

# Het is het *stelsel*, stupid!

## *Grenzen aan de houdbaarheid van ons selectieve onderwijsstelsel*

Het Nederlandse onderwijsstelsel veroorzaakt ongelijkheid in schoolloopbanen. Het stelsel moet dus op de schop. Dat wil niet zeggen dat het stelsel tot de grond toe moet worden afgebroken. Een paar gerichte interventies zouden al veel goed doen.

**LOUISE ELFFERS**

*Universiteit van Amsterdam & Hogeschool van Amsterdam*

Wie vandaag de dag een onderwijsstelsel zou ontwerpen, zou niet van de tekentafel terugkeren met een schets van het huidige Nederlandse stelsel. Dat is ook niet zo gek. Ons onderwijsstelsel is het resultaat van een historische ontwikkeling die zich over vele decennia uitstrekt. Het draagt sporen van vervlogen tijden, toen het dienst deed in een andere context en dynamiek. Dat maakt het niet per definitie ongeschikt om in onze huidige tijd te functioneren.

Er zijn echter signalen dat enkele centrale kenmerken van het Nederlandse onderwijsstelsel zich lastig laten verhouden tot de vereisten van een meritocratisch georganiseerde samenleving, waarin niet sociale afkomst maar talent en inzet leidend zouden moeten zijn voor de maatschappelijke positie die iemand bereikt.

### ***Het Nederlandse onderwijsstelsel***

De inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel zoals we dat vandaag de dag kennen,

heeft zijn oorsprong in de stelselhervorming uit de jaren zestig die bekend is komen te staan als de Mammoetwet. Met die hervorming werden breed toegankelijke routes voor algemeen vormend en beroepsonderwijs ingericht. Het leerpotentieel van leerlingen zou voortaan leidend zijn voor de route die een leerling volgt.

Op de vorming van het vmbo – een samenvoeging van vbo en mavo – na, is de inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel sinds de Mammoetwet grotendeels hetzelfde gebleven. Leerlingen doorlopen de basisschool tot en met groep 8, volgen daarna enkele jaren voortgezet onderwijs op vmbo-, havo- of vwo-niveau, waarna ze in de meeste gevallen doorstuderen op het mbo, hbo of de universiteit.

Toch is die inrichting minder vanzelfsprekend dan het voor de meeste Nederlanders wellicht lijkt. Onderwijsstelsels verschillen bijvoorbeeld in de momenten waarop leerlingen een overstap maken naar vervolgonderwijs, en in aantal en aard van de verschillende leerroutes die worden aangeboden

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

in het voortgezet onderwijs. Het Nederlandse onderwijsstelsel onderscheidt zich — net als dat van onze directe burens Duitsland en België — door een vroege selectie van leerlingen naar niveau, een groot aantal van elkaar gescheiden onderwijsroutes in het voortgezet onderwijs en een substantieel aanbod aan beroepsonderwijs.<sup>1</sup>

Het Nederlandse onderwijs sorteert leerlingen aan het eind van de basisschool naar een van de verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs. Leerlingen krijgen na de overgang naar het voortgezet onderwijs voor alle vakken les in hun eigen niveaugroep. Dit wordt ook wel (externe) differentiatie genoemd. Sommige scholen geven leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs nog een tijdje samen les, om ze na een of twee jaar alsnog te scheiden naar onderwijsniveau. Het Nederlandse onderwijsstelsel is een van de vroegst selecterende stelsels ter wereld.

Na de selectie bij de overgang naar het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen in Nederland een groot aantal verschillende routes volgen: praktijkonderwijs, vmbo-basisberoepsgerichte leerweg (vmbo-b), vmbo-kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-k), vmbo-gemengde leerweg (vmbo-g), vmbo-theoretische leerweg (vmbo-t), havo, atheneum en gymnasium. Het voortgezet onderwijs in Nederland valt niet alleen op door het grote aantal verschillende routes waarover leerlingen worden verdeeld, maar ook door het grote aandeel leerlingen dat daarbij een beroepsgerichte route volgt. Ruim de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs gaat naar het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Ook in het post-secundair onderwijs volgt de overgrote meerderheid van de Nederlandse studenten een vorm van (middelbaar of hoger) beroepsonderwijs. In veel andere landen ligt dit aandeel aanzienlijk lager.

