van de klas ervaart hij als een belemmering voor het realiseren van de andere onderwijsdoelen.

Een docente Nederlands op een brede school in een grote stad is het hiermee eens, zij zegt:

Voor mij is een zwarte school toch wel qua omgang veel meer eisend dan een [gemengde] school. Het vergt meer energie. Je moet echt veel investeren in die band en soms gaat dat niet zo goed. Dat vertrouwen is er dan nog niet. Je hebt vaak het gevoel dat het eenrichtingsverkeer is, in het begin. Bij een gemengde school, die zijn op elkaar ingespeeld, en dan is het tweerichtingsverkeer.

Docenten beschouwen met name een bescheiden mix van leerlingen als een pluspunt voor het realiseren van persoonsvorming en socialisering, en dan vooral voor socialisering. Zo zijn twee docenten (handvaardigheid/tekenen en Nederlands, zuiden) van mening dat dit gemakkelijker gaat in een gemengde groep, al gaat het bij een van hen, tevens mentor, wel om een heel minimale 'mix':

Het is fijn om een keer een Marokkaans kind in de klas te hebben. Stel dat we dat niet zouden hebben, dan missen we het sociale element. Dat hoort bij het mentor zijn. Anders is het alleen maar 'die Marokkaan'. En nou is het, zit die in de klas, en die heeft een aantal leuke en een aantal minder leuke eigenschappen, dan wordt het wat dichterbij gehaald. Ik denk dat een zekere vorm van pluriformiteit in de klas alleen maar beter is.

Er zijn ook docenten die vinden dat de heterogeniteit van de leerlingenpopulatie er voor het behalen van de onderwijsdoelen niet toe doet. Homogeen, heterogeen of gemengd maakt dat volgens hen niet moeilijker of makkelijker:

Ik heb op alle soorten scholen gewerkt, wit, zwart. Het maakt niet uit hoe die mix is in mijn beleving. School met paardenmeisjes, of leerlingen die in de coffeeshop zitten, of whatever, dat maakt niet uit in mijn beleving. (leraar informatica, Randstad)

– Verschillen naar grootte van de stad/gemeente

Verschillende docenten wijzen erop dat er grote verschillen kunnen zijn tussen lesgeven op een school in een grote stad (in de Randstad) en een school in een kleinere plaats (zowel in als buiten de Randstad). In steden worden leerlingen meer geconfronteerd met problemen in en rond de school. Docenten moeten naar eigen zeggen in de klas, vooral in vmbo, meer ruimte geven aan leerlingen om te praten over gebeurtenissen in de omgeving of thuis.

Verschillen naar samenstelling van school of vestiging

In het voorgaande is duidelijk geworden dat afhankelijk van de onderwijsfase, het onderwijstype en de samenstelling van de leerlingenpopulatie er verschillend nadruk wordt gelegd op de afzonderlijke onderwijsdoelen. Geldt dat ook voor de institutionele indeling van de school of vestiging? De indeling is volgens de geïnterviewde actoren van invloed op het werken aan de onderwijsdoelen.

Bestuurders en directeuren vinden dat de breedte van de school of vestiging van invloed is op burgerschap en op het kunnen realiseren van de socialiserende doelen. Ontmoeting is daarbij een sleutelwoord. Zo zagen we al dat de directeur van een categorale school het homogene karakter van de school weliswaar als positief ervaart voor persoonsvorming en de onderlinge band tussen de leerlingen, maar als nadelig voor socialisatie. Voor ontmoeting met andere groepen leerlingen moeten de leerlingen 'naar buiten'.

Volgens een directeur van een brede school (oosten) maakt het samenzijn van verschillende onderwijsniveaus in een gebouw ontmoeting inderdaad goed mogelijk. Dat vindt hij van belang om:

uit je eigen bubbel te kruipen. Als je gymnasium hebt gedaan en je gaat naar de universiteit, en je wordt arts, kom je [dan] voor het eerst de wereld tegen, dat is tragisch.

Op een brede school is ontmoeting en contact mogelijk met andere niveaus en met andere groepen: de leerlingen komen 'allemaal door één deur naar binnen'. Een andere directeur benadrukt dat de verbreding van het eigen referentiekader door ontmoeting met 'anderen' niet alleen goed is voor leerlingen, maar ook voor docenten.

Voor de kwalificatiefunctie zien sommige bestuurders niet direct een effect: kwalificeren kan volgens hen even goed op smalle als op brede scholen. Andere bestuurders, alsook sommige docenten en directeuren, gaven wel aan dat het op categorale scholen gemakkelijker is om aan persoonsvorming en kwalificatie te werken.

Gevraagd naar de invloed van ‘de setting van de school’ op hun handelen, zeggen enkele docenten dat vooral de grootte van de school uitmaakt. Naar hun mening worden kinderen op een kleine school ‘meer gezien’ en heeft dat een gunstige uitwerking op het realiseren van de onderwijsdoelen. De breedte van de school werd zelden of nooit genoemd als van invloed op hun handelen. Daarvoor lijken toch het onderwijstype en -niveau (beroepsvormend of algemeen vormend onderwijs), de onderwijsfase (onderbouw of bovenbouw) of de achtergronden van de leerlingen meer bepalend.

4.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zochten we antwoord op de vragen welke doeldomeinen betrokkenen in het onderwijs belangrijk vinden en hoe zij daarnaar handelen in de praktijk. Daarbij zijn we ook nagegaan welke invloed volgens de betrokkenen de samenstelling van scholen heeft op het realiseren van de onderwijsdoelen.

Kwalificatie, persoonsvorming en socialisatie zijn alle drie belangrijk

Van alle doelen in het voortgezet onderwijs worden volgens alle actoren (bestuurders, professionals en ouders) de kwalificerende doelen het belangrijkste gevonden. Leerlingen begeleiden naar een diploma en voorbereiden op vervolgonderwijs is een belangrijke opdracht van het onderwijs. Dit betekent niet dat de onderwijsprofessionals dit doel persoonlijk het allerbelangrijkst vinden, maar kwalificeren ‘moet’, zeggen zij, bovendien ‘rekent de Inspectie van het Onderwijs ons daarop af’. De professionals benadrukken dat het onderwijs een bredere opdracht heeft, namelijk ook het begeleiden van leerlingen naar deelname aan de samenleving als actieve en verantwoordelijke burgers. Daarvoor vinden zij brede vorming, persoonsvorming en socialisering van groot belang, en die die doelen zouden, naast kwalificeren, dan ook meer aandacht en waardering moeten krijgen dan nu vaak het geval is.

Nadruk op doeldomeinen is afhankelijk van type leerlingen in de klas

Uit de gesprekken met de professionals maken we op dat de nadruk die zij leggen op kwalificeren of op de andere twee domeinen meer afhankelijk is van waar en aan wie zij les geven, dan van het vak dat zij geven, of van hun persoonlijke drijfveren om les te geven. De meeste professionals willen hun leerlingen een brede basis bieden en hen verder brengen in hun persoonlijke ontwikkeling. Een persoonlijke relatie met de leerlingen beschouwen zij daarvoor als een voorwaarde; dat is ook noodzakelijk om de doelen bij de leerlingen te kunnen realiseren. Zij zoeken naar een balans tussen de drie doeldomeinen, maar hun handelen blijkt ook af te hangen van hun inschatting van de behoeften van de groep leerlingen

aan wie zij lesgeven. Leerlingen in de onderbouw hebben volgens de professionals meer behoefte aan persoonsvorming en socialiseren dan leerlingen in de bovenbouw, en veel leraren leggen daar dan de nadruk op. In de bovenbouw verschuift het accent meer naar kwalificeren. Ook in hun benadering van leerlingen in het vmbo, leerlingen uit veelal lagere sociaal-economische milieus en leerlingen met een migratieachtergrond leggen zij meer nadruk op persoonsvorming en socialiseren.

Homogeen is makkelijker voor kwalificeren; heterogeen makkelijker voor socialiseren

Of de school een goede balans en realisatie van alle onderwijsdoelen kan realiseren, hangt volgens de professionals samen met de locatie van de school (lastiger bij grootstedelijke problematiek) en met de leerlingensamenstelling van de school. De professionals vinden het gemakkelijker om op een categorale school of een school met een profiel te werken aan kwalificatie en persoonsvorming, omdat de leerlingenpopulaties daar meer homogeen zijn samengesteld. Op een brede school vinden zij het juist gemakkelijker om aan socialisatie te werken. De professionals wijzen voor dit laatste op het belang van ontmoeting. In heterogeen samengestelde scholen, i.e. scholen met een gemengde leerlingenpopulatie en/of scholen met een brede indeling qua onderwijsniveaus, is de kans op ontmoeting groot en dat is volgens bestuurders en professionals cruciaal: niet alleen voor het realiseren van de socialisatiedoelen, maar ook voor burgerschapsvorming. Wel lijkt het erop dat de mix in de leerlingenpopulatie beperkt moet zijn: bij al te grote verschillen dreigen deze doelen juist minder aan bod te komen.

5 Sociale verschillen en scheidslijnen: het belang van ontmoeting

5.1 Zorgen over sociale scheidslijnen en bubbels in de samenleving

Sociale verschillen en scheidslijnen

Aan schoolbestuurders, onderwijsprofessionals en ouders van kinderen in het voortgezet onderwijs is gevraagd welke sociale verschillen zij zien tussen groepen in de samenleving, of zij die sociale verschillen ook herkennen in het voortgezet onderwijs, en wat zij daarvan vinden.

De leerplicht maakt de school tot de plaats waar alle jongeren samenkomen en ‘de ander’, jongeren en docenten met een andere achtergrond dan zichzelf en met andere waarden en opvattingen, in theorie kunnen ontmoeten. Dat jongeren kennisnemen van verschillende leefstijlen en opvattingen, elkaar leren respecteren en met elkaar leren samenleven is een opdracht van het onderwijs: burgerschapsvorming. De veronderstelling is dat contact en interactie bijdragen aan emotionele en culturele toenadering van verschillende groepen leerlingen, aan zich betrokken voelen bij elkaar, respect voor anderen en andersdenkenden en daarmee uiteindelijk ook aan de sociale cohesie in de samenleving.

In dit hoofdstuk staan de volgende deelvragen centraal:

Herkennen de betrokken actoren sociale verschillen in het onderwijs en ervaren zij de sociale verschillen als scheidslijnen?

Waar en tussen welke (groepen) leerlingen vindt ontmoeting plaats en hoe belangrijk vinden de actoren ontmoeting van (groepen) leerlingen voor het realiseren van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs?

De observaties en zorgen van de geïnterviewde actoren over wat zij zien aan sociale verschillen en scheidslijnen in de samenleving en in het voortgezet onderwijs vormen de focus van dit hoofdstuk. We inventariseren of er volgens hen ontmoeting plaatsvindt tussen verschillende sociale groepen, en hoe belangrijk zij ontmoeting en interactie vinden voor het tegengaan van sociale scheidslijnen in de school en in de samenleving. We gaan daarbij ook na welke rol de actoren zien voor de school en het onderwijs, in het ontstaan en voortduren van sociale verschillen of scheidslijnen.

5.2 Sociale verschillen in de samenleving en het onderwijs

De betrokkenen blijken zich om verschillende redenen zorgen te maken over optredende verschillen in de samenleving en in het onderwijs. Zij spreken vooral hun zorg uit over verschillen tussen arm en rijk, lager- en hogeropgeleiden en tussen mensen zonder en met een migratieachtergrond. Als het om de samenleving gaat, noemen de actoren deze verschillen ook in deze volgorde. Het opleidingsniveau van de ouders en de hoogte van het

inkomen beschouwen alle actoren als nauw met elkaar verweven met deze verschillen. Er is bovendien, volgens de actoren, een sterke samenhang tussen de genoemde sociale verschillen en de hardnekkige kansenongelijkheid in het onderwijs.

– Verschillen naar opleidingsniveau

Wat opvalt, is dat de betrokkenen vrij stellig zijn over het onderscheid tussen hoger en lager opgeleide ouders in hun betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind en het verschil in bagage waarmee de kinderen van beide groepen naar school komen.

Schoolbestuurders en onderwijsprofessionals wijzen vooral op hoe sociale verschillen tussen groepen leiden tot kansenongelijkheid in het onderwijs tussen kinderen van lager en hoger opgeleide ouders. Dat komt onder meer, zeggen zij, door verschillen in het thuismilieu naar opleidingsniveau (cultureel en financieel) en door daarmee samenhangende ambities en betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van het kind. Een docent omschrijft het thuismilieuverschil als een verschil ‘tussen wel of niet een eigen plek hebben om huiswerk te maken, wel of niet begeleiding krijgen bij het huiswerk maken, wel of niet debat tussen gezinsleden, wel of niet boeken aanwezig, of wel of niet bezoek aan musea’. De actoren vinden dat over het algemeen laagopgeleiden hun kinderen minder culturele bagage meegeven, waardoor deze al bij de start op achterstand staan in het onderwijs. Hoog opgeleide ouders daarentegen geven volgens hen hun kinderen niet alleen meer mee van huis uit op het gebied van taal, kennis en vaardigheden, maar zijn ook beter in staat hun kind thuis met schoolwerk te helpen.

Schoolbestuurders en onderwijsprofessionals in dit onderzoek merken op dat laag opgeleide ouders vaak minder kennis hebben over en minder betrokken zijn bij het onderwijs van hun kinderen, en minder belangstelling tonen voor het welzijn en de prestaties van het kind op school. Dat is te zien, volgens een docent, aan de verschillende deelname van ouders aan voorlichtingsavonden per leerweg in het vmbo:

Bij de gemengd/theoretische klas schrijft 80 procent zich in, en komt 79 procent. Bij basis en kader schrijft de helft zich in en komt 30 procent ofzo.

Die geringere mate van betrokkenheid van deze groepen ouders is volgens de docenten vooral een kwestie van onvermogen, niet van onwelwillendheid.

Middelhoog opgeleide ouders zouden meer geïnteresseerd zijn in het welzijn en de prestaties van hun kind. Volgens sommige professionals zijn dit de meest betrokken ouders, maar volgens anderen toont ook deze groep ouders zich maar matig betrokken. Dat laatste komt, vermoeden zij, doordat beide ouders te druk zijn met hun werk. Hoog opgeleide ouders zijn ook druk, zeggen zij, maar zij zijn meer betrokken, maar vaak wel in die zin dat ze meer eisen van hun kind en van de school. Dat uit zich, volgens bestuurders en professionals, nogal eens in ouders die hun kind pushen:

Wat je bij ons vooral ziet, is leerlingen waarvan de ouders ook hoog opgeleid zijn, die heel veel vragen van hun kinderen. En daar ontstaan vaak problemen door, leerlingen die gewoon in een burn-out terechtkomen. [...] Er zijn ouders die zeggen zoiets tegen hun kind

van: 'je hebt een Ferrari, maar je rijdt alsof je in een klein autootje zit'. Van die uitspraken... en dan kijken ze er raar van op als zo'n kind ineens niets meer doet. (docent havo/vwo zuiden)

De veeleisendheid van ouders uit zich ook in wat actoren 'het kopen van diploma's' noemen. Hieronder verstaan zij het gedrag van sommige ouders om via particulier en schaduwonderwijs hun kind een zo hoog mogelijk diploma te laten behalen. Het gaat dan om buitenschoolse activiteiten als huiswerkbegeleiding, bijlessen, oefenen van testen en toetsen. Dit doen vooral hoog opgeleide ouders die dat kunnen betalen, zeggen bestuurders en onderwijsprofessionals.

Verder gaan hoog opgeleide ouders volgens hen veel vaker dan andere ouders 'de strijd aan' met de school, tot een rechtsgang aan toe, om hun (veronderstelde) gelijk te halen over schooladviezen, leerprestaties of het welbevinden van hun kind. Een directeur (westen) en een bestuurder (oosten) zien dergelijke ongelijkheid als gevolg van het opleidingsniveau van de ouders ook terug in passend onderwijs. Hoger opgeleide ouders zijn volgens hen assertiever en weten beter de juiste kanalen te bewandelen, waardoor hun kinderen naar verhouding veel en soms zelfs ook oneigenlijk gebruikmaken van passend onderwijsvoorzieningen, bijvoorbeeld voor dyslexie en dyscalculie. Volgens de schoolbestuurders en onderwijsprofessionals draagt zulk gedrag van hoger opgeleide ouders bij aan de kansenongelijkheid in het onderwijs.

Hoog opgeleide ouders benoemen de verschillen in thuismilieu en betrokkenheid op grond van hun eigen opleidingsniveau ook. Zij zijn zich ervan bewust dat dit van invloed is op de deelname van hun kinderen aan de onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs. Zo constateren hoog opgeleide ouders dat op het gymnasium in een grote stad veel kinderen uit 'de elite' zitten, ofwel kinderen van hoog opgeleide ouders met een autochtoon-Nederlandse achtergrond, terwijl maar weinig kinderen van laag opgeleide ouders of een (niet-westerse) migratieachtergrond daar onderwijs volgen.

En als jij inderdaad een ouder hebt, die niet verder dan mavo is gekomen, dan kan die dat kind ook niet zo goed helpen, dus die zal waarschijnlijk misschien het gymnasium nooit halen, tenzij het [kind] inderdaad heel slim is en het allemaal zelf kan, maar het is natuurlijk makkelijker als het kind wel een beetje hulp zou kunnen krijgen van een ouder.

Docenten zien overigens ook in dat zij zich als docent laten leiden door het opleidingsniveau van de ouders. Een docent (zuiden) zegt dat docenten verwachten dat kinderen van hoog opgeleide ouders thuis meer steun zullen krijgen. Op die manier maken kinderen bij gelijk (slecht) presteren toch meer kans om over te gaan dan kinderen van laag opgeleide ouders, zeggen ze. Zo kunnen docenten volgens hen ook zelf bijdragen aan de kansenongelijkheid in het onderwijs.

– Verschillen naar welvaartsniveau

De actoren signaleren, zoals gezegd, ook verschillen in het onderwijs die samenhangen met de financiële positie van ouders. Ouders, vooral laag en middelbaar opgeleide ouders, noemen dit verschil vaak als eerste; het gaat dan ook vaak om hun eigen positie. Zij wijzen op de hoge kosten die het onderwijs met zich meebrengt. Sommige kosten, zoals de aanschaf van een iPad, kunnen ze nog wel (soms ook niet) opbrengen, maar schoolreisjes en studiereizen kunnen een groot financieel probleem vormen. De minder gunstige financiële positie van de ouders kan, in de ogen van de ouders, ‘nare gevolgen’ hebben voor de positie van het kind in de school. Een ouder (oosten) vertelt dat inkomensverschillen in het thuismilieu op school tot uiting komen in de sociale druk van jongeren onderling op het dragen van merkkleding. Zij ziet dat ouders met een kleine beurs daar verschillend mee omgaan: ‘Sommige ouders willen daar absoluut niet aan toegeven, anderen soms, omdat ze niet willen dat hun kind overal buiten valt.’ Professionals herkennen dit ook. Een docent (zuiden) ziet dat ‘kinderen die nepspullen dragen’, en geen merkkleding, worden ‘afgekraakt’ en ‘buitengesloten’ door medeleerlingen.

Een docent in een grote stad in het westen merkt op dat etnische en culturele verschillen geen rol spelen tussen leerlingen, ‘maar dat er wordt gekeken naar wat voor schoenen je aanhebt en of je mee kunt op excursie’. De verschillen tussen leerlingen uit armere en rijkere milieus worden op school volgens onderwijsprofessionals ook zichtbaar in het al dan niet hebben van dure telefoons, of het wel of niet op vakantie gaan met de ouders. Een moeder met een dochter op een vwo in een grote stad met, zoals zij zelf zegt: ‘alleen maar kinderen van advocaten’, merkte al snel dat haar dochter vanwege een groot welvaartsverschil met haar klasgenoten niet met alles mee kon doen:

Ik weet nog wel, zij zat er de eerste week op school en toen keken we op de app hoeveel geld ze had uitgegeven. Toen had ze € 30 in een week uitgegeven, dus een maand zakgeld in een keer aan Starbucks en ... ‘Ja, maar mam, iedereen doet dat in mijn klas.’ Iedereen die kreeg grof geld mee [...] en ik zat maar iedere ochtend boterhammen te smeren.

Schoolbestuurders en schooldirecteuren merken in dit verband op dat de hoogte van het schoolgeld en een lesprogramma met buitenlandreizen als een selectiemiddel werkt, waardoor kinderen van armere en rijkere ouders naar verschillende scholen gaan. Maar ook op scholen waar veel kinderen van rijkere ouders naartoe gaan, zijn er ouders die geen iPads, schoolreisjes of dure buitenlandse studiereizen voor hun kind kunnen betalen. De meeste scholen hebben daarvoor een fonds waar ouders een beroep op kunnen doen, daar maakt niet iedereen gebruik van, ondanks dat zij daarvoor wel in aanmerking komen. Dat komt, zeggen bestuurders en onderwijsprofessionals, omdat sommige scholen het bestaan van dit fonds niet aan de grote klok hangen, waardoor ouders er niet mee bekend zijn, of omdat ouders zelf uit schaamte of eergevoel geen tegemoetkoming uit zo’n fonds willen ontvangen. Bestuurders, onderwijsprofessionals en ouders vinden dat door inkomensongelijkheid en de uitwerking die dat heeft op de leerlingenpopulaties van scholen, de kansenongelijkheid tussen groepen leerlingen wordt versterkt.

– Verschillen naar migratieachtergrond

Het derde grote sociale verschil dat de actoren in ons onderzoek noemen, betreft de migratieachtergrond van leerlingen. Men onderscheidt daarbij meerdere vormen. Ten eerste is er sprake van een verschil tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Ten tweede is er een verschil tussen nieuwe Nederlanders (o.a. vluchtelingenkinderen) en tweede en derde generatie migranten in Nederland, en ten derde bestaan er verschillen tussen leerlingen van verschillende migratieachtergronden, zoals ‘hoog opgeleide migranten en analfabete kindsoldaten uit Eritrea’ (bestuurder B: DH-L).

In de focusgroepen en interviews schetsen de respondenten aanvankelijk vaak een tegenstelling in grote, grove streken (verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond), om die daarna in meer detail in te vullen (verschillen tussen migrantengroepen onderling). Bij de eerste grove schets waar alle migranten tegenover niet-migrant worden geplaatst, noemt men taal en een verschil ‘in de bagage’ die migrantenkinderen van hun thuismilieu mee zouden krijgen als factoren die migranten op achterstand kunnen zetten in het onderwijs.

Een meer gedetailleerde schets toont nog meer verschillen in kansen. Zo merken meerdere actoren op dat vluchtelingenkinderen uit Syrië ‘blij zijn dat ze hier zijn’, erbij willen horen en heel leergierig zijn. Ook al kampen deze kinderen vaak met trauma’s, hun positieve houding verhoogt volgens de actoren de kans op onderwijssucces. Daar tegenover staat, zeggen zij, een groep jongeren van de tweede of derde generatie uit de traditionele migrantengroepen, die zich in de Nederlandse samenleving niet geaccepteerd voelt en zich buitengesloten voelt, en daardoor gefrustreerd en gedemotiveerd is geraakt. Voor deze jongeren acht men de kans op uitval groter en de kans op onderwijssucces kleiner. Het derde genoemde verschil tussen migrantengroepen onderling is dat tussen hoog opgeleide en laag opgeleide migranten. Kinderen van hoog opgeleide migranten doen het beter op school dan kinderen van laag opgeleide migranten. Taalachterstanden worden sneller ingehaald en verschillen makkelijker overbrugd. Ook hier speelt, volgens bestuurders en onderwijsprofessionals, de mate van ondersteuning en de culturele bagage van het thuismilieu een rol.

Religie, en dan met name het onderscheid tussen christendom en islam, wordt eveneens als een verschil naar voren gebracht. In scholen is dit zichtbaar in groepen met een migratieachtergrond die zich op grond van uiterlijk (hoofddoekjes) en gedrag (ramadan, geen handen willen geven) onderscheiden van andere leerlingen. Sommige respondenten tekenen daarbij aan dat dit verschil naar hun mening eigenlijk niet om geloof draait, maar dat het meer als een uitingvorm van de eigen cultuur en identiteit beschouwd moet worden. Dat geldt mutatis mutandis ook voor politieke voorkeuren van ouders. Docenten noemen als voorbeeld de tegenstelling, die zij vaker in het vmbo dan in andere onderwijsniveaus zien, tussen ouders die pvv stemmen en ouders die Denk stemmen. Die tegenstelling kan het gesprek in de klas knap lastig maken, zo is hun ervaring.

– Verschillen in de grote steden

In de grote steden ziet men grote verschillen tussen de leerlingenpopulaties van vmbo-scholen/vestigingen en categorale gymnasia. Afgezien van de voorkomende sociaal-economische verschillen naar thuismilieu (arm/rijk, laag/hoog opgeleid), vinden de respondenten de leerlingenpopulaties in het categorale vmbo-b/k ‘zwart’, en dat vinden zij ook van de vmbo-afdelingen van de grootstedelijke brede scholen. Categorale gymnasia ervaren zij daarentegen als ‘heel wit’ (o.a. ouders hoogopgeleid Randstad). De leerlingenpopulaties in brede avo-vestigingen in de grote steden zijn in hun ogen vaak meer gemengd, ook meer dan elders in het land, maar men ervaart ze soms ook als heel homogeen van samenstelling, net als in categorale gymnasia.

Veel onderwijsprofessionals, maar ook sommige ouders, vinden deze scheiding naar leerlingenpopulaties tussen typen scholen in de grote steden ‘jammer’ en onwenselijk, omdat leerlingen met andere achtergronden elkaar zo niet ontmoeten, maar zij zien dat nog niet zo gemakkelijk veranderen. Een docent in de Randstad bijvoorbeeld ziet al langer dat autochtoon-Nederlandse ouders uit de grote stad hun kinderen naar vmbo-scholen buiten de stad sturen, om zo vmbo-scholen met een concentratie van migrantenkinderen te vermijden. Verder wijzen meerdere respondenten op de nog altijd toenemende populariteit van categorale gymnasia onder vooral leerlingen zonder migratieachtergrond.

– Verschillen tussen stad en regio en binnen steden

Ten slotte noemen de actoren regionale tegenstellingen. Hiervoor gebruikt men meerdere termen. Men spreekt over verschillen tussen stad en platteland, tussen de Randstad (westen) en overig Nederland (ook wel ‘de provincie’), en tussen ‘de grote stad’ (de vier grote steden) en de kleinere plaatsen elders. Tot dat laatste rekent men ook de kleinere steden en dorpen in de Randstad. De benaming verschilt, maar de achterliggende tegenstellingen zijn vrijwel altijd dezelfde en betreffen vooral de al eerder genoemde verschillen naar migratieachtergrond. De grote steden en de Randstad worden beschouwd als zeer divers en de andere plaatsen en landsdelen als vooral autochtoon-Nederlands. Verder spreken de respondenten over cultuurverschillen tussen grote steden en het platteland. Dan doelt men onder meer op een vermeend mentaliteitsverschil. Men wijst ook op het onbekend zijn met elkaar: leerlingen uit de stad kennen het leven op het platteland niet en omgekeerd. Zo zegt een ouder dat je kinderen uit kleine plaatsen in Oost-Nederland ‘niet kunt loslaten’ in een grote stad in de Randstad, omdat ze daar absoluut niet op voorbereid zijn. Men wijst ook op verschillen in groepen leerlingen op scholen in steden waar ook leerlingen uit de omliggende dorpen naartoe gaan:

De ‘boeren’, zoals ze genoemd worden en [die] soms nog wel met klompen bij ons op school komen, zeg maar, [...] en de stadse waar je ook wat meer de allochtone groep hebt. Dat is een heel ander type volk. (docent oosten)

Bestuurders herkennen eveneens sociale verschillen tussen stad en platteland. Zij zien dat verschillen in de samenstelling van de bevolking een uitwerking hebben op de leerlingenpopulatie in de scholen. Bijvoorbeeld een hoger opgeleide bevolking in de stad, en een

lager opgeleide bevolking in de (kleinere) plaatsen daar omheen. Het leidt tot een andere cultuur en mentaliteit op de scholen in die verschillende plaatsen. Een bestuurder (oosten) beschrijft hoe dat volgens hem zichtbaar wordt in de 'dresscode' van de leerlingen in de scholen. Die is volgens hem gevarieerder en alternatiever op een Jenaplanschool in de stad, en heel uniform in een kleinere plaats in de omgeving.

