

Het bewijs tegen vroege selectie is helemaal niet overweldigend

Dirk Van Damme

Inleiding

Het debat over vroege selectie in het onderwijs en haar tegenhangers, de ‘brede brugklas’ (NL) en de ‘brede eerste graad’ (VL), woedt opnieuw in alle hevigheid. De voorzitter van de Nederlandse Onderwijsraad, Louise Elffers, die zelf gepubliceerd heeft over onderwijsongelijkheid, heeft het advies van de Onderwijsraad uit 2021 weer naar boven gehaald.¹ In een interview in de Volkskrant van 17 juni 2025 stelde ze: “Het bewijs dat vroege selectie leidt tot meer ongelijkheid is echt overweldigend”.² Verschillende onderwijsorganisaties, zoals de PO-Raad, schaarden zich achter haar pleidooi om de studiekeuze met drie jaar uit te stellen. Ondanks de politieke besluitvorming blijft ook in Vlaanderen het debat over de zogenaamde ‘brede eerste graad’ en een uitstel van de studie- of schoolkeuze met twee jaar voortduren. Sommige scholen maken van hun autonomie gebruik om *de facto* de brede eerste graad in te richten. In geen van beide landen is er veel politieke animo voor deze pleidooien, maar ze krijgen wel veel weerklink in onderwijsland en veel onderwijzers zijn erdoor overtuigd. In Franstalig België wordt met de uitvoering van het ‘Pacte d’Excellence’ vanaf september 2026 een begin gemaakt met de invoering van een gemeenschappelijk curriculum voor de eerste drie jaar van het secundair onderwijs (de ‘tronc commun’).³ Ook in Duitsland, een land met een zeer vroege studiekeuze op 10 jaar, woedt het debat vrij hevig. Sommige deelstaten hebben de *early tracking* afgeschaft of grondig verzacht door de invoering van de *Gesamtschule* of de invoering van een *Orientierungsstufe* van twee jaar.⁴

De idee dat vroege selectie verkeerd is, heeft zich ondertussen genesteld in het collectieve denken in het onderwijs en wordt nauwelijks nog in vraag gesteld. Dat heeft veel te maken met het gewicht dat gelijke onderwijskansen in het waardenkader van het onderwijs hebben gekregen. Onderzoekers en activisten voeren de druk op beleidsmakers op om *early tracking* te vervangen door systemen waarbij leerlingen langer een gemeenschappelijk curriculum volgen en de studiekeuze dus wordt uitgesteld. Maar is het bewijs wel zo overtuigend als wordt beweerd?

Er is inderdaad een grote hoeveelheid wetenschappelijk onderzoek over ‘early tracking’ en de meeste studies, vaak van sociologen, concluderen dat dergelijke onderwijssystemen tot grotere ongelijkheid in onderwijsuitkomsten leiden dan systemen met een uniforme structuur tot de leeftijd

¹ Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>

² <https://www.volkskrant.nl/binnenland/het-bewijs-dat-vroege-selectie-leidt-tot-meer-ongelijkheid-is-echt-overweldigend-weet-de-voorzitter-van-de-onderwijsraad~b7b24a96/>

³ https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-tronc-commun-un-nouveau-parcours/?utm_source=chatgpt.com

⁴ Becker, M., Neumann, M., & Dumont, H. (2017). Recent Developments in School Tracking Practices in Germany: An Overview and Outlook on Future Trends. *Orbis Scholae*, 10(3), 9–25.

<https://doi.org/10.14712/23363177.2017.8>

van 15 of 16 jaar, de zogenaamd ‘comprehensieve’ systemen.⁵ Over de effecten op de kwaliteit van leeruitkomsten op verschillende segmenten van de distributie zijn de meeste studies minder zeker. Nederland, Vlaanderen, Duitsland (maar met belangrijke verschillen tussen de *Länder*), Zwitserland, Oostenrijk en Denemarken behoren tot de eerste categorie, terwijl Engeland, de Noordse landen, Spanje, Italië en Frankrijk tot de tweede categorie horen. Maar ook al is de kwantiteit “overweldigend”, is de bewijskracht, de *power of proof*, van deze studies wel zo “overweldigend”?

Dit artikel is een poging om betekenis te geven aan het onderzoek en te kijken of het pleidooi ook echt zinvol is om er *evidence-informed* beleid op te baseren. Ik volg de literatuur over het onderwerp al vele jaren, maar blijf zeer sceptisch over de vaak simplistische wijze waarop onderzoeksresultaten vertaald worden in beleidsaanbevelingen. Onderzoeksresultaten, die vaak ook tot genuanceerde en soms zelfs tegengestelde conclusies komen, worden vaak gemakkelijk vertaald in een stellige geloofsovertuiging, die dan een eigen leven gaat leiden. Vaak wordt in rapporten, zoals dat van de Onderwijsraad, de literatuur ook heel selectief en eenzijdig geciteerd.

Het gaat ook niet om een kleine wijziging van het onderwijsbestel, maar om een vrij drastische wijziging in de structuur en kenmerken, met vaak diepe historische wortels, van het stelsel. Dan moeten we wel goed overtuigd zijn dat we ook daadwerkelijk de baten zullen plukken die worden vooropgesteld, zonder dat we allerlei bedoelde en onbedoelde negatieve effecten zouden ondervinden. Aan de structuren van onderwijsstelsels raken, gaat vaak gepaard met allerlei ongewenste effecten of kan zelfs in het omgekeerde resulteren dan wat men beoogde. Een recente analyse van *de-tracking* initiatieven in enkele Duitse staten heeft aangetoond dat daarna de onderwijsongelijkheid nog groter was dan voorheen.⁶

Om vooruit te lopen op de conclusie: neen, de bewijskracht is niet “overweldigend” en is absoluut onvoldoende om er een zo drastische stelselwijziging op te baseren.