Kenmerkend voor het Nederlandse onderwijsstelsel is ook de relatief grote autonomie van scholen.<sup>2</sup> Hoewel dit nogal eens anders lijkt te worden ervaren, kennen Nederlandse

scholen in vergelijking met andere landen veel vrijheid als het gaat om de inrichting en uitvoering van het onderwijs en de besteding van budgetten. In artikel 23 van de Grondwet is vastgelegd dat burgers vrij zijn een school op te richten die past bij hun levensbeschouwelijke of onderwijskundige visie. Mits deze scholen voldoen aan deugdelijkheidseisen waarop de Inspectie van het Onderwijs toeziet, worden zij gelijk aan het openbaar onderwijs bekostigd.

## Het Nederlandse onderwijsstelsel is een van de vroegst selecterende stelsels ter wereld

De Nederlandse overheid stelt in samenwerking met het onderwijs- en beroepenveld leerdoelen en eindtermen vast voor verschillende leergebieden. De meeste daarvan worden getoetst aan de hand van gestandaardiseerde eindtoetsen in het basis- en voortgezet onderwijs. Scholen zijn vrij te bepalen hoe ze hun onderwijs inrichten om de verschillende leerdoelen te realiseren. Sinds de jaren negentig kennen Nederlandse scholen bovendien een grote mate van financiële autonomie. Scholen worden gefinancierd via een lumpsum-bekostiging, wat betekent dat zij hun budgetten grotendeels naar eigen inzicht kunnen besteden. Deze autonomie gaat gepaard met een uitgebreid systeem van sturing en verantwoording op opbrengsten. De Inspectie bepaalt mede aan de hand van opbrengstberekeningen of scholen hun taken naar behoren uitvoeren. Als de opbrengsten ondermaats zijn, kan een school in het uiterste geval worden gekort in de overheidsbekostiging.

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

### **Invloed op schoolloopbanen**

Bovengenoemde kenmerken van het onderwijsstelsel zijn van invloed op het verloop van schoolloopbanen van leerlingen in Nederland. De vroege selectie en de sterke mate van differentiatie in het voortgezet onderwijs spelen een sturende rol. Het niveau waarop een leerling in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs wordt geplaatst, is de afgelopen decennia bovendien steeds bepalender geworden voor het verdere verloop van de schoolloopbaan.<sup>3</sup>

Het stapelen van diploma's is lastiger geworden, onder meer door het opwerpen van extra drempels voor doorstroom naar een hoger niveau.<sup>4</sup> Zo zijn havo-scholen aanvullende eisen gaan stellen aan leerlingen die met een diploma vmbo-t (het vroegere mavo) willen doorleren op havo-niveau. Ook is het lastiger geworden om tussentijds te wisselen van route, doordat onderwijsinstellingen minder vaak verschillende routes (vmbo, havo en vwo) binnen één school aanbieden. De initiële niveauplaatsing in het voortgezet onderwijs speelt daardoor een bepalende rol in de schoolloopbaan, en die plaatsing hangt af van het niveau-advies van de basisschool.

Onderzoek naar het verloop van schoolloopbanen van tienduizenden leerlingen bevestigt dat over- en onderadvies een blijvend effect hebben op de schoolloopbaan van leerlingen.<sup>5</sup> Het is daarom van belang dat een vroegselecterend onderwijsstelsel voldoende ruimte biedt om een aanvankelijke niveauplaatsing te corrigeren, door van route te kunnen wisselen.<sup>6</sup> Met de verkorting en versmalling van brede brugperiodes, het afscheiden van leerroutes en het opwerpen van extra drempels voor opstroom, beweegt het Nederlandse onderwijsstelsel zich de afgelopen jaren juist in tegengestelde richting. Wie eenmaal op een bepaalde route is geplaatst, komt er niet meer zo makkelijk vanaf. Dat betekent dat het verloop van de

schoolloopbaan van leerlingen in hoge mate wordt bepaald door het niveau-advies van de basisschool.

Gezien die bepalende rol is het opvallend dat de wijze waarop dat niveau-advies tot stand komt geen standaardprocedure kent. Regio's, scholen en leraren kunnen eigen afwegingen maken bij de formulering van het advies. In verschillende regio's hebben scholen onderlinge afspraken gemaakt in zogenoemde plaatsingswijzers over de bandbreedtes van de scores in het leerlingvolgsysteem waaraan de niveau-adviezen worden verbonden.