Verder wordt ingegaan op verschillen tussen streekscholen in kleinere plaatsen, scholen met een regiofunctie in grotere plaatsen en stadsscholen in die grotere plaatsen in een regio (o.a. B: N, B: H, B: W). Een streekschool trekt bewoners uit de regio, vaak van alle achtergronden. Echter, vanwege de breedte in achtergronden in de streekscholen vermijdt een deel van de ouders die scholen, zeggen de respondenten, en zoeken zij voor hun kinderen een school in een nabijgelegen grotere stad met een homogene samenstelling, die zij beter bij henzelf en hun kinderen vinden passen. Scholen in de steden, zo zagen we eerder, differentiëren hun aanbod in de concurrentieslag om leerlingen, waardoor leerlingenpopulaties er sterk kunnen verschillen tussen scholen. In de grotere steden is er volgens veel bestuurders daardoor meer segregatie van leerlingenpopulaties tussen (typen) scholen naar achtergrond van de ouders.

Een docent noemt een verschil in Oost-Nederland tussen autochtoon-Nederlandse ouders van leerlingen in vmbo en vwo. De ouders van leerlingen in het vmbo komen voornamelijk uit de regio zelf en zijn overwegend laag of middelhoog opgeleid. Daarentegen komen veel ouders van leerlingen in het vwo oorspronkelijk van elders; die hebben in een (grote) stad gestudeerd op een hbo of universiteit en zijn voor het werk naar het oosten verhuisd. Dit herkomstverschil brengt ondanks regionale overeenkomst cultuurverschillen met zich mee, zegt de docent, en dat zou het contact tussen deze groepen bemoeilijken.

Sociaal-emotionele verschillen en overeenkomsten tussen groepen leerlingen

Naast een sociologisch onderscheid op grond van sociaal-economische kenmerken van ouders (opleidingsniveau en huishoudinkomen) en de migratieachtergrond van ouders en kinderen, verwijzen de respondenten naar een derde vorm, een vorm die zij vooral van belang achten voor de sociale interactieprocessen tussen jongeren in de school. Dit betreft de sociaal-emotionele beweegredenen van jongeren om met elkaar op te trekken; het met elkaar optrekken op grond van gedeelde interesses, belangstellingen en/of doelen en dat doen vanuit gedeelde waarden en normen. Er kan overlap zitten tussen deze drie soorten sociale verschillen – de sociaal-emotionele groepering kan bijvoorbeeld gebaseerd zijn op sociaal-economische kenmerken en/of etnische herkomst – maar dat hoeft niet zo te zijn.

5.3 Ervaart men de sociale verschillen als scheidslijnen?

De respondenten (bestuurders, onderwijsprofessionals en ouders) zien grote verschillen tussen groepen in de samenleving en die verschillen zien zij ook terug in het onderwijs. Men ziet de verschillen in de samenleving bovendien groter worden, en vaak refereert men

dan aan een toenemende financiële kloof: ‘armen worden armer, en rijken rijker’ (opgemerkt door alle actoren).

Ervaren de respondenten die sociale verschillen ook als harde scheidslijnen, als onoverbrugbare kloven tussen groepen mensen in de samenleving? We richten ons achtereenvolgens op de opvattingen en ervaringen van schoolbestuurders, onderwijsprofessionals en ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Schoolbestuurders over scheidslijnen in de samenleving en in het onderwijs

Ja, zeggen de bestuurders, er is sprake van scheidslijnen in de samenleving en die zijn er ook in het voortgezet onderwijs. In de samenleving herkennen zij drie grote kloven in het bijzonder, hierboven al genoemd. De bestuurders zijn hier zeer eensgezind over: er is een kloof tussen arm en rijk, tussen lager en hoger opgeleiden en tussen mensen met en zonder migratieachtergrond. Die kloven ervaren zij als scheidslijnen ze maken zich daar zorgen om.

Ja, dan zie je die ongelijkheid eigenlijk alleen maar toenemen, rijken steeds rijker worden, armen steeds armer [...]. Ja, en dat is zorgelijk. Ook dat we in toenemende mate tegenover elkaar komen te staan in plaats van het met elkaar doen. (B: B-DH-H)

Verschillen zijn op zich niet erg, zegt een directeur (oosten), het wordt pas erg als ‘je met de ruggen naar elkaar toe gaat staan’.

– Stapeling van sociale verschillen vergroot de kloof in de samenleving

In de ogen van de bestuurders ontstaat er door een stapeling van tegenstellingen een tweedeling in de samenleving van kansarmen tegenover kansrijken; en omdat deze groepen elkaar volgens hen niet meer ontmoeten, elkaar niet verstaan en niet meer naar elkaar luisteren, bedreigt deze tweedeling in hun ogen de sociale cohesie. Als het onderwijs vervolgens de kansongelijkheid voor de kinderen niet kan tegengaan, zullen de sociale verschillen in de samenleving volgens hen alleen maar verder worden versterkt.

– Segregatie door institutionele indelingen in het voortgezet onderwijs

De plaatsing van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus, het onderbrengen van die onderwijsniveaus in verschillende organisatorische (schooltypen) en ruimtelijke eenheden (locaties, vestigingen) en de selectiestrategieën van scholen bij het werven van leerlingen (o.a. profielen) leiden ertoe, zo zeggen de bestuurders, dat de leerlingenpopulaties van de scholen/vestigingen sterk gesegregeerd zijn. De bestuurders ervaren de verschillen naar onderwijsniveau als een wezenlijk onderscheid, als een harde en ook ongewenste scheidslijn, tussen groepen leerlingen.

In combinatie met de maatschappelijke scheidslijnen arm/rijk, laag/hoog opgeleid en met/zonder migratieachtergrond vertaalt deze segregatie in het voortgezet onderwijs zich primair in een scheidslijn tussen de vmbo-beroepsgerichte opleidingen aan de ene kant en de

avo-opleidingen aan de andere kant, hetgeen tevens een onderscheid is naar opleidingsniveau.

Binnen een en hetzelfde onderwijsniveau kan eveneens segregatie optreden volgens de bestuurders. Zo zijn vwo-scholen vrij homogeen samengesteld (veel kinderen uit rijkere, hoog opgeleide gezinnen zonder migratieachtergrond), en geldt dat nog meer voor gymnasia en vwo's met een speciaal profiel, zoals tweetalige opleidingen. Vmbo-b/k-scholen komen bijvoorbeeld overeen met groene vmbo-b/k-scholen qua niveau en omdat ze beide naar verhouding veel leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus tellen, maar deze typen scholen zijn sterk gesegregeerd op basis van de migratieachtergrond van de leerlingenpopulaties: op groene vmbo-scholen zitten naar verhouding zeer weinig leerlingen met een migratieachtergrond en op vmbo-b/k-vestigingen in de (grote) steden naar verhouding veel leerlingen met een migratieachtergrond.

– Bubbels van groepjes leerlingen

Sommige bestuurders zien dat er binnen scholen, zelfs homogene scholen, bubbels van specifieke groepen leerlingen voorkomen. De vroegere scheidslijn van de verzuiling is volgens een bestuurder (B: DH-L) vervangen door 'een veel complexer netwerk van wisselende bubbels'. Hij vertelt dat de school een klas voor hoogbegaafde kinderen is gestart:

Apart groepje krijg je dan binnen zo'n school, die trekken ook met elkaar op hè. De laatste tijd zie je heel veel kinderen met een autistisch aspect, allemaal met eigen computers, vaak een beetje nerdachtig, maar eigen bubbel. Andere kinderen die juist weer aan de straatcultuur zijn, zoeken elkaar ook op. Het is niet één..., het is veel complexer, er zijn allemaal scheidslijnen.

Dat groepjes leerlingen met elkaar optrekken, is een normaal verschijnsel en bubbels zijn nog geen harde scheidslijnen. Leerlingen maken bovendien vaak deel uit van wisselende groepjes.

Onderwijsprofessionals: scheidslijnen starten elders, maar school speelt er wel een rol in en heeft een taak

Ook schooldirecteuren en docenten zien scheidslijnen in de samenleving en in het onderwijs. Een docent (oosten) ziet het zo:

Scheidslijnen zijn er, als je niet meer van het ene naar het andere kan. Als je vast zit op de plek die je blijkbaar is toegekend.

Die vaste plek is volgens haar de sociale omgeving waarin jongeren opgroeien en de vaak daarmee samenhangende positie in het onderwijs. Een andere docent (oosten) zegt:

De omgeving bepaalt zoveel, ouders kunnen wel of niet iets stimuleren. Een kind uit een gezin waar ouders laagopgeleid zijn [mist die stimulans]. De sociale mobiliteit, die is er in die zin niet, tot op de dag van vandaag niet, zoals die gewenst is. Ik weet dat kinderen met een bovengemiddelde intelligentie bij laag opgeleide ouders minder snel hoogopgeleid wor-

den. [...] Je ziet gewoon een leerling in een nou ja, rijker gezin en die tl-niveau heeft, die kan toch met een beetje hangen en wurgen uiteindelijk havo halen. (docent oosten)

In de samenleving zegt een docent (zuiden) ‘is de kloof tussen arm en rijk en tussen laag- en hoogopgeleiden groot, en die wordt alleen maar groter’. De oorzaak van deze kloof ligt, volgens hem, in de maatschappij en niet in het onderwijs, maar hij vindt wel dat de sociale verschillen in het onderwijs worden ‘gepolijst’, en dat vindt hij geen goede zaak. Een docent in de Randstad is het met hem eens dat er een maatschappelijke scheidslijn bestaat, die evenwel niet op school begint, maar waar de school volgens hem wel iets aan kan en ook moet doen, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat leerlingen elkaar accepteren en elkaar steunen. Op school, zegt hij ‘begint wel dat het samen kan, en dat er iets opgebouwd wordt’. Als de sociale verschillen in het onderwijs niet afdoende worden bestreden, zullen de scheidslijnen in de samenleving alleen maar sterker worden, menen de professionals.

– Scheidslijnen naar sociaal-economische status van de ouders

Docenten verschillen soms van mening over welk sociaal verschil een harde scheidslijn vormt. Zo vinden sommigen het opleidingsniveau van de ouders een grotere scheidslijn dan de verschillen naar herkomst of welvaartsniveau, terwijl anderen de etnische herkomst of het welvaartsniveau het meest (onder)scheidend vinden. Maar veel docenten zien ook dat het opleidingsniveau van ouders en hun inkomenspositie sterk samenhangen. Het sociaal-economisch milieu bepaalt volgens veel onderwijsprofessionals nog steeds gedeels de toekomst van kinderen.

– Scheidslijnen naar migratieachtergrond

De tegenstelling tussen Nederlanders met en zonder migratieachtergrond beschouwen de onderwijsprofessionals eveneens als een kloof in de samenleving en in het onderwijs. Het wordt een scheidslijn, zeggen zij, als leerlingen naar migratieachtergrond apart onderwijs volgen: leerlingen met migratieachtergrond op het vmbo, en leerlingen zonder migratieachtergrond op het vwo. Door de gesegregeerde organisatorische indeling van scholen/vestigingen is de kans dat deze groepen leerlingen elkaar in de school ontmoeten klein. De onderwijsprofessionals zien dat dit in de grotere steden meer voorkomt dan elders. Ook de oprichting van scholen met een islamitische denominatie versterkt volgens hen de segregatie naar etnische herkomst.

Een schooldirecteur (oosten) wijst in dit verband op een toenemende (politieke) polarisering in de samenleving die eveneens zichtbaar wordt in vmbo-scholen en daar ook een scheidslijn vormt: ‘Het mixt niet meer.’

Verschillen naar migratieachtergrond zijn volgens een deel van de professionals, op school gemakkelijker te overbruggen dan sociaal-economische verschillen. Zeker jongeren in de Randstad zijn gewend aan een naar herkomst heterogene leerlingenpopulatie, en zij trekken volgens de professionals (en ouders) ‘gewoon met elkaar op’. Het zijn volgens hen niet

de leerlingen maar de volwassenen die een probleem maken van de verschillen naar migratieachtergrond: ‘Leerlingen zijn dat stadium allang voorbij’ (directeur Randstad); ‘Die kinderen zijn zo flexibel’ (docent Randstad).

Buiten de Randstad komen leerlingen zonder migratieachtergrond minder vaak leerlingen met een migratieachtergrond tegen, en ontmoeten leerlingen met een migratieachtergrond elkaar ook minder vaak. Het contact op de school verloopt daar volgens meerdere docenten evenmin strikt langs lijnen van herkomst en thuismilieu: leerlingen met diverse achtergronden trekken ‘gewoon’ met elkaar op. Het zijn de ouders of andere volwassenen, zeggen de professionals, die een onderscheid maken en oordelen daarover vellen. En het gebeurt overal, in steden en in de dorpen. Zo vertelt een docent (zuiden) dat autochtoon-Nederlandse ouders de vriendschap tussen hun dochter en een islamitisch meisje afkeurden en haar verboden met moslima’s om te gaan. Een ouder in de Randstad zag het omgekeerde gebeuren: ouders met een migratieachtergrond die niet wilden dat hun kind een autochtone-Nederlandse medeleerling mee naar huis neemt. Een docent in de Randstad zegt:

Wat ik wel heb gemerkt is dat wij dat onderscheid maken. In mijn belevingswereld is het zo dat de leerlingenpopulatie die bij elkaar wordt gestopt, dat die leerlingen elkaar heel snel accepteren zoals ze zijn. De verschillen komen zodra de volwassenen zich ermee gaan bemoeien.

– Harde scheidslijn naar onderwijsniveau in het voortgezet onderwijs

Van alle genoemde verschillen vinden de professionals het onderwijsniveau dat leerlingen volgen in het voortgezet onderwijs de meest harde scheidslijn. Het niveau dat iemand haalt, heeft grote gevolgen voor de plaats die men in de toekomst in de samenleving kan innemen: ‘De gymnasiasten dat worden later de bazen’ (docent Randstad). Net als de schoolbestuurders zien de onderwijsprofessionals de scheiding optreden tussen de lagere beroepsgerichte opleidingen (vmbo-b/k) enerzijds en de hogere algemeen voortgezette opleidingen (mavo, havo en vwo) anderzijds. Door die scheiding ontmoeten die leerlingen elkaar niet in het voortgezet onderwijs, en dat heeft volgens de professionals ook gevolgen voor later. Zo geeft een docent (oosten) aan dat leerlingen in het categoriaal gymnasium, op een eiland leven.

Ik denk echt dat dat niet gezond is, want dan leven die kinderen ook echt in een bubbel, die hebben niet echt een idee van de samenleving. Je vertelt er wel over, maar het blijft bij een verhaal, ze weten niet goed wat de samenleving inhoudt.

Een andere docent voegt toe: ‘Tegelijkertijd hebben ze het idee dat ze de wereld in hun broekzak hebben zitten.’ Bredere, heterogene scholen kunnen dergelijke bubbels volgens de eerst geciteerde leraar niet helemaal voorkomen, maar daar leren de kinderen wel dat er meer is ‘dan dat ene type mens’.

Het onderscheid naar onderwijsniveau en richting (beroepsgericht of algemeen voortgezet) wordt weerspiegeld in de samenleving. Volgens een docent wordt een verschil in waarde-

ring al duidelijk als leerlingen een bijbaantje in een supermarkt nemen: 'Vwo'ers worden direct teambaas, de vmbo'ers komen daar altijd onder.' Ouders willen, naar de mening van de onderwijsprofessionals, met het oog op maatschappelijk succes graag dat hun kinderen een hoge avo-opleiding volgen.

Het verschil in maatschappelijke waardering voor de onderwijsniveaus komt volgens de professionals ook tot uitdrukking in het gevoel van eigenwaarde van de vmbo-leerlingen; die voelen zich vaak de mindere van havo/vwo-leerlingen. De vmbo-g/t-leerlingen zouden zich in een vmbo-school de meerdere voelen van vmbo-b/k-leerlingen, maar als de minste in een avo-school. Een docent (zuiden) op een brede school merkt op dat vmbo'ers zich nooit opgeven voor de leerlingenraad, omdat ze denken dat het voor hen te hoog gegrepen is. Ook merken professionals (en ouders) dat vwo'ers neerkijken op vmbo'ers. Dit ervaren verschil in waardering voor de onderwijsniveaus onderstreept het vaak eveneens als harde scheidslijn ervaren onderscheid tussen beroepsgericht en algemeen voortgezet onderwijs.

Niet iedereen ziet een harde scheidslijn naar onderwijsniveau en dat heeft te maken met de samenstelling van de school. Een directeur (oosten) ziet juist veel menging (ook door de regiofunctie van scholen daar) van leerlingen met verschillende achtergronden in doorgaans brede scholen. Scheidslijnen tussen onderwijsniveaus vindt hij, en met hem meerdere onderwijsprofessionals, meer een issue voor de Randstad, omdat scholen daar vaker smaller zijn en het vmbo vaker apart staat van avo.

– Regionale verschillen/scheidslijnen

Het verschil tussen stad en platteland beschrijven sommige onderwijsprofessionals als een scheidslijn, gebaseerd op een beeld van de grote steden als hard en gevaarlijk en het platteland als rustig en veilig. Maar tussen beide bestaan ook verschillen naar opleidingsniveau en migratieachtergrond en daardoor bestaan die verschillen ook tussen leerlingenpopulaties. Een gevolg van deze regionale verschillen is dat men elkaars leefwereld niet kent, zeggen de respondenten, en dat draagt niet bij aan wederzijds begrip of sociale samenhang.

Ouders over scheidslijnen in de samenleving en in het onderwijs

Ouders benoemen dezelfde scheidslijnen als de andere actoren, maar de scheidslijn naar sociale status zien ze vooral als een verschil tussen arm en rijk en minder als een verschil naar opleidingsniveau. Zij zien ook het onderscheid naar wel of niet een migratieachtergrond of naar religie, maar spreken zich vooral uit over het verschil in welvaart. De groepen laag en middelbaar opgeleide ouders merken herhaaldelijk op hoe vervelend ze het vinden dat zij hun kind niet met alles mee kunnen laten doen op school (merk-kleding, buitenlandse reizen, iPads vervangen). Sommigen twijfelen ook aan de mogelijkheid om hun kinderen te laten studeren vanwege de hoge studiekosten. Volgens een hoog opgeleide ouder wordt de kansenongelijkheid na het voortgezet onderwijs versterkt door de hoge kosten die de vervolgopleidingen met zich meebrengen, en die welvarende gezinnen gemakkelijker kunnen betalen. Er zijn ouders die wijzen op cultuurverschillen als een

maatschappelijk probleem, zij leggen dan vaak een relatie met religie: christendom versus islam. Er zijn ook ouders die aanpassingsproblemen van migranten als bron van maatschappelijke tegenstellingen benoemen. Herhaaldelijk wordt dan verwezen naar spanningen tussen groepen ouders over het vieren van christelijke en islamitische feestdagen op school.

Tot slot

Belangrijke sociale verschillen in de samenleving hebben volgens alle betrokkenen kortom hun weerslag op het onderwijs. Men heeft het dan over processen van segregatie, kansenongelijkheid, en in- en uitsluiting. De actoren beschrijven die sociale verschillen in de samenleving meestal ook als sociale scheidslijnen, maar in het onderwijs wordt de aanduiding van ‘harde scheidslijn’ met name gebruikt voor het onderscheid tussen de lagere beroepsgerichte leerwegen van het vmbo en de hogere algemeen voortgezette opleidingen mavo, havo en vwo.

5.4 De school als ontmoetingsplaats

Het is een opdracht van het onderwijs om bij te dragen aan de sociale cohesie in de samenleving. Als groepen leerlingen elkaar niet (kunnen) ontmoeten, en elkaars wereld of waarden en normen niet kennen, kan dat leiden tot onbegrip en communicatieproblemen, en kan dat cohesie belemmeren. Een docent van een school in Oost-Nederland licht dit effect als volgt toe:

Ik werk op een behoorlijk ‘witte’ school. De groep waar zij niet mee in aanraking komen, is ‘de ander’. Als ik op excursie ga naar Den Haag naar de Tweede Kamer, dan is het alsof ik naar de dierentuin ga. Pff, ik schaam me dan, werkelijk waar. Dan ga je daarheen met de bus, en ze bonzen dan op de ruiten als ze iemand zien die een andere huidskleur heeft, die gesluierd over straat loopt. Ik schaam me kapot.

We zijn nagegaan wat de betrokken actoren in het onderwijs beschouwen als mogelijkheden en onmogelijkheden voor leerlingen om elkaar in de school te ontmoeten en waar en op welke gronden groepsvorming (en eventuele uitsluiting) plaatsvindt.

Institutionele indeling in gescheiden schooltypen bemoeilijken ontmoeting

Het onderwijsstelsel, dat leerlingen al bij de start over verschillende onderwijsniveaus verdeelt, en de institutionele indeling van scholen werken ontmoeting eerder tegen dan dat ze ontmoeting stimuleren, zeggen respondenten. Volgens een directeur (oosten) is in brede scholen, mits ondergebracht op één locatie en mits niet te groot, ontmoeting tussen leerlingen van verschillende achtergronden het meest eenvoudig. Alle niveaus op één school in één gebouw is ook volgens een directeur in een grote stad belangrijk voor ontmoeting: ‘ik denk dat dat wel waardevol is, dat je je eigen referentiekader verbreedt op die manier.’ In vergelijking met brede scholen is ontmoeting met ‘de ander’ en andersdenkenden in categorale scholen lastiger. De leerlingenpopulatie is er veel homogener van samenstelling.

Op homogeen ‘witte’, categorale scholen, zegt een vwo-docent in een grote stad, is geen ontmoeting met leerlingen met andere achtergronden mogelijk en dat belemmert discussie en begrip voor andere standpunten:

Ik heb de makkelijkste leerlingen. Maar op momenten, als ik fragmenten van Wilders laat zien, gaan ze lachen, vinden ze leuk, en ze zijn niet kritisch. In die zin zijn de lessen niet gemakkelijk, dat is eigenlijk bizar, maar de discussie komt maar moeilijk op gang.

In brede scholen in de grote steden is menging vanzelfsprekend, zegt een docent (Randstad), ‘groepjes naar etniciteit is iets van vroeger’. Zitten leerlingen bij elkaar in een gebouw, dan gaan ze met elkaar om. Men kent elkaar en iedereen heeft contact met elkaar, dat maakt het mogelijk om uit de eigen bubbel te kruipen volgens de docent. Toch is ook in brede vestigingen, waar leerlingen van verschillende onderwijsniveaus bij elkaar op een locatie zitten, ontmoeting niet altijd vanzelfsprekend en dat heeft te maken met de organisatie van het onderwijs. Een directeur (Randstad) merkt daarover op dat er tussen de schooltypen in een brede school eigenlijk alleen ontmoeting plaatsvindt tijdens activiteiten als sport(dagen) en toneel. Verschillende docenten bevestigen dat beeld en zeggen dat er pas ontmoeting optreedt als de leerlingen van de verschillende onderwijsniveaus gezamenlijk op schoolreis gaan (docenten oosten en zuiden).

Volgens sommige respondenten wordt ontmoeting tussen onderwijsniveaus zelfs actief ontmoedigd, door het fysiek gescheiden houden van de leerlingen. Een docent op een brede school in een grote stad ziet dit op zijn school:

De vmbo-leerlingen zitten op een andere school eigenlijk, die verbonden wordt met een tunnel. Dus ze mogen niet naar de andere kant [waar de havo/vwo vestiging staat]. Ze hebben sowieso geen contact. [...] Ze mogen niet met elkaar mengen. Waarom? Geen idee.

Een docent in een andere grote stad constateert dat het vwo waar hij lesgeeft steeds meer een eiland wordt. De schoolleiding heeft tegen de zin van het docentenkorps én de leerlingen ‘kolommen van de schoolsoorten’ gemaakt. Volgens hem is dat gedaan omdat de schoolleiding denkt dat ouders van vwo’ers niet willen dat zij contact hebben met vmbo’ers, maar hij betwijfelt of ouders dat echt niet willen. Een bestuurder van een schoolengroep in weer een andere stad vertelt over een muur die letterlijk is opgetrokken in een schoolgebouw. Aan de ene kant van het gebouw en de muur zit het vmbo met een sterk gekleurde leerlingenpopulatie, aan de andere kant zit het havo/vwo met een ‘witte’ populatie. De schoolleiding wil de muur ertussen niet weghalen omdat dat leerlingen zou kunnen kosten; ouders zouden hun kinderen dan naar andere scholen overbrengen. Of die angst van bestuurders en schoolleiders voor de reacties van ouders terecht is, valt niet te zeggen, maar de voorbeelden laten wel zien dat de organisatorische en ruimtelijke indeling van scholen/vestigingen bewust wordt ingezet om jongeren van verschillende onderwijsniveaus bij elkaar uit de buurt te houden.

Het met elkaar omgaan in de klas

De klas is in principe de plek waar leerlingen met verschillende achtergronden elkaar niet alleen kunnen ontmoeten maar ook beter leren kennen. Hier zijn volgens de onderwijsprofessionals sociale verschillen als bron van in- en uitsluiting het minst zichtbaar. Uiteenlopende leerlingen gaan er ‘gewoon met elkaar om’.

We hebben van alles en nog wat door elkaar, iedereen gaat met elkaar om. Dat vind ik heel leuk. Het is dus niet zo van daar staan de Marokkaanse leerlingen, daar de Turkse leerlingen en daar de Antilliaanse leerlingen. Iedereen gaat met elkaar om, en ja, het is heel vrij.
(vmbo-docent, grote stad in de Randstad)

Verschillende respondenten geven voorbeelden van ontmoeting tussen leerlingen met verschillende achtergronden en de gradaties daarin. Volgens een directeur van een zeer brede school (Randstad) verloopt het contact trapsgewijs:

In de klas zie ik geen verschil, daar maakt het inderdaad niet uit, daar gaan ze met elkaar om, gaan ze projecten met elkaar doen. Daarna de gang in, lopen ze nog beetje met elkaar mee. Gaan ze naar buiten, daar splitst het. [...] Dan ga je naar je eigen groep, je eigen kleur, je eigen woning, je eigen sociale cultuur. Dan mengt het niet meer. In de klas gaat het wel, [...] in de pauze apart.

Een docent van een brede school in de Randstad zegt daarover:

Toevallig van de week zag ik bij ons op school een groep donkere kids, die stonden bij elkaar in een hoekje, en de Marokkaanse dames met hoofddoekje zitten ook bij elkaar aan een tafel. Dus, in de pauze zie je wel een scheiding. Maar bijvoorbeeld in de les, merk ik daar weinig van.

Een docent in Oost-Nederland vertelt over het contact tussen de ‘dorpse en stadse’ jongeren die samen in vmbo-kader zitten:

Af en toe gaat het heel goed samen, zie je twee jongens in de klas, eentje is boer uit [naam dorp] en de andere jongen is een Surinaamse jongen uit [naam stad] en twee jaar lang worden die vrienden, maar je ziet ook wel gebeuren dat het clasht.