Methodologische en conceptuele beperkingen

De stelling dat het bewijs “overweldigend” is, gaat nogal snel voorbij aan de methodologische en conceptuele beperkingen waarmee vele studies kampen. Zeker, er zijn uitstekende studies en in Nederland hebben onder meer Herman Van de Werfhorst (UvA, nu EUI), Thijs Bol (UvA) en hun teams zeer degelijk onderzoek verricht.⁷ Maar er is ook heel wat minder kwaliteitsvol en zeer

⁵ Zie de meta-analyse van: Terrin, É. & Triventi, M. (2022). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236–274. <https://doi.org/10.3102/00346543221100850>

⁶ Holtmann, M., Rjosk, C., Jansen, M., & Lüdtke, O. (2024). The double-edged sword of de-tracking reforms in Germany: Using a Difference-in-Differences approach to estimate effects on students’ educational aspirations and their association with students’ socioeconomic backgrounds. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101350. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101350>

⁷ Zie onder meer: van de Werfhorst, H. G. (2019). Early Tracking and Social Inequality in Educational Attainment: Educational Reforms in 21 European Countries. *American Journal of Education*, 126(1), 65–99. <https://doi.org/10.1086/705500>; Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285–308. <https://doi.org/10.1086/669122>

oppervlakkig onderzoek. Kort door de bocht lijken dit de belangrijkste methodologische en conceptuele problemen te zijn.

Correlatieve onderzoek

Vele studies zijn correlatieve, gebaseerd op internationale databestanden zoals PISA of TIMSS. Ze vergelijken landen, met dus een relatief beperkt aantal cases. De vastgestelde correlaties, bijvoorbeeld tussen ‘age of first tracking’ en indicatoren van onderwijsongelijkheid, zijn vaak relatief bescheiden. Betere studies kiezen voor een ‘difference-in-difference’-techniek,⁸ maar blijven gebaseerd op landen als analyse-eenheid. Door slechts enkele institutionele kenmerken van systemen te isoleren en met elkaar te relateren, negeren dergelijke studies de vele andere institutionele verschillen tussen systemen. En de uitkomsten van de analyses zijn sterk afhankelijk van de gebruikte brondata.⁹ De bekende Nederlandse onderwijssocioloog wijlen Jaap Dronkers, die een genuanceerde visie op *early tracking* had, wees er al in 2012 op dat er belangrijke interne verschillen zijn in schoolsystemen en dat ‘landen’ dus nooit ontegensprekelijk ‘goed’ of ‘slecht’ zijn.¹⁰ Het maakt een groot verschil of *early tracking* op een zeer rigide wijze gebeurt zonder dat er kan bijgestuurd worden, dan wel of het geleidelijk, flexibel en met kansen op correcties gebeurt.

In het bijzonder negeert men de systemen van differentiatie en ‘streaming’ die in comprehensieve systemen bestaan. ‘Within-school’ tracking, *ability grouping* en andere vormen van differentiatie worden zelden in vergelijkende studies meegenomen, omdat ze redelijk verborgen gebeuren en zich niet gemakkelijk lenen tot comparatief onderzoek. Vele comprehensieve systemen hebben zeer krachtige vormen van ‘streaming’ omdat zeker ook bij late tracking de nood aan differentiatie in de jaren voor de *age of first tracking* overeind blijft. Ook in de politieke discussie verwijzen velen naar comprehensieve systemen, zoals in de Scandinavische landen, zonder dat ze een idee hebben van de sterke streaming en andere vormen van differentiatie die in die systemen bestaan.¹¹

Causaliteit

Ook in methodologisch sterkere studies blijft de causaliteit een probleem. Uitspraken zoals “early tracking increases inequality” legt de oorzakelijkheid ondubbelzinnig bij het fenomeen van ‘early tracking’, terwijl er vele andere factoren kunnen zijn die het ongelijkheidseffect kunnen verklaren. Onderwijssystemen zijn zeer complex en in onderzoek tracht men die complexiteit te beheersen of terug te dringen, waardoor belangrijke confounders niet in de analyse worden meegenomen. Met

⁸ In navolging van: Hanushek, E.A. & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries, *The Economic Journal*, 116/510.

<https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>; Lavrijsen, Jeroen, & Nicaise, Ides. (2016). Educational tracking, inequality and performance: New evidence from a differences-in-differences technique. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 334–349. <https://doi.org/10.1177/1745499916664818>

⁹ Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I. et al. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 33, 139–167. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4>

¹⁰ Dronkers, J., Van Der Velden, R., & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better off in Certain Types of Educational Systems or Schools Than in Others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11-44. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.1.11>

¹¹ Ramberg, J. (2016). The extent of ability grouping in Swedish upper secondary schools: a national survey. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 685–710.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929187>

name de cognitieve competenties (intelligentie) en leeruitkomsten van leerlingen voorafgaand aan het moment van tracking, een variabele die slechts zeer zelden in het onderzoeksdesign wordt meegenomen, blijkt een belangrijke factor te zijn. In recent onderzoek in Duitsland heeft Hartmut Esser aangetoond dat wanneer cognitieve competenties mee in het model worden genomen, de impact van sociale achtergrond op zich op de distributie van leeruitkomsten nagenoeg verdwijnt.¹²

Dit houdt verband met het probleem van *endogeneity* waar veel onderzoek mee worstelt. Beslissingen van ouders of studenten over school- en studiekeuze zijn niet onafhankelijk van tracking. Wanneer het onderzoeksdesign dit probleem van *endogeneity* uitschakelt, verdwijnt ook de negatieve uitkomst van tracking op onderwijsongelijkheid. Meer zelfs, dan blijkt *early tracking* zelfs positief uit te vallen voor minder sterke leerlingen.¹³

Age of first tracking als onafhankelijke variabele

De meest gebruikte onafhankelijke variabele is de leeftijd waarop de eerste belangrijke studiekeuze naar gedifferentieerde *tracks* gebeurt, de ‘age of first tracking’. Dat is een gemakkelijk toepasbare indicator, maar ook vaak een bedrieglijke. Studie- en schoolkeuzeprocessen zijn vaak complex en gaan over meerdere beslissingen over de tijd van een schoolloopbaan. Door de ‘age of first tracking’ als indicator te kiezen en die variabele los te maken van de institutionele context, legt men eigenlijk automatisch de tracking kunstmatig vroeg in de schoolloopbaan. In werkelijkheid verlopen keuzeprocessen via opeenvolgende stappen. De flexibiliteit van leerwegen na dat eerste moment is een erg belangrijke factor, maar wordt zelden in onderzoek meegenomen. Zonder zicht op het totale traject van studie- en schoolkeuze en de daarin al dan niet ingebouwde flexibiliteit is de ‘age of first tracking’ een louter formalistische en weinigzeggende indicator.