### **Nederlandse scholen hebben een relatief grote autonomie**

Soms is in deze plaatsingswijzers ook vastgelegd dat uitsluitend enkelvoudige adviezen worden afgegeven. Enkelvoudige advisering mondde de afgelopen jaren veelal uit in een voorzichtiger advisering: wanneer bij een leerling twijfel bestaat over het niveau, wordt voor de zekerheid een enkelvoudig advies afgegeven op het laagste van de twee niveaus waartussen getwijfeld wordt.<sup>7</sup> Met name het voortgezet onderwijs stuurt aan op voorzichtige advisering. Dat heeft onder meer te maken met de opbrengstenberekening die de Inspectie van het Onderwijs hanteert in het voortgezet onderwijs. Wanneer een leerling afstroomt naar een lager niveau dan aanvankelijk was geadviseerd, dan krijgt de school een strafpunt in de opbrengstenberekening. De regionale verschillen in advisering betekenen dat een leerling met een bepaald prestatieniveau in de ene regio een advies havo/vwo zou krijgen, waar dat in een andere regio enkel havo of enkel vwo zou zijn. Zo'n leerling krijgt in het ene geval wel en in het andere geval geen toegang tot het

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

vwo, en daarmee wel of geen directe toegang tot de universiteit.

Individuele scholen verschillen in de procedures die ze hanteren om tot een advies te komen, en in de mate waarin hierover in het team afspraken zijn gemaakt. De leraar in groep 8 heeft in alle gevallen een beslissende rol in de formulering van het definitieve advies. Zij verschillen echter in de mate waarin ze verschillende zaken meewegen in hun advies.<sup>8</sup> Waar alle leraren de schoolprestaties meewegen, laten leraren in wisselende mate ook hun impressie van — onder meer — de motivatie, doorzettingsvermogen, ambitie, werkhouding, concentratie en de thuisomgeving van de leerling meewegen in het advies.

Interviews met leraren over hun afwegingen bij het geven van het advies brengen in beeld hoe hun particuliere opvattingen het niveau-advies beïnvloeden.<sup>9</sup> Zo is de ene leraar van mening dat leerlingen in groep 8 al een geschikte ‘huiswerkhouding’ moeten hebben getoond om zich te kwalificeren voor havo of vwo, waar een andere leraar vindt dat die houding weinig zegt over de kansen van leerlingen om havo of vwo succesvol te kunnen doorlopen. Een leraar geeft aan zelf negatieve ervaringen te hebben met afstroom en haar leerlingen daarvoor te willen behoeden door ze aan de lage kant te adviseren. Een andere leraar vertelt dat zij een Chinese leerling die op vwo-niveau presteert een havo-advies gaf om haar te beschermen tegen de hoge prestatiedruk die volgens deze leraar in Chinese gezinnen heerst.

De ruimte voor regio’s, scholen en leraren om eigen afwegingen te maken bij het formuleren van het niveau-advies mondt uit in significante verschillen in de hoogte van de adviezen. Leerlingen met hetzelfde prestatieniveau krijgen daardoor verschillend toegang tot vervolgonderwijs, afhankelijk van de regio, school en leraar die het advies afgeeft.

In die verschillen zijn enkele structurele patronen te ontdekken.<sup>10</sup> Sommige leraren geven structureel hogere of lagere adviezen

dan anderen. In klassen met meer sterke presteerders krijgen leerlingen hogere adviezen dan leerlingen met eenzelfde prestatieniveau in klassen met minder sterke leerlingen. Sommige leraren adviseren leerlingen met een migratie-achtergrond structureel hoger dan hun schoolprestaties indiceren, waar anderen deze leerlingen juist stelselmatig lager adviseren. Met name het opleidingsniveau van ouders blijkt samenhang te vertonen met de hoogte van het advies. Bij gelijke prestaties krijgen leerlingen met hoger opgeleide ouders structureel hogere adviezen dan leerlingen met lager opgeleide ouders. Die verschillen werken vervolgens de gehele schoolloopbaan door.<sup>11</sup>