Interactie hoeft niet zonder meer te leiden tot meer begrip voor elkaar, het kan ook leiden tot conflicten. Groepen leerlingen kunnen ook lijnrecht tegenover elkaar komen te staan. Professionals spreken over conflicten tussen groepen leerlingen als gevolg van een sterke identificatie met een geloof. Ook sommige ouders verhalen van negatieve effecten van contact tussen jongeren met een verschillende achtergrond op school. Zo vertelt een hoog opgeleide autochtoon-Nederlandse ouder (Randstad) dat zijn zoon in het basisonderwijs werd gepest door een jongen van Marokkaanse herkomst, en nu een negatief beeld over alle Marokkanen heeft:

Hij hangt dan een hele bevolkingsgroep daaraan [...] en dan kan ik lullen als Brugman, maar dat zit er bij hem in en dat krijg ik er heel moeilijk uit.

Andere voorbeelden zijn er ook. Zo vertelt een hoog opgeleide ouder van een joods kind in het gymnasium in een grote stad dat zijn kind met enkele moslims in de klas zit, wat volgens hem eerst ‘problemen gaf’, maar hij vindt dat docenten daar goed mee om zijn gegaan, en nu gaan de jongeren gewoon met elkaar om. Hij ervaart de school daarom als een ‘grote samenleving in het klein’. Een docent van een naar geloof gemengde leerlingenpopulatie op een vmbo in de Randstad is van mening dat het verbod op religieuze uitingen op de school ervoor heeft gezorgd dat er een gematigde groep leerlingen op school zit. Volgens hem zijn daardoor de sociale verschillen tussen christelijke en islamitische leerlingen in die school niet groot, wat positief uitpakt voor het onderlinge contact: ‘Iedereen gaat altijd met elkaar om.’

Meerdere ouders geven aan dat er wel achtergrondverschillen zijn tussen leerlingen, ‘maar niet dat ze daar onderling moeite mee hebben’. Vriendschappen gaan over sociale verschillen heen, zeggen ouders: ‘Dat is geen punt voor kinderen.’ Het gaat kinderen meer om persoonlijkheid dan om achtergrond, volgens hen, en jongeren van verschillende achtergronden komen bij elkaar over de vloer.

Groepsvorming in en rond de school

Meerdere respondenten wijzen erop dat het denken in wij-zij en in wit-zwart eerder iets is van volwassenen buiten school dan van jongeren in het onderwijs. Tegelijkertijd is er ook het besef dat jongeren op school zich niet kunnen onttrekken aan de sociale processen in de samenleving of van hun thuismilieu. De polarisatie in de samenleving tussen bevolkingsgroepen beïnvloedt ook opvattingen en gedrag van leerlingen over en naar elkaar. Leerlingen zoeken elkaar vaak op basis van hun achtergrond op, en daarbij spelen verschillende factoren een rol, zeggen de respondenten. Jongeren maken meestal deel uit van meerdere, wisselende groepjes en zetten zich daarbij soms af van groepjes met andere achtergronden, interesses en voorkeuren. Groepsvorming manifesteert zich overigens eerder buiten de klas dan in de klas.

– Naar onderwijsniveau en schooltype

In de school trekken jongeren vaak op met leerlingen van hetzelfde of een aangrenzend onderwijsniveau. Basis en kader gaan veel met elkaar om, kader en theoretisch ook, maar basis en theoretisch niet of nauwelijks, zegt een docent (oosten). Dat lijkt ook te gelden voor havisten en vwo’ers.

Buiten de school zie je ze nog wel contact met elkaar maken, maar dat is voornamelijk vmbo met mavo. Maar zelden zie je een vmbo-leerling met een havo/vwo-leerling rondlopen.

(docent brede school, die is verdeeld over twee naast elkaar gelegen vestigingen)

Verschillende onderwijsprofessionals zien overigens dat de band tussen leerlingen in een klas het meest hecht is in categorale gymnasia en in vwo: ‘vanaf dag 1’ en dat deze band nog lang na het voortgezet onderwijs kan blijven bestaan (directeur Randstad). De reden hiervoor is volgens deze respondenten niet zozeer gelegen in de homogeniteit van de klas,

maar in de constante samenstelling van de klas gedurende de gehele opleiding. Dit is anders in de mavo of havo, omdat daar meer af- en opstroom plaatsvindt, waardoor de klas qua samenstelling vaker verandert.

Ouders (oosten) hebben de ervaring dat als leerlingen elkaar kennen uit de brugklas, dit helpt om contact met elkaar te houden als ze vervolgens op verschillende niveaus terechtkomen. Docenten zien dat wat anders. Als men elkaar kent van de basisschool, trekt men in de brugklas vaak nog een tijd met elkaar op, zeggen deze docenten, maar dat verschuift op den duur toch naar groepjes van hetzelfde onderwijsniveau.

Docenten zien soms tot hun eigen verbazing – zelf hebben ze dat nooit ervaren – dat brugklassers en leerlingen uit de bovenbouwklassen met elkaar omgaan (o.a. docent Randstad). Dat zijn soms ook leerlingen van verschillende onderwijsniveaus.

Een hoog opgeleide ouder (oosten) heeft een dochter op de havo in een brede school waar leerlingen van verschillende niveaus bij elkaar zitten bij sommige vakken. Dat ziet zij als een mooie manier om leerlingen van andere niveaus te leren kennen:

Mijn dochter [...] heeft ook echt vriendinnen van de mavo. Echt het klikt. Dus ze heeft vriendinnen van de mavo, prima. Dat vind ik wel een kracht. Want als je alleen maar in je hokje blijft, dat is niet goed.

Diverse docenten noemen echter ook voorbeelden van lastig overbrugbare verschillen tussen de onderwijsniveaus. Docenten in Zuid-Nederland vertellen over cultuurverschillen tussen leerlingen van een internationale vwo-school ‘met 25% hoogbegaafde leerlingen’, die veel buitenlandse reizen maken, en leerlingen van een vmbo-zorgschool, die zelden of nooit buiten hun eigen woonomgeving zijn geweest en voor wie ‘een dagje naar de Efteling het hoogst haalbare is’. ‘Die groepen hebben weinig of niets gemeenschappelijk.’ Ook verhalen meerdere docenten van gedragsverschillen tussen vmbo- en avo-leerlingen; verschillen die naar verluid samenhangen met het thuismilieu. Zo leidde de introductie van een vmbo-b/k-afdeling in de school, volgens een docent (oosten), tot groepjes hangjongeren op het schoolplein. Dat was tot dan toe een ongekend fenomeen voor de school. Een andere docent (zuiden) vertelt iets soortgelijks. Het is zijn ervaring dat leerlingen uit de lagere onderwijsniveaus na schooltijd op straat blijven hangen en de hogere niveaus snel naar huis gaan.

Het mag inmiddels duidelijk zijn dat de samenstelling van vestiging of school volgens alle respondenten verschil maakt voor de mogelijkheid om leerlingen uit andere niveaus te ontmoeten. Zo treffen leerlingen van categorale schooltypen vanzelfsprekend vooral leerlingen van dat schooltype. Op brede scholen gaat groepsvorming volgens de actoren gemakkelijker over de lijn van onderwijsniveaus heen, omdat ze daar de mogelijkheid hebben elkaar op school te ontmoeten. Het helpt, zoals we eerder zagen, vooral als ze ook bij elkaar in de klas zitten. Het helpt niet als de onderwijsniveaus over verschillende vestigingen zijn verdeeld, zelfs niet als deze dichtbij elkaar zijn gelegen.

– Naar sociaal-economische of migratieachtergrond

Leerlingen van dezelfde sociale klasse zoeken elkaar vaak op, zeggen respondenten (o.a. directeur Randstad). Hetzelfde geldt voor wel of geen migratieachtergrond. Het is alleen niet zo rigide. Respondenten (onderwijsprofessionals en ouders) zien vaak juist een verscheidenheid aan groepjes en binnen groepjes zelf:

Ik zie heel veel kinderen met een islamitische achtergrond die ontzettend divers zijn, dus meisjes met en zonder hoofddoekjes, en meisjes en jongens die aan de ramadan doen waarbij dat heel zichtbaar is en kinderen die het ook doen waarbij het helemaal niet zichtbaar is, en ik vind eigenlijk dat die groep goed mengt. Dus je ziet niet per definitie ... ik zie echt zo'n groepje meiden, waarvan sommige wel een hoofddoekje hebben en sommigen niet. En dat is behoorlijk geaccepteerd. (directeur Randstad)

Een directeur (Randstad) ziet dat het soms wellicht 'even wennen' is, maar dat kleine groepen jongeren met een migratieachtergrond worden opgenomen in scholen met een dominant autochtoon-Nederlandse populatie. Een docent op een brede school is van mening dat er steeds minder groepsvorming plaatsvindt op basis van migratieachtergrond:

We hebben ook een groep Syrische kinderen, die trekken met elkaar op, maar dat is ook logisch. Dat duurt even voordat dat net zo gaat als nu. [...] Turken, Marokkanen, in de jaren 80 gekomen, van hen zie je ook dat het in het onderwijs samengaat. Dat is veel meer dan 10, 15 jaar geleden. In mijn beleving had je toen veel meer de, ja, echt de diversiteit in de verschillende groepen en nu zie je gewoon dat... ja, het lijkt wel mooi te worden.

Meerdere hoger opgeleide ouders in de Randstad vertellen van gemengde vriendengroepen van hun kinderen. Toch worden er ook diverse voorbeelden gegeven van wij-zij-denken tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Het gaat bijvoorbeeld om uitsluiting van leerlingen met een migratieachtergrond door onderling plaatselijk dialect te gaan praten (autochtoon-Nederlandse leerlingen in kleinere plaatsen in het westen en oosten) of door gebruik van straattaal of de taal van de eigen herkomstgroep (leerlingen met een migratieachtergrond). Dit gedrag bevordert bubbelvorming. Volgens docenten trekken in de grote steden tweede en derde generatie kinderen van Marokkaanse herkomst vooral met elkaar op. Deze jongeren hebben volgens de docenten gemeenschappelijk dat zij zich buitengesloten en gestigmatiseerd voelen, 'een etiket opgeplakt krijgen'. Zij trekken daarom sterk naar elkaar toe. Een directeur (westen) van een gemengde school geeft een voorbeeld van een groep 'donkere' leerlingen die zich bewust vanuit die scheiding opstelden:

Toen ik 2 jaar geleden kwam, hadden we echt de donkere kinderen die zich groepeerden, gezamenlijk, en echt een groep vormden. Ook bijna als een blok in de aula stonden. Die ook ronselden onder eersteklassers, van jij moet bij onze club komen, jij bent donker. [...] vond ik heel lastig, en vervelend ook. Want daardoor kreeg je inderdaad [conflicten]. [...] Die groep wilde niet bij de witte kinderen horen. [...] Ze wilden dus ook vanuit die scheiding zich opstellen als 'wij worden gediscrimineerd'. Terwijl het eigenlijk andersom was.

De professionals zien deze groepsvorming met lede ogen aan; attitude en gedrag van deze jongeren staan hun persoonlijke ontwikkeling in de weg, vinden zij. De groepsvorming werkt ook sociale dwang in de hand, zegt een docent. Hij geeft een voorbeeld van een gesloten groep van islamitische, gesluierde meisjes op een school in een grote stad; ze zijn onderling streng over wat hoort en niet hoort als moslima.

Verder zien de professionals ook dat jongeren met een migratieachtergrond soms naar elkaar toe worden gedreven omdat ze door niet-migrantenkinderen als groep ('buitenlanders') worden gezien. Hier ontstaat een bubbel als gevolg van stigmatisering door anderen (docenten Randstad, docent oosten).

– Naar woonplaats

Jongeren vormen ook groepjes op basis van hun woonplaats (wijk, stad of dorp); dit hangt eveneens vaak samen met sociale status en/of herkomst. In de dorpen trekken naar verluid boerenkinderen met elkaar op en doen kinderen van arbeiders dat ook. Respondenten zien ook groepjes leerlingen die na school samenkomen of samen naar huis fietsen omdat ze afkomstig zijn uit hetzelfde dorp of dezelfde wijk of elkaar kennen van dezelfde basisschool. Het valt een ouder (oosten) op dat jongeren uit dorpen en jongeren uit de stad wel met elkaar optrekken, maar dat zij daarvoor afspreken in de stad waar de school staat. De jongeren uit de stad gaan niet op bezoek bij hun vrienden in de dorpen.

Volgens enkele professionals is er in de grote steden weinig contact tussen leerlingen uit lagere en hogere sociaal-economische milieus. 'Hoe groter de stad, hoe minder ontmoeting', zegt een bestuurder die zowel in grote als kleinere steden in het onderwijs heeft gewerkt (B: B). De ontmoeting met andere groepen jongeren vindt vooral plaats buiten de school, zegt hij, bijvoorbeeld op de voetbalvelden. In kleinere plaatsen komen leerlingen van allerlei achtergronden elkaar daar tegen, ze spelen er samen in een team. In grotere plaatsen hebben leerlingen met verschillende achtergronden hun eigen clubs en meer andere sportmogelijkheden. Daar komt men elkaar niet meer tegen bij de training en in teams.

– Naar interesses, smaak en leefstijlvoorkeuren

Ten slotte, maar zeker niet in de laatste plaats, zien de respondenten dat leerlingen groepjes vormen die zich van andere groepjes onderscheiden op basis van interesses, smaak en leefstijlvoorkeuren.

De voornoemde fysieke omgeving op school (klas, onderwijsniveau, schooltype) blijft een belangrijk startpunt voor ontmoeting, maar volgens de respondenten vormen leerlingen groepjes op basis van voorkeuren voor muziek en kunst, en lidmaatschap van bijvoorbeeld een debatclub of toneelclub, of op grond van een overeenkomende leefstijl, herkenbaar onder meer aan kleding en gadgets: gothic, trainingspak, de 'nette meisjes', 'make-upmeisjes' en 'stoere meisjes'. Zij zien gamers naar elkaar toetrekken, 'nerds', rokers en niet-rokers, blowers en niet-blowers, kinderen die uitgaan en kinderen die niet uitgaan.

Groepsvorming op school vindt bovenal plaats op basis van aantrekking, zeggen de actoren: 'Men vindt elkaar aardig of leuk.' Degenen die men niet aardig of leuk vindt, hebben geen toegang tot de groep. Dat is van alle tijden, en daar is op zich niets mis mee.

Sport als bindende factor

Sport is een veelgenoemde bindende factor voor groepen jongeren, die zich voor een belangrijk deel buiten de school afspeelt. Deelname aan sportclubs gaat vaak wel over onderwijsniveaus heen, zeggen docenten, en is daardoor een ontmoetingsplek voor leerlingen van zeer verschillende achtergronden en onderwijsniveaus, die op school elkaar niet of minder zouden ontmoeten. Ouders zien sport eveneens als een geschikte plek voor ontmoeting van groepen die elkaar op school minder vaak of niet tegenkomen. Zij noemen als voorbeelden samen sportende vmbo'ers en avisten, en leerlingen van diverse etnische herkomst. Ouders merken verder op dat veel verschillende groepen jongeren elkaar weliswaar kennen via sporten en daar contact met elkaar hebben, maar dat dit nog niet betekent dat ze bij elkaar over de vloer komen.

Sportclubs kunnen echter ook een bron van segregatie zijn. Dat is het geval als het gesloten groepen betreft, waar het als buitenstaander moeilijk binnenkomen is. De benaming die de respondenten aan dergelijke gesloten groepen geven, duidt op een samenhang met sociale verschillen, zoals 'hockeymeisjes' en 'paardenmeisjes' voor groepjes sportende leerlingen uit hogere statusgroepen. Vanwege de relatief hoge kosten en het elitaire imago verbonden aan deze sporten, zijn meisjes (en jongens) uit lagere socialestatusgroepen daar weinig actief in. Dat ligt volgens de respondenten bijvoorbeeld totaal anders voor voetbal. Deze sport wordt beoefend door jongeren uit alle sociale klassen en herkomstgroepen, en die jongeren zijn in toenemende mate jongens én meisjes.

Sociale media

Sociale media vormen volgens onderwijsprofessionals en ouders een nieuwe vorm van communicatie, waardoor andersoortige groepjes worden gevormd. Jongeren vormen in verschillende, steeds wisselende samenstellingen groepjes die met elkaar appen, chatten, filmen of gamen. Men zoekt ook daar gelijkgestemden op: dit gaat over vele lijnen/grenzen (achtergronden) heen en overstijgt de school en de woonomgeving. Er ontstaan daardoor ook nieuwe vormen van sociale uitsluiting (bv. cyberpesten), en zoals een directeur in een grote stad aangeeft, ook criminele activiteiten.

Docenten zien ander sociaal gedrag ontstaan: 'In de pauze zit iedereen op zijn mobieltje te appen', leerlingen zitten naast elkaar, maar voeren nog maar weinig gesprekken met elkaar. Sommige docenten beschouwen sociale media als 'funest' voor echt contact (docenten oosten en zuiden). Op een school waar mobieltjes in de school verboden zijn, ziet een docent (zuiden) leerlingen juist wel weer met elkaar praten op het schoolplein.

5.5 Plaats van de school in de samenleving

School als afspiegeling van de samenleving

Scholen voor voortgezet onderwijs zijn in de regel geen afspiegeling van een wijk in een (grote) stad, noch van de samenleving in de directe omgeving, of van Nederland als geheel, daar zijn de onderwijsprofessionals het over eens. Dat komt, zegt een docent (oosten), omdat het profiel en de aanwezige schooltypen bepalend zijn voor de leerlingenpopulatie in de school, veel minder de standplaats van de school. De kans dat een school een afspiegeling is van een wijk of plaats is het grootst voor een basisschool in een dorp, zegt een docent (zuiden), omdat iedereen uit het dorp daar naartoe gaat. Een school voor voortgezet onderwijs staat echter vaak in grotere plaatsen, trekt daar een selectieve groep leerlingen aan (men heeft er meer keus) en heeft vaak tevens een regiofunctie.

Zou de school voor voortgezet onderwijs volgens de onderwijsprofessionals wel een afspiegeling van de (omringende) samenleving moeten zijn? Dit vindt men een moeilijke vraag. Een reële afspiegeling van de samenleving vinden de docenten en directeuren belangrijk, maar achten ze om eerdergenoemde redenen niet haalbaar. Binding met een buurt is goed, vindt een directeur (oosten), maar als dat segregatie oplevert, is dat juist onwenselijk. Daar zijn meerdere professionals het mee eens, want: 'Dan krijg je écht verschil in sociale klassen.' Andere professionals benadrukken het belangrijker te vinden 'dat de school multicultureel is', dan dat deze een precieze afspiegeling vormt van stad of maatschappij (docenten zuiden en Randstad).

Een docent van een gemengde school (Randstad), wil de omringende samenleving er liever niet bij betrekken:

[Onze school] is meer een warm bad, waarin je die buitenwereld gewoon eventjes niet hebt. Kinderen kunnen in het lokaal gewoon hun naam zijn en niet hun afkomst en natuurlijk hoor je dat ook wel weer: 'domme Turken' en dit en dat. Maar dat hoor je niet heel veel. Het wordt alleen maar minder.

Een mix van leerlingen is wenselijk, zeggen onderwijsprofessionals

Een reële afspiegeling van de samenleving zijn mag dan voor scholen in het voortgezet onderwijs als onhaalbaar of onwenselijk worden beschouwd; ontmoeting en interactie van verschillende groepen leerlingen vinden de onderwijsprofessionals wel belangrijk en nastrevenswaardig. Kennis over de ander maakt dat angst verdwijnt, zegt een docent in een grote stad. Het is 'niet slim', zegt een docent (zuiden), om onderwijsniveaus in aparte vestigingen onder te brengen, want dan is socialiseren onmogelijk. Veel professionals zijn het met deze docent eens. Het nadeel van een homogene of een categorale school is dat leerlingen 'wereldvreemd opgroeien', 'iets missen als je alleen leerlingen zoals jezelf ontmoet'.

Voor kwalificeren is een categoriaal gymnasium weliswaar goed, zegt een docent uit een grote stad, maar leerlingen zitten er wel op een eilandje binnen de zeer diverse stad.

Een andere docent uit dezelfde stad vindt zo'n school ook bezwaarlijk voor het realiseren van andere onderwijsdoelen:

Ik zou mijn functie niet kunnen vervullen daar. Vakinhoudelijk kan ik wel wat bijbrengen, maar persoonsvorming en socialiseren, dat lukt niet.

Een categorale leeromgeving kan 'heerlijk zijn op het moment zelf, maar daarna heb je wel een probleem'. Daarom hebben meerdere professionals een voorkeur voor een brede school: 'Daar komt men elkaar tegen.' Op een brede school gaat contact tussen leerlingen niet per definitie goed, maar ook 'van conflicten kun je leren' zegt een docent (zuiden). Een docent uit de Randstad bekijkt het van een andere kant; naar zijn mening leidt een mix naar achtergronden juist niet tot conflicten, 'maar tot meer verbroedering'.

Er zijn ook professionals die hun eigen voorkeuren en vaardigheden voor lesgeven noemen als het gaat om de wenselijkheid van een gemengde leerlingenpopulatie. Een docent vindt een homogene school saai en te beperkt. Een andere vindt diversiteit leuk en gewenst, maar ook wel meer werk; een andere docent sluit zich daarbij aan: een heterogene school is belangrijk voor leerlingen, maar zwaar voor docenten.

Ook ouders zeggen een mix van groepen leerlingen belangrijk te vinden

Een mix van leerlingen op school is goed, zeggen meerdere ouders. Zij hebben daar vooral een beeld bij van diversiteit naar etnische herkomst. Zij zeggen het belangrijk te vinden dat kinderen 'leren omgaan met andere culturen' (hoog opgeleide ouders Randstad). Zij vinden dat contact met anderen 'een positieve bijdrage' levert aan de algemene ontwikkeling en leidt tot 'verbreding van je visie'. Het is een voorbereiding op een samenleving waarin je met elkaar moet kunnen omgaan, zeggen zij.

Maar er zijn ook ouders die hun bedenkingen hebben over een gemengde leerlingenpopulatie. Volgens een middelbaar opgeleide ouder (oosten) zijn kinderen op deze leeftijd (tienertijd) beïnvloedbaar en krijgen ze soms dingen mee uit andere culturen die een ouder liever niet heeft. Ze noemt als voorbeelden een minachtende houding tegenover vrouwen en discriminatie van vrouwen.

Lastiger vinden enkele ouders een mix van arm en rijk. Zelf hebben ze het soms niet breed en moeten daarom hun kind vaak nee verkopen. Volgens een van deze ouders ziet het kind deze verschillen en is dat voor hem of haar niet prettig (middelbaar opgeleid oosten).

Ouders zien het ook als een opvoedtaak van zichzelf om hun kind thuis, via hun eigen normen en waarden, respect voor de ander bij te brengen (ouder oosten). Ouders moeten het voorleven, zeggen ze.

Schoolbestuurders over de school als samenleving in het klein of als veilige haven in onrustige omgeving

Een school als samenleving in het klein, ook wel minisamenleving genoemd, is omschreven als een school waarin leerlingen kennismaken en leren omgaan met andere groepen en met andersdenkenden en zo voorbereid worden op deelname aan de samenleving als volwassen burger (ofwel een school met de nadruk op socialisering en persoonsvorming). Een

school als veilige haven refereert aan een school waar leerlingen zich beschermd weten, met elkaar in de eigen groep zijn, zodat ze zich volop kunnen richten op het ontwikkelen van hun talenten en de doorstroom naar vervolgonderwijs (ofwel een school met de nadruk op kwalificeren).

De eerste reactie van bestuurders op deze twee benaderingen van de school is dat het hier om een schijntegenstelling gaat. Volgens de bestuurders moet de school allebei zijn: een plek waar leerlingen zich veilig voelen en beschermd weten en tegelijkertijd een plek waarin ze kennismaken met de samenleving. De bestuurders beseffen echter dat dit een ideaalbeeld is en dat de realiteit vaak anders is.

Omdat we in Nederland vrijheid van onderwijs hebben, zijn veel scholen gesegregeerd, zeggen meerdere bestuurders. Als de school een afspiegeling van de gehele samenleving moet zijn, is op gesegregeerde scholen een ander aannamebeleid nodig. Kinderen mogen dan niet geweigerd worden of indirect via profielen, identiteiten en pedagogische concepten worden geselecteerd. Een bestuurder vindt dat het huisvestingsbeleid van de overheid onder de loep moet worden genomen waardoor homogene wijken ontstaan. Een eis van afspiegeling zou onder de huidige omstandigheden de segregatie van scholen, zeker in de steden, juist vergroten. Het zou leiden tot versterking van het elitaire karakter van een school in een welvarende wijk; en in armere buurten tot scholen met kwetsbare kinderen die 'veiligheidsissues opgedrongen krijgen'. Segregatie vinden de bestuurders ongewenst maar ze zijn ook geen voorstander van het verplicht spreiden van groepen leerlingen.

Er zijn volgens de bestuurders scholen die voldoen aan de definitie van een veilige haven of eiland – ze noemen als voorbeelden categorale gymnasia en groen onderwijs. Dergelijke scholen voorzien in een behoefte van ouders om hun kinderen te beschermen tegen, of af te schermen van (ongewenste) ontmoeting, opvattingen en/of gedrag van 'anderen' volgens de bestuurders. Het werkt bevorderend voor de opdracht van het onderwijs om de leerlingen voor te bereiden op vervolgonderwijs, maar belemmert volgens de bestuurders de opdracht om leerlingen te begeleiden naar goed burgerschap.

Een school is in hun ogen bij voorkeur geen eiland, geen bubbel, afgeschermd van de omringende samenleving, want dan gaan leerlingen, zoals een bestuurder zegt, 'later uitglijden in de maatschappij'.

5.6 Conclusie

Tweedeling in de samenleving en in het onderwijs

De respondenten maken zich zorgen over groeiende tweedelingen in de samenleving: tussen arm en rijk, lager- en hogeropgeleiden, tussen mensen met en zonder migratieachtergrond. In het onderwijs zien de actoren dezelfde sociale verschillen en scheidslijnen optreden. Een harde lijn – wanneer worden sociale verschillen echt scheidslijnen – valt echter lastig te trekken en lijkt voor de actoren ook niet zo relevant. Zij gebruiken de termen vaak door elkaar, maar er is bij hen wel overeenstemming dat het om verschillen gaat die ongelijkheid tussen groepen mensen/leerlingen veroorzaken, bestendigen of versterken en daarom onwenselijk zijn. In dat verband wijzen schoolbestuurders, schooldirecteuren en

docenten op het onderscheid naar onderwijsniveau in het voortgezet onderwijs als een harde scheidslijn tussen de lagere beroepsgerichte leerwegen van het vmbo en de hogere algemeen voortgezette opleidingen in havo en vwo (mavo bevindt zich daar min of meer tussenin als een soort kantelpunt). Veel van de genoemde sociale verschillen komen hierin samen en de segregatie tussen groepen leerlingen is er volgens hen het grootst. Het voortgezet onderwijs is weliswaar niet de bron van deze scheiding en ongelijkheid, zegt men, maar de wijze waarop het voortgezet onderwijs is georganiseerd en is ingedeeld, versterkt die ongelijkheid wel.

Ontmoeting: in- en uitsluiting, interactie en bubbels

De segregatie tussen de onderwijsniveaus bemoeilijkt de opdracht van het onderwijs om bij te dragen aan sociale cohesie in de samenleving. Omdat de scheiding naar onderwijsniveaus voor een belangrijk deel samenvalt met verschillen in sociale achtergronden van de leerlingen, is de kans dat die verschillende groepen leerlingen elkaar in de school, categoriaal of breed, ontmoeten, beperkt. Vmbo-b/k en havo/vwo komen elkaar niet of nauwelijks tegen. Sommige respondenten vinden dat leerlingen in categorale gymnasia in bubbels leven, en daardoor de samenleving niet goed kennen.