Negatieve waardering van beroepsgerichte tracks

Meerdere studies komen tot een negatief effect van tracking op onderwijsongelijkheid doordat ze de negatieve gevolgen van ‘early tracking’ verwarren met de gevolgen van de maatschappelijk negatieve waardering van de ‘laagste’ track, namelijk de beroeps- en arbeidsmarktgerichte opleidingstracks. De negatieve impact van *early tracking* op onderwijsongelijkheid interageert met de statusverschillen tussen de verschillende tracks. Voor systemen waar er geen grote verschillen bestaan in de maatschappelijke waardering van tracks, zoals in Zwitserland, komt men dan ook begrijpelijkerwijs niet tot dergelijke conclusies. Onderzoek heeft aangetoond dat meer gelijkheid in de waardering tussen algemeen-vormende en arbeidsmarktgerichte opleidingen leidt tot minder sterke verschillen in skills.¹⁴

¹² Esser, H. & Relikowski, I. (2025). *Is Ability Tracking (Really) Responsible for Educational Inequalities in Achievement? A Comparison between the Country States Bavaria and Hesse in Germany*. IZA Discussion Paper No. 9082. <https://ssrn.com/abstract=2612334>

¹³ Figlio, D. N., & Page, M. E. (2002). School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality? *Journal of Urban Economics*, 51(3), 497–514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/juec.2001.2255>

¹⁴ Green, A., & Pensiero, N. (2016). The effects of upper-secondary education and training systems on skills inequality. A quasi-cohort analysis using PISA 2000 and the OECD survey of adult skills. *British Educational Research Journal*, 42(5), 756–779. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3236>

Het is dus de vraag of *early tracking* zelf het probleem vormt, dan wel de ongelijke maatschappelijke waardering voor de verschillende tracks. Door leerlingen in een als maatschappelijk minder waardevol gepercipieerde track te plaatsen, worden verwachtingen lager gedefinieerd, worden ze minder uitgedaagd, ontstaan *self-fulfilling prophecies*, ontwikkelen leerlingen minderwaardigheidsgevoelens en wat sommige auteurs een ‘cultuur van futiliteit’ noemen.¹⁵ Die analyse is juist, maar is veeleer te wijten aan de maatschappelijke appreciatie van beroepsonderwijs dan aan de tracking. Vele promotoren van comprehensief onderwijs en uitstel van studiekeuze denken – zeer ten onrechte – dat je de negatieve maatschappelijke waardering voor de technische en beroepsgerichte tracks kunt wegcijferen door de tracks te laten opgaan in een groter geheel. Dat is een grote misvatting. In plaats van een kwaliteitsvol technisch en beroepsonderwijs te willen ontwikkelen, snijdt late tracking de route naar beroepsonderwijs voor geïnteresseerde studenten af. En eigenlijk bevestigen ze daarmee de negatieve appreciatie voor beroeps- en arbeidsmarktgericht onderwijs.

Enkel academische leeruitkomsten als onafhankelijke variabele

Dit heeft ook veel te maken met de data die gebruikt worden als afhankelijke variabelen, zeker die uit internationale surveys zoals PISA of TIMSS. Hoe belangrijk die surveys ook zijn, ze peilen vooral naar algemeen-vormende cognitieve vaardigheden. PISA toetst 15-jarigen, dus enkele jaren nadat systemen van *early tracking* studenten hebben laten kiezen, op vaardigheden die vooral in algemeen-vormende curricula worden onderwezen. Eigenlijk bevoordelt PISA impliciet de systemen van *late tracking* en discrimineert het tegen *early tracking* systemen. Het is immers evident dat studierichtingen die geleidelijk minder inzetten op de vaardigheden die in PISA getoetst worden en vroeger starten met de ontwikkeling van *vocational skills* benadeeld worden. Internationale surveys hebben geen oog voor specifieke curriculumonderdelen, maar testen alle studenten op eenzelfde competentie. Selectieve systemen differentiëren curricula, maar internationale tests capteren die differentiatie niet en doen dus in zekere zin onrecht aan deze systemen.¹⁶ Uiteraard zijn ook algemeen-vormende leeruitkomsten belangrijk voor studenten in arbeidsmarktgerichte opleidingen,¹⁷ maar de relatieve aandacht in de curricula zal in dergelijke opleidingen geringer zijn. Deze bias in veel onderzoek naar *early tracking* ontkracht in grote mate de stelling dat uitstellen van keuze geen of weinig impact op leerresultaten heeft.

Dit inzicht heeft de OESO ertoe gebracht om een PISA-VET te ontwikkelen, als deel van een bredere beweging om de scope van geteste competenties te verbreden (zoals ook gebeurt naar socio-emotionele competenties, of creativiteit).¹⁸ Het conceptuele en assessment framework van PISA-

¹⁵ Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1), 23–43. <https://doi.org/10.1080/03054980903481564>

¹⁶ Ellison, G. & Pathak, P.A. (2025). Optimal School System and Curriculum Design: Theory and Evidence. National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 34091. <http://www.nber.org/papers/w34091>

¹⁷ Meehan, L., Pacheco, G., & Schober, T. (2023). Basic Reading and Mathematics Skills and the Labour Market Outcomes of Young People: Evidence from PISA and Linked Administrative Data. *Economic Record*, 99(327), 473–491. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1475-4932.12755>

¹⁸ Rausch, A., Abele, S., Deutscher, V. et al. (2024). Designing an International Large-Scale Assessment of Professional Competencies and Employability Skills: Emerging Avenues and Challenges of OECD’s PISA-VET. *Vocations and Learning*, 17, 393–432. <https://doi.org/10.1007/s12186-024-09347-0>; Iliescu, D., Greiff,

VET werd in 2024 gepubliceerd.¹⁹ Het zal nog enkele jaren vergen vooraleer we betrouwbare en valide internationaal vergelijkbare data zullen hebben over *vocational skills* van studenten en de kwaliteit van systemen van beroepsopleiding. Pas dan zullen we met een eerlijke blik kunnen kijken naar de effecten van tracking op een brede waaier van competenties. Zolang dat niet het geval is, moeten we er ons zeer van bewust zijn dat sociologische analyses gebaseerd op PISA-data gebiased zijn.

