

Annemarie van Langen
Madeleine Hulsen

Schooltijden in het basisonderwijs:

feiten
en
fictie

its

wetenschap
voor beleid
en samenleving

SCHOOLTIJDEN IN HET BASISONDERWIJS: FEITEN EN FICTIE

Schooltijden in het basisonderwijs:
feiten en fictie

Annemarie van Langen
Madeleine Hulsen

De particuliere prijs van deze uitgave is f 25,00.
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

van Langen, Annemarie

Schooltijden in het basisonderwijs: feiten en fictie / Annemarie van Langen &
Madeleine Hulsen - Nijmegen: ITS
ISBN 90 - 5554 - 171 - 0
NUGI 722

© 2001 ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Dit rapport bevat de resultaten van een onderzoek dat het ITS in opdracht van het Ministerie van OC&W heeft uitgevoerd naar de schooltijden in het basisonderwijs. De aanleiding hiervoor ligt in het voornemen van de huidige staatssecretaris om enkele wijzigingen door te voeren in de wettelijke regeling omtrent de schooltijden, waaronder het verplicht aanbieden van vijf lesochtenden in alle groepen. Daardoor zal de veelbesproken vierdaagse schoolweek niet langer tot de mogelijkheden behoren.

De onderzoeksvragen in dit rapport betreffen de relatie tussen de invulling van het lesrooster en de schoolprestaties en schoolkwaliteit, het oordeel van schooldirecteuren over de wetswijziging en de gevolgen van die wijziging voor de huidige schooltijden in de onderbouw. Tevens is aandacht besteed aan het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken door gebrek aan (inval-)leerkrachten.

Het onderzoek is uitgevoerd door dr. Madeleine Hulsen en ondergetekende, daarbij adequaat ondersteund door collega's van de ITS-afdelingen Dataverzameling en Tekstverwerking. Speciale dank gaat uit naar de 544 basisschooldirecteuren die zich bereid hebben getoond op zeer korte termijn tijd vrij te maken voor het beantwoorden van een aantal vragen.

ITS, Nijmegen

Drs. Annemarie van Langen

Inhoud

Voorwoord	v
Inleiding	1
Deel 1 Internationale literatuurstudie	5
1 De schooltijden in andere landen	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Lengte van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar	7
1.3 Vierdaagse schoolweken in andere landen	12
1.4 Internationale begin- en eindtijden	13
1.5 Samenvatting	16
2 Schooltijden en schoolkwaliteit in wetenschappelijk perspectief	17
2.1 Inleiding en onderzoeksvragen	17
2.2 De invloed van het lesrooster op de leerlingen	18
2.2.1 Het biologisch ritme van kinderen	19
2.2.2 Het optimale tijdstip van de dag voor diverse activiteiten	22
2.3 Effecten van de lengte van de schooldag en schoolweek	23
2.4 Samenvatting	25
Deel 2 Empirisch onderzoek onder basisscholen	29
3 Opzet empirisch onderzoeksgedeelte	31
3.1 Inleiding en onderzoeksvragen	31
3.2 Verloop van de enquête en onderzoekssteekproef	33
3.3 Beschrijving van de empirische bevindingen	35

4 De huidige schooltijden in de onderbouw	37
4.1 Wekelijks of tweewekelijks rooster	37
4.2 Schooltijden en lesuren per schooldag	38
4.3 Lesochtenden, lesmiddagen en lesdagen per schoolweek	40
4.4 Lesuren per week	46
4.5 Lesuren per schooljaar en in de gehele onderbouw	49
4.6 Samenvatting	51
5 De relatie tussen schooltijden en leerlingvaardigheden	53
5.1 PRIMA-gegevens over leerlingen van groep 2	53
5.2 Schooltijden van groep 2 in schooljaar 1998/99	54
5.3 Analyses en resultaten	56
5.4 Samenvatting	61
6 Voor- en tegenstanders van de wetswijziging	63
6.1 Inleiding	63
6.2 Aantal en kenmerken van voor- en tegenstanders	63
6.3 Bezwaren tegen de voorgenomen wetswijziging	66
6.4 Argumenten van de voorstanders	72
6.5 Samenvatting	77
7 Veranderingen in de schooltijden door de wetswijziging	79
7.1 Aantal en kenmerken van scholen waar de schooltijden zullen veranderen	79
7.2 Verwachte veranderingen in de lesroosters van de onderbouw	81
7.3 Samenvatting	86
8 Tijdelijke vierdaagse schoolweken door gebrek aan personeel	87
8.1 Inleiding	87
8.2 Het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken	87
8.3 Betrokken jaargroepen en aantal tijdelijke vierdaagse schoolweken	90
8.4 Samenvatting	93
9 Samenvatting en nabeschuwing	95
9.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten	95
9.2 Nabeschuwing	101
Literatuur	105