Daar waar ontmoeting en interactie wel plaatsvindt, kunnen docenten aan socialisering werken, en leren leerlingen van en met elkaar; vooral in de klas biedt dat contact soelaas. Contact tussen leerlingen is er vooral in de klas en met leerlingen van aangrenzende onderwijsniveaus, mits op dezelfde school. Daar ontstaan vriendschappen én conflicten, en er vormen zich groepjes. Soms gebeurt dat langs de lijnen van het thuismilieu, zoals migratieachtergrond, maar net zo goed over die lijnen heen op basis van interesse, smaak of leefstijl.

In de klas gaat het wel goed met contact tussen verschillende sociale groepen volgens de actoren, maar in de pauze op het schoolplein is dat al minder, en buiten school nog minder. Men ziet eigen groepjes, in bubbels en subculturen; groepen die anderen vaak ook (bewust) uitsluiten.

Contact hoeft niet direct tot meer begrip voor elkaar te leiden. Leerlingen die in de klas prima met de individuele 'ander' overweg kunnen, bijvoorbeeld, kunnen toch een negatief oordeel hebben over de groep waar die 'ander' deel van uitmaakt of toe wordt gerekend in de buitenwereld (stigmatisering). Het onderwijs kan ontmoeting organiseren en faciliteren, en dat is belangrijk zeggen de actoren, maar er is meer nodig om de brede opdracht van het onderwijs voor burgerschap en sociale vorming te realiseren.

6 De rol van de docent in het omgaan met sociale verschillen

6.1 De focus op docenten

Recent werd de Franse samenleving opgeschrikt door moord op een docent nadat hij aan de hand van een cartoon de vrijheid van meningsuiting in de klas besprak. Ook in Nederland moesten enkele docenten die dit thema bespraken na bedreigingen onderduiken. Al langere tijd speelt er in de samenleving en het onderwijs een discussie over het bespreken van gevoelige onderwerpen in de klas (Kleijwegt 2016; Sijbers et al. 2015; Taouanza en Ten Cate 2017). De samenleving zou aan het verharderen zijn, aan het polariseren, en leerlingen brachten extreme opvattingen en gedrag de school en de klas in. Hierdoor zouden groepen leerlingen tegenover elkaar, en tegenover docenten, zijn komen te staan, niet meer naar de ander willen luisteren en geen respect meer voor de ander kunnen opbrengen. Leraren zouden ook in toenemende mate moeite hebben om leerlingen meer begrip voor elkaar en elkaars standpunten bij te brengen. Sommige onderwerpen bleken heel gevoelig te liggen bij een deel van de leerlingen, andere onderwerpen weer bij een ander deel van de leerlingen. Leraren zouden die onderwerpen in toenemende mate uit de weg gaan, enerzijds vanuit eigen ongemak of handelingsverlegenheid, anderzijds omdat dit het lesgeven zou verstoren.

In dit hoofdstuk gaan we na hoe onderwijsprofessionals in de klas omgaan met sociale verschillen en hoe zij verschillen trachten te overbruggen. Hiervoor richten we onze blik vooral op de docenten. Docenten verschillen naar het vakgebied waarin ze lesgeven, naar de rollen die ze vervullen (bv. mentorschap), naar de kwalificaties die zij hebben en uiteraard naar persoonlijkheid. Het zijn verschillen die relevant kunnen zijn voor de wijze waarop zij hun docentschap invullen en voor hoe zij omgaan met sociale verschillen in de klas.

In dit hoofdstuk staan de volgende deelvragen centraal:

Hoe gaan onderwijsprofessionals om met sociale verschillen tussen groepen leerlingen?

Ervaren zij belemmeringen om les te geven op grond van die verschillen, en waar zijn die dan in gelegen?

Welke rol zien onderwijsprofessionals en ouders voor de school, het onderwijs en zichzelf weggelegd om sociale verschillen tegen te gaan en sociale samenhang te bevorderen?

6.2 Ervaren belemmeringen in het lesgeven door sociale verschillen

Controversiële onderwerpen en verschillen naar migratieachtergrond

In het kader van onze vraag hoe leraren omgaan met sociale verschillen, hebben we de onderwijsprofessionals (docenten en directeurs) gevraagd naar hun visie en ervaringen omtrent gevoelige en controversiële onderwerpen in de klas¹. Een deel van de onderwijsprofessionals zegt geen belemmeringen te ervaren om controversiële of gevoelige thema's in de klas te behandelen. Deze docenten zeggen dat in hun lessen alles bespreekbaar is en

dat alle thema's gewoon aan bod kunnen komen, ongeacht bijvoorbeeld de herkomstverschillen tussen leerlingen in de klas. Een docent vindt dat lesgeven in een divers samengestelde klas het lesgeven juist leuker, want uitdagender maakt. Een andere docent zegt herkomstverschillen als aanvulling op het lesgeven te zien, en deze verschillen juist te gebruiken in de klas (docenten zuiden en westen).

Docenten die belemmeringen ervaren om bepaalde onderwerpen te bespreken, of om te gaan met daaruit voortvloeiende lastige situaties tijdens de les, refereren vooral aan verschillen naar migratieachtergrond. Daarbij vinden ze vooral het wij-zij-denken van bepaalde groepen leerlingen hardnekkig, en problematisch om te doorbreken. Een van hen merkt op dat groepen die 'geïsoleerd staan in de samenleving, de eerste zijn om zich in de klas te laten horen en zich daar te laten gelden'.

Ook al constateert een deel van de docenten dat bepaalde thema's en voorvallen het reguliere lesgeven in de weg kunnen zitten, toch wordt het optreden ervan niet per definitie als onwenselijk beschouwd. Zo zegt een docent de moeilijkheden niet te willen missen: 'De diversiteit, ook in meningen, is een afspiegeling van de samenleving', daarmee leren omgaan is van belang voor leerlingen.

Als voorbeelden van controversiële onderwerpen in de klas noemen de professionals allereerst culturele verschillen en verschillende politieke standpunten van leerlingen met en leerlingen zonder migratieachtergrond. Dat levert nogal eens discussies op in de lessen, maar ook conflicten. Een docent die lesgeeft op een divers samengestelde school in een grote stad, merkt op dat bij zijn leerlingen de positie van leerlingen met een migratieachtergrond in de maatschappij erg gevoelig ligt. Veel professionals constateren dat leerlingen met een migratieachtergrond aanslaan op de holocaust, terroristische aanslagen, Pegida, Geert Wilders, de Gülenbeweging en de islam. 'Alles wordt uitvergroot', zegt een docent. Maar de jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog, de pvv en Pegida roepen, volgens sommigen, ook heftige reacties op bij leerlingen zonder migratieachtergrond. Groepen leerlingen kunnen in de klas recht tegenover elkaar komen te staan. Het leidt bijvoorbeeld tot clashes tussen kinderen van 'ouders die op Wilders stemmen', zegt een leraar, en islamitische leerlingen, waarbij leerlingen harde uitspraken over en weer doen (docent oosten).

Een andere leraar in Oost-Nederland onderkent ook het optreden van conflictsituaties tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, maar ziet dat in een protestants-christelijke school met een gemengde leerlingenpopulatie het onderwerp religie juist weinig conflicten oproept. In de bijbel en de koran 'zitten ontzettend veel raakvlakken', constateert hij, waardoor gelovige leerlingen elkaar in zijn ogen makkelijker respecteren. Een directeur van een school in Oost-Nederland onderschrijft dit beeld. Bij godsdienst gaat het goed, zegt hij, daar wordt genuanceerd over geloven gesproken; het gaat echter mis bij geschiedenis, daar schiet de 'vlam in de pan'. Geloofsuitingen leveren echter ook controverses op. Zo leidde het dragen van hoofddoekjes volgens een andere directeur tot anti-islamopvattingen: autochtoon-Nederlandse jongens klaagden: 'Wij mogen geen pet op,

maar een meisje mag wel een hoofddoek op.’ Dat sommige islamitische leerlingen geen hand willen geven, leidt eveneens tot issues in scholen.

Homoseksualiteit en transgenders

Lhbt-onderwerpen kunnen eveneens gevoelig liggen bij sommige groepen leerlingen. Volgens de docenten betreft dit vaker leerlingen met een migratieachtergrond, maar zeker niet alleen die groep. Sommige docenten zeggen dat bijvoorbeeld homoseksualiteit meer controversie oproept in het vmbo, waar leerlingen volgens hen toch al vaker ongenuanceerde opvattingen zouden hebben.

Toch is homoseksualiteit naar de mening van veel onderwijsprofessionals geen groot issue (meer) in het voortgezet onderwijs. Dat is snel veranderd, zegt bijvoorbeeld een docent uit een grote stad, het ligt nog wel gevoelig, maar het is zeker bespreekbaar.

‘Homo’ is in veel scholen nog wel een veelgebruikt scheldwoord, maar in het kader van het tegengaan van pesten, wordt hier actief tegen opgetreden, niet alleen door docenten, maar ook door medeleerlingen. Als een islamitische jongen een opmerking maakt over lhbt’ers, zo zegt een docent, ‘wordt hij direct gecorrigeerd door andere leerlingen’; de docent hoeft niets te doen. Die andere leerlingen zijn dan wel niet-islamitische leerlingen. Het is de ervaring van meerdere onderwijsprofessionals dat leerlingen homoseksuele medeleerlingen en homoseksuele docenten en transgenders op hun eigen school accepteren. Soms is dat tegen de verwachting van docenten in, en ondanks weerstanden die volgens de docenten wel leven in het ouderlijk milieu, bij christelijke zowel als islamitische ouders. Het lijkt erop dat voor de leerlingen ‘de ander kennen’ hierbij een rol speelt, zoals naar voren komt in het verhaal van een geschiedenisdocent in een avo-school (zuiden):

Wij hebben een homoseksuele leraar, die liep over de gang net toen leerlingen daar wat over zeiden. Ik roep hem naar binnen, en vertel: ‘ik hoor net dat alle homo’s dood moeten, dus u weet wat u te wachten staat’. En hij speelt dat spel heel mooi mee. Die klas zegt: ‘nee nee nee, u mag blijven leven, alleen types als Gerard Joling en Gordon’. Zei hij: ‘daar ben ik het wel mee eens’. Toen liep hij weer weg, moesten de kinderen wel lachen.

Bovendien, zegt een andere docent uit Zuid-Nederland:

roepen ze veel om stoer te doen. Als je er dieper op ingaat, dan zwakken ze het af, dan zeggen ze ja, ‘eigenlijk bedoel ik dat niet zo’.

Een docent merkt op dat de homoseksualiteit van een collega wel ‘gedoe’ geeft op school, maar dat de collega respect van de leerlingen krijgt vanwege zijn goede lesgeven en omgang met leerlingen. Acceptatie geldt ook voor leerlingen die zelf tijdens het voortgezet onderwijs een transgendertraject doormaken. Daarvan worden eveneens meerdere voorbeelden gegeven. Volgens de onderwijsprofessionals is het uit de kast komen van homoseksuele leerlingen en transgenders geen enkel punt: ‘Leerlingen hebben de mores van de school hierover aanvaard’ (directeur in grote stad).

Het ligt aan de ouders, zeggen de docenten; schoolbestuurders en directies ondersteunen de docent niet altijd

De meeste docenten geven aan alle onderwerpen aan de orde te stellen in de klas. De gevoeligheden die leven bij groepen leerlingen vormen daarbij volgens hen geen of geen echt onoverkomelijke obstakels. Dat dit wellicht een te positief beeld is, bespreken we hierna, aan de hand van de gesprekken met schooldirecteuren en ook met docenten zelf. Hier bespreken we dat docenten zelf zeggen hinder te hebben van obstakels die worden opgeworpen door schoolbestuur en directie, maar vooral door ouders. Een docent zegt letterlijk geen moeite te hebben om met kinderen een gesprek te voeren over gevoelige onderwerpen, maar wel moeite te ervaren met ouders. Zij zijn vaak de bron waar kinderen hun opvattingen vandaan hebben. In discriminerende uitingen en politieke voorkeuren waar kinderen in de klas mee komen, herkennen docenten de opvattingen van ouders. Meerdere docenten verhalen over ongewenste bemoeienis van ouders met de inhoud van de lessen of met activiteiten voor de leerlingen. Dit zijn overigens vooral verhalen over autochtoon-Nederlandse ouders. Zo vertelt een docent geschiedenis dat een protestantse ouder hem wilde verbieden om zijn kind te onderwijzen in de Griekse mythologie, omdat dat niet strookte met zijn geloof in één god. Een ander heeft de ervaring dat een autochtoon-Nederlandse ouder zijn kind verbood in het kader van godsdienstles met de klas naar de moskee te gaan, en meerdere docenten vertellen over autochtoon-Nederlandse ouders die zich ertegen verzetten dat in de school naast het Kerstfeest ook het Suikerfeest gevierd wordt.

Ook directeuren zeggen hinderlijke opstellingen van ouders te ervaren. Volgens een directeur komt de polarisatie in de samenleving in toenemende mate de school in, in de vorm van ouders met 'blond haar en blauwe ogen' die erg negatief staan tegenover mensen die 'anders' zijn. Een andere directeur (Randstad) vertelt over het bezwaar dat een ouder, 'een pvv-stemmer', maakte tegen het bezoek van een vluchtelingenorganisatie aan de school. Een docent op een zeer diverse school in een grote stad kreeg zelfs te maken met een doodsb bedreiging afkomstig van ouders met een migratieachtergrond, omdat hij het uitschelden van joodse leerlingen door moslimleerlingen in de klas niet tolereerde en dat in de klas besprak. Wat het extra pijnlijk maakte voor hem was dat hij zich niet gesteund voelde door de directie. Het leidde er zelfs toe dat hij vertrok naar een minder diverse school in een kleinere stad.

Daarmee komen we op een andere door docenten genoemde belemmering: de terughoudendheid die zij signaleren bij schoolbestuurders of directie om stelling te nemen, waarvoor zij onderwerpen in de klas niet, of niet zoals ze zouden willen, kunnen aankaarten. Een directeur pareert dat en stelt dat dergelijke reserves ook bij docenten leven. Zij zegt dat de hoofddoekdiscussie op haar school 'in een overwegend pvv-stemmende' gemeente, niet gevoerd wordt uit angst bij docenten en door tegenstand van het schoolbestuur. Gebrek aan steun is iets wat meerdere docenten noemen als een reden die het lesgeven in de weg kan zitten. Dit betreft steun van bestuur en directie, maar ook het gebrek aan steun van ouders, waardoor volgens de docenten het gezag van de school wordt ondermijnd en het lesgeven wordt bemoeilijkt.

Andersoortige obstakels die het lesgeven van docenten hinderen, hebben volgens de docenten direct of indirect te maken met de thuissituatie van kinderen, zoals gebroken gezinnen, vechtscheidingen of onveilige thuissituaties. Die kinderen zouden nogal eens lastig gedrag in de klas vertonen. Sommige docenten krijgen extra werk op hun bordje, vinden zij, omdat ouders hun opvoedingsperikelen de school in brengen, zoals ouders die volgens de docenten geen zin hebben in ruzie met hun kind over huiswerk maken: 'Dat moet de school maar regelen.'

Verder wordt opgemerkt dat de straat de school niet alleen binnenkomt met controversiële onderwerpen, maar ook met agressie, schelden en vechten. Ook dat hindert het lesgeven volgens hen.

Zelfreflectie van docenten

Volgens een docent (grote stad) leggen docenten de oorzaken van de belemmeringen die zij ervaren met lesgeven vooral buiten zichzelf, hiervoor zagen we enkele voorbeelden daarvan. Maar de docenten kijken ook kritisch naar zichzelf. Zo zeggen sommige docenten van zichzelf dat ze soms te weinig oog hebben voor verschillen in cultuur, waardoor ze tegenover leerlingen komen te staan en daarmee zelf meedoen aan het wij-zij-denken. Men ervaart bovendien dat verschillen tussen de leefwereld van leerlingen en docenten het lesgeven lastig kunnen maken. Leerlingen met een migratieachtergrond kijken thuis naar andere tv-zenders dan wij, zeggen meerdere docenten, en leerlingen ongeacht hun achtergrond brengen geen actualiteit mee in de klas, maar wel vaak nepnieuws en samen-zweringstheorieën van sociale media, waar docenten onbekend mee zijn. Een docent vond het lastig om te reageren op 'het gedoe rond de Gülenbeweging', omdat hij te weinig kennis heeft over de achtergronden en de gevoeligheden. Een bètadocent zegt dat hij anders reageert dan zijn leerlingen. Hij heeft de neiging om een onderwerp 'analytisch aan te vliegen' maar dat willen zijn leerlingen niet, zegt hij, 'die willen emotie uiten'. Sommige docenten zeggen zich ook bewust te zijn van hun eigen vooroordelen over leerlingen, zoals een homoseksuele docent die verwachtte dat Turks-Nederlandse leerlingen negatief over hem zouden oordelen. Dat bleek tot zijn verrassing mee te vallen.

Handelwijze docenten in het omgaan met gevoelige en/of controversiële onderwerpen

Of gevoelig liggende onderwerpen besproken kunnen worden in de les, staat of valt met de kwaliteit van de docent, zeggen de schooldirecteuren. In de praktijk zien zij dat docenten heel verschillend omgaan met controversiële onderwerpen, voorvallen en situaties. Sommige docenten gaan het gesprek aan, andere zijn/voelen zich handelingsverlegen, maar zoeken hulp bij collega's, weer andere durven niet. Ook zijn er docenten die volgens de schooldirecteuren juist te veel hun eigen overtuigingen uitdragen.

Van de docenten die het gesprek aangaan, hebben sommigen het naar eigen zeggen lastig: 'Het wordt een strijd in plaats van een discussie', of zij krijgen na een bespreking de les met moeite 'back on track'. Docenten zeggen verder dat als leerlingen ergens mee zitten waar zijzelf geen antwoord op hebben, ze dit signaleren en doorgeven aan andere deskundigen binnen de school. Volgens een schooldirecteur zijn daar 'expertdocenten' voor in huis,

zoals docenten filosofie, geschiedenis en maatschappijleer en sommige mentoren. Andere vakdocenten, zoals voor taal- en exacte vakken, zouden er volgens de directeuren minder makkelijk toe overgaan om gevoelige onderwerpen aan de orde te stellen. Enkele wiskunde- en natuurkundedocenten zeggen zich er inderdaad niet goed voor toegerust te voelen. Maar er zijn ook docenten taal- en exacte vakken die in hun lessen wel ingaan op actuele onderwerpen waar de leerlingen mee zitten. Dit kan hun normale lesprogramma verstoren, zeggen zij, maar een bespreking ervan kan ook de nodige rust brengen. Bij de vakken maatschappijleer en geschiedenis heb je het vanzelf meer over het maatschappelijk debat en sociale verschillen, zeggen meerdere docenten (o.a. docenten Randstad). Dat is daarmee ook min of meer de aangewezen plek om begrip bij groepen leerlingen over en weer te creëren. Mentoren vinden het bespreken van gevoelige onderwerpen eveneens zonder meer tot hun taak behoren en mentorschap is een rol die alle typen docenten, variërend van leraren maatschappijleer tot leraren wiskunde, bij tijd en wijle in de school vervullen. Toch is er wel verschil per vakgebied, en dat mag er ook zijn, vinden de professionals. Een docent maatschappijleer (Randstad) zegt hierover:

Wij hebben ook veel beter de mogelijkheden om het tijdens de les daarover te hebben, dan bijvoorbeeld een wiskundeleraar die de stelling van Pythagoras moet uitleggen. Ik vind wel – daarom zijn we ook allemaal mentor – je hebt ook mentoruren. En docenten die het niet kunnen of durven, die moeten het ook kunnen aangeven: ‘ja, ik heb liever dat jij dat doet, want jij kan dat zo goed, jij doet dat altijd zo leuk’. Daarin mag er ook verschil wezen.

Of men de onderwerpen daadwerkelijk goed aan de orde kan stellen, hangt volgens docenten minder af van hun vak, maar meer van de kwaliteit van hun lesgeven, hun ervaring en of er een vertrouwensband is tussen de docent en de leerlingen (docent oosten, Randstad). Een schooldirecteur (oosten) signaleert verder een verschil in aanpak tussen eerstegraads- en tweedegraadsleraren. Eerstegraders vermijden onderwerpen zegt hij, omdat het ten koste gaat van het lesgeven, en omdat zij vinden dat ze er niet voor zijn opgeleid; tweedegraders, vaak ook vmbo-docenten, ‘zitten meer op relatie’ en zullen er wel op ingaan, ook al verstoort dit het lesprogramma. Een andere directeur (oosten) meent dat juist vmbo-docenten onderwerpen vermijden, omdat ze niet kunnen omgaan met de botte, grove argumentatie van kinderen uit de ‘handwerkersdorpen’ met veel rechts-populistische aanhang.

Het wel of niet bespreken van gevoelige onderwerpen valt voor sommige docenten onder hun pedagogische taak, behorend bij het eigen vakgebied, of het mentorschap (docent Randstad). Sommige docenten vinden dat het kunnen bespreken van gevoelige onderwerpen niet zozeer passend is bij het vak, maar verbonden is met de persoonlijkheid van een docent. Niet iedereen kan die pedagogische taak goed vervullen, zegt een docent (oosten), in dat geval moet school ervoor zorgen dat die taak elders is belegd via mentorschap of het inzetten van andere deskundigen.

Meerdere docenten zeggen persoonlijke problemen van leerlingen niet zelf te kunnen of te willen oppakken, maar het wel belangrijk te vinden dergelijke problemen te signaleren en

ervoor te zorgen dat die leerlingen altijd ergens terecht kunnen. Als docent moet je altijd iets doen met een signaal, zegt een docent (Randstad), je hoeft het niet zelf te doen, maar je moet het dan wel doorgeven of hulp inroepen.

De meeste leraren vinden dat als actuele onderwerpen in de samenleving de klas binnenkomen, zij dit niet moeten negeren maar er juist op moeten inspelen. Als er iets is gebeurd, moet je dat de volgende dag direct aankaarten, zegt een docent, maar 'wel eerst voorbereiden'. De docenten zijn er verder eensgezind over dat het van belang is om leerlingen serieus te nemen, en om alle leerlingen, 'de schreeuwers en de stille leerlingen', te horen. Respect is voor de docenten een sleutelwoord. Als groepjes leerlingen tegenover elkaar staan, vinden de docenten het belangrijk dat ze die leerlingen leren dat ze anders over onderwerpen mogen denken, maar zonder elkaar te veroordelen. Ze vinden het belangrijk hun te leren elkaar op een nette manier te laten uitspreken en elkaars mening te respecteren. Een docent informatica in een grote stad zegt maar één boodschap te hebben: 'Heb respect voor elkaar'; en: 'Je mag overal een mening over hebben, je hoeft homofilie niet leuk te vinden, maar je moet niemand lastig vallen.' Een wis- en natuurkunde leraar (zuiden) pakt het als volgt aan:

Nou, als er zo iets bij mij speelt, als het echt heftig wordt en ze, weet ik veel, iets van 'kutzwarte' ofzo roepen, dan leg ik mijn les echt wel stil. Zo van: 'weet je wel wat je zegt?' Dan kijken ze me soms aan van: 'boeien, ik zeg wat ik wil zeggen'. Maar je ziet wel bij een paar mensen zo van: 'oh, dit vindt hij echt niet ok', en die gaan wel nadenken van: 'wat is een kutzwarte nou eigenlijk?' Dan ben je daar soms tien minuten, soms een half uur mee bezig. En dan ja, als het zegje gedaan is, en er zijn een paar leerlingen aan het woord geweest, dan ga je wel terug naar de orde van de dag. Maar als het echt iets heftigs is, vind ik wel dat je als docent verplicht bent om daar op in te haken.

Een docent geschiedenis/maatschappijleer op een gemengde school in de Randstad heeft liever geen discussie over gevoelige onderwerpen in de klas, maar als leerlingen met een migratieachtergrond 'hele bevolkingsgroepen gaan uitschelden' als 'kankerjood of kankerhomo', gaat hij er wel op in, omdat hij het belangrijk vindt voor de voorbereiding van zijn leerlingen op deelname aan de samenleving:

Hoe hoog hij ook eindigt op de havo, als hij niet leert om zich op een andere manier te gedragen.... De kans dat je bij Mohammed werkt, is niet groot, je zal bij een Frank moeten werken, bij een Jantien.

Soms haalt men mensen van buiten in de klas, omdat de 'ander' leren kennen vooroordeel kan wegnemen en een beter begrip voor anderen kan kweken. Docenten geven hiervan diverse voorbeelden, zoals homo's gastlessen laten geven, vluchtelingen hun verhaal laten vertellen in de klas, of zoals in het oosten van een land een 'zwarte vrouw' die in haar woonplaats 'met bananen was bekogeld', in de klas laten vertellen wat dat met haar doet. Docenten laten verder leerlingen 'met een vlekje' (zij doelen daarbij op leerlingen passend onderwijs) in de klas over zichzelf vertellen, en maken soms persoonlijke problemen van leerlingen bespreekbaar om meer begrip te kweken in de klas en hen te beschermen.

Meerdere docenten wijzen erop zich bewust te zijn van verschillen tussen groepen leerlingen en daar rekening mee te houden in de wijze waarop zij iets bespreken. Zo vertelt een docent (zuiden) over de verschillende reacties van leerlingen van verschillende onderwijsniveaus op een voorlichtingsfilm over loverboys, en de verschillende benadering die dat daarom ook van de docent vraagt. De voorlichters toonden de film in een vwo- en een vmbo-school.

En in die vwo-school zeggen ze: 'dat zijn geen zuivere types, ik zou daar niet mee afspreken, en als hij me cadeautjes geeft, ik weet niet wat ik daarmee moet'. En in die andere school: 'oh wat gaaf, oh ja tof'. Die zouden zo allemaal meelopen, zeg maar.

Een ander vertelt over de reacties van verschillende groepen leerlingen op intimiderende filmpjes van de als de 'treitervlogger' bekend geworden jongen met een migratieachtergrond. Ook dit zou vragen om een andere benadering van de leerlingen.

De 2-vwo klas keek naar die vrouw, die belaagd was [en veroordeelde het gedrag van de jongen]: 'ja dat kan toch niet, dat doe je niet, wat ontzettend asociaal'. En de 2-mavo klas was heel erg bezig met, 'ja die jongen strijdt ergens voor, die wordt nooit gezien, nu wordt hij pas gezien'. En: 'ze hebben allemaal een grote mond, maar hij doet tenminste iets.' Dus daar zat een heel groot verschil in hoe ze er tegenaan kijken.

Het bespreken van welk onderwerp dan ook moet zorgvuldig gebeuren, neutraal, zonder vooroordelen en zonder de eigen mening op te dringen, zeggen de docenten. Dat vraagt om zorgvuldig je woorden wegen als naar de mening van de docent wordt gevraagd. En dus, zegt een docent maatschappijleer (oosten), let zij er bij het thema massamedia goed op dat ze zich bij feitelijkheden houdt en geen kwaliteitsoordeel velt over bijvoorbeeld de categorieën waarin de bladen worden ingedeeld, zoals roddelbladen, huis-aan-huisbladen, populaire en kwaliteitskranten.

Ik weet ook dat bij veel van mijn leerlingen het huis-aan-huisblad de enige krant is die op de vloermat valt. Ik vind het een gebrek, maar ik kan er weinig aan doen. En als je het dan hebt over het verschil tussen een populaire krant en een kwaliteitskrant, dan zit daar al heel gauw een waardering in, terwijl, nou ja, zo heet het, zo hebben we dat nu eenmaal genoemd. Daar ben ik heel omzichtig in om dat goed duidelijk te maken.

Meerdere docenten vinden het overigens lastig om hun eigen mening naar voren te brengen in de klas, of ze vinden het juist lastig om die erbuiten te houden. In beide gevallen verwoorden ze dit als 'altijd moeten balanceren'. Balanceren tussen verschillende meningen in de samenleving en in de klas, balanceren tussen het uiten van incorrecte en correcte standpunten en balanceren in het bespreken van politieke opvattingen.