Argumenten voor *early tracking*

Ze zijn door de politiek-ideologische focus op de nadelen van *early tracking* wat ondergesneeuwd geraakt in het debat, maar er zijn wel degelijk ook argumenten die pleiten voor het systeem dat we in Vlaanderen en Nederland kennen. Deze onderwijsstelsels zijn historisch immers zo tot stand gekomen omdat ze bepaalde functies in min of meerdere mate goed vervulden. Pleiten voor een drastische stelselwijziging zonder ook deze argumenten in rekening te brengen, is redelijk kortzichtig.

Heterogeniteit van studentenpopulatie

Het is algemeen aanvaard dat, naast andere functies, onderwijs de functie heeft om diverse talenten op een zo effectief mogelijke wijze voor de juiste onderwijstrajecten te selecteren. Selectie, *sorting* en allocatie zijn belangrijke functies van onderwijs en het is maatschappelijk van groot belang dat die goed worden uitgevoerd. Het is ook algemeen aanvaard dat de leerlingenpopulatie diverser wordt en er heel uiteenlopende talenten aanwezig zijn in die populatie. De erkenning dat er een brede waaier van talenten bestaat, die breder gaat dan de puur cognitieve capaciteiten, leidt ertoe dat we onderwijs steeds meer gaan zien als een systeem met grote differentiatie van trajecten. Een van de krachtigste argumenten tegen comprehensieve systemen is dat een 'one-size-fits-all'-benadering in het onderwijs hoe langer hoe minder aangewezen is. Het is contradictorisch dat we van onderwijs verwachten dat het diversiteit in al haar dimensies op een krachtige manier waardeert en ondersteunt, maar leerlingen toch lang in eenzelfde curriculum zouden willen houden. Comprehensieve systemen rusten op de 20^{ste}-eeuwse idee dat enkel algemeen-vormende competenties de basis van *sorting* zouden moeten zijn. Vandaag denken we daar anders over.

Wanneer verstandig geïmplementeerd, kan een geleidelijk traject van selectie en streaming institutioneel ruimte geven aan verschillende vormen van excellentie door curricula en instructie aan te passen aan de diverse profielen van studenten. In comprehensieve systemen, met weinig *between-school variance*, zijn klassen onvermijdelijk zeer heterogeen. Dit schept enorme uitdagingen voor leraren en onderwijsleerprocessen. Het gevaar van 'teaching to the middle' is dan zeer aanwezig. 'Adaptive teaching' is immers een erg veeleisende uitdaging voor leraren, die daar vaak onvoldoende zijn voor opgeleid.²⁰ 'Differentiated instruction' is een zeer veeleisende

S., & Ion, A. (2025). Evidence based approaches for enhancing vocational education worldwide. *Npj Science of Learning*, 10(1), 20. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00317-2>

¹⁹ OECD (2024). *PISA Vocational Education and Training (VET): Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b0d5aaf9-en>.

²⁰ Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>

instructiemethode, die wanneer goed toegepast tot positieve resultaten leidt, maar vaak ook onvoldoende kwaliteitsvol wordt toegepast.²¹ ‘Teaching to the middle’ wordt nog versterkt door het feit dat door de overheid opgelegde standaarden en eindtermen zich op een minimumdrempel situeren en dat nationale en internationale tests van leeruitkomsten gemiddelde scores berekenen. Dit impliceert dat de externe *incentives* voor scholen en leraren niet van die aard zijn dat ze hoge verwachtingen en excellentie voor elke leerling aanmoedigen en dus middelmatigheid bevorderen.

Met een RCT in Kenia kon Esther Duflo et al. aantonen dat tracking een positief effect had op leeruitkomsten van de meest kwetsbare leerlingen, precies omdat leraren hun instructie op maat van de noden van de leerlingen konden aanpassen.²² Jammer genoeg is dit soort experimenteel onderzoek zeer schaars. Er is vrij veel onderzoek naar de effecten van verschillende vormen van *ability grouping* in ontwikkelde landen, maar de resultaten zijn niet altijd eenduidig te interpreteren. Toch blijkt dat wanneer differentiatie op een verstandige manier wordt toegepast, leeruitkomsten van verschillende categorieën studenten verbeteren ten opzichte van een ‘one-size-fits-all’ aanpak.²³ Gebrek aan differentiatie leidt tot nivellering.

Onderzoek naar *ability grouping* en differentiatie in OESO-landen is over het algemeen veel positiever over binnenklasdifferentiatie dan over differentiatie tussen klassen.²⁴ Differentiatie tussen klassen en scholen wordt als discriminerend, stigmatiserend en ongelijkheidsbevorderend gezien.²⁵ Dit is vooral omwille van het al eerder aangehaalde probleem van de negatieve maatschappelijke waardering, of zelfs stigma, dat aan de laagste track, de beroepsopleiding of arbeidsmarktgerichte opleidingen, kleeft. Wanneer we echter de blik richten op de cognitief sterkere leerlingen krijgt het onderzoek een heel andere toon. Onderzoek naar cognitief sterke leerlingen of naar hoogbegaafdheid laat juist zien dat differentiatie naar aparte klassen en trajecten vaak zeer positieve effecten sorteert.²⁶ In *mixed-ability classrooms* vervelen cognitief sterke leerlingen zich gauw, terwijl ze in aparte settings vaak juist openbloeien. Voor die groep werkt

²¹ Ziernwald, Lisa, Hillmayr, Delia, & Holzberger, Doris. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>

²² Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739–1774. <https://doi.org/10.1257/aer.101.5.1739>

²³ Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students’ Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <http://www.jstor.org/stable/44668238>

²⁴ *Ibid.*; Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, Volume 10-2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

²⁵ Wenz, S. E., & Hoenig, K. (2020). Ethnic and social class discrimination in education: Experimental evidence from Germany. *Research in Social Stratification and Mobility*, 65, 100461. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100461>

²⁶ Steenbergen-Hu et al. (2016); Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent Development in Achievement Domains: A Psychological Framework for Within- and Cross-Domain Research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>

gedifferentieerde instructie in gemengde klassen vaak niet goed.²⁷ Die tegengestelde appreciatie van differentiatie laat zien dat het probleem niet zozeer de tracking, streaming of sorting zelf is, maar wel de pejoratieve kijk op een als lager gepercipieerde track. Wanneer studenten in een ‘hogere’ track worden geplaatst, gaan ze sneller vooruit.²⁸ De conclusie is redelijk duidelijk: zonder voldoende ruimte voor betekenisvolle differentiatie zorgen comprehensieve settings voor middelmatige verwachtingen, ‘teaching to the middle’ en lagere leerprestaties van cognitief sterke leerlingen. Binnenklasdifferentiatie is enkel succesvol onder zeer veeleisende voorwaarden en is voor de dagelijkse onderwijspraktijk in Vlaanderen en Nederland geen realistisch perspectief.