### **Onderwijsstelsel onder druk**

De vroege selectie en differentiatie van het Nederlandse onderwijsstelsel worden al langer bekritiseerd. Omdat bij de invoering van de Mammoetwet de sterke scheiding en hiërarchische ordening van de routes van vóór de Mammoetwet in stand werden gehouden — met onder meer het behoud van de categorale gymnasia — bleef de sociale segregatie tussen de routes zichtbaar.<sup>12</sup> Het was aanleiding om al kort na de stelselhervorming verder na te denken over de inrichting van een zogeheten middenschool, waarin leerlingen zich in heterogene groepen naar eigen interesse en vermogen zouden kunnen ontwikkelen, en de definitieve keuze voor een route pas op latere leeftijd zou worden gemaakt.<sup>13</sup>

Waar andere landen in dezelfde periode inderdaad overgingen tot het invoeren van een middenschool, kwam deze er — op enkele experimenten na — in Nederland uiteindelijk niet.<sup>14</sup> Ook de basisvorming, die volgde op het gestaakte experiment van de middenschool, was geen lang leven beschoren. Daarna zijn geen pogingen meer ondernomen om de vroege selectie uit te stellen of de scherpe differentiatie in het voortgezet onderwijs af te zwakken. Ook na opnieuw aanzwellende

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

kritiek op de vroege selectie door onder meer de OECD, wilden opeenvolgende ministers van onderwijs zich niet meer aan het vraagstuk branden.<sup>15</sup>

De laatste jaren staan de vroege selectie en differentiatie opnieuw onder druk. Dat komt enerzijds door de beschikbaarheid van data die steeds scherper in beeld brengen dat vroege selectie samenhangt met kansenongelijkheid. Met behulp van landenvergelijkende datasets die de afgelopen jaren ter beschikking zijn gekomen, wordt bevestigd dat onderwijsstelsels die leerlingen relatief vroeg selecteren een grotere sociale ongelijkheid in het verloop van schoolloopbanen kennen, dan stelsels waar leerlingen later worden geselecteerd.<sup>16</sup>

Bovendien blijkt een vaak aangehaald argument vóór selectie en differentiatie, dat het zou leiden tot betere prestaties, in landenvergelijkende analyses niet houdbaar.<sup>17</sup> Daarnaast zijn de afgelopen jaren ook binnen Nederland verschillende studies gepubliceerd die tonen hoe selectie en differentiatie de leeransen van leerlingen begrenzen<sup>18</sup>, wat in het bijzonder negatief kan uitpakken voor leerlingen met lager opgeleide ouders of met een migratie-achtergrond, omdat zij vaker te maken krijgen met onder advisering.<sup>19</sup>

Anderzijds zet de opwaartse druk in het onderwijs het vraagstuk van de vroege selectie en differentiatie op scherp. Nederland is – net als ons omringende landen – een geschoolde samenleving geworden: steeds meer mensen zijn hoogopgeleid. In de geschoolde samenleving bepaalt het opleidingsniveau de toegang tot verschillende segmenten van de arbeidsmarkt en de bijbehorende maatschappelijke status.<sup>20</sup> Om hun kansen in de geschoolde samenleving te maximaliseren, proberen leerlingen een plekje te bemachtigen op de onderwijsroute die het meeste perspectief biedt op het behalen van het hoogste diploma. Het Nederlandse onderwijsstelsel is een opvallend weinig behulpzame partner in het realiseren van die ambitie.

Al vroeg in de schoolloopbaan wordt de route naar het hoger onderwijs aanzienlijk versmald. De toegang tot die route wordt bovendien streng bewaakt: bij twijfel blijft de poort gesloten. Wie de kennis, middelen en het netwerk heeft om met wat trekken en duwen de poort alsnog op een kiertje te zetten, maakt daarvan grif gebruik. Extra bijlessen en toetstrainingen, second opinion-toetsen, indringende gesprekken met de leraar of schooldirecteur: alle mogelijkheden worden benut om alsnog een hoger advies in de wacht te slepen. Omdat scholen en leraren vrij zijn om hun eigen afwegingen te maken bij de advisering, heeft dat trekken en duwen zin. Hoger opgeleide ouders weten aanzienlijk vaker alsnog plaatsing in havo of vwo – en daarmee directe toegang tot het hoger onderwijs – voor hun kind te realiseren dan lager opgeleide ouders.<sup>21</sup> Het Nederlandse onderwijsstelsel werkt daarmee de sociale ongelijkheid in de hand.