Docenten geven ook hun grenzen aan in wat ze willen en kunnen bespreken. Sommigen geven aan onderwerpen uit de weg te gaan als deze hen persoonlijk raken, zoals een docent die er op zijn school 'niet voor uit durft te komen dat hij homoseksueel is'. Anderen zeggen niet alleen bepaalde onderwerpen, maar ook bepaalde groepen leerlingen of scho-

len uit de weg te gaan. Een docente in de Randstad wil bijvoorbeeld geen les meer geven aan islamitische leerlingen. Haar ervaring is dat het vrouwbeeld van sommige moslims het lesgeven voor vrouwelijke docenten lastig maakt. Een bepaalde groep islamitische leerlingen, zegt zij, heeft geen respect voor haar, omdat ze vrouw is; zij heeft daarom geen gezag bij die groep leerlingen. Een docent (Randstad) zegt dat de leerlingensamenstelling (homogeen of heterogeen) van de school er voor hem niet toe doet, maar dat hij uit principe niet wil werken op een school van islamitische, reformatorische of hindoestaanse denominatie. Een andere docent in dezelfde stad vindt diversiteit in de school wel belangrijk maar tevens mentaal zwaar, waardoor hij er toch de voorkeur aan geeft om op een school met een homogene autochtoon-Nederlandse leerlingenpopulatie te werken.

6.3 Het bevorderen van sociale cohesie

Het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen is een manier om leerlingen meer begrip voor anderen en andersdenkenden bij te brengen, en daarmee verschillen tussen groepen leerlingen te overbruggen. Wat scholen nog meer doen om sociale verschillen te overbruggen of tegen te gaan, is het onderwerp in deze paragraaf.

Wat scholen doen om sociale verschillen te overbruggen

Desgevraagd geven de onderwijsprofessionals aan dat ze door hun taken te vervullen een bijdrage leveren aan de maatschappelijke opdracht van het onderwijs. Zij noemen onderstaande onderwerpen als handelingen/activiteiten die binnen hun taken vallen, die kunnen helpen om sociale verschillen te verkleinen of te overbruggen.

– Het eerder al genoemde: leren respecteren

In de strijd tegen scheidslijnen doen docenten, volgens een directeur in een grote stad, hun best om leerlingen te leren met respect met elkaar om te gaan. ‘Respect is een voorwaarde’ zegt een docent, dat geldt aan twee kanten, bij de leerling en de docent, ‘anders bereik je niets’. Iedereen moet zichzelf kunnen zijn in school, met respect voor de ander, en de ander in zijn waarde laten, zegt een andere docent (grote stad). Een docent moet zelf het goede voorbeeld geven. Geef daarom als docent dus ook nooit af op andere onderwijsniveaus, gebiedt een docent (Randstad).

– Ontmoeting in de school

De school kan helpen om verschillen te overbruggen en samen iets op te bouwen, zegt een docent in de Randstad. Veruit de meest genoemde manier die scholen daarbij toepassen, is het organiseren van ontmoeting tussen groepen leerlingen, want zo vindt een directeur van een school in een grote stad: ‘Contact gaat niet vanzelf.’ De professionals noemen veel verschillende soorten activiteiten op school met dit doel. Men organiseert sportdagen, toneelvoorstellingen, samenwerkingsprojecten en praktische opdrachten om ontmoeting over onderwijsniveaus heen te realiseren. Ook probeert men leerlingen met diverse achter-

gronden via een profiel of persoonlijke interesses met elkaar in contact te brengen (docent Randstad).

Zagen we eerder nog dat scholen de verschillende afdelingen van elkaar scheiden; andere scholen maken daarentegen juist gebruik van de indeling van het schoolgebouw om ontmoeting te organiseren, zoals vakken die gegeven worden in vaste lokalen, zodat bij het wisselen van lessen vmbo'ers en vwo'ers elkaar tegenkomen en 'elkaars omgangsvormen overnemen' (directeur grote stad). Of dat lukt is de vraag, maar volgens een andere directeur biedt het vak centraal stellen in de gebouwindeling in elk geval meer kans op ontmoeting tussen verschillende groepen leerlingen 'dan wanneer je de vmbo'ers in de ene gang of gebouw bij elkaar houdt en de vwo'ers in de andere gang of gebouw'.

Een andere manier die scholen toepassen om leerlingen met anderen te leren omgaan en samen te werken, is het actief tegengaan van in- en uitsluiting. Een directeur (grote stad) noemt het actief doorbreken van groepsvorming bij een aantal vluchtelingenkinderen als voorbeeld. Andere professionals zeggen dat zij zelf de leerlingen in de klas een plaats toewijzen en die plaatsing regelmatig wisselen, met het doel te voorkomen dat groepjes leerlingen elkaar steeds opzoeken en anderen buitensluiten. Dat lukt binnen de klas nog wel, maar daarbuiten niet.

– Het organiseren van ontmoeting als dat niet vanzelf gaat

Met name in homogeen samengestelde scholen (categoriaal, homogene leerlingenpopulatie) organiseren de onderwijsprofessionals activiteiten waarbij ze 'buiten naar binnen halen', of gaan zelf naar buiten om ontmoeting te realiseren. In dat kader nodigen ze andersdenkenden, mensen met andere achtergronden en vluchtelingen uit in de klas of de school, of halen ze oud-leerlingen erbij als coaches en buddies van individuele leerlingen (docent Randstad). Men organiseert ook (buitenschoolse) activiteiten om leerlingen kennis te laten maken met en begrip te kweken voor de 'ander'. Voorbeelden zijn het met islamitische leerlingen naar het Anne Frank-huis gaan, met rechts-radicalen leerlingen op studiereis gaan naar een voormalig concentratiekamp in Duitsland, en vwo'ers taalmaatje maken van vluchtelingenkinderen. Verder probeert men via projecten met andere typen scholen, leerlingen in contact te brengen met elkaar, om zo meer begrip te kweken en vooroordelen over en weer weg te nemen (docent Randstad). Scholen trachten door naar musea en de natuur in te gaan 'te compenseren voor de smalle bagage van het thuismilieu' (directeur Randstad). Een ander voorbeeld is een maatschappelijke stage om leerlingen in contact te brengen met de hun onbekende samenleving.

6.4 Ouders over omgaan met sociale verschillen

Ouders hebben eveneens een rol in hun kinderen leren omgaan met sociale verschillen en daarmee bijdragen aan sociale cohesie. De ouders in de focusgroepen zijn van mening dat de school wat kan doen aan het overbruggen van sociale verschillen, maar ze beseffen ook dat er veel buiten de school gebeurt en dat zij zelf ook een rol hebben.

Ouders over controversiële onderwerpen

Een deel van de ouders in de focusgroepen weet niet of en hoe voor sommigen controversiële onderwerpen in de klas besproken worden. Ze horen hun kinderen er niet over: 'Lastige vraag, want kinderen vertellen thuis niks.' Een ander deel hoort wel dat dergelijke onderwerpen aan bod komen.

De meeste ouders vinden dat alle onderwerpen in de klas bespreekbaar moeten zijn.

Ouders vinden ook dat het de taak van de school is om aan meningsvorming te doen.

'Zolang er maar geen mening van de meester doorkomt', zegt een middelbaar opgeleide ouder in een grote stad: 'Bespreek de feiten en geef geen eigen interpretatie.' Als er iets in de klas gebeurt, kan een leerkracht daar meer bereiken en dingen uitleggen, want 'de klas is neutraal terrein', zegt een ouder (oosten).

'Praten, praten, praten', zegt een andere ouder (oosten), 'vragen stellen, waarom zeg je dit, waarom doe je dat?', ofwel het gesprek aangaan, dingen niet voor lief nemen, maar 'niet gaan wijzen en zeggen "het mag niet", dat werkt niet bij deze leeftijdsgroep', zegt zij. Een andere ouder vindt het belangrijk dat kinderen leren om met respect over anderen te spreken.

Sommige ouders hebben zo hun bedenkingen over de wijze waarop onderwerpen op school worden behandeld. Het gaat hun 'te ver', of juist 'niet ver genoeg'. Zo vindt een ouder dat de aandacht voor homoseksualiteit doorslaat: 'Het lijkt alsof ze het ook zelf moeten proberen hoe het is.' Andere ouders benadrukken dat waarden en normen van de Nederlandse samenleving moeten prevaleren in de gesprekken. Dus je moet homoseksualiteit bespreekbaar maken, en de uitkomst moet zijn dat homoseksualiteit in Nederland geaccepteerd en normaal is, en dat homo als scheldwoord uitgebannen dient te worden. Een streng-christelijke ouder is het er weliswaar mee eens dat op school alles besproken mag worden, ook over homoseksualiteit en de evolutietheorie, maar hij zegt erbij: 'Thuis vertel ik wel dat wij er anders over denken.' Een andere ouder vindt het prima dat godsdienst op school wordt besproken, maar dat zouden dan alle godsdiensten moeten zijn 'en ook extremisme'.

Een ouder met een migratieachtergrond vindt het belangrijk dat er in de biologielessen seksuele voorlichting wordt gegeven. Zij vindt seksuele voorlichting in de puberteit heel belangrijk. Ze was er zelf heel blij mee in haar schooltijd, want bij haar thuis was het onderwerp taboe.

Ouders verwijzen ook naar hun eigen rol in het hun kinderen bijbrengen om open te staan voor anderen en andersdenkenden en dat 'ouders zelf normaal doen'.

De meeste ouders die deelnamen aan de focusgroepen lijken de verantwoordelijkheid over welke onderwerpen besproken kunnen/moeten worden op school geheel bij de school te laten. Slechts een enkeling heeft weleens geprobeerd de eigen uitgesproken ideeën over wat wel en niet zou moeten in de school, bij die school aan te kaarten.

Ouders over de rol van de school en die van henzelf in het omgaan met sociale verschillen

Kinderen van lager en hoger opgeleide ouders komen elkaar in het voortgezet onderwijs niet snel tegen, beseft een hoog opgeleide ouder (Randstad), omdat ouders verschillende schoolkeuzes maken. Een categoriaal gymnasium – ‘een eliteschool’ – is niet goed, zeggen sommige ouders, want dat versterkt de tweedeling in de samenleving. Deze ouders zijn van mening dat het beter zou zijn als kinderen van lager en hoger opgeleide ouders bij elkaar op school zitten. Daarvoor zou ook de scheiding van vmbo- en havo/vwo-afdelingen over verschillende locaties moeten veranderen. Je zou kinderen tot 16 jaar bij elkaar kunnen houden, vinden sommige ouders. Niet iedereen is het daarmee eens; sommige ouders vinden het beter als kinderen kunnen optrekken met leerlingen van hun eigen niveau (o.a. ouders oosten). Deze laatste groep ouders lijkt in de meerderheid als we de verdeling van het scholenlandschap zien en zoals we uit de gesprekken met schoolbestuurders en onderwijsprofessionals opmaken.

Wat scholen nog meer kunnen en ook moeten doen volgens ouders, is kinderen sociale vaardigheden bijbrengen, hun leren elkaar over en weer te respecteren en samen te werken. Scholen kunnen proberen begrip voor andersdenkenden te creëren door onderwerpen als homoseksualiteit bespreekbaar te maken. Ouders zien voor zichzelf als opvoeder overigens ook een rol daarin weggelegd. Net als de school, moeten ouders hun kinderen leren elkaar over en weer te accepteren en te respecteren. Ze moeten hun kinderen waarden en normen bijbrengen, leren dat ze niet mogen pesten, en om voor zichzelf op te komen.

Omgaan met elkaar over etnische herkomstlijnen heen is volgens ouders uit verschillende delen van het land veel minder moeilijk te realiseren dan met elkaar kunnen omgaan over de verschillende onderwijsniveaus heen. Kinderen in de Randstad zijn allang gewend aan de multiculturele samenleving, zeggen zij, die komen elkaar op school wel tegen en gaan ‘gewoon’ met elkaar om. Andere ouders betwijfelen echter of dat zo is en of dat overal zo is. Voor echte integratie zouden leerlingen van verschillende achtergronden met elkaar in een school op één locatie moeten zitten, zegt een ouder (oosten), zodat ze elkaar vaker kunnen ontmoeten. Dat is nu lang niet altijd het geval. Zorg daarom voor gemêleerde klassen, ‘dan gaat het verder vanzelf’, zegt een ouder (oosten). Een andere ouder (Randstad) vindt dat er al vanaf de kleuterfase moet worden begonnen met het samenbrengen van leerlingen van verschillende herkomst; in het voortgezet onderwijs is het eigenlijk al te laat: ‘Een kind van vier ziet geen onderscheid in wit, bruin, paars.’ Scholen zouden bovendien hun voorbeeldfunctie serieus moeten nemen, vindt een hoog opgeleide ouders uit een grote stad; ze zouden moeten zorgen voor gemengde docententeams, want nergens in die stad is dat nu een afspiegeling van de samenleving daar volgens deze ouder.

Ouders over de rol van de overheid

De overheid heeft volgens de ouders eveneens een taak in het tegengaan van scheidslijnen en het bevorderen van sociale cohesie. Het zal niet lukken om groepen leerlingen naar herkomst en sociaal-economische achtergronden over scholen te spreiden en gescheiden

locaties voor onderwijsniveaus tegen te gaan zonder richtlijnen en sturing van de overheid, verwachten zij.

Sommige ouders wijzen erop dat er onder migrantengroepen nog veel taal- en leerachterstanden zijn. Die achterstanden zorgen voor een dubbele kloof, zegt een ouder: overwegend migrantenkinderen in het vmbo en overwegend niet-migranten in havo/vwo. Het voortgezet onderwijs alleen kan deze scheiding niet ongedaan maken. Daarvoor is een landelijke aanpak nodig. Met het oog op menging is een belangrijke taak van de overheid om achterstandenbeleid te voeren en kansenongelijkheid aan te pakken, vinden deze ouders. Ouders zien ook een taak voor de overheid in het tegengaan van kansenongelijkheid als gevolg van verschillen in het welvaartsniveau van ouders door meer te faciliteren in de extra kosten die onderwijs met zich meebrengt (tablets, laptops, de ouderbijdrage, schoolreisjes en studiereizen naar het buitenland).

6.5 Conclusie

Gevoelige onderwerpen in de klas en het overbruggen van sociale verschillen

Het bespreken van gevoelige onderwerpen is een manier waarop docenten proberen persoonsvorming en socialisatie te realiseren. In discussie leren leerlingen over en van elkaar, leren ze elkaar respecteren, en leren ze waarden en normen die van belang zijn voor het samen kunnen leven. Daarnaast proberen docenten door ontmoeting te organiseren in en buiten de klas en de school, leerlingen respect voor de ander en andersdenkenden bij te brengen en sociale verschillen te overbruggen.

Het bespreken van gevoelige of controversiële onderwerpen behoort volgens de leraren bij hun werk, maar niet iedereen ligt dit even goed, of gaat dat makkelijk af. Docenten die maatschappijleer of geschiedenis geven, vinden zichzelf er in de regel beter voor toegerust. Toch zijn volgens de docenten vooral de vaardigheden en persoonlijkheid van een leraar bepalend voor het behandelen van moeilijke thema's en het kunnen omgaan met de dynamiek die sociale verschillen in de klas creëren. Van mentoren wordt zonder meer verwacht dat ze de onderwerpen in de klas aan de orde kunnen stellen. Gevoeligheden en discussies of conflicten erover in de klas komen volgens de docenten vooral voor bij groepen leerlingen die verschillen naar migratieachtergrond en betreffen uiteenlopende grote en zware onderwerpen als de holocaust, terroristische aanslagen, de islam, politiek, discriminatie en onderwerpen rondom lhbt. Leraren ervaren daarbij vooral een wij-zij-denken van groepen leerlingen dat lastig is om te doorbreken. Belemmeringen die docenten ervaren met het bespreken van gevoelige onderwerpen in de klas of met lesgeven aan diverse groepen hebben, naar eigen zeggen, echter niet zozeer met henzelf en of met verschillen tussen groepen leerlingen te maken. Wat het zwaar maakt, is dat ze vaak geen of maar weinig steun ervaren van hun directie of bestuur en ouders.

Ouders over hun rol en de rol van de overheid in het tegengaan van sociale verschillen

Ouders hebben zich eveneens uitgesproken over de rol die de school vervult en nog meer zou kunnen vervullen in het overbruggen van sociale verschillen en het bevorderen van sociale cohesie. De voorstellen wijken eigenlijk niet af van wat docenten en scholen nu reeds doen. Voor zichzelf zien ouders ook een rol weggelegd: dat ze hun kinderen opvoeden met respect voor anderen. Zij zien een sturende rol voor de overheid waar het de scheiding van onderwijsniveaus betreft. Dat vraagstuk achten ze te groot voor de school alleen.

Noot

- 1 We vroegen dit aan de onderwijsprofessionals ruim voor de moord in Frankrijk en de reacties daarna in Nederland. Mogelijk dat zij nu anders zouden antwoorden.

7 Onderwijs en sociale cohesie: knelpunten en kansen

7.1 Bestuurders en professionals over het bevorderen van sociale cohesie

De respondenten in dit onderzoek hebben zorgen over sociale verschillen en scheidslijnen in de samenleving die de sociale cohesie onder druk zetten. Juist van het onderwijs verwacht men in dat opzicht een bijdrage in positieve zin: dat het onderwijs sociale verschillen weet te overbruggen en sociale cohesie bevordert. Men verwacht alleen geen wonderen. De discussies in de focusgroepen en de interviews laten ook enige verdeeldheid zien in de mogelijkheden die men aan het onderwijs op dit vlak toekent. Veel respondenten zeggen dat de mogelijkheden van het voortgezet onderwijs om bij te dragen aan de sociale cohesie in de samenleving beperkt zijn. Een directeur (Randstad): ‘Het onderwijs gaat het verschil niet maken.’ In het voortgezet onderwijs ben je eigenlijk te laat, zegt een andere directeur (Randstad). Veel is al bepaald in het basisonderwijs, meent ook een docent (zuiden), daar zijn al waarden en normen doorgegeven en vastgelegd. Het onderwijs bestendigt de sociale verschillen alleen maar, zegt een docent (grote stad), het heeft geen invloed op vermindering ervan. Een docent (Randstad) vindt dat een oplossing buiten het onderwijs gezocht moet worden; volgens hem overstijgt de problematiek het onderwijs. Maar ook al kan het onderwijs de maatschappelijke opdracht om sociale cohesie te bevorderen nooit helemaal waarmaken, het moet volgens een directeur (oosten) meer doen dan het nu doet, om er toch een steentje aan bij te dragen.

In dit hoofdstuk staat de volgende deelvraag centraal:

Welke mogelijkheden en beperkingen van het onderwijssysteem signaleren de betrokkenen om in het voortgezet onderwijs bij te dragen aan sociale cohesie?

In het hoofdstuk gaan we allereerst in op wat de verschillende actoren naar voren hebben gebracht over knelpunten in het onderwijssysteem die het bevorderen van sociale cohesie in de weg kunnen zitten. Vervolgens gaan we in op wat volgens de betrokkenen mogelijkheden zijn, soms met de nodige kanttekeningen omgeven, om sociale cohesie in de samenleving te bevorderen. Ten slotte laten we bestuurders en professionals aan het woord over hun visie op wat er beter kan en op wat er moet veranderen in het onderwijs met het oog op genoemde doelen en de toekomstbestendigheid van het onderwijs in het algemeen.

7.2 Knelpunten om sociale cohesie te bevorderen

Scholen als een markt

Het vervullen van de maatschappelijke opdracht van brede ontwikkeling van leerlingen en burgerschapsvorming wordt volgens een directeur (Randstad) gehinderd door het systeem waarbij scholen als een markt moeten fungeren, waarin men moet concurreren om leer-

lingen, en waarin ouders en kinderen kiezen voor scholen met gelijkgestemden. Dat systeem van marktwerking strookt volgens haar niet met de functie van het onderwijs. Hierdoor worden verschillen gecreëerd en wordt samenhang niet bevorderd.

Vroege selectie en institutionele organisatie van het onderwijs

Aan het Nederlandse systeem van vroege selectie kleven veel nadelen volgens bestuurders en onderwijsprofessionals. Het staat volgens hen de bredere ontwikkeling van jongeren in de weg.

Natuurlijk moet je er alles aan doen om een kind goed te laten kiezen, maar een deel van de puberteit is nou juist dat je je persoonlijkheid leert ontdekken, je talenten, maar ook je beperkingen. (B: DH-L)

De met de vroege selectie gepaard gaande verdeling van leerlingen over de verschillende onderwijsniveaus is ten eerste een 'waste of talent', zeggen de bestuurders (B: DB, B: DH-L, B: VB) en ten tweede 'dramatisch voor [de] ontmoeting[skansen]' (docent grote stad). Volgens een docent in een brede avo-school creëert de indeling in onderwijsniveaus zelfs sociale verschillen, omdat leerlingen de onderwijshiërarchie goed doorhebben en deze internaliseren:

Een tl'er [i.e. leerling in vmbo theoretische leerweg] weet heel goed dat ie op tl zit, en havo/vwo is hoog, dus daar creëer je al verschillen mee. Vaak zeggen ze dan 'ik ben dom', omdat ze op het laagste niveau zitten. (docent oosten)

Het bestaan van categorale scholen vormt volgens de respondenten ook een belemmering. In de focusgroepen met onderwijsprofessionals en de interviews met bestuurders werden, zoals we in het voorgaande zagen, herhaaldelijk kritische noten gekraakt over het 'ivoren-toren'- of 'eiland'-isolement van leerlingen in het categoriaal gymnasium: ze ontmoeten de ander en andersdenkenden niet, terwijl ze zich daar later in de samenleving wel toe moeten verhouden. De zorg leek vooral deze richting op te gaan; minder zorg werd geuit over vmbo'ers die geen vwo'ers ontmoeten.

Te weinig nadruk op persoonsvorming en socialisatie

Volgens de professionals en bestuurders moet het voortgezet onderwijs leerlingen uitdagen tot hoge prestaties. Naast het begeleiden van leerlingen naar diploma's denken zij daarbij aan de emancipatiefunctie van het onderwijs om achterstanden van leerlingen weg te werken en kinderen uit laag opgeleide milieus een kans op sociale stijging te bieden. Het onderwijs heeft ook de opdracht om de brede ontwikkeling van leerlingen en burgerschapsvorming te stimuleren. Het blijkt in de praktijk lastig om alle opdrachten goed te vervullen, maar de professionals zijn wel van mening dat naast het werken aan de kwalificatiedoelen, het voor jongeren in deze fase van hun leven (puberteit) onontbeerlijk is om ook aan persoonsvorming en socialiseren te werken. Daar zou meer aandacht naar uit

moeten gaan vindt men. Men relativeert het louter kwalificeren, maar daarin gaat men soms wel heel ver:

In hoeverre is kwalificeren van belang om als mens te functioneren in de maatschappij?

Persoonsvorming en socialisatie zijn ook van belang voor de sociale cohesie in de samenleving, vinden de respondenten. Want, zo zegt een directeur (Randstad), via persoonsvorming en socialisatie kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot maatschappijkritische wereldburgers ‘die zelf er [nb sociale cohesie] iets aan kunnen doen’.

Verschillen in draagkracht tussen ouders en financieel beleid van scholen

Verschillen in welvaart van ouders dragen bij aan sociale verschillen in het onderwijs. Meermalen is dit naar voren gebracht door de respondenten. Een krappe financiële situatie van minder draagkrachtige ouders belemmert het ‘meedoen’ van hun kinderen. Kinderen van meer welvarende ouders hebben meer kansen en meer ruimte. Tijdens de focusgroepen kwam naar voren dat ouders soms de (vrijwillige) ouderbijdrage, of schoolreisjes en studiereizen niet kunnen betalen.

Sommige scholen gebruiken de financiële situatie van de ouders als selectiemethode om bepaalde groepen leerlingen te werven en andere te ontmoedigen, door een aanbod van dure school- en studiereizen en een hoge ouderbijdrage. ‘Dat zou niet moeten mogen in het kader van gelijkheid’, zegt een bestuurder (B: Z), maar sommige scholen doen dat volgens de bestuurder en dat resulteert erin dat dure scholen de scholen zijn met veel kinderen uit hoog opgeleide en welgestelde gezinnen zonder migratieachtergrond.

De meeste scholen bieden individuele oplossingen voor de school- en studiereizen met speciale fondsen, en minder draagkrachtige ouders kunnen voor een bijdrage ook bij lokale afdelingen van de Stichting Leergeld terecht. Aan een schoolfonds zitten echter grenzen, zeggen de bestuurders. Het kan een paar kinderen helpen, maar nooit een hele klas. Dure studiereizen – als voorbeelden worden reizen naar China en de Verenigde Staten genoemd – zijn voor het merendeel van de ouders en de scholen onbetaalbaar.

Ik weet gewoon dat ouders vinden dat bij het gymnasiumonderwijs een reisje naar Rome hoort of naar Athene. Ja, en dat betekent dus dat niet alle kinderen dat kunnen betalen. [...] En dan hebben we natuurlijk als school wel de mogelijkheid om daar waar het een enkeling betreft, om, laten we zeggen uit een soort solidariteitsfondsje, dat eraan toe te voegen. Maar als dat hele grote groepen worden, dan kunnen we dat ons niet veroorloven. En zouden we dat dan niet in het onderwijs moeten stoppen? (B: L)

Deze bestuurder vraagt zich af of het gymnasium selecteert aan de poort door de relatief hoge kosten voor ouderbijdrage en schoolreizen. Het kan volgens de directeur een belangrijke reden zijn dat kinderen die wel het niveau aankunnen, toch niet voor het gymnasium kiezen (‘omdat ze weten wat voor prijzen [nb kosten] eraan zitten’ (B: L)). Ouders ondersteunen vaak dit selectiemechanisme op basis van een hoge ouderlijke bijdrage, zeggen de betrokkenen. Een bestuurder wilde een solidariteitsfonds voor alle scholen binnen zijn bestuur instellen, waarop iedereen een beroep zou kunnen doen voor een laptop of

schoolreisje. De beter gesitueerden zouden dit krijgen met een afbetalingsregeling; voor de minder draagkrachtigen zou het gratis zijn. Het is hem echter niet gelukt, omdat hij tegenstand kreeg van ‘rijke gymnasiumouders’ die volgens zijn zeggen niet wilden meebetalen aan voorzieningen voor andere dan hun eigen kinderen (B: U).

Meerdere bestuurders geven aan een discussie te hebben gevoerd over de wenselijkheid om het onderwijs echt gratis te maken voor iedereen (o.a. B: DH-L, B: Z, B: H); dus geen ouderbijdragen meer en schoolreizen betaald door de overheid. Hoewel iedereen het belangrijk vindt dat alle kinderen ‘mee moeten kunnen doen’, zou het in wetten en regels vervatten van wat wel en niet kan op het gebied van kosten van het onderwijs, volgens de bestuurders ook verkeerd kunnen uitpakken en tot een verschraling van het onderwijs kunnen leiden. Profielen als tweetalig onderwijs zeggen zij, zijn nu eenmaal duurder en dat betekent een hogere ouderbijdrage, onder andere vanwege reizen naar het buitenland.

Op het moment dat jij zegt: wij nivelleren op het laagste niveau, dus we gaan niet meer naar China, we gaan niet meer naar Rome, en Appelscha is ook goed, dan zul je zien dat een grote groep ouders zegt: nou weet je, dan ga ik het zelf wel regelen. Of: we gaan het gewoon zelf buiten het schoolprogramma eraan vastplakken. Of – en dat zou nog ergere segregatie teweegbrengen – ze gaan gewoon particuliere scholen starten waarin je gewoon 8000/9000 euro per jaar betaalt. Dan heb je een nog veel sterkere segregatie. Dus je komt voor hele complexe afwegingen te staan [...], het is niet simpel, en het laat zich niet zo makkelijk sturen. (B: L)

Het systeem waarin ouders bijdragen aan een deel van de extra onderwijskosten versterkt volgens de betrokkenen echter de ongelijkheid.