Het is zeer merkwaardig dat in de onderzoeksliteratuur en het politieke debat de tracking van studenten in gespecialiseerde opleidingen voor de kunsten, muziek of sport als veel minder problematisch wordt bekeken, ook al zijn er eveneens vormen van sociale selectie mee gemoeid.²⁹ Het gaat dan immers om talentontwikkeling, elitevorming en reproductie van cultureel kapitaal, waarmee weinig stigmatisering gepaard gaat. Toelatingsvoorwaarden kunnen zeer streng en selectief zijn en er zijn krachtige mechanismen van sociale selectie bij de toegang tot deze opleidingen, maar die worden niet als discriminatorisch beschouwd. Wanneer kinderen al op heel jonge leeftijd in zeer intensieve trajecten naar bijvoorbeeld muziek of sport worden geleid, is er blijkbaar geen probleem met *early tracking*. Dat komt mij als zeer hypocriet over.

Dit alles toont aan dat in principe *early tracking* een effectieve vorm van *sorting* kan zijn, die toelaat om aan uiteenlopende talenten van leerlingen het gepaste antwoord te bieden. Gedifferentieerde systemen geven aan dat de samenleving ook de *signalling function* van onderwijs beter verzorgt. Bol en Van de Werfhorst spreken van een trade-off tussen de allocatiefunctie en het streven naar gelijke onderwijskansen.³⁰ Maar dat betekent dus dat het probleem niet zozeer bij tracking zelf zit, maar bij de negatieve waardering van beroepsopleidingen en arbeidsmarktgericht onderwijs. In de volgende sectie richten we daar onze aandacht op.

Sterke ontwikkeling van beroepsopleidingen

We zagen reeds dat veel onderzoek, onder meer door gebruik te maken van PISA-data, de competenties van leerlingen in complexe systemen met sterke arbeidsmarktgerichte tracks onderwaardeert. Het valt inderdaad op dat comprehensieve systemen met late studiekeuze zelden of nooit leiden tot een sterke ontwikkeling van beroepsopleidingen. Frankrijk, Engeland, Schotland,

²⁷ Ziernwald, Lisa, Hillmayr, Delia, & Holzberger, Doris. (2022). Promoting High-Achieving Students Through Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms—A Systematic Review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540–573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931> ; Nicholas, M., Skourdumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154–172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>

²⁸ Hallinan, M.T., Kubitschek, W.N. Curriculum Differentiation and High School Achievement. *Social Psychology of Education* 3, 41–62 (1999). <https://doi.org/10.1023/A:1009603706414>

²⁹ Gaztambide-Fernández, R., & Parekh, G. (2017). Market “choices” or structured pathways? How specialized arts education contributes to the reproduction of inequality. *Education Policy Analysis Archives*, 25(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2716> ; Salvador, K. (2019). Equity in Music Education: Sustaining the Courage to Change. *Music Educators Journal*, 105(4), 59–63. <https://www.jstor.org/stable/26742217>

³⁰ Bol, T., & van de Werfhorst, H. G. (2013). Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285–308. <https://doi.org/10.1086/669122>

Zweden, Spanje, Italië, enz. zijn landen die worstelen met het probleem dat hun beroepsopleidingen onderontwikkeld zijn. Deze landen doen vandaag grote inspanningen om hun systemen van beroepsonderwijs tot ontwikkeling te brengen, maar proberen dat te doen binnen een comprehensief systeem. Landen met *early tracking*, zoals Duitsland, Zwitserland, Oostenrijk, Denemarken en ook Nederland en Vlaanderen, hebben sterk ontwikkelde beroepsopleidingen in hun secundair onderwijs die mogelijk zijn door studenten relatief vroeg te selecteren. Die tegenstelling is geen toeval. Wanneer je studenten pas vanaf de leeftijd van 14, 15 jaar (en vaak later gezien het probleem van studievertraging) in beroepsopleidingen laat instromen, is de tijd te kort om hoge kwaliteit in de ontwikkeling van skills te bereiken.

Landen met goede systemen van beroepsopleiding boeken veel betere resultaten op het vlak van school-werk-overgang en de integratie in de arbeidsmarkt.³¹ Een land als Duitsland, verfoeid om zijn *early tracking*, heeft een sterk systeem van beroepsonderwijs dat veel beter aan de arbeidsmarkt en de economische omgeving is verbonden dan het geval is in bijvoorbeeld Frankrijk of de Verenigde Staten.³² Dat vertaalt zich in lagere jeugdwerkloosheid en minder mismatch.³³ Een belangrijke rol speelt daarbij het Duitse model van werkplekleren, waarbij een belangrijk deel van de beroepsopleiding niet in een schoolse context maar in een bedrijf wordt georganiseerd.³⁴ Zoiets is echter alleen maar mogelijk wanneer leerlingen al op relatief jonge leeftijd in die opleidingen terechtkomen.³⁵

Moderne economieën en arbeidsmarkten zijn sterk gedifferentieerd en vragen om gedifferentieerde systemen van ontwikkeling van skills. Goed functionerende arbeidsmarkten vragen om gedifferentieerde pijplijnen voor de ontwikkeling van skills, met systemen van *apprenticeships*, getrackte onderwijsstelsels, kwalificatieraamwerken, certificering en samenwerking tussen opleidingsverstrekkers en werkgevers.³⁶ Politieke economen zien de aanwezigheid van sterke systemen van beroepsopleiding als een van de meest belangrijke institutionele kenmerken die kapitalistische economieën van elkaar onderscheiden.³⁷ Vroegtijdige differentiatie maakt het gemakkelijker om een voldoende grote instroom in beroepsopleidingen te garanderen.