Inleiding

De lengte van de schoolweek in het primair onderwijs heeft de laatste tijd in Nederland veel aandacht gekregen, onder meer dankzij enkele rechtszaken. In 1998 eiste een ouder dat het besluit van een basisschool om eens in de twee weken een vrije vrijdag in de onderbouw in te voeren ongedaan zou worden gemaakt. In 1999 eisten ouders van een speciale school voor basisonderwijs juist het omgekeerde: de invoering van een structurele vierdaagse schoolweek. In de discussie rond de vierdaagse in plaats van vijfdaagse schoolweek spelen diverse belangen. Zo is er momenteel sprake van de problematiek rond het tekort aan leraren en hun vervanging bij ziekte en ADV. De invoering van een vierdaagse schoolweek zou een belangrijk deel van de oplossing daarvoor kunnen vormen, zoals ook de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO) in 1999 stelde. Daarnaast zijn er de (werkende) ouders, die hun dagindeling moeten aanpassen aan de schooltijden van hun kinderen en bij een vierdaagse schoolweek extra opvang zouden moeten regelen. En *last but not least* zijn daar natuurlijk de kinderen zelf. Van diverse kanten wordt gewezen op de noodzaak om hen een vijfdaagse schoolweek te bieden, enerzijds omdat kinderen 's ochtends op hun best zouden zijn en alle ochtenden dus dienen te worden benut, anderzijds omdat school ook een sociale functie heeft en kinderen beter daar kunnen zijn dan 'op straat rond te hangen'. Opmerkelijk is dat de huidige discussie gedeeltelijk dezelfde argumenten oproept als in 1961 het geval was bij de afschaffing van het onderwijs op zaterdag en de invoering van de vijfdaagse schoolweek, zoals Van Kessel (1999) laat zien.

Overigens dient bij de discussie over de vierdaagse schoolweek onderscheid gemaakt te worden tussen degenen die tegelijkertijd ook het aantal onderwijsuren willen verminderen en degenen die slechts pleiten voor een andere verdeling van de uren in een schoolweek. De VOO stelde bijvoorbeeld in 1999 niet alleen voor de schoolweek naar vier dagen terug te brengen, maar ook het totale aantal onderwijsuren iets te verminderen. Men achtte dit verantwoord omdat Nederland momenteel hoog op de lijst van aangeboden lesuren staat in 24 Europese en andere landen (OESO, 2000; zie ook hoofdstuk 1 van dit rapport).

In de Wet op het primair onderwijs is een totale minimale schooltijd vastgelegd van 7520 uren, die over de onderbouw (groep 1 t/m 4) en bovenbouw (groep 5 t/m 8) zijn verdeeld in respectievelijk 3520 en 4000 uren. Per jaargroep betekent dit in de onderbouw een gemiddeld aantal uren van 880 en in de bovenbouw van 1000, maar afwijk-

king daarvan - via een andere verdeling van uren over de groepen - is toegestaan mits het totale aantal uren maar wordt gehaald. Verder is bij wet momenteel bepaald dat leerlingen maximaal 5,5 uur per dag onderwijs mogen ontvangen. Uitgaande van 40 lesweken per jaar en vijf lesdagen per week betekent dit dat het maximum aantal uren over 8 leerjaren 8800 bedraagt. Gezien de vrijwel op alle Nederlandse basisscholen ingeroosterde vrije woensdagmiddag zal dit maximum in de praktijk echter zelden voorkomen; Meijnen (1996) rapporteert over een onderzoek van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs uit 1994 dat een steekproef van 400 scholen in de praktijk niet boven een maximum van ongeveer 8000 uren uitkwam.

De schooldagindeling en de begin- en eindtijden van het onderwijs zijn niet in de Nederlandse wet vastgelegd.

Binnen dit wettelijke kader is het momenteel mogelijk dat basisscholen in (een deel van) de onderbouw een vierdaagse schoolweek aanbieden. Voor de bovenbouw geldt dat niet, omdat bij een vierdaagse schoolweek van maximaal 5,5 uur per dag de leerlingen niet aan de 1000 onderwijsuren per jaar zouden komen. In een recent door de Inspectie van het Onderwijs (2000) getrokken steekproef onder 188 scholen bleek elf procent van de scholen (n=21) een vierdaagse schoolweek voor groep 1 te hanteren en een deel van deze scholen (n=4) bovendien ook voor groep 2. Sporadisch bleek ook de tweewekelijkse vierdaagse schoolweek voor te komen (n=4).

Door het ministerie van OC&W wordt momenteel een wetswijziging voorbereid ten aanzien van de inrichting van de schoolweek in het primair onderwijs. Deze behelst onder meer het volgende:

- scholen worden verplicht vijf ochtenden van minimaal drie uren aan te bieden in alle groepen (onder- en bovenbouw);
- de huidige, wettelijk vastgelegde, maximale duur van een onderwijsdag (5,5 uren) wordt losgelaten;
- scholen worden vrijer gelaten in het verdelen van uren over de onderbouw en de bovenbouw. In het wetsvoorstel zal worden opgenomen dat tenminste 7520 onderwijsuren worden gegeven in acht achtereenvolgende schooljaren.

Met deze voorstellen heeft de Staatssecretaris duidelijk stelling gekozen in de eerder beschreven discussie rond de schoolweek. De wetswijziging zal er immers toe leiden dat scholen geen vierdaagse schoolweek (meer) kunnen aanbieden, noch voor de bovenbouw, noch voor (een deel van) de onderbouw. Bovendien betekenen deze voorstellen dat het totale (minimum-)aantal onderwijsuren gelijk blijft. Wel kunnen scholen deze uren anders gaan verdelen over onder- en bovenbouw. Zo krijgen ze bijvoorbeeld de mogelijkheid om de lestijden van de onder- en bovenbouw gelijk te

trekken tot 940 uren per jaar. Dat zou in de praktijk veelal betekenen dat de onderwijstijd voor de jonge kinderen wordt verlengd.

De voorstellen laten wel ruimte voor bijvoorbeeld twee vrije middagen in de schoolweek. Deze kunnen eventueel worden opgevangen door de verlenging van andere schooldagen, hetgeen mogelijk is geworden doordat de maximale duur van een schooldag is losgelaten.

De Tweede Kamer heeft bij de behandeling van de brief van de Staatssecretaris, waarin zij de wetswijziging aankondigt, een aantal vragen gesteld betreffende de relatie tussen onderwijstijd en de kwaliteit van het onderwijs. Met name de invloed van de wijzigingen op (het onderwijs aan) de leerlingen in de onderbouw, meer in het bijzonder de kleuters, bleek daarbij een punt van zorg. In het onderhavige onderzoek wordt getracht op deze vragen antwoord te geven. De centrale vraag in het onderzoek luidt als volgt:

Wat is de relatie tussen de inrichting van de schoolweek, in het bijzonder van een vier- in plaats van vijfdaagse schoolweek, en de kwaliteit van het onderwijs in de onderbouw wat betreft leerresultaten en onderwijsleerproces?

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Er is een literatuurstudie uitgevoerd om inzicht te krijgen in de schooltijden in andere landen en de nationaal en internationaal beschikbare wetenschappelijke informatie over de relatie tussen de invulling van het lesrooster enerzijds en de kwaliteit van het onderwijs en de leerprestaties anderzijds. De resultaten daarvan zijn neergelegd in deel 1 van dit rapport. Vervolgens worden in deel 2 de opbrengsten beschreven van het empirische onderzoeksdeel, waarin gegevens over schooltijden van ruim 540 basisscholen zijn verzameld en gerelateerd aan leerlingvaardigheden en schoolkenmerken.

Deel 1 Internationale literatuurstudie

1 De schooltijden in andere landen

1.1 Inleiding

In 1974 verklaarde de toenmalige minister van onderwijs en wetenschappen Van Kemenade in een mededeling aan de kamer dat de schooltijden in Nederland niet op wetenschappelijk onderzoek zijn gebaseerd (Da Costa Strijk, 1980). Juist omdat deze wetenschappelijke basis ontbreekt, is het interessant de Nederlandse schooltijden eerst eens te evalueren vanuit internationaal perspectief. Waar staat Nederland op de internationale onderwijstijdenladder? Hoe lang zijn de Nederlandse schooldag, schoolweek en het schooljaar in vergelijking met andere landen?

Schooltijden kunnen worden gedefinieerd als *de tijd waarop (leerkracht en) leerling verplicht zijn op school aanwezig te zijn* (Da Costa Strijk, 1980). Een andere definitie verstaat onder schooltijden *de begin- en eindtijden van het onderwijs* (Meijvogel, 1991). In de eerste definitie wordt de nadruk gelegd op de lengte van de periode waarin de leerlingen op school aanwezig zijn. Dit kan zowel betrekking hebben op de schooldag, de schoolweek, als het schooljaar. De tweede definitie is meer gesteld vanuit het oogpunt van de ouder(s)/verzorger(s) en heeft vooral betrekking op de tijds-indeling van de schooldag.

In de twee volgende paragrafen beschouwen we de lengte van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar in internationaal perspectief, met speciale aandacht voor de vierdaagse schoolweek. Vervolgens komen de begin- en eindtijden van de onderwijsdag in een aantal Europese landen aan de orde. Het hoofdstuk wordt besloten met een samenvatting.

1.2 Lengte van de schooldag, de schoolweek en het schooljaar

In 2000 heeft de Europese Commissie een rapport uitgebracht over het onderwijs in Europa. In dit rapport wordt onder andere in een tweetal overzichten het gemiddelde aantal uren in de meeste Europese landen uitgesplitst naar week, dag, het aantal dagen per week en het aantal dagen per jaar voor zevenjarigen (vergelijkbaar met groep 3/4 in Nederland) en tienjarigen (groep 6/7). De gegevens hebben betrekking op schooljaar 1997/98. In tabel 1.1 zijn de gegevens van de zevenjarige leerlingen uit dit rapport overgenomen, voor zover het de landen betreft uit de Europese Unie.

Tabel 1.1 - Aantal lesuren en lesdagen voor zevenjarigen in de landen van de Europese Unie. Bron: Europese Commissie (2000)

	wekelijkse last	aantal dagen per week	dagelijkse last	aantal dagen per jaar	jaarlijkse last
België	min. 28 x 50' = 1 400'	5	280'	182	min. 50 960' = 849h
Denemarken	20 x 45' = 900'	5	180'	200	min. 36 000' = 600h max. 720h
Duitsland	981'	5	196'	188	36 886' = 615h
Griekenland	min. 23 x 45' = 1 035' max. 25 x 45' = 1 125'	5	min. 207' max 225'	175	min. 31 500' = 525h max 39 375' = 656h
Spanje	(25 x 60') - (5 x 30') = 1 350'	5	270'	180	48 600' = 810h
Frankrijk	(25 x 60') - (5 x 30') = 1 400'	5	282'	180	50 760' = 846h
Ierland	23h20' = 1.410'	5	280'	183	min. 51 240' = 854h
Italië	(30 x 60') - (6 x 30') = 1 620'	5/6	270'	min. 200	min. 54 000' = 900h
Luxemburg	(18 x 55') + (12 x 50') = 1 590'	6	265'	212	56 180' = 936h
Nederland	22h = 1 320'	5	264'	200	52 800' = 880h
Oostenrijk	21 x 50' = 1 050'	5/6	210'/175'	180/214	37 800' = 630h
Portugal	(25 x 60') - (5 x 30') = 1 350'	5	270'	175	47 250' = 788h
Finland	min. 19 x 45' = 855' max. 21 x 45' = 945'	5	min. 171' max. 189'	190	min. 32 490' = 542h max. 35 910' = 599h
Zweden				min. 178 max. 190	
Verenigd Koninkrijk					
Engeland/ Wales	22h = 1 320'	5	264'	190	50 160' = 836h
Noord-Ierland	15h = 900'	5	180'	190	34 200' = 570h
Schotland	25h = 1 500'	5	300'	190	57 000' = 950h

Uit de tabel blijkt dat in de meeste EU-lidstaten de zevenjarige basisschoolleerlingen vijf dagen per week naar school gaan. Alleen in Luxemburg en sommige delen van Italië gaan leerlingen zes dagen naar school en in Oostenrijk is het mogelijk het onderwijs te verspreiden over vijf óf zes dagen. In landen met een zesdaagse schoolweek (Italië en Luxemburg) hebben kinderen in het algemeen ook een zwaardere jaarlijkse last.

Van de landen met een vijfdaagse schoolweek heeft Schotland in uren het zwaarste schoolprogramma. Leerlingen van zeven jaar gaan daar vijf uur per dag naar school en het schooljaar duurt 190 dagen, waardoor hun jaarlijkse last uitkomt op 950 uur. Na Schotland heeft Nederland het zwaarste programma binnen de vijfdaagse schoolweek. Dit komt met name doordat het schooljaar langer duurt dan bij de meeste andere landen: 200 dagen, met een jaarlijkse last van 880 uur. Verder heeft alleen Denemarken