Dat geldt ook voor de opkomst van particulier onderwijs in de vorm van huiswerkbegeleiding, zomercursussen, en examentraining etc.. Draagkrachtige ouders kunnen deze aanvullingen op het reguliere onderwijs betalen, minder draagkrachtige ouders niet. Veel draagkrachtige ouders maken gebruik van dergelijke vormen van schaduwonderwijs en dat vergroot de voorsprong die hun kinderen toch al van huis uit hebben, waardoor de ongelijkheid alleen maar verder toeneemt. Scholen kunnen (en willen) ouders dit niet verbieden, maar de respondenten vinden het wel onwenselijk. Veel scholen zien zich genoodzaakt om zelf voor de kwetsbare groepen huiswerkbegeleiding te regelen. Dit om de verschillen tussen leerlingen van wie de ouders ondersteuning inkopen en de overige leerlingen, onder wie veel achterstandsleerlingen, niet te groot te laten worden. De professionals en bestuurders vinden het een dilemma en zien het zelfs als een ‘brevet van onvermogen’ (B: Z). Eigenlijk zou het reguliere onderwijs gewoon voldoende voorbereiding op het vervolgonderwijs moeten zijn voor alle leerlingen. De bestuurders en onderwijsprofessionals vragen zich af of zij, door toe te geven aan de druk om ook iets extra’s voor minder geprivilegieerde leerlingen te organiseren, daarmee eigenlijk niet erkennen dat de kwaliteit van het reguliere onderwijs tekortschiet.

Opwaartse druk en hoge waardering van algemeen vormend onderwijs

Ouders willen dat hun kinderen een zo hoog mogelijke opleiding volgen, met het meeste perspectief op een goede toekomst. Daar is op zich niets mis mee, zeggen de respondenten. Maar in de praktijk leidt dat er vaak toe dat ouders alles op alles zetten om vmbo-opleidingen te vermijden, omdat in hun ogen alleen avo-opleidingen die goede toekomst zouden kunnen bieden. Bestuurders wijzen er net als onderwijsprofessionals op dat ambitieuze ouders met die hoge verwachtingen hun kinderen kunnen overvragen. Die druk is niet per se goed voor het welzijn van kinderen; een te hoge druk is een last.

Het gevolg van het gestegen opleidingsniveau de afgelopen decennia en van deze opwaartse druk is dat de belangstelling voor de beroepsgerichte opleidingen in het vmbo afneemt. Algemene en theoretische vakken hebben voor veel ouders een hoge status, praktische vakken een lagere. Bestuurders en onderwijsprofessionals ervaren dat ouders met een migratieachtergrond uit vooral Marokko en Turkije hun kinderen stimuleren te kiezen voor richtingen met economie en handel, om vooral niet terecht te komen in wat een bestuurder aanduidt als een 'vuilehandenberoep'. Het kost de vmbo-opleidingen techniek bijvoorbeeld moeite om aan leerlingen (en ouders) duidelijk te maken dat er veel is veranderd, dat het meeste werk geen vuil werk (meer) is, en dat er veel werkgelegenheid is en goed verdiend kan worden. Nog afgezien van een onderschatting van het arbeidsmarktperspectief voor meer praktische beroepen, gaat die negatieve houding van ouders en leerlingen voor veel beroepsgerichte opleidingen in het vmbo voorbij aan de praktische talenten en interesses van veel jongeren, zeggen bestuurders, en lijkt er dus sprake van een mismatch.

7.3 Mogelijkheden voor verkleinen sociale verschillen en vergroten sociale samenhang

Kansengelijkheid tegengaan en burgerschap stimuleren

Een docent (zuiden) is van mening dat 'scholen er niet zijn om sociale verschillen op te lossen, maar om kansen te bieden aan kinderen'. Is er achterstand, 'dan moet de docent gelijke kansen bieden en die moet dat goed kunnen'. Dat ziet hij als de voornaamste taak van het onderwijs. Andere onderwijsprofessionals vinden dat ook tot hun taak behoren en rekenen daar ook burgerschapsvorming toe.

De school moet het goede voorbeeld geven, zeggen meerdere professionals. Ze noemen in dit kader verschillende concrete activiteiten en opdrachten voor de school, die in de praktijk overigens overal gangbaar zijn. Treed bewust op tegen pesten, discriminatie en seksuele intimidatie, zegt een directeur uit de Randstad. Breng waarden en normen over van de Nederlandse samenleving, zoals tolerantie tegenover lhbt'ers, zegt een docent uit de Randstad. Leer jongeren over hun grenzen te kijken, uit hun bubbel te komen, via maatschappelijke stages en burgerschapsonderwijs (o.a. docenten Randstad en zuiden).

Ontmoeting organiseren

Er is echter meer nodig dan wat scholen nu al doen om effectief bij te kunnen dragen aan het overbruggen van sociale verschillen, zeggen de professionals. Ontmoeting zien ze daar-

voor als een belangrijke voorwaarde. Docenten willen meer gezamenlijke projecten voor leerlingen uit de verschillende onderwijsniveaus. De afname van de ontmoetingskansen door de coronamaatregelen en het feit dat jongeren daar zo onder lijden, maakt de relevantie van ontmoeting nog eens extra duidelijk.

Om ontmoetingskansen te vergroten moet er op grotere schaal anders worden lesgegeven, zo vinden de docenten: vaker gastsprekers uitnodigen, meer 'naar buiten'. Men denkt aan: verplichte mengdagen, leerlingenruil en bij elkaar in de klas komen kijken, kansen bieden door elkaar beter te leren kennen (docent Randstad). Vwo-schoolreizen, zegt een vmbo-docent uit Zuid-Nederland, 'die gaan naar Rome, maar ze gaan niet naar Rotterdam', waar ze volgens de docent veel kunnen leren.

[Organiseer] een open dag, door eens een uitwisseling te doen met een school in Rotterdam. Dan niet met een vader meelopen die chirurg is, en jij bent vwo'er. Nee, de zoon van de bouwvakker moet met de chirurg mee en andersom, het kind van de chirurg [...] mee laten lopen met de bouwvakker. (docent zuiden)

Een mix vindt men belangrijk voor sociale cohesie

Volgens een directeur (Randstad) is een mix van leerlingen in zowel basis- als voortgezet onderwijs nodig. Alleen dan is het volgens haar mogelijk om in de school andere typen leerlingen te ontmoeten dan uit het eigen milieu en daarmee om te leren gaan. Meerdere respondenten beamen het belang van een mix van leerlingen op school.

Het is mijn hoofdtaak om ze te laten zien dat degene die naast ze zit, die tegenover ze woont, dat ze die als mens zien. En daarna verder kijken, dan ben je er. Dan zie je namelijk geen verschillen, maar zie je de overeenkomsten, daarna kijk je verder. Onderwijs heeft daarin een belangrijke taak. (docent geschiedenis)

Het realiseren van een gemengde leerlingenpopulatie is echter nog niet zo gemakkelijk, is de ervaring van bestuurders en professionals. Een leraar (zuiden) van een, zoals hij het aanduidt 'witte middenklasse' havo/vwo-school, vertelt over de tot nog toe vergeefse inspanningen van de school om een meer gemengde populatie te realiseren.

Wij proberen het wel te veranderen, maar we krijgen het eigenlijk niet zo ver [...]. Aan de ene kant vind ik dat mensen zelf mogen kiezen naar welke school ze gaan. Aan de andere kant denk ik, we wonen toch in een multiculturele samenleving, waarin we met zijn allen met verschillende geloven en gezindten en achtergronden samenwerken. En op de een of andere manier krijgen wij dat hier slechts mondjesmaat voor elkaar.

Latere selectie en brede brugperiode

Veel bestuurders, directeuren en docenten tonen zich met het oog op meer sociale cohesie voorstander van meer flexibiliteit in de onderbouw, meestal in de vorm van een langere en/of bredere brugperiode. Dit vinden zij om meerdere redenen in het belang van het kind. Een latere selectie is een belangrijke optie voor het doorbreken van de scheidslijn naar onderwijsniveaus en voor het realiseren van kansengelijkheid, zeggen meerdere professionals en bestuurders. Een brede onderbouw van minimaal twee jaar is 'ideaal voor men-

ging', vindt een directeur in de Randstad. Anderen vinden dit nog niet ver genoeg gaan. Introduceer een basisvorming tot 16 jaar, zeggen zij (docent Randstad, docent oosten), of introduceer een doorlopende leerlijn van 6 tot 18 jaar (directeur oosten). Met een latere selectie blijven kinderen van verschillende niveaus en achtergronden langer bij elkaar in een klas waardoor, volgens een docent (zuiden), het socialiseren gemakkelijker zal gaan. Daar wordt tegen ingebracht dat leerlingen van verschillende niveaus op een gegeven moment intellectueel, sociaal en qua persoonsvorming ver uiteenlopen. Later selecteren kan volgens deze respondenten nadelen hebben voor de zwakste leerlingen en de snelste leerlingen. Lang bij elkaar houden is daarom misschien niet de ideale oplossing, maar het is volgens een andere docent (zuiden) wel belangrijk hen kennis te laten maken met 'de bredere samenleving'.

Sommige bestuurders herinneren zich de 'middenschool' en zien de overeenkomsten met de nu ook door henzelf vaak voorgestelde langere en bredere brugperiode. Het moet wel anders dan de middenschool, zeggen ze. 'We moeten rekening houden met de lessen die uit dat verlaten systeem zijn te trekken', zegt een bestuurder, 'en zo voorkomen dat de zwakste en de slimste leerlingen nadeel ondervinden. Dus niet iedereen van praktijk-onderwijs tot gymnasium bij elkaar zetten, maar mavo/havo, havo/vwo en een paar mixen ertussen. Geef die kinderen dan twee tot drie jaar de kans voordat ze op een bepaald niveau en in een bepaalde richting worden geplaatst.'

Een bestuurder verwacht wel weerstand om leerlingen van uiteenlopende niveaus bij elkaar te plaatsen, zelfs als dat in bestaande brede scholengemeenschappen zou gebeuren. De veronderstelling van de bestuurder dat er weerstand zal zijn bij het instellen van brede brugklassen, zagen we eerder. Ouders noch docenten leken voorstander te zijn van heel brede brugklassen. Toch lijkt er ook veel draagvlak voor latere selectie te zijn bij de verschillende actoren die wij spraken: vooral bestuurders en professionals. De verwachting is dat een meer flexibele brugperiode de nadelen van vroege selectie kan tegengaan, en leerlingen meer kans biedt om zich te ontwikkelen en daarmee meer kansen om op het juiste niveau en richting te komen. Volgens de betrokkenen is dat ook gunstig voor socialisatie en burgerschapsvorming, omdat groepen leerlingen met verschillende achtergronden dan langer bij elkaar blijven.

De vraag is echter hoe diep die adhesie ook bij de bestuurders gaat. Veel bestuurders vinden immers ook dat er wel een onderscheid naar niveau moet blijven. Zowel de onderkant, het midden als de bovenkant moeten goed bediend worden, al 'moeten we af van die harde lijnen', zegt een bestuurder (B: u). Er moet bij voorkeur ook wat te kiezen blijven voor ouders en leerlingen wat betreft schooltypen, onderwijsconcepten en profielen, zeggen enkele bestuurders. Niet elk type onderwijs is geschikt voor elk kind, vinden zij, men moet dus niet doorschieten naar 'one size fits all' (B: N).

Onderwijsniveaus samen op een locatie

Een latere selectie en een brede brugperiode vragen volgens bestuurders om een andere organisatie van de scholen. Leerlingen in bredere groepen bij elkaar houden kan uiteraard

niet in categorale scholen, dat kan alleen in schoolgemeenschappen; smal of breed. Brede scholen vervullen in de ogen van de bestuurders en onderwijsprofessionals een belangrijke maatschappelijke functie: 'Het is de enige plek waar je vijf dagen in de week iedereen kunt ontmoeten.' Brede scholen zijn ook daarom een beter concept, vinden sommige bestuurders, dan het uitstellen van selectie. In een brede school is er meer diversiteit en ontmoeting gaat makkelijker, maar, zo stellen meerdere respondenten (o.a. docent Randstad), ontmoeting en brede vorming gaan ook in die setting niet vanzelf. Het vraagt ook dan om bewuste en permanente inspanning om contact en interactie te organiseren.

Bestuurders zijn overigens beducht dat vanwege die diversiteit, de 'heel verschillende achtergronden waar je rekening mee moet houden', een brede school complexer is dan een categorale school. Daardoor kan de school ertoe neigen om zich toch op de kwalificerende doelen te concentreren; het is nu eenmaal gemakkelijker om een 'leerfabriek' te zijn, zegt een bestuurder (B: U). Enkele onderwijsprofessionals zijn het daar niet mee eens; zij vinden dat eerder voor de hand liggen in categorale scholen. Het categorale gymnasium is een schooltype dat naar hun mening weliswaar cognitief voldoet, maar tekortschiet op socialisatie vanwege de eenzijdig samengestelde leerlingenpopulatie. Er zijn respondenten die om die redenen het gymnasium zouden willen afschaffen. 'Blank, categoriaal gym is niet meer van deze tijd', zegt een directeur (oosten). Een bestuurder vraagt zich af of je leerlingen van categorale gymnasia tekort zou doen als je ze in een brede scholengemeenschap zou plaatsen:

...en dan tekort doen als: word ik bediend op mijn cognitieve niveau en mijn belangstellingsniveau? Maar je kan daar ook nog andere functies van een school inbrengen, en dan gaat het over socialisatie, over het kennismaken met andere groepen mensen enz.. Nou, tekort aan dat cognitieve deel dat zou kunnen zijn, maar daarvan denk ik: dat kunnen we toch oplossen met maatwerkprogramma's en noem maar op. Maar dat sociale deel kan je niet oplossen in een categoriaal gymnasium. (B: Z)

Voor de ontmoetingskansen in een brede school is het dus van belang dat de verschillende onderwijsniveaus in een gebouw bij elkaar zitten en niet zoals nu vaak het geval is, verdeeld over meerdere locaties, zeggen meerdere onderwijsprofessionals. De huidige veelvoorkomende scheiding van onderwijsniveaus over meerdere locaties ligt niet alleen aan 'het onderwijssysteem', maar is ook schoolbesturen en schooldirecties te verwijten, zegt een directeur (oosten). Een andere indeling van de gebouwen zou die scheiding al kunnen verkleinen en ontmoeting vergemakkelijken.

Volgens sommige bestuurders lijken overheid en scholen qua visie over brede scholen momenteel op een lijn te zitten.

Het moet breder worden, maar die kolommen waren er juist gekomen, omdat je van de inspectie straf kreeg als een leerling afstroomde, dus ja, dan ging men dan zorgen dat dat niet kon. Nu hebben ze dat dan weer losgelaten. (B: N)

Een dilemma voor bestuurders is dat een brede school in omvang groot moet zijn om alle niveaus te kunnen financieren, want alle richtingen aanbieden voor een klein aantal leerlingen is duur, zeggen zij. Zeker brede scholen in de grotere steden, waar ook categorale gymnasia zijn, hebben het financieel moeilijk om ook het vwo-deel levensvatbaar te houden. Een grote school is bovendien doorgaans niet zo aantrekkelijk voor ouders en kinderen. Ouders associëren groot en vaak ook breed met een 'leerfabriek' waarin hun kind wellicht niet wordt gezien en gekend. Die scholen gaan zij uit de weg, zo merken bestuurders. Dat is ook de reden dat besturen hun leerlingen in grote, brede scholen vaak over meerdere locaties verdelen. Dat gaat echter juist weer ten koste van de mogelijkheid van ontmoeting van groepen leerlingen met verschillende achtergronden en niveaus.

De onderwijsprofessionals zeggen meer heil te verwachten van kleinschaliger onderwijs met een mix aan leerlingen. Dat maakt contact en interactie veel gemakkelijker, vindt een docent (Randstad). Kleinere scholen en persoonlijker onderwijs zorgen er volgens een directeur (oosten) voor dat leerlingen 'meer gezien worden', en ook dat helpt om de ander te leren kennen.

Een mix van docenten met oog voor sociale verschillen

Om scheidslijnen tegen te gaan zou het eveneens helpen als de onderwijsprofessionals zich minder discriminerend opstellen, zeggen enkele directeuren (randstad). Door hun selectieve handelwijze en door irreële verwachtingen van sommige ouders ontstaat ook ongelijkheid volgens hen. 'Ga maar na', zegt een van hen:

Je hebt geen Marokkaan die dyslectisch is, geen een. Daar zeg ik wel wat mee, hè? Als een Marokkaanse jongen het niet goed doet dan is ie dom, niet dyslectisch. Is het een Nederlandse jongen, gaan we eerst eens testen of die niet dyslectisch is. Dat doen wij nog steeds in het onderwijs.

Onder andere daarom vinden meerdere professionals dat ook het docentenkorps een afspiegeling van de samenleving zou moeten zijn, en dat de school divers is qua herkomst, persoonlijkheden en standpunten van docenten (docenten Randstad). Een andere reden daarvoor die genoemd wordt, is dat sommige groepen leerlingen nu geen rolmodel in de school hebben. Zorg daarom voor een goed gevarieerd team aan docenten, zeggen zij.

Grotere rol voor ouders

De onderwijsprofessionals vinden dat ouders meer betrokken zouden kunnen worden bij de school om in gezamenlijkheid te werken aan sociale cohesie. Ouders zouden ook meer hun verantwoordelijkheid moeten nemen in de opvoeding, vinden meerdere directeuren. 'In het onderwijs zie je als school een kind misschien wel meer dan de ouders', zegt een docent, daarom heeft het onderwijs zeker een taak om het kind sociaal te vormen; het is echter ook een taak van ouders (docenten Randstad en oosten). 'Er ligt al heel veel op het bordje van het onderwijs', wordt vaak gezegd door de respondenten. Ouders zouden zelf meer kunnen doen op het gebied van seksuele voorlichting, burgerschap en het 'kinderen laten samenleven' (directeur oosten).

7.4 Toekomstvisie op het onderwijs ten aanzien van sociale verschillen en bijdragen aan sociale cohesie

De samenleving is onderhevig aan continue verandering, daarom is het noodzakelijk dat ook het voortgezet onderwijs blijvend naar de toekomst kijkt. Die toekomst is echter ongewis en valt lastig te voorspellen. De bestuurders die wij spraken, zien het als hun taak om het onderwijsbestel toekomstbestendiger te maken met het oog op de bredere doelen rond burgerschap en sociale cohesie, maar ook meer in het algemeen. We zoomen hier in op wat de bestuurders en professionals de grootste problemen van het Nederlands (voortgezet) onderwijs vinden.

Schoolbestuurders: positief maar ook zorgpunten

De bestuurders die wij spraken in het kader van dit onderzoek hebben kritiek op het onderwijssysteem, maar weten ook dat Nederlandse kinderen de gelukkigste ter wereld zijn. Dan moet er toch iets goed zijn aan het onderwijs, zeggen zij, niet alles zal fout zijn (B: DH-H, B: DH-L, B: N, B: B). Men is ook trots op wat het onderwijs bereikt: het onderwijs behaalt goede resultaten met weinig geld en veel lesuren van docenten in vergelijking met andere landen, zegt een bestuurder (B: VB). Verder prijzen de bestuurders de civiele waarde van de diploma's als een groot goed (o.a. B: H), je kunt hier met een vwo-diploma zo naar de universiteit, in principe zonder verder toelatingsexamen.

Tegelijkertijd wijzen de bestuurders er ook op dat Nederlandse leerlingen de minst gemotiveerde leerlingen zijn. Bespiegelingen van bestuurders over de oorzaken daarvan betreffen de inhoud en vorm van het onderwijs. Het onderwijs zou ouderwets zijn, onvoldoende aansluiten bij de leefwereld van de jongeren en leerlingen zouden niet genoeg worden uitgedaagd.

De bestuurders noemen verder enkele grote knelpunten waar het voortgezet onderwijs volgens hen mee kampt en die hun zorgen baren voor de toekomst. De uitblijvende moderniseringsslag in het onderwijs en van het onderwijssysteem is er daar één van. Ook ervaren zij het lerarentekort als een nijpend probleem dat scholen voor grote uitdagingen stelt. Het is niet alleen een probleem voor de kwaliteit van het onderwijs (onbevoegde en onbekwame docenten voor de klas, leerlingen die langere tijd een vak niet krijgen), maar ook omdat het vaker kwetsbare leerlingen raakt voor wie onderwijs en een goede leraar nog belangrijker zijn dan voor andere leerlingen. Verder noemen zij als knelpunt de hardnekkige kansenongelijkheid in het onderwijs.

Ondanks een systeem met in theorie gelijke uitkomsten voor iedereen, namelijk de waarde van het diploma (B: H), is er sprake van ongelijkheid in de weg daarnaartoe, waardoor niet iedereen bij de best passende uitkomst terechtkomt. In een meritocratische samenleving als de Nederlandse, waarin iedereen gelijke kansen geacht wordt te hebben om ten volle de eigen talenten en mogelijkheden te ontwikkelen en te benutten, is die ongelijkheid onacceptabel volgens de bestuurders. Maar ondanks jarenlange strijd van de overheid en het onderwijsveld om de ongelijkheid in het onderwijs weg te nemen, blijft deze hardnekkig.

kig optreden, zegt men. Deze algemene kritiek op het onderwijs raakt echter ook aan het thema van deze studie. Want de wijze waarop scholen leerlingen selecteren en groeperen, draagt volgens de respondenten bij aan het probleem van ongelijkheid en gescheidenheid. Bestrijding daarvan vraagt om structurele veranderingen in het onderwijs en de institutionele indelingen van scholen. Die veranderingen moeten de patronen in het onderwijs die de ongelijkheid bestendigen of zelfs versterken, doorbreken. Bestrijding van de kansenongelijkheid is volgens alle actoren in het onderwijs tegelijkertijd van belang voor het doorbreken van sociale scheidslijnen.

Doorbreken statusverschillen tussen lager beroepsgericht en hoger algemeen vormend onderwijs is nodig voor sociale cohesie

De onderwijsprofessionals vinden dat het stelsel voor het voortgezet onderwijs beperkingen heeft. Het is een te strak keurslijf, zegt een directeur (oosten). ‘We proberen allemaal iets te buigen aan het strakke stelsel’, zegt de directeur. Doorbreek het systeem van niveaus en klassen, stellen enkele docenten voor, zet leerlingen van verschillende niveaus bij elkaar voor een vak, en laat leerlingen op verschillende niveaus vakken volgen (o.a. docent oosten).

Meerdere bestuurders stellen voor de trend naar steeds meer algemeen vormend onderwijs te keren door alle leerlingen in de brugperiode kennis te laten maken met praktische vakken en door in het curriculum meer ruimte te creëren voor een combinatie van theorie en praktijk. Meer menging van algemeen vormend onderwijs en beroepsvoorbereidende of praktische vakken draagt uiteindelijk volgens veel betrokkenen mogelijk ook bij aan minder statusverschil tussen lager- en hogeropgeleiden.

Men laat zich als onderwijsprofessional heel stellig uit over de hardnekkigheid van de scheidslijn tussen hoger en lager opgeleid. In het huidige stelsel betekent laag opgeleid zijn (i.e. vmbo) ‘dat men afgeschreven is’, zegt een directeur (oosten). De beeldvorming over het vmbo als laag is negatief, en dat zou anders moeten zijn, vindt een docent (zuiden). Maar, waarschuwt een bestuurder (B: DB), het vervangen van de ene term door de andere biedt nog geen oplossing. Daar is meer voor nodig, zoals een stelselwijziging waarin bijvoorbeeld iedereen, ook de avo-leerlingen, praktische vakken gaan volgen. Bij een gelijkblijvende indeling zal er nog steeds een scheidslijn lopen tussen praktisch en theoretisch onderwijs.

Voor een echte verandering is een breder gevoelde urgentie nodig

Het voorgaande geeft een beeld van waar veel bestuurders en onderwijsprofessionals aan denken als ze voorstellen doen om het onderwijs anders in te richten met het oog op het overbruggen van sociale verschillen en voorkomen van scheidslijnen. Hoewel men eerder ook allerlei bezwaren noemt bij een brede school, durft men gevraagd naar een toekomstschets wat vrijer te denken.

Dan blijkt dat menigeen een voorkeur heeft voor een onderwijssysteem met een brede brugperiode en een latere selectie, waarbij leerlingen bijeen zitten in een brede school. Zij zouden daar dan op hun eigen niveau een curriculum kunnen volgen met een mix van

praktische en theoretische vakken. Een dergelijke systeemwijziging zou enerzijds goed zijn voor de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen omdat ze er meer ruimte krijgen om hun talenten en interesses te ontdekken, en anderzijds zou het bijdragen aan hun persoonsvorming en socialisatie omdat ze in een bredere setting meer kans maken 'de ander' te ontmoeten en er dan meer gelegenheid is om met elkaar om te leren gaan en samen te werken, en elkaar en elkaars standpunten te leren respecteren.

Grenzen aan de rol van het onderwijs en draagvlak onder ouders

Het is een opdracht van het voortgezet onderwijs om leerlingen in contact te brengen met andere meningen en culturen, zegt een bestuurder (B: W); het onderwijs moet leerlingen 'wendbaar en weerbaar maken'. Maar, zeggen bestuurders in navolging van docenten en directeuren, de invloed van scholen op maatschappelijke verschillen en het tegengaan ervan is heel bescheiden.

Sommige bestuurders betwijfelen dan ook of het anders organiseren van scholen, zoals het breder maken en/of meer gemengde scholen maken gaat helpen om sociale verschillen tegen te gaan. We moeten het volgende in het achterhoofd houden, zegt een bestuurder:

Leerlingen zijn 5.000 uur per jaar wakker, 1.000 daarvan op school. Hoe groot is onze impact nu eigenlijk? (B: L)

Oftewel, men ziet wel voordelen aan verbreding en aan meer diversiteit in de leerlingenpopulatie, maar men twijfelt aan de haalbaarheid van verbreding omdat, zoals meerdere bestuurders blijven benadrukken, ouders hun kinderen bij voorkeur apart zien zitten. Schoolbesturen en schoolleiding hebben naar eigen zeggen weinig handvatten om daarin te sturen; men 'kan ouders niet tot menging verplichten'. Zij vinden dat het gedrag van vooral ouders zonder migratieachtergrond de ontwikkeling naar bredere scholen en grotere diversiteit in de scholen belemmert. 'Wit stemt met de voeten' zeggen zij (o.a. B: U, B: L). Bovendien, zo geven ze zelf aan, laten schoolbesturen de wensen van ouders meewegen bij de indeling van de schoolgebouwen: vmbo wordt vaak apart gezet van avo 'omdat ouders dat willen'. Een bestuurder ziet de sociale verschillen in de samenleving dan ook weerspiegeld in de school:

Kijk de ongelijkheid in de samenleving is bijna spreekwoordelijk, dus het is al heel gek om te denken dat wij met ons onderwijs daar iets in kunnen betekenen, behalve de wens uiten dat je eigenlijk zou willen dat kinderen op het schoolplein elkaar ontmoeten, in de klas elkaar ontmoeten, van elkaar leren en niet tegenover elkaar komen te staan. Dat is een mooie droom, maar de realiteit is natuurlijk anders. (B: DH-H)

Meerdere bestuurders maken gewag van behoudende krachten, niet alleen bij ouders, maar ook in het onderwijsveld zelf (B: U, B: DH-L). Voor een bestuurder (B: U) kunnen de krimp en het lerarentekort niet groot genoeg zijn. Dat zijn in zijn ogen triggers van verandering: 'Dan moet je.' Maar, zegt hij ook, 'het is de verkeerde hefboom hè, het moet eigenlijk intrinsiek zijn.'