³¹ Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1), 34–92. <https://doi.org/10.1257/jel.39.1.34>

³² DiPrete, T. A., Bol, T., Eller, C. C., & van de Werfhorst, H. G. (2017). School-to-Work Linkages in the United States, Germany, and France. *American Journal of Sociology*, 122(6), 1869–1938. <https://doi.org/10.1086/691327>

³³ Bol, T., Ciocca Eller, C., van de Werfhorst, H. G., & DiPrete, T. A. (2019). School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes. *American Sociological Review*, 84(2), 275-307. <https://doi.org/10.1177/0003122419836081>

³⁴ Clark, D. & Fahr, R. (2001). *The Promise of Workplace Training for Non-College-Bound Youth: Theory and Evidence from German Apprenticeship*, IZA Discussion Papers, No. 378, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn. <https://hdl.handle.net/10419/21238>

³⁵ OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>

³⁶ Carruthers, C.K., and Jepsen, Chr. (2020). *Vocational Education: An International Perspective*. Annenberg Institute: EdWorkingPaper: 20-327. <https://doi.org/10.26300/5sr9-kd78Voc>

³⁷ Hall, P.A. & Soskice, D. (eds) (2001). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001>; Busemeyer, M.R. &

Dat betekent geenszins dat er geen problemen kunnen zijn met sterke differentiatie van opleidingstrajecten. De maatschappelijk lage waardering van beroepsopleidingen en de sociale selectiviteit bij de instroom zijn duidelijk zeer belangrijke problemen. Het maatschappelijk stigma dat aan beroepsopleidingen vastkleeft, beïnvloedt ook negatief de motivatie, zelfperceptie en eigenwaarde van studenten.³⁸ Algemeen-vormende opleidingen en beroepsopleidingen selecteren in hoge mate uit verschillende maatschappelijke lagen van de bevolking: een academische route voor de elites en de middenklasse en een beroepsgerichte route voor lagere sociale klassen. De daarmee gepaard gaande selectieprocessen kunnen zeer verrijkend en subtiel zijn. Sociaaleconomische status en economische hulpbronnen van de ouders, culturele preferenties in het thuismilieu, eerdere schoolloopbaan, sociaal-cultureel gestuurde adviezen door leraren, informatie-asymmetrie, enz. zorgen ervoor dat studenten met een lagere sociale afkomst op een gewiekste manier naar beroepsgerichte tracks geselecteerd worden.³⁹ Dergelijke diepgewortelde processen roepen met recht en rede weerstand op en vormen een belangrijke voedingsbodem voor de afwijzing van *early tracking*. Dysfunctionele sociale selectiviteit en stigmatisering van beroepsopleidingen zijn problemen die moeten aangepakt worden. Een land als Zwitserland investeert veel in het opwaarderen van zijn beroepsopleidingen en het aanpakken van negatieve status en stigma,⁴⁰ met veel succes overigens.⁴¹

Een ander probleem van sterke differentiatie van opleidingstrajecten is het risico dat beroepsopleidingen het belang van algemene skills verwaarlozen en, onder meer onder druk van werkgevers, de beroepsgerichte componenten te sterk benadrukken. Onderzoek wijst er echter op dat sterke beroepsopleidingen initieel tot een soepele school-werk overgang en integratie in de arbeidsmarkt leiden, maar dat mensen met sterke algemene vaardigheden later in de loopbaan weerbaarder zijn en beroepsmatig meer succes kennen.⁴² Beroepsopleidingen mogen dus niet te

Trampusch, Chr. (eds) (2011), *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001>

³⁸ Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89.

<https://doi.org/10.1177/0001699311431595>; Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2009). Study Involvement of Academic and Vocational Students: Does Between-School Tracking Sharpen the Difference? *American Educational Research Journal*, 46(4), 943-973. <https://doi.org/10.3102/0002831209348789>

³⁹ Batruch, A., Autin, F., Bataillard, F., & Butera, F. (2018). School Selection and the Social Class Divide: How Tracking Contributes to the Reproduction of Inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(3), 477-490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>

⁴⁰ Bolli, T., Rageth, L., Renold, U. (2019). *The social status of vocational education and training in Switzerland*, KOF Working Papers, No. 451, ETH Zurich, KOF Swiss Economic Institute, Zurich, <https://doi.org/10.3929/ethz-b-000323964>

⁴¹ Vorpe, J. (2025). Bridging History and Policy: A Comparative Study of Vocational Education and Training (VET) in the U.S. and Switzerland, *Swiss American Historical Society Review*. 61/1.

https://scholarsarchive.byu.edu/sahs_review/vol61/iss1/7

⁴² Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2016). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*.

<https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>; Forster, A. G., & Bol, T. (2018). Vocational education and employment over the life course using a new measure of occupational specificity. *Social Science Research*, 70, 176–197. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.11.004>; Forster, A., Bol, T., & van de

Werfhorst, H. (2016). Vocational Education and Employment over the Life Cycle. *Sociological Science*, 3, 473–494. <https://doi.org/10.15195/v3.a21>

sterk op enge, specifieke skills gericht zijn, maar moeten tot voldoende breed inzetbare vaardigheden leiden.⁴³

Een laatste belangrijk probleem van beroeps- en arbeidsmarktgerichte tracks is dat ze meestal zeer weinig flexibel en weinig permeabel zijn. Flexibiliteit is een belangrijk aandachtspunt voor de ontwikkeling van kwaliteitsvolle onderwijssystemen.⁴⁴ Uitstekende beroepsopleidingen laten studenten toe om flexibel van traject te veranderen, soms door gebruik te maken van tweedekansroutes.⁴⁵ Gebrek aan flexibiliteit is echter geen noodzakelijk gevolg van *early tracking*, maar heeft veel te maken met de governance van beroepsopleidingen. Meer corporatistische systemen, waar werkgevers en sociale partners een grote impact hebben op de curricula en de vormgeving van beroepsopleidingen neigen te leiden tot sterk specialistische en meer rigide opleidingen, die tot minder succesvolle tewerkstelling en minder hoge lonen van afgestudeerden leiden dan systemen waar de rol van werkgevers bescheidener is.⁴⁶ Nochtans is ook inzake flexibiliteit voorzichtigheid geboden: te sterke flexibilisering kan tot *de-tracking* leiden, waardoor de afstudeerkansen van studenten in arbeidsgerichte tracks bedreigd worden.⁴⁷

Deze en andere problemen van beroepsopleidingen zijn reëel en moeten aangepakt worden. Voor sommigen zijn het argumenten tegen *early tracking*. Dat is echter een te gemakkelijke en foutieve conclusie. De oplossing ligt in het moderniseren en opwaarderen van beroepsopleidingen en arbeidsmarktgerichte tracks, onder meer door ze niet al te eng en te specifiek te maken en voldoende flexibiliteit en permeabiliteit in de trajecten van studenten in te bouwen. Het moge echter duidelijk zijn dat het onmogelijk is om sterke systemen van beroepsopleiding tot ontwikkeling te laten komen wanneer dit moet gebeuren binnen het 'one-size-fits-all'-carcan van comprehensieve stelsels.