### *Het spook van de stelselwijziging*

Wie in onderwijskringen verkeert, durft het woord ‘stelselwijziging’ niet gauw in de mond te nemen. Na een aantal weinig succesvol verlopen hervormingen die later kritisch zijn geëvalueerd in het Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, heerst algehele terughoudendheid ten aanzien van hervorming van het stelsel. Die terughoudendheid is begrijpelijk. Tegelijkertijd zijn hierboven onmiskenbare knelpunten in de inrichting van het onderwijsstelsel geconstateerd. Het is onverstandig zulke knelpunten te negeren omwille van wat wel het ‘Dijsselbloemspook’ is gaan heten: het vermijden van het gesprek over mogelijk noodzakelijke onderwijs hervormingen uit angst in de valkuilen te stappen die de parlementaire onderzoekscommissie in 2008 onder leiding van toenmalig kamerlid Dijsselbloem aan het licht bracht.<sup>22</sup>

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

Het taboe op stelselwijzigingen leidt tot symptomatisch beleid waarin het onderliggende probleem onvoldoende wordt aangepakt. Er wordt heen en weer geschoven met de eindtoets in groep 8, leraren worden getraind om minder bevooroordeeld te adviseren, en er worden vanuit Den Haag vriendelijke verzoeken bij scholen neergelegd om minder risicomijdend te adviseren en plaatsen. Het past bij de trend van decentralisering, waarin zoveel mogelijk regie wordt gelaten bij individuele scholen, leraren en ouders. Dat is voor sommige onderwijsvraagstukken een verstandige strategie, zeker waar het gaat om het zogeheten primaire onderwijsproces: het leren in de klas. Maar er zijn ook onderwijsvraagstukken die dat primaire proces, de slagkracht van leraren en scholen, en ook het belang van individuele scholen, leraren, ouders en leerlingen overstijgen.<sup>23</sup> Scholen, leraren en ouders zijn – noch individueel noch collectief – eigenaar van problemen op het niveau van het stelsel. De werkelijke probleemeigenaar is de overheid, die grondwettelijk belast is met de bewaking van de kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid van ons onderwijsstelsel.

De vraag is hoe lang die overheid nog meent te kunnen vasthouden aan een stelselinrichting die – zeker op het vlak van toegankelijkheid – veel te wensen over laat. De terughoudendheid om problemen op stelselniveau aan te pakken kan wellicht worden gekeerd door het inzicht dat het onderwijsstelsel niet tot de grond toe hoeft te worden afgebroken om verbeteringen aan te brengen – zoals nogal eens wordt gevreesd.

De sleutel tot verbetering ligt in de eerste plaats bij de inperking van de rol van het basisschooladvies door flexibilisering van het voortgezet onderwijs. Een schooladvies bij de overgang naar het voortgezet onderwijs is alleszins nuttig: de basisschool kan met de leerling en het voortgezet onderwijs bespreken hoe het tot

dan toe is gegaan en welke vervolgstappen het beste zouden aansluiten bij die leerontwikkeling. Er is echter geen reden om bij de overgang naar het voortgezet onderwijs dwingende voorspellingen te doen over de leerontwikkeling in het voortgezet onderwijs.

Door de sterk gesegmenteerde structuur van ons voortgezet onderwijs zet het niveauadvies aan het eind van de basisschool de schoolloopbaan voortijdig op slot. Wanneer de verschillende routes in het voortgezet onderwijs meer met elkaar

## Individuele scholen verschillen in de procedures die ze hanteren om tot een schooladvies te komen

worden verbonden binnen scholen, en daartussen meerdere overstapmomenten worden gecreëerd, kunnen leerlingen gemakkelijker van route wisselen. Een eventuele onder- of overschatting aan het eind van de basisschool kan daarmee eenvoudig worden gecorrigeerd. Het niveauadvies vormt op die manier ook niet langer een ijkpunt voor de kwaliteitsbepaling van het voortgezet onderwijs, wat onder advisering in de hand werkt. Het niveauadvies wordt teruggebracht tot de essentie: een tussentijds schoolloopbaanadvies voor leerlingen bij de overstap naar het voortgezet onderwijs. Niet minder, maar vooral ook niet meer.

Er zijn in Nederland verschillende scholen die de hokjesstructuur in het onderwijs proberen te doorbreken. Zij zoeken naar manieren om meer gepersonaliseerde leerroutes aan te kunnen bieden en de leerkansen van leerlingen met verschillende achtergronden te

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

versterken. Ze laten bijvoorbeeld de scherpe scheiding naar onderwijsroutes los in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, door leerlingen meer tijd en ruimte te bieden om hun eigen route uit te stippelen. Ze verbinden vmbo, havo en vwo meer met elkaar, laten leerlingen van verschillende niveaus samenwerken, bieden maatwerktrajecten aan waarbij leerlingen vakken op verschillende niveaus en verschillende momenten kunnen volgen en afronden, stellen de definitieve selectie uit tot 15 jaar, of bieden meer mogelijkheden om tussentijds te wisselen van route.

## Het Nederlandse onderwijsstelsel werkt sociale ongelijkheid in de hand

De huidige wetgeving biedt ruimte voor dergelijke modellen in de onderbouw, al blijven leerlingen – mede met het oog op de opbrengstenberekening – op papier ingedeeld naar niveau. In de bovenbouw werken leerlingen toe naar hun eindexamen op één van de verschillende niveaus, al zouden sommige scholen ook daar de strikte niveau-indeling verder los willen laten. Daartoe bestaat beperkte ruimte nu leerlingen examenvakken op een hoger niveau dan de rest van hun programma kunnen afsluiten.

Flexibilisering van het voortgezet onderwijs vereist dat het determinisme dat het Nederlandse onderwijs in zijn greep houdt, wordt losgelaten: in het onderwijsaanbod, bij het bepalen van de opbrengsten van scholen en bij de advisering over een passende vervolgroute bij de overstap van het basis- naar het voortgezet onderwijs. Die insteek sluit aan bij het initiële idee voor de middenschool zoals Van Kemenade die ooit in zijn *Contourennota* schetste. In het debat dat op die nota volgde

werd de middenschool echter synoniem voor een *one size fits all*-onderwijsmodel waarin alle leerlingen nog drie jaar langer een en hetzelfde onderwijsprogramma volgen. Zo'n *one size fits all*-model wordt nog vaak als enige alternatief voor het huidige model van vroege selectie en differentiatie geïdentificeerd, om vervolgens naar de prullenbak te worden verwezen. De initiatieven van verschillende scholen laten zien dat er tussen verregaande differentiatie en *one size fits all* nog heel veel smaken mogelijk zijn. Het zou dan ook helpen als deze te simpele tegenstelling in het debat over het onderwijsstelsel wordt losgelaten.

### Tot slot

Met deze bijdrage heb ik willen laten zien dat er grenzen zitten aan de houdbaarheid van ons onderwijsstelsel. Ik heb de nadruk gelegd op de vroege selectie en differentiatie, die in combinatie met de autonomie van scholen een bepalende rol spelen in het verloop van schoolloopbanen in Nederland, en sociale ongelijkheid in de hand werken. Met deze nadruk wil ik geenszins de indruk wekken dat een reflectie op de houdbaarheid van het Nederlandse onderwijsstelsel zich dient te beperken tot de hier besproken kenmerken. Noch wil ik suggereren dat andere zaken in het onderwijs – zoals goede leraren (!) – niet evenzeer van invloed kunnen zijn op het verloop van schoolloopbanen en de kansen van leerlingen. Wat ik met deze bijdrage vooral wil benadrukken, is hoe bepalend de inrichting van ons onderwijsstelsel is. Hoezeer ook andere zaken op het niveau van de schoolorganisatie en het primaire proces in de klas van belang zijn: we kunnen niet steeds met een grote boog om stelselvraagstukken heen blijven lopen.

Voor het tegengaan van de negatieve gevolgen van de inrichting van ons onderwijsstelsel, kan niet worden volstaan met wijzen naar de school, leraar of ouder. Wanneer er weer eens verontwaardigd wordt

Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

gewezen naar scholen die leerlingen te voorzichtig adviseren of plaatsen, naar leraren die niet vrij van vooroordelen het niveauadvies formuleren, of naar hoogopgeleide ouders die langs verschillende omwegen

alsnog een hoger advies voor hun kind in de wacht proberen te slepen: laten we ons dan telkens realiseren dat zulk gedrag voortkomt uit de ruimte die het stelsel hiertoe laat. Vrij naar Bill Clinton: het is het stelsel, stupid!

**Noten**

- 1 Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (2015), *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en Burgerschap*, Meppel: Ten Brink.
- 2 Elffers, L. (2018), *De bijlesgeneratie; Opkomst van de onderwijscompetitie*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 3 Tolsma, J. & Wolbers, M.H.J. (2010), *Naar een open samenleving? Recente ontwikkelingen in sociale stijging daling in Nederland*, Den Haag: RMO.
- 4 Bronneman-Helmerts, R. (2011), *Overheid en onderwijsbestel*, Den Haag: SCP.
- 5 Boer, H. de, Bosker, R.J., Werf, M.P.C. van der (2010), 'Sustainability of teacher expectation effects on long-term student performance', *Journal of Educational Psychology* 102 (1), pp. 168-179.
- 6 Onderwijsraad (2018), *Doorgesloten differentiatie in het onderwijsstelsel*, Den Haag: Onderwijsraad.
- 7 Elffers, L. (2018), *De bijlesgeneratie; Opkomst van de onderwijscompetitie*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- 8 Driessen, G. (2005), 'De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: invloeden van thuis en school', *Pedagogiek* 25 (4), 279-298.
- 9 Selling, S. (2019), "Het blijft toch echt ook wel een gevoelskwestie". *Een onderzoek naar de overwegingen van leerkrachten bij de niveau-advisering van leerlingen van groep 8*, Amsterdam: UvA.
- 10 Zie: Boer, H. de, Bosker, R.J., Werf, M.P.C. van der (2010), 'Sustainability of teacher expectation effects on long-term student performance', *Journal of Educational Psychology* 102 (1), pp. 168-179; Timmermans, A.C., Kuiper, H., & Werf, G. van de (2015), 'Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?', *British Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 459-478.
- 11 Inspectie van het Onderwijs (2016), *De staat van het onderwijs*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 12 Schuyt, C.J.M. & Taverne, E. (2000), 1950, *Welvaart in zwart-wit*, Sdu Uitgevers, Den Haag.
- 13 Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen (1975), *Discussienota contouren van een toekomstig onderwijsbestel*, Den Haag: Tweede Kamer, zitting 1974-1975, kamerstuk 13 459.
- 14 Zie: Dijk, V. van (2008), *Tussen Mammoetwet en Basisvorming. Het politieke debat over de middenschool, 1973-1977*, Rotterdam: EUR.
- 15 OECD (2007), *Thematic review of Tertiary Education*, Parijs: OECD.
- 16 Schmidt, W.H., Burroughs, N.A., Zoido, P., & Houang, R. (2015), 'The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective', *Educational Researcher* 44(7), pp. 371-386.; Werfhorst, H. G. van de & Mijs, J.J.B. (2010), 'Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: a comparative perspective', *Annual Review of Sociology* 36: pp. 407-428.
- 17 Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (2015), *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap*, Meppel: Ten Brink.
- 18 Bijvoorbeeld: Korthals, R. A. (2015), *Tracking students in secondary education*, Maastricht: ROA; Boer, H. de, Bosker, R.J., Werf, M.P.C. van der (2010), 'Sustainability of teacher expectation effects on long-term student performance', *Journal of Educational Psychology* 102 (1), pp. 168-179.
- 19 Bergh, L. van den, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R.W. (2010), 'The prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap', *American Educational Research Journal* 47 (2), pp. 497-527; Timmermans, A.C., Kuiper, H., & Werf, G. van de (2015), 'Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education?',



Louise Elffers *Het is het stelsel, stupid!*

*British Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 459-478.  
 20 Zie verder: Elffers, L. (2018), *De bijlesgeneratie; Opkomst van de onderwijscompetitie*, Amsterdam: Amsterdam University Press; Elffers, L. (2019), 'Het kopen van kansen: de inzet van schaduwonder-

wijs in de onderwijscompetitie', in: H. van de Werfhorst & E. van Hest (red.) *Gelijke kansen in de stad*, Amsterdam: Amsterdam University Press.  
 21 Inspectie van het Onderwijs (2016), *De staat van het onderwijs*, Utrecht: Inspectie

van het Onderwijs.  
 22 Onderwijsraad (2014), *Onderwijspolitiek na de Commissie Dijsselbloem*, Den Haag: Onderwijsraad.  
 23 Zie ook: Onderwijsraad (2017), *De leerling centraal?*, Den Haag: Onderwijsraad.