Het ontbreekt in het onderwijs, volgens een andere bestuurder, nog aan een gevoel van urgentie; voor echte verandering is een ‘disruptie nodig zoals een economische crisis’.

Het onderwijs kan de ongelijkheid in de samenleving zeker niet alleen oplossen, zeggen de bestuurders. Zij wijzen naar de samenleving als een verzameling van actoren die daar gezamenlijk een bijdrage aan zal moeten leveren en het onderwijs is er daar een van. De structurele veranderingen die de bestuurders voorstellen, beogen vooraleerst kansengelijkheid te bevorderen en kunnen mogelijk bijdragen aan de bestrijding van sociale verschillen en het ondersteunen van sociale cohesie in de samenleving. Voor het doorvoeren van deze veranderingen is de overheid aan zet, want, zegt een bestuurder, ‘dat is een politiek besluit’ (B: DH-L).

7.5 Conclusie

Hoe is in het voortgezet onderwijs sociale cohesie te bevorderen?

Onderwijs kan de sociale verschillen niet oplossen, vinden onderwijsprofessionals en bestuurders, maar onderwijs heeft wel de maatschappelijke opdracht om sociale cohesie te bevorderen. Al kan het onderwijs die opdracht nooit helemaal waarmaken, het moet meer doen dan het nu doet. Scholen moeten leerlingen in de eerste plaats kansen bieden, achterstanden tenietdoen en leerlingen naar een diploma begeleiden. Verder hebben scholen de opdracht om leerlingen voor te bereiden op het deelnemen aan de samenleving als sociale, verantwoordelijke volwassenen, en om mensen met verschillende achtergronden met elkaar in contact te brengen. Daarvoor moet er, volgens de onderwijsprofessionals, aandacht zijn voor socialisering en persoonsvorming, want via die onderwijsdoelen kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot maatschappijkritische wereldburgers die zelf iets bijdragen aan de sociale cohesie en sociale verschillen overbruggen. De professionals vinden het belangrijk dat groepen leerlingen elkaar leren kennen, met elkaar leren samenwerken, en elkaar leren respecteren. Daarvoor is wel nodig, vindt men, dat in de school een mix van leerlingen aanwezig is, zodat ze elkaar ook kunnen ontmoeten.

Het organiseren van ontmoeting noemen de professionals en bestuurders dan ook een belangrijk instrument voor het bevorderen van sociale samenhang, maar, zeggen zij, dat is lastig te realiseren in categorale scholen en in brede scholen die over verschillende vestigingen zijn verdeeld, omdat die vaak eveneens een eenzijdig samengestelde leerlingenpopulatie hebben.

Volgens schooldirecteuren is het ook van belang dat de scholen een divers en gevarieerd team van docenten hebben; docenten bovendien die met zelfreflectie kunnen kijken naar hun benadering van leerlingen en de rol die zij spelen in het bestendigen van sociale verschillen. En verder is het belangrijk dat ouders een grotere rol nemen in de persoonsvorming en socialisatie van hun kinderen.

Verandering is nodig

Overbrugging van de sociale verschillen en bevordering van sociale cohesie vragen volgens de professionals en bestuurders om een systeemwijziging van het voortgezet onderwijs waardoor groepen leerlingen met verschillende achtergronden en niveaus met elkaar interacties kunnen aangaan. Zij pleiten voor latere selectie, bredere brugperiodes en meer brede scholen met verschillende onderwijsniveaus bij elkaar op een locatie. Zij pleiten ook voor het doorbreken van het systeem van onderwijsniveaus en het opheffen van de strikte scheiding tussen de lagere beroepsgerichte en hogere algemeen vormende opleidingen. Dat is goed voor talentontwikkeling van leerlingen en voor de arbeidsmarkt; maar helpt uiteindelijk wellicht ook om de huidige statusverschillen te verminderen. Bestuurders beseffen dat een dergelijke systeemwijziging zeer ingrijpend is en ook draagvlak vereist onder alle betrokkenen, waaronder de overheid. Men verwacht veel weerstand van met name ouders en onderwijsprofessionals. Toch denken ze dat als het onderwijs meer dan nu het geval is wil bijdragen aan sociale samenhang in een diverse en polariserende samenleving, dergelijke ingrijpende veranderingen nodig zijn.

Summary and conclusions

S.1 Summary

Motivation for this study: societal division along the lines of educational level

There are concerns about the emergence of a divide in society that coincides broadly with educational level. This divide is manifesting itself in many different areas. Those with higher and lower levels of education often coexist in spatial and social terms without interacting, differ markedly in their views and in their political and social participation. It is feared that this divide could result in challenges with respect to societal cohesion.

Compulsory education – the fact that all children are required to attend school – means that schools are places where children from very different social backgrounds meet, mix, learn about each other's background and learn to handle the social and cultural differences between groups. In this sense, education could provide a counterweight to – or at least mitigate – societal division. However, the question is whether education is able to play this role in practice, given the unequal distribution of children and young people across the education system at almost every stage of education, depending on their social background.

As children begin secondary education, they are subject to selection for the first time and they take different learning pathways at different educational levels. This is the reason why secondary education was selected as the focus of this study. The question is – to what extent is there institutional and social separation in secondary education? Do pupils from different social backgrounds mix at school, or do they actually remain predominantly separated? The study examines the question of how this institutional and social segregation arises, and which actors play a role in it. By allowing those involved in education to have their say (school administrators, school principals, teachers and parents), we explore the advantages and disadvantages of separating or mixing pupils from different backgrounds. Education has a number of goals: helping young people to achieve qualification, subjectification and socialisation, including civic education; the question is whether the composition of a school's pupil population affects the extent to which those goals are achieved. In other words, does the homogeneity or heterogeneity of a pupil population – in terms of background characteristics – matter in terms of the extent to which the various objectives of education are achieved? We focus specifically on goals that relate to socialisation, which is a means of preventing social division and promoting societal cohesion.

Central questions

This study addresses the following main questions:

- (1) *To what extent is there institutional and social segregation in secondary education and what are the possible causes of this, in the view of those involved?*
- (2) *What is the effect of this on achieving the various goals of education, in the view of those involved?*

Institutional separation and societal separation

By institutional separation, we refer to: the physical, spatial separation of pupils in separate schools, locations or classes, depending on the learning pathway and educational level. By social separation, we refer to: the separation of groups of pupils according to the home environment they come from (the educational level and income level of their parents, and their ethnic origin: whether or not they have a migrant background).

The level of education with which pupils begin secondary education is closely related to their home environment and family: the children of parents with a lower educational level are more likely to take part in vmbo, while the children of parents with a higher educational level are more likely to attend havo and vwo. Despite this relationship with pupils' home environment, this pre-sorting according to educational level does not necessarily mean that pupils from different backgrounds are completely separated from each other from the moment they begin secondary education onwards. This is because 'comprehensive school communities' provide secondary education at different levels and therefore bring together a diverse pupil population in the same school. There are also secondary schools that offer only one type of education: these may be vmbo-B/K or MAVO schools, lyceums or specialist gymnasiums, for example. This leads to a more homogeneous pupil population in each individual school, and generally to more social separation between groups in education. In theory, there are more opportunities for young people taking part in different levels of education and from different home backgrounds to meet and mix in schools that provide a broader range of education. To achieve this, however, the different types and levels of education need to be located 'under one roof'. If different types and levels of education at a comprehensive school community are located at separate locations, there are likely to be fewer opportunities for mixing – just as few, in fact, as at a specialist school or school that offers a narrower range of education (a school that provides only one adjacent school level, such as a havo/vwo school). In both cases, we refer to this phenomenon as institutional separation.

Explanation of educational objectives

Education has a number of different goals, which are often divided into the overarching categories of qualification, subjectification and socialisation, including civic education. The duty of schools is clearly stated statutorily: to guide pupils towards active citizenship and thereby contribute to societal cohesion. The assumption is that socialisation – and thus also civic education – will be different in a school whose pupils hold a diverse range of outlooks and values than in a school with a socially and culturally more homogeneous population of pupils. In order for pupils to learn to get along with people from different backgrounds, or people with different outlooks, it is essential that they have opportunities to socialise with them. The way in which schools and locations are structured and organised, the pupil populations that they serve, and the consequent likelihood of encountering pupils from different backgrounds can all play a role in whether the various goals of education are actually achieved. We explored this aspect by consulting various stakeholders in secondary education: school administrators, school principals, teachers and parents.

The approach taken in this study

Firstly, based on a quantitative analysis of register data, we ascertained the composition of all school locations that provide secondary education in terms of educational level and school type, as well as the composition of pupil populations. We looked at individual school locations because this is the level at which (different groups of) pupils have the opportunity to meet and mix. For schools that have multiple locations, the range of educational levels and the background of pupils will often be much more uniform at the level of each individual location than for the school as a whole (including all locations).

We then asked school administrators, school principals, teachers and parents whether they perceived any segregation or separation in education, what they believed the causes of this were, and how this affects the achievement of the various goals of education and the statutory role played by education in improving societal cohesion. Individual interviews were held with school administrators, while the other stakeholders took part in focus group discussions. A total of 100 respondents took part in the study.

We provide a summary of the findings here.

1) Findings regarding institutional and social separation: the extent to which this occurs and what causes it

High degree of institutional separation, especially in large cities

Schools that provide multiple levels of education often provide these at separate locations. It appears that the lower years of secondary education (the transition period) often continue to have a broad composition of pupils, but that higher year groups are frequently narrower at each location. Senior pupils continue to attend school with pupils from a different educational level, but this is often an adjacent educational level. For example, vocational learning pathways in Preparatory Vocational Secondary Education, or vmbo, (basic and advanced vocational) are often combined, while Senior General Secondary Education (havo) and Pre-University Education (vwo) are often together in general education. Both of these combinations occur frequently. Only a small proportion of the pupils who take part in these types of education attend school at a location where the other group is also represented: 16% of vmbo pupils (basic and advanced vocational) attend a location with havo and vwo pupils; and 12% of havo and vwo pupils attend a location that also provides vocational vmbo learning pathways. So there is marked separation among pupils at those levels. MAVO/vmbo-T marks at a tipping point; this pathway can be combined at the same location as vmbo, stand alone, or be combined with general secondary education (havo, or havo-vwo).

Size of municipality and demographics play a role in institutional separation

The size of the municipality (and thus the total number of pupils in the area) is an important factor in the pupil composition at school locations. In the four major cities of the Netherlands, it appears that pupils are more likely to attend school at a specialist location or a location that offers a narrower range of education, and the separation between learn-

ing pathways is more widespread than in other municipalities. In smaller municipalities, pupils are more likely to attend school at a location that offers a broader range of education; these schools often need to do this because they serve a smaller number of pupils overall.

Forecasts of the number of pupils in secondary education indicate a decline across the whole country, with the exception of large cities where continued growth is expected. The (predicted) decline is greatest in vmbo basic or advanced vocational, and according to the school administrators we spoke to, it will therefore become increasingly difficult to maintain these learning pathways, or certain specialisations within them.

Demographic changes and the fact that there is 'upward pressure' within the education system (participation in vmbo-basic/advanced vocational is falling, while participation in vmbo-T/MAVO and HAVO is increasing) are thus also affecting the number and composition of schools and locations.

Institutional separation is associated with a considerable degree of social separation

The quantitative analysis shows that institutional separation in the supply of education is associated with considerable separation between pupils from different backgrounds in the upper years of secondary education. The children of parents with a higher educational level, a higher household income, and from a non-migrant background are all more likely to attend HAVO or vwo. The children of parents with only secondary or lower education, a lower income, and a (mainly non-Western) migrant background are all more likely to attend vmbo. Accordingly, 53% of pupils whose parents have a higher educational level attend school at a location that only offers HAVO and vwo; for locations that only provide vwo, that proportion is as high as 70%. One factor behind the latter statistic is that pupils whose parents have a high educational level are not only more likely to attend a gymnasium than other pupils, but they are also more likely to choose a specialist gymnasium, especially if their parents have had an academic education. In locations that only offer vocational learning pathways in vmbo basic or advanced vocational, or a broad range of vmbo programmes, only 17% and 20% of pupils respectively have parents with a higher level of education. We see a similar picture when it comes to parents' income: as we move from locations that only provide vocational learning pathways in vmbo up to locations that only provide vwo, the proportion of parents with higher incomes increases and the share of parents with lower incomes decreases.

When it comes to migrant background, particularly in the four major cities of the Netherlands, there is a significant difference in pupil composition between locations that provide vmbo and locations that provide HAVO/vwo or vwo. For locations that only provide vmbo, between 58% (vmbo vocational learning pathways) and 69% (vmbo) of pupils come from a non-Western migrant background; for locations that provide HAVO/vwo this figure is 35% and for vwo locations it is 20%.

Uneven distribution has a negative impact on the opportunities for pupils to meet and mix with different groups

Where vocational education and general secondary education are provided at different locations, there are considerable differences in the pupil compositions at those locations. This reduces the likelihood that pupils from different backgrounds will mix at school. However, the demographic composition of the municipality and neighbourhood concerned also affects the likelihood that young people will mix with others from different backgrounds at school. For example, in areas where few young people from a migrant background live, the likelihood of meeting pupils from that background at school is limited, even in cases where school locations serve a broad range of pupils. However, where pupils are also distributed unevenly across the different types of school location, the likelihood of meeting pupils from a different background is diminished still further. In the four major cities in particular, we see that the likelihood that pupils will mix with other pupils from a different background (educational level, income or migrant background) at school is negatively affected by the uneven distribution of pupils from different backgrounds across school locations.

Market forces and falling pupil numbers are both factors that underlie the allocation of school places and school locations

The range of schools that provide secondary education and the way in which these are organised across locations is mainly the result of supply and demand. School boards are responsible for providing good-quality, accessible education and for ensuring that schools are run properly in financial and administrative terms. Given this latter responsibility, it is important that schools can be confident of attracting sufficient numbers of pupils both now and in the near future. It is therefore crucial that schools have an insight into demographic changes and likely numbers of new pupils based on the preferences of and choices made by parents and pupils, so that they can ensure that the supply matches the demand. School boards have a certain level of influence due to the fact that they respond to the wishes of parents and pupils in the education that they offer; in order to attract enough pupils, they often opt to provide a varied range of education, 'so that pupils and parents have a genuine choice'. This can be variation in the type of education that is offered and the level of that education, pedagogical concepts or schools with a specific profile (such as bilingual education, 'technasiums' or a school with a specific cultural profile). Influence also occurs through the way the different levels of education are provided, namely by offering locations with a broader or narrower range of education, or indeed specialist education. In larger municipalities, besides schools that provide a broader range of education, there is a larger choice of specialist schools, as well as more specialisations based on profiles and directions. In smaller municipalities and in areas of demographic contraction, by contrast, the variety that school administrators are able to provide is inevitably more limited. As noted previously, schools in those areas need to provide a broader range of education in order to attract a sufficient number of pupils and remain viable; this means that parents and children therefore have less choice.

The school administrators interviewed in this study said that the preferences of parents and their children play a very strong role in the range of schools available. According to our respondents, the trend towards more specialist schools and narrower first-year groups has come about mainly in response to pressure from parents. According to the parents and teachers, parents of children who have been advised to attend a higher level of secondary education prefer to reduce the likelihood of their children moving down to a lower level; for this reason, they often opt for a specialist school or school that offers a narrower range of education. Parents of children who have been advised to attend a lower level of education, by contrast, want to keep their child's options open and therefore prefer a school that offers a broader range of education, including the higher levels.

The school administrators say that the physical separation of vmbo departments from havo/vwo departments is also a result of pressure from parents with a child in havo/vwo. Parents would prefer a school with pupils from the same background and want to avoid schools with pupils from different backgrounds.

The school administrators themselves say they would rather provide a broader range of education by attracting a more diverse population of pupils to their schools. However, they also need to respond to the preferences of parents due to the effect of market forces; otherwise, they say, parents would move their children to schools that are more willing to cater to their preferences. This interaction between supply and demand is the guiding mechanism for school boards when it comes to the way in which schools and locations are organised and structured. As a result, there are fewer school locations that provide a broader range of education than they deem desirable from a societal perspective.

Parents prefer smaller, safer schools, and they sometimes assume there will be more problems at schools that have a vmbo department

Every family makes an individual assessment of what they think is best for their child. The parents in this study often preferred smaller schools where they thought their child would receive more personal attention. In some cases, that means a specialist gymnasium, but in other cases it could mean a separate, smaller-scale vmbo school.

The composition of the pupil population of a school and the reputation of the school also play an important role in decision-making by parents. They want a school with pupils from a fairly similar family background, where particular values seem to be upheld. The parents interviewed often seemed to associate the lower levels of vmbo with what they saw as undesirable behaviour among certain groups of pupils. Parents of children advised to attend MAVO, HAVO or VWO therefore prefer a school without a vmbo department, or a school where vmbo is provided at a separate location. They want to avoid the possibility of their child moving down to a lower level, but also, in the words of some parents, 'schools with too many issues'.

Other parents said that they consciously chose a school that was more diverse; these are parents who want to prevent their child from seeing too little of 'the outside world'.

Although parents also have certain preferences and help their child through the decision-making process, most parents said that the final choice of school was made by their child.

Both broader and narrower schools have advantages, said those involved

School administrators and education professionals saw many advantages to broader composition in the early years of secondary education (transition period) and schools/locations that serve a broad range of pupils. A broader and/or longer transition period gives late bloomers more opportunities to be placed at the right level for them, weaker pupils can benefit from being taught alongside better pupils, and it prevents pupils from having to choose a particular learning pathway too early in the secondary education, they say. In the view of education professionals, another important advantage of schools that provide a broader range of education, provided there is no separation into different locations, is that pupils from different backgrounds have the chance to meet and mix. This can help prevent or break down 'bubbles'. They see the fairly uniform composition of specialist schools as a major disadvantage, because pupils can only ever meet children from different backgrounds outside school. However, the administrators and educators also mentioned the advantages of specialist schools and schools that provide a narrower range of education. Pupils at gymnasiums benefit from better cognitive development in a specialist gymnasium, because they are surrounded by children of a similar level of ability. Some educators say that it is also good for children in vmbo basic or advanced vocational to attend school with children of a similar level of ability too. This is good for their self-confidence, they say, because they do not always have to feel like the weakest pupil in the class.

2) Findings regarding the effect of separation on the achievement of educational goals

Qualification, subjectification and socialisation are all important goals, but priorities will vary depending on the phase of education and the type of pupil

Of the various goals of education, education professionals consider the goals that relate to qualification to be the most important in secondary education. The transfer of knowledge, guiding pupils towards graduation and preparing them for further education are important goals of education. Qualifications are 'essential', and 'the Education Inspectorate relies on us in that area' say the education professionals. However, the educators stressed that education also has broader objectives: preparing young people for participation in society as active and responsible citizens, and supporting young people in their own subjectification. For this reason, they also view subjectification and socialisation as very important. The priority that the educators give to ensuring that pupils graduate or to the other two target areas depends on the type of pupil they are teaching, the type of secondary education they teach in, and which stage of school they are in. Educators assess the needs of the group of pupils that they teach. For pupils in vmbo, they will focus mainly on subjectification and socialisation. They say they do the same with younger pupils in the lower years of secondary education (regardless of the type of education), because these pupils need this more than pupils in the upper years. In the upper years, the emphasis naturally shifts towards ensuring that pupils achieve a qualification. Like the education professionals, the parents also saw all the target domains mentioned here as important, but qualification was the priority for them too.

School and class composition affect whether the various goals of education are achieved

According to the education professionals, whether the various goals of education can be achieved effectively depends on where the school is located (more difficult in areas with 'urban problems') and the make-up of the school's pupil population. They find that both qualification and subjectification are easier to achieve at specialist schools or schools with a specific profile (bilingual education, art, sports), because those schools have a more homogeneous and sometimes better motivated pupil population. In classes that include pupils from different backgrounds, teachers need to take into account the fact that pupils will have differing levels of prior knowledge and skills and therefore different needs.

Teachers say that teaching is easier in groups that are more homogeneous: they need to intervene less at the pedagogical level because all the pupils are already 'on the same page,' and this allows them to spend more time on knowledge transfer.

When it comes to achieving the goals of socialisation and civic education, education professionals believe that a group that includes pupils from diverse backgrounds and with diverse views is crucial. As mentioned previously, the likelihood of encountering 'other types of pupils' is greater at schools that have a heterogeneous population of pupils (schools with a mixed pupil population or schools that provide a broad range of education at different levels) than at schools with a narrower pupil population.

The classroom is the ideal place for interaction and contact between different groups

In schools with a narrower and therefore often more homogenous population of pupils, educators say that pupils sometimes live in a 'bubble' and have too little contact with 'the real world'. Teachers say they are better able to work on socialisation goals in cases where meeting and interaction between different groups does take place. The simple fact that everybody walks in through the same door is already a start, they say, although in their view the most important interaction takes place in the classroom. That is where friendships are formed, disagreements can arise and groups emerge; sometimes along the lines of the pupils' backgrounds (such as pupils from a migrant background), but just as often on the basis of shared interests, tastes or lifestyles and irrespective of any social differences. In the view of the school administrators, too, schools should not be islands or 'bubbles', shielded from the rest of society, because that is when pupils will be poorly prepared to function in society, as one administrator said. Many parents also commented that a varied mix of pupils is an important way of preparing children to enter society, where everybody needs to be able to interact and get along. Education can promote and facilitate meeting and encounters. However, more than just 'encounters' are required in order to achieve the wider educational goals of socialisation and civic education; action in the classroom itself is therefore required, during education.

Achieving socialisation goals in heterogeneous classes is not easy

Discussing subjects that may be sensitive because they involve different perspectives, values and opinions is one way in which teachers try to achieve socialisation and subjectification goals. These subjects include a wide range of serious and important themes such as

the holocaust, terrorist attacks, Islam, politics, discrimination and LGBT issues. During class discussions on these subjects, pupils can learn about and from each other, learn to respect each other's perspectives, and learn about the values and norms that are important for our society. The education professionals find it important that pupils learn to see each other as individuals, rather than as members of a larger group; this can also help them to understand each other better, they say. Nevertheless, they say that even though this is the intention, this goal is often missed. They say that pupils often think in terms of 'us and them' when they are speaking in class, and this is also evident in the way they talk to and interact with each other.

Discussing sensitive or controversial topics is part of the job, say the teachers, but not everybody finds this easy to do. Social studies teachers and history teachers generally see themselves as more suited to this. However, whether a teacher is able to lead productive discussions on difficult themes in the classroom and deal with the dynamics between groups of pupils that those discussions can provoke, also depends on the experience, skills and personality of the teacher concerned. Interacting with 'others' can also result in disagreements and arguments, say the education professionals. However, this is no reason to favour a more homogenous schools or classrooms. Disagreements are part of learning to get along with other people, including people who have a different perspective to your own.

Sensitivities, discussions and even conflicts occur mainly between groups of pupils who are from different migrant backgrounds. Teachers find it difficult to get past the 'us and them' mentality in groups of pupils. But when discussing sensitive topics, they find it particularly difficult when they cannot count on the support of school managers or the school board, or on the support of parents.

Clear divisions in society are reflected in the education system, say those involved

All respondents expressed concern about the growing divisions within society: there are clear and obvious social differences – between different income groups, those with higher and lower levels of education, and between people with and without migrant backgrounds. Many also see these social differences in starker terms, as 'dividing lines' – a term that was widely used, but also a fraught concept – because they believe that society is increasingly divided into groups that are diametrically opposed to one another: groups that have – or appear to have – diverging interests, do not understand each other anymore or have stopped talking to each other. Those involved in education expressed concerns about the impact of those social differences on societal cohesion.

They see the same social differences within education too. The respondents were not always able to say whether social differences really do represent societal dividing lines, but they did not see this as relevant in explaining what they saw as the evident inequality and separation between groups of citizens and pupils.

In secondary education, school administrators, school principals and teachers see the largest differences between the lower vocational learning pathways of vmbo and the higher general advanced programmes in havo and vwo. According to them, there is an obvious

and significant dividing line between them. Many of the social differences mentioned coincide with this dividing line, they noted, and the segregation between groups of pupils is at its greatest there.

Parents, on the other hand, chiefly saw differences between rich and poor: parents who can afford to 'give their children everything' and parents who have difficulty covering the additional costs of education. These costs can vary greatly from school to school. Many of those involved expressed concern about the selection effect of a significant parental contribution or, for example, of study trips to China or the United States.

The education professionals were clear about the role that (secondary) education plays in the division that they perceive. It is true that secondary education is not the source of that social division and inequality, they say, but the way in which secondary education is organised and reflects those divisions does exacerbate the inequality. Education also has a clear role to play in combatting inequality of opportunities. If our education system fails to do this, said the administrators and educators, social inequality will only be reinforced further.

How, in the view of those involved, can societal cohesion be promoted in secondary education?

We asked those involved to take a step back, consider the education system from a distance, and identify aspects that could be improved. The education system cannot remove social differences and social dividing lines, said teachers, management and administrators, but it does have a social mission and a legal duty to promote societal cohesion through civic education. There was a general belief that education could do more than it is currently doing in this respect.

Schools should, above all, give pupils opportunities, help them to make up for social disadvantages and guide them towards successful graduation. And schools also need to prepare pupils for participation in society as responsible, socially skilled adults and citizens. In the view of education professionals, this requires a focus on socialisation and subjectification, because this is how pupils can become global citizens who can contribute to societal cohesion and bridge social differences themselves.

Education professionals see it as important that different groups of pupils get to know each other, learn to work together and learn to respect one another. According to education professionals, the first important requirement for this is a place where pupils will come into contact with each other, and that means that a diverse range of pupils need to be using the same school buildings. Many parents also commented that a varied mix of pupils is an important way of preparing children to enter society, where everybody needs to be able to interact and get along. Ensuring that such contact happens is, therefore, an important tool that professionals and administrators can use to promote societal cohesion, but they also see that this is difficult to achieve in specialist schools which often have a relatively homogenous pupil population, or in schools that provide a wider range of education but do this at multiple different locations.

In order to make any contribution to societal cohesion, drastic measures are required, say those involved

When asked to think completely freely, the professionals and administrators tended to favour system-level change that would make it easier for groups of pupils from different backgrounds and levels to meet and mix with each other. They argued that selection on educational level should occur at a later stage, that transition classes should be more mixed, and that there should be more schools where different educational levels are taught together. It would also help, said the school principals, if there was a diverse team of teachers in the school, including teachers who are unafraid to be critical of their own role in perpetuating or bridging social differences. Other ideas included scrapping the system of closed educational levels, allowing more pupils to follow subjects at multiple levels, and eliminating the strict separation between vocational and general education programmes. This latter idea would be beneficial for the development of pupils' talents and for the labour market, but it may also indirectly help to reduce the current differences in status between the two types of education. In the view of those involved, the changes proposed could help reduce social differences in education and therefore also promote societal cohesion. School administrators realise that such a systemic change would be a radical step and would require support from all those involved, including the government. People certainly would not want an education system that is standardised for everybody. Any attempt to move towards a more broad-based education system would be met with resistance, they said, especially among parents and education professionals. After all, both these groups often favour more specialist schools based on their own experiences.

S.2 Concluding discussion

The social role of education is under threat. The societal challenges that we are facing are urgent, significant and require action

Education has a major role to play in teaching young people from different backgrounds to live together. Those we spoke to in this study were convinced of the importance of education in this respect, but they also believed that this role is under threat in the current education system. Recent developments have shown that groups can sometimes be diametrically opposed to one another, and that the principles of the rule of law are not necessarily accepted by everyone. Achieving the social goals of education more effectively will require action on various fronts. Reducing separation within education is important, but achieving objectives in the areas of socialisation and subjectification is also a priority.

Separation and segregation in secondary education are on the rise

In this study we were unable to ascertain whether there has been a fall in the amount of schools that offer a broad range of education. It appears, however, that there has been a clear trend towards locations that provide a narrower range of education and towards narrower first-year groups. The Education Inspectorate has been highlighting the decline in the number of more diverse first-year groups for some time, and in the current constella-

tion of schools only a few comprehensive school communities remain that provide the full spectrum of secondary education – including both general education and pre-vocational education, and possibly also practical education.