De-tracking, segregatie en vrije keuze

Een laatste argument, waar in de pleidooien voor het uitstellen van studiekeuze nooit wordt bij stilgestaan, is dat het 'de-tracking' ook tal van ongewenste of zelfs perverse neveneffecten kan opleveren. Een interessante recente studie liet zien dat na de overgang naar *mixed-ability*-klassen leerlingen met lage prestaties een lager academisch zelfconcept hadden dan vergelijkbare cohorten vóór de-tracking. De auteurs koppelen dit aan ongunstige sociale vergelijkingsprocessen (contrast-hypothese). De-tracking kan 'labeling' en stigmatisering verminderen, maar tegelijk kan het voor sommige leerlingen het gevoel van competentie verlagen wanneer de referentiegroep sterk

⁴³ Euler, D. ed. (2023). *Roadmap to High-Quality Dual Vocational Education and Training*. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung. [www.chance-ausbildung.de/dualVET/english](http://dx.doi.org/10.11586/2023061) <http://dx.doi.org/10.11586/2023061>

⁴⁴ Wessling, K., & van der Velden, R. (2021). Flexibility in educational systems - Concept, indicators, and directions for future research. ROA. ROA Research Memoranda No. 002 <https://doi.org/10.26481/umaror.2021002>

⁴⁵ Biewen, M., & (née Tapalaga), M. T. (2020). Early tracking, academic vs. vocational training, and the value of 'second-chance' options. *Labour Economics*, 66, 101900. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101900>

⁴⁶ Chuan, A., & Ibsen, C. L. (2022). Skills For The Future? A Life Cycle Perspective On Systems Of Vocational Education And Training. *ILR Review*, 75(3), 638–664. <https://www.jstor.org/stable/27352242>

⁴⁷ Matthewes, S. H., & Borgna, C. (2025). De-tracking at the margin: How alternative secondary education pathways affect student attainment. *Economics of Education Review*, 104, 102608. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102608>

omhoog schuift.⁴⁸ Andere studies wijzen erop dat bij de-tracking de theoretisch vooropgestelde winst op gelijke onderwijskansen meestal teniet wordt gedaan omdat de differentiatie gewoon andere vormen en institutionele kenmerken aanneemt, bijvoorbeeld door sterke streaming binnen comprehensieve scholen. Scholen trachten heterogeniteit hanteerbaar te maken door intern te gaan differentiëren, zoals trouwens al vaak gebeurt binnen comprehensieve stelsels.⁴⁹

Dat blijkt ook uit onderzoek naar de gevolgen van beleid in de UK in de jaren 1970 om gelijke onderwijskansen te versterken door de *grammar schools* af te schaffen. Een grondige kwantitatieve evaluatie van dit comprehensieve experiment laat zien dat de cognitief sterkere studenten in de *grammar schools* tot betere prestaties kwamen dan hun even sterke collega's in de comprehensieve scholen.⁵⁰ Voor minder sterke studenten maakte het niet veel uit. Wanneer men onderwijsongelijkheid definieert als de spreiding van leerresultaten, dan zijn gedifferentieerde systemen wellicht 'ongelijker'. Maar de prijs die betaald wordt, is dat de excellentie aan de top vermindert.

Het is ook merkwaardig dat wanneer comprehensieve systemen meer vrije keuze toelaten en marktmechanismen introduceren, ouders snel allerlei gedragspatronen ontwikkelen in de richting van competitie en selectiviteit, waardoor de segregatie in het systeem toeneemt. Dat was het geval in Zweden met de vrij drastische en radicale invoering van marktmechanismen in de vroege jaren 1990. De onderwijsongelijkheid nam zeer snel toe, maar door het op de markt verschijnen van private, *for-profit* aanbieders ging ook de kwaliteit snel naar beneden, wat zichtbaar was in de daaropvolgende PISA-surveys.⁵¹

Het veelbesproken Zweedse beleidsexperiment is interessant om twee uiteenlopende redenen. Ten eerste toont het aan dat ouders keuzevrijheid wensen en van die keuzevrijheid ook gebruik maken om gedifferentieerd onderwijs op te zoeken. Dat kan te maken hebben met een sociaal distinctiemechanisme, maar ook met het feit dat vele ouders, zeker uit de middenklasse, er veel voor over hebben om voor hun kinderen het best mogelijke onderwijs te vinden. In die zin raakt het debat over *early tracking* ook het maatschappelijk gevoelige debat over vrije schoolkeuze. Dat blijkt trouwens ook uit het feit dat ook in comprehensieve systemen de vraag naar *private tutoring*

⁴⁸ Fleischmann, M., Hübner, N., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2023). The dark side of detracking: Mixed-ability classrooms negatively affect the academic self-concept of students with low academic achievement. *Learning and Instruction*, 86, 101753. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101753>

⁴⁹ Wells, A. S., & Oakes, J. (1996). Potential Pitfalls of Systemic Reform: Early Lessons from Research on Detracking. *Sociology of Education*, 69, 135–143. <https://doi.org/10.2307/3108461>; Rubin, B. C. (2006). Tracking and Detracking: Debates, Evidence, and Best Practices for a Heterogeneous World. *Theory Into Practice*, 45(1), 4–14. <http://www.jstor.org/stable/3497011>

⁵⁰ Galindo-Rueda, F. & Vignoles, A. (2005). *The heterogeneous effect of selection in secondary schools: understanding the changing role of ability*. (CEEDP 52). Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science. <https://researchonline.lse.ac.uk/id/eprint/19440>

⁵¹ Pareliussen, J., C. André and H. Hwang (2019), "Improving school results and equity in compulsory education in Sweden", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1587, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/99a20f8e-en>; Kornhall, P. and Bender, G. (2019). 'School segregation in Sweden: evidence from the local level', NESET Ad hoc report. https://education-socioeconomic-experts.ec.europa.eu/document/download/ef033746-5cfc-46a3-a6aa-427fc58b648a_en

toeneemt. Wanneer ouders vinden dat heterogene scholen onvoldoende differentiëren (voor toppers of voor achterblijvers), kan de vraag naar private tutoring stijgen.⁵²

Dat uit onderzoek blijkt dat veel hoger opgeleide ouders voor selectiviteit kiezen, is geen bijkomstigheid. De-tracking kan een vorm van *social engineering* zijn waarbij belangrijke delen van de bevolking een bepaald waardenpatroon wordt opgelegd. In een veel geciteerd artikel wezen Breen en Goldthorpe er al in 1997 op dat ouders zich in hun onderwijskeuzegedrag als rationele actoren gedragen.⁵³ Ouders kiezen voor scholen waarvan zij verwachten dat die het belang van hun kinderen het beste zullen dienen.

Ten tweede laat het Zweedse voorbeeld duidelijk zien dat grote structurele wijzigingen aan onderwijsstelsels zelden de gewenste effecten sorteren, maar vaak hopen ongewenste gevolgen hebben. Dat pleit voor grote voorzichtigheid om over lange tijd ontwikkelde structurele kenmerken van onderwijsstelsels lichtzinnig te gaan wijzigen.

Conclusies

Het onderzoek naar *early tracking* dat voor de claim zorgt dat het bewijs ertegen “overweldigend” is, leidt aan belangrijke tekorten: meestal enkel correlatief, met landen als analyse-eenheid, met ‘age of first tracking’ als doorslaggevende variabele zonder rekening te houden met vormen van differentiatie en streaming. Een juiste inschatting van de effecten van *early tracking* kan slechts door onderzoek dat rekening houdt met allerlei andere variabelen zoals intelligentie en voorafgaande leerervaringen, het volledige proces van school- en studiekeuze over de schoolloopbaan, en institutionele kenmerken van systemen. Het bewijs tegen *early tracking* is helemaal niet robuust genoeg om er beleid op te baseren.

Bovendien zijn er ook argumenten pro *early tracking*. De krachtigste argumenten voor *early tracking* situeren zich in de nood van moderne onderwijssystemen om antwoorden te bieden zowel aan de heterogeniteit van de studentenpopulatie en de diversiteit van talenten enerzijds, en de gedifferentieerde vraag naar kennis en vaardigheden in moderne economieën anderzijds. Een ‘one-size-fits-all’-benadering, die in comprehensieve systemen wordt gehanteerd, is niet meer geschikt voor een hoogstaand onderwijs in de 21^{ste} eeuw. Een lineair uitstel van studiekeuze is een erg simplistisch antwoord op een complex probleem van selectie, allocatie en kwaliteitsvolle ontwikkeling van talent.

Dat neemt niet weg dat sommige in de literatuur tegen *early tracking* aangeraakte problemen niet reëel zouden zijn en om beleidsantwoorden vragen. Wil men het probleem echt aanpakken, dan zijn een aantal werven prioritair:

- Het verbeteren van het proces van studiekeuze door onder meer kinderen ook al in de basisschool te laten kennismaken met een brede waaier van mogelijkheden, ook in de richting van techniek, studiekeuze te laten informeren door talent-screening, maar vooral

⁵² Laaksonen, L. M., & Kosunen, S. (2024). Exploring private supplementary tutoring in Finnish general upper secondary education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2302195>

⁵³ Breen, R., & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>

ook het zien als een proces dat over een lange termijn verloopt en het dus minder afhankelijk te maken van beslismomenten op één tijdstip in de schoolloopbaan.

- Differentiatie in onderwijstrajecten is noodzakelijk en op zich een noodzakelijk iets om onderwijs te laten aansluiten op talenten en interesses. Er is op zich geen wetenschappelijk argument tegen een eerste moment van differentiatie op de leeftijd van 12 jaar, indien er nadien in de loopbaan momenten zijn waarbij op een flexibele wijze kan geheroriënteerd worden.
- De heterogeniteit van de studentenpopulatie vraagt om sterke vormen van differentiatie in het onderwijs. 'Teaching to the middle' en andere tendensen die tot nivellering leiden, moeten absoluut worden vermeden. Excellentie moet het leitmotiv zijn in alle tracks en opleidingen, of ze nu op de universiteit voorbereiden, tot een loopbaan in de muziek of de sport, of tot elektrotechnicus. Excellentie staat onder druk als men per se iedereen in eenzelfde track wil samenhouden, maar ook als leraren onvoldoende zijn voorbereid om met diverse leerlingenpopulatie om te gaan en differentiatie goed toe te passen in de klaspraktijk.
- Hoogwaardige arbeidsmarktgerichte opleidingen zijn absoluut noodzakelijk in moderne, gedifferentieerde onderwijssystemen. Zoals landen als Duitsland en Zwitserland laten zien, biedt een vroege start in die opleidingen, samen met een sterke samenwerking met het bedrijfsleven, een grote meerwaarde voor later arbeidsmarktsucces en een vlotte overgang van school naar werk. Arbeidsmarktgerichte opleidingen moeten een juiste mix bevatten van algemeen-vormende competenties en gespecialiseerde vaardigheden. Te specialistische opleidingen vormen een risico voor latere fasen in de loopbaan.
- Rigiditeit in tracking moet absoluut worden vermeden. Op meerdere momenten in het traject moet het mogelijk zijn zich te heroriënteren, met modules die de overgang faciliteren en meeneembare credits. Beroepsgerichte opleidingen mogen geen 'dead-end streets' zijn.
- De opwaardering van het technisch, beroeps- en arbeidsmarktgericht onderwijs is absoluut noodzakelijk. Het negatieve effect van *early tracking* op onderwijsongelijkheid heeft vooral te maken met de negatieve maatschappelijke waardering van die studierichtingen.

Ten slotte pleit dit artikel voor voorzichtigheid in het drastisch veranderen van historisch ontwikkelde structurele kenmerken van onderwijsstelsels. Al te vaak leiden dergelijke goedbedoelde beleidsinitiatieven tot effecten die nauwelijks beantwoorden aan wat men ervan had verwacht en vaak ook onbedoelde negatieve consequenties hebben.