Given the relationship between educational level, parental background and ethnic origin, this institutional separation in education also implies fairly far-reaching social separation. As we have seen, especially in large cities, pupils from different backgrounds go to school separately. A wide range of specialist education is available for the higher education levels: HAVO/vwo and often gymnasiums, but there are also more specialist schools for vmbo and there are even a handful of specialist HAVO schools. Schools with a specific profile (bilingual education, culture, ‘technasiums’) also tend to have more homogeneity in the pupil population.

This trend towards narrowing down is not so much the result of autonomous forces – although the local and regional demographic picture certainly plays a role – but is the result of supply and demand. Unlike in primary education, in secondary education, the composition of the local neighbourhood plays a less important role in the composition of the school; this certainly applies to schools that serve a broader regional catchment area as well as a local one. School boards respond to the preferences of parents, whether those are stated or unstated, and parents have now started to behave more like critical consumers (Onderwijsraad, 2019). It seems that the wishes of parents whose children have been given a higher recommendation (HAVO/vwo) are prioritised within this process. And those parents want to avoid vmbo. According to those involved, vmbo is associated with a more diverse range of pupils but also with more issues. For that reason, parents with a higher level of education prefer schools with more children from backgrounds similar to their own. The question is whether school boards with a specialist vocationally-oriented vmbo offering are also responding to parents’ preferences or whether mainly practical considerations are playing a role for these schools. Parents with a child at vmbo level may also deliberately choose a small, specialist school, but in this study it was unclear whether these parents are actually looking for a school with pupils from a similar background.

It is the approach of school boards and parents that leads to this narrow, segregated offer, especially in large cities. Each player acts with the best of intentions. School boards need to ensure that their school remains viable and provides an appealing range of education in a competitive market of providers. Parents choose a good and, in their eyes, safe school where their child can develop the best, knowing that their choice could determine the opportunities that their child will have and their future direction in life.

Naturally, practical considerations also play a role in composition of supply, such as the availability of locations, the suitability of buildings and the high cost of practical classrooms in vmbo, for example. Offering a broad range of education is not always logistically easy, can often be expensive, and trying to retain every department over the long term can also be a risky approach. School boards also make strategic decisions when, for example, they split a department from a broad-based school and turn it into a specialist school in

the expectation of attracting more pupils; or when they opt for a specific location in order to attract a specific segment of the local pupil population. At the school level, in addition to practical considerations, conscious, strategic decisions in favour of narrower or wider first-year groups can also play a role.

Is institutional and social separation a problem in education?

In practice, market forces are providing a range of schools that enjoys the support of many parents, pupils and teachers. In that sense, the system seems to be working adequately. Teachers also are of the opinion that the goal of ensuring that pupils achieve qualification is actually easier to achieve in classes that are more homogeneous. What is more, some argue that pupils in vwo or gymnasiums experience better cognitive development when they are among classmates of a similar level of ability, and vmbo pupils would also feel more comfortable if they are in a class with others of a similar level of ability. We have already explained that a reduced chance of moving down to a lower level of education is also seen as an advantage in specialist education. However, the opportunities for advancement also seem to be more limited than in broader-based parts of the education system. After all, moving either up or down from specialist education would mean that the pupil would have to change schools. In a specialist school or a narrow first-year group, weaker pupils also have less chance of keeping up with stronger pupils.

Another disadvantage of an ever-narrower educational offering (resulting in narrower or specialist first-year groups, and narrower or specialist locations) is that the educational level of a pupil is determined at an early age. Particularly in specialist schools, children are placed according to level in a way that is permanent. However, a measurement of a child's cognitive or developmental level can only ever be a snapshot; every child develops at his or her own individual pace. Education is, by definition, designed to help children learn and develop, and therefore a child's level can and will differ over time. Moreover, pupils' performance can sometimes vary greatly between subjects or directions, in terms of the level that they can cope with or achieve at a given point in time. When we look at the composition of pupil populations within a school type and school year group, we often see a considerable distribution in terms of cognitive levels (Gubbels et al. 2019). In addition, practical subjects are taught exclusively in vmbo and not at havo and vwo levels, where many pupils will undoubtedly have practical talents, too. So there seems to be every reason to take a more flexible approach to measuring children's aptitude and every reason not to limit their opportunities further down the line.

The importance of socialisation within the broader goals of education and societal cohesion

Ensuring that pupils achieve a qualification is essential for all concerned, but education has other goals too. The Education Inspectorate (2019) recently drew attention to the role played by education in socialisation, and citizenship skills in particular. A highly segregated education system would seem to be less suited to achieving these goals. Do pupils need to be in the same building more often, in order to be able to get along together later in life?

Perhaps not, but in a broad-based school where pupils from different backgrounds can meet and mix, it may be easier and more natural for pupils to become active and responsible citizens who are able to interact with and work with people from different backgrounds. When encounters between pupils from different backgrounds need to be organised specifically because the opportunities for this at their own school are so few and far between, this is not only forced and artificial, but also inconvenient. It is important for pupils to be exposed to – and learn to handle – views and values that are different from their own and those of their classmates who are from a similar background. Intercultural skills and social skills more generally are increasingly important in our diverse and complex society. The foundation for these skills is laid during people's formative years, and schools therefore play a key role as social environments.

Although there is widespread acknowledgement that encountering people who are 'different' is a useful part of a child's education, secondary education provides only limited opportunities to do this. Even in cases where children are officially 'at the same school', this may be of little relevance if different types of education are provided at completely separate locations of that school. And what is more, even in schools that provide a broader range of education at the same location, opportunities for interaction are sometimes actively limited: examples identified in this study included separate break times for vmbo and havo/vwo pupils; a wall between the vmbo and havo/vwo departments; and pupils not being allowed to use a connecting tunnel between the two physically separate departments. Logistical problems or issues with space may play a role in some of these situations; however, those involved were clear that these particular measures had been taken in response to the wishes of parents with children in havo/vwo.

As the Education Council (2019) has stated, differentiation is generally useful. Differentiation within the Dutch educational system is also considered as a very good thing, providing pupils with many different pathways and directions, and giving them real options and choice (Education Council, 2019).

This study shows that unique opportunities for social interaction between groups from different backgrounds are currently not being utilised as fully as they could be. The question is whether this is consistent with today's complex, pluralistic society and with the statutory duty of schools to contribute to societal cohesion. The need to facilitate contact between young people from different backgrounds so that they can 'learn to live together' at school is all the more urgent if social segregation outside the school and the educational system – in terms of friends, living environment, sports and recreation – is already at significant levels. In this study, people described living in separate 'bubbles' and the problems that this can lead to; the Education Council (2019) speaks of 'excessive differentiation', which means that the paths of young people from different backgrounds may no longer cross naturally at all.

A recognition of the importance of mixing and interaction also plays a role now that schools had to close for a second time due to coronavirus. Due to the restrictions required

to control the virus, all kinds of extra-curricular activities that would usually bring young people together have had to be cancelled. Meeting one another is a minimum requirement for the socialisation goals that education aims to achieve. Of course, opportunities for pupils to meet and mix will not automatically lead to greater societal cohesion; however, the education of separate social groups in entirely separate schools, and the tangible embodiment of social differences that this implies, would seem entirely incompatible with that goal. After all, school is not only a preparation for society, but is also a part of that society.

The classroom is the perfect place for real-life interaction and contact. A diverse classroom may not always be easier to teach, but debate and disagreements help pupils to develop as young adults. Daily interaction and contact can also bring about a sense of a shared community.

Teachers face a major challenge when it comes to discussing social themes in class

Recently, France was shaken by the brutal murder of a teacher. The reason given for this act of violence was the way he had approached a discussion about freedom of speech during his classes. The event has shocked people in the Netherlands, too, and has led to significant disquiet among teachers. Tensions ran high when one teacher here was forced to go into hiding after receiving threats because of a cartoon on the wall of his classroom, which had been misinterpreted by some of his pupils. Another teacher also went into hiding after discussing a cartoon in class.

This study revealed how difficult it is for teachers from different disciplines to discuss certain themes that are part of the wider socialisation goals of our system of education. Subjects can turn out to be unexpectedly controversial and quickly give rise to heated arguments in the classroom. Various examples were mentioned in the study: discrimination, racism, head scarves, whether or not to shake hands, politics, the Holocaust, homosexuality. Yet there is a clear job for teachers to do here, and they are certainly trying to do it – teachers of history or social studies, certainly, but sometimes teachers of other subjects too. In more mixed classes and schools, disagreements about these subjects can arise very easily. In more homogeneous groups, there may hardly be any debate at all, said one teacher in the study. Learning with each other and from each other is different from ‘learning about each other’ or ‘about different opinions’.

Many teachers see their job as tricky: sometimes it is difficult to empathise with the views of pupils, to avoid expressing one's own opinion or unintentionally expressing a particular bias, to debunk a conspiracy theory, and in particular to get beyond the them-and-us mentality. Those involved say that the views of parents play a major role in this. And that does not always occur indirectly through their own child; there are also parents who want to get directly and actively involved with the content of the lessons, and they sometimes take this too far. For example, some parents want to remove any mention of homosexuality in a positive light, or any mention of the theory of evolution, or they may object to the idea of pantheism when discussing the history of Ancient Greece. The job of teachers becomes even more difficult when parents question their approach and when the managers or

school board of their own school fails to support them. Parents' involvement in their children's education is a good thing, but can also be taken too far, such as when parents want to interfere with what is covered during lessons. In fact, the controversies around lesson material and the differences in values and beliefs that play a role in these illustrate just how urgently the socialisation mission of the education system is needed. The professionals who work on this mission and are doing their best to equip pupils as well as possible to coexist alongside each other, deserve the full support of their management and board.

More meeting and mixing is desirable

This study reveals a strange paradox: all the respondents mentioned the advantages of more opportunities for pupils from different backgrounds to meet and mix. This is seen as an important way of preventing 'bubbles', fostering a broader view of society, and thus contributing better to the socialisation goals that aim to improve societal cohesion. When asked for a solution to the problem of segregation in education that we have outlined, the respondents actually argued for a fairly far-reaching change to the system. School administrators stated explicitly that the way in which schools are currently set up is less conducive to achieving social objectives than they would like.

Nevertheless, parents and pupils are increasingly opting for specialist schools, and school boards are responding to those preferences. So how deep does the desire to prevent 'bubbles' go? Specialist gymnasiums have been popular for many years, for example, and in Amsterdam a fifth specialist gymnasium has recently proved its viability. However, the question is whether more and more young people are actually developing a special interest in classical subjects or whether other considerations are causing them to opt for this type of education. For example, parents may have concerns about the safety and discipline in other schools. Reports of an increase in schoolchildren carrying knives are feeding into those concerns. Above all, however, both parents and pupils are highly aware that education can improve your chances in life, and they are understandably aiming for the very best education possible. Parents with a higher level of education themselves seem to want more differentiation and even segregation too. A school that asks for a significant parental contribution or has high additional costs for study trips, for example, is not really a problem for them, because this actually meets their need for exclusivity.

In conclusion: reliance on supply and demand in education will not automatically result in interaction between different groups of pupils; ensuring that this happens will require changes to be made.

More inclusive forms of education could also accommodate the preference for specialisation and distinctiveness without subordinating the goals of personalisation and socialisation to the goal of qualification. One example could be providing a broader range of education at a single school and a single location (or perhaps at a kind of secondary education campus), where different pupils are taught at the appropriate level. Pupils' level of achievement and ability should be measured more frequently in order to help them move up to a higher level earlier and more easily, and to reflect a more fluid approach to pupils'

development over time. Also for this reason, it would be interesting to explore whether practical subjects could be offered at HAVO and vwo level; and whether, for example, bilingual education or the ‘technasium’ concept would also work at VMBO level. In terms of buildings and facilities, subject-specific division (a languages corridor; science subjects and classrooms for practical work together) is preferable to division by educational level. Activities that are not related to educational type could then be organised in such a way that pupils of different educational levels would meet and interact with each other. This could include sports, competitions, performances, debates, practical classes, collaboration on projects, but also simply taking breaks together. An appealing comprehensive school that provides a prestigious education and possibly various different profiles at each level of education could actually serve certain groups of pupils (and their parents) better than they are being served by the current system, and could also compete with specialist schools.

All actors involved

High-quality education, as well as safety, are absolute requirements for schools to be attractive and appealing, but as noted, more than this is needed. Currently, the individual behaviour of the different actors (school administrators, school principals, teachers and parents) is not adding up to secondary education that contributes optimally to the socialisation goals of education. Every actor faces dilemmas.

It is important that all actors see the various goals of education as in essence mutually reinforcing and complementary, and certainly not as mutually exclusive. Qualifying is not possible without socialisation and subjectification, at every level of secondary education; the ability to get along with people from different backgrounds and with different opinions is an important qualification and that message should be communicated more loudly and more clearly.

School boards could stop the trend towards schools that provide an ever-narrower range of education, by providing a broad and ambitious offer as described above. This is particularly urgent in our larger municipalities; in smaller municipalities, education is often already structured in a broader way. Since continued demographic decline (which also leads to schools that provide a broader range of education) is expected, especially outside large cities, while the population of the large cities is expected to continue to rise, proactive management would be helpful here. The dilemma, however, is that schools do not want to ‘price themselves out of the market’ with an offering that turns out not to be viable, and this means they usually end up playing it safe. However, we would like to argue that the ‘automatic’ tendency towards ever-narrower schools is not inevitable. Internal supervision at schools should actively monitor the way in which school boards are seeking to achieve goals in the area of socialisation.

Municipalities could play a facilitating role in creating broader-based schools, by setting up covenants with school boards about which locations should provide which education, taking into account the rest of the education on offer in that municipality. This process could be strengthened by attaching conditions to school funding.

In terms of content, steps have recently been taken to clarify civic education and to strengthen support provided for (new and existing) teachers in this area. The urgent need for good teaching of civic and citizenship skills, as an integrated part of education, is self-evident. Previous reluctance and lack of commitment in this regard should therefore be consigned to history. Not every teacher in secondary education will be equally well-suited to handling the controversies that may arise during lessons on difficult subjects. Teachers would be well served by broader support around their work in relation to achieving a qualification, subjectification and socialisation. We still have so much to gain, in particular by providing better resources for the latter two tasks; and approval and support from colleagues, management and board will make their work so much easier. After all, no teacher can do everything on their own.

Some parents seem to assume that qualification is the only goal that matters. But part of the challenge that we currently face is to involve parents more in the wider goals of our education system. They need to understand that broader socialisation goals not only serve the interests of society, but are also good for the development of their child as an individual. The freedom to choose a school – and the existence of a diverse range of schools to choose from – are of enormous value. If some parents see too few options available within the existing (public) education system, they may end up turning to private education, which certainly will not help us achieve the goal of more interaction between different social groups. Perhaps, then, the only appeal that can be made to parents is a moral one. They need to be persuaded that schools which provide a wider range of education also provide high-quality, ambitious and appealing education that gives children plenty of good opportunities, and that narrower, specialist schools have their limitations.

Literatuur

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge (Massachusetts): Addison-Wesley Pub. Co.
- Azough, N. (2017). *Weerbare jongeren, weerbare professionals*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap/Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Bekhuis, H., Ruiter, S. en M. Coenders (2009). Xenofobie onder jongeren: de invloed van interetnisch contact. In: *Mens en Maatschappij*, jg. 84, nr. 1, p. 72-102.
- Biesta, Gert (2002). How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. In: *Journal of Philosophy of Education*, jg. 36, nr. 3, p. 377-390.
- Biesta, Gert (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G.J.J. (2015). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. In: *De Nieuwe Meso* jg. 2, nr. 3, p. 54-61.
- Biesta, Gert (2016). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie?* Geraadpleegd 4 juli 2019 via <http://downloads.slo.nl/documenten/essay-persoonsvorming-gert-biesta.pdf>.
- Biesta, Gert (2018). Persoonsvorming in het onderwijs: over vorming-van-personen en vorming-tot-persoon-willen-zijn. In: G. Geerdink en F. de Beer (2018), *Kennisbasis voor Lerarenopleiders Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding* (p. 21-34). Breda: VELON. Geraadpleegd 4 juli 2019 via <http://www.lerarenopleider.nl>.
- Blau (1977/1986). A macrosociological theory of social structure. In: *American Journal of Sociology*, jg. 83, p. 26-54.
- Bovens, M. (2012). *Opleiding als scheidslijn. Van oude en nieuwe maatschappelijke breukvlakken* (oratie). Rotterdam: Erasmus universiteit.
- Bovens, M., P. Dekker en W. Tiemeijer (red.) (2014). *Gescheiden werelden. Een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Bron, Jeroen en Coen Gelinck (2017). Maatschappelijke vorming. In: Elvira Folmer, Annette Koopmans en Wilmad Kuiper, *Curriculumspiegel 2017*. Enschede: SLO.
- Bronneman-Helmers, Ria (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- cbs (2018). *Jaarrapport integratie 2018*. Den Haag/Heerlen/Bonaire: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- cbs/vws (2019). *Jaarrapport landelijke jeugdmonitor 2019*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek/Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Coenders, M., M. Lubbers, M. te Grotenhuis, P. Thijs en P. Scheepers (2015). Trends in etnocentrische reacties onder de Nederlandse bevolking, 1979-2012. In: *Mens & Maatschappij*, jg. 90, nr. 4, p. 405-433 ([dx.doi.org/10.5117/MEM2015.3.COEN](https://doi.org/10.5117/MEM2015.3.COEN)).
- Dagevos, J. (2018). De Schilderswijk is het Statenkwartier niet. In: *Socialisme en Democratie*, jg. 75, nr. 4, p. 34-37.
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs* (oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs* (oratie). Amsterdam: Vossiuspers, Universiteit van Amsterdam.
- Driessen, G., E. Krikhaar, R. de Graaff, S. Unsworth, B. Leest, K. Coppens en J. Wierenga (2016). *Evaluatie pilot tweetalig primair onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit ITS.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data* (inaugurele rede). Maastricht: Maastricht University.
- duo (2015). *Morele vorming in het voortgezet onderwijs*. Rapportage. Utrecht: duo Onderwijsonderzoek.
- Eck, E. van, E. Voncken, M. Glaudé en J. Roeleveld (2013). *Opwaarts, mars. Een verklarende analyse van (verwachte) ontwikkelingen in de deelname aan het vmbo en het vo*. Amsterdam: Kohnstamm-instituut.

- ek (2020/2021). *Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Eerste Kamer, vergaderjaar 2020/2021, 35352, A.
- Elchardus, M. (2012). Onderwijs als (nieuwe) sociale scheidslijn. In: B. Völker en M. Elchardus, *De sociale klasse voorbij. Over nieuwe scheidslijnen in de samenleving* (p. 35-84). Essaybundel. Den Haag: ministeries BZK, ocv, szw en het SCP en RMO.
- Elchardus, M. (2018). De nieuwe verscheidenheid en de vertrouwde problemen. In: *Socialisme en Democratie*, jg. 75, nr. 4, p. 22-29.
- Elffers, Louise (2018). *De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ewijk, R. van en P. Slegers (2010). Peer ethnicity and achievement: a meta-analysis into the compositional effect. In: *School effectiveness and school improvement*, jg. 21, nr. 3, p. 237-265.
- Gubbels, J., A.M.L. van Langen, N.A.M. Maassen en M.R.M. Meelissen (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Herweijer, Lex en Ria Vogels (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Herweijer, Lex en Ria Vogels (2013). *Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Houtte, M. van en P.A.J. Stevens (2009). School ethnic composition and students' integration outside and inside schools in Belgium. In: *Sociology of Education*, jg. 82 (juli), p. 217-239.
- Huijnk, W., M. Maliepaard en M. Gijsberts (2015). Eerder onderzoek naar sociaal-culturele afstand. In: W. Huijnk, J. Dagevos, M. Gijsberts en I. Andriessen, *Werelden van verschil. Over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland* (p. 48-72). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- IJsseling, H. (2016). *Spraakverwarring rond persoonsvorming en subjectwording*. Geraadpleegd 4 juli 2019 via <https://onderzoekonderwijs.net/2016/10/09/spraakverwarring-rond-persoonsvorming-en-subjectwording/>.
- Inspectie van het onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2017-2018*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2020). *De staat van het onderwijs 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jennissen, R., G. Engbersen, M. Bokhorst en M. Bovens (2018). *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Klaassen, C., B. Vreugdenhil en W. Veugelers (2013). *Maatschappelijke veranderingen en doelen van docenten*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Korsten, A. en G. Marsman (2008). *Krimp in de Peel: naar een bestuurlijk antwoord op demografische uitdagingen*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Laan Bouma-Doff, W. van der (2004). Begrensd contact de relatie tussen ruimtelijke segregatie van allochtonen en de mate van contact met autochtonen. In: *Mens en maatschappij*, jg. 79, nr. 4, p. 348-366.
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs. Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese*. Amsterdam: WODC, Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Maslowski, R., H.M. Naayer, M.M. Isac, G.H. Oonk en M.P.C. van der Werf (2010). *Eerste bevindingen van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS): Nationaal rapport*. Groningen: GION.
- Maslowski, Ralf en Ria Vogels (2019). *Onderwijs*. In: *De sociale staat van Nederland 2019* (p. 80-101). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Massey, D.S. en N.A. Denton (1988). The dimensions of residential segregation. In: *Social forces*, jg. 67, nr. 2, p. 281-315.

- Munniksma, A., A.B. Dijkstra, I. van der Veen, G. Ledoux, H. van de Werfhorst en G. ten Dam (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press, Universiteit van Amsterdam.
- Netjes, J., H. van de Werfhorst, A.B. Dijkstra en E. Geboers (2011). Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem. In: *Mens en Maatschappij*, jg. 86, nr. 1, p. 34-65.
- ocw (2019). *Prognoses aantal leerlingen vo*. Geraadpleegd 19 april 2019 via www.onderwijsincijfers.nl.
- Onderwijsraad (2010). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2019). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel. Stand van Educatief Nederland 2019*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2020). *Onderwijsvrijheid én overheidszorg. Spanning in artikel 23*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ouders & Onderwijs (2015). *Dalende leerlingenaantallen*. Geraadpleegd 11 maart 2019 via www.oudersonderwijs.nl.
- Pels, T. (2012). Diversiteit en de pedagogische functie van het onderwijs. In: *Pedagogiek*, jg. 32, nr. 2, p. 180-195.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs 2032: Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. In: *Scandinavian Political Studies*, jg. 30, nr. 2, p. 137-174.
- Rijksoverheid (2015). *Gevolgen leerlingendaling*. Geraadpleegd 11 maart 2019 via www.Rijksoverheid.nl.
- Rijksoverheid (2018). *Referentieraming 2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap/ Dienst Uitvoering Onderwijs. Geraadpleegd 25 april 2019 via www.Rijksoverheid.nl.
- Rooijen, M. van, H. Korpershoek, J. Vugteveen en M.C. Opdenakker (2017). De overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. In: *Pedagogische Studiën*, jg. 94, nr. 2, p. 110-133.
- Saaltink, J. (2012). *Het voortgezet onderwijs: samen tegen krimp. Een verkennend onderzoek naar huisvesting van het voortgezet onderwijs in (toekomstige) krimpregio's*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. In G. Geerdink en F. de Beer (2018), *Kennisbasis voor Lerarenopleiders Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding* (p. 35-45). Breda: VELON. Geraadpleegd 4 juli 2019 via <http://www.lerarenopleider.nl>.
- Sanderse, W., V. van Grinsven en R. Valk (2015). Leraar, rolmodel of moraalridder? Over morele vorming en beroepsethiek in het vo. In: *Van Twaalf tot Achttien*, jg. 25, nr. 4, p. 2-7.
- Schuitema, Jaap en Wiel Veugelers (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding. Universiteit van Amsterdam.
- Sieben, I. en N. van Ginderen (2014). De keuze voor tweetalig onderwijs: De rol van sociale achtergrond. In: *Mens en Maatschappij*, jg. 89, nr. 3, p. 233-256.
- Sennett (2012). *Together: the rituals, pleasures and politics of cooperation*. Londen: Yale University Press.
- Sijbers, R., S. Elfering, M. Lubbers, P. Scheepers en M. Wolbers (2015). *Maatschappelijke thema's in het onderwijs. Hoe moeilijk is dat?* Nijmegen: Radboud Universiteit (ITS).
- Sterckx, L. en M. Fessehazion (2018). *Eritrese statushouders in Nederland. Een kwalitatief onderzoek over de vlucht en hun leven in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Taouanza, I. en H. ten Cate (2017). *Maatschappelijke spanningen in het HBO*. Utrecht: Movisie, Kennisplatform Integratie en Samenleving/Hogeschool Utrecht.
- Thys, S. (2015). Gender en etnische diversiteit op school: een kwantitatief onderzoek naar genderverschillen in de relatie tussen etnische diversiteit en interetnische vriendschap. In: *Pedagogische Studiën*, jg. 92, p. 97-113.
- Tholen, Robert, Froukje Wartenbergh-Cas en Niels Raaijmakers (2016). *Peiling Onderwijs2032. Peiling onder leerlingen, ouders en lerarenopleiders ten behoeve van de verdiepingsfase Onderwijs2032*. Nijmegen: ResearchNed.
- Tiemeijer, W. (2017). *Wat is er mis met maatschappelijke scheidslijnen?* Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

- Turkenburg, Monique (2011). *De basis meester*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Turkenburg, Monique en Lex Herweijer (2016). Leren. In: A. van den Broek, C. van Campen, J. de Haan, A. Roeters, M. Turkenburg en L. Vermeij, *Sociaal en Cultureel Rapport 2016: De toekomst tegemoet* (p. 49-75). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- UNESCO (1996). J. Delors, I. Al Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. Padron Quero, M. Savane, K. Singh, R. Stavenhagen, M. Won Suhr en Z. Nanzhao (commissie-Delors), *Learning: The Treasure Within*. Parijs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Parijs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Veugeliers, W. en J. Schuitema (2013). *Docenten en controversiële issues. Levensbeschouwelijke en politieke thema's in de schoolvakken biologie en geschiedenis*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Visible Learning (2018). *Hattie Ranking: 253 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement*. Geraadpleegd 29 mei 2020 via <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>.
- Vogels, Ria (2011a). Onderwijspositie. In: *Chinese Nederlanders. Van horeca naar hogeschool* (p. 46-61). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vogels, Ria (2011b). Onderwijspositie. In: *Vluchtelingengroepen in Nederland. Over de integratie van Afghaanse, Iraakse, Iraanse en Somalische migranten* (p. 81-107). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Völker, B. (2012). Sociale breuklijnen herzien. Een review-essay en een empirische analyse. In: B. Völker en M. Elchardus, *De sociale klasse voorbij. Over nieuwe scheidslijnen in de samenleving* (p. 9-33). Essaybundel. Den Haag: ministeries BZK, OCW, SZW en het SCP en RMO.
- vo-Raad (2018). *Krimp in het vo*. Geraadpleegd 11 maart 2019 via www.vo-raad.nl.
- Vreugdenhil-Tolsma, Berber, Marleen Kranenburg-Kapein en Pieter Vos (2010). *Docenten over vorming en persoonsontwikkeling. Een onderzoek naar taakopvatting, onderwijspraktijk, competenties, belemmeringen en behoeften*. Zwolle: GH/Lectoraat Morele vorming.
- Vrooman, C., M. Gijsberts en J. Boelhouwer (2014). *Sociaal en Cultureel Rapport 2014: Verschil in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Werfhorst, H. van de (2011). Selectie en differentiatie in het Nederlandse onderwijsbestel. Gelijkheid, burgerschap en onderwijsexpansie in vergelijkend perspectief. In: *Pedagogische Studiën*, jg. 88, p. 283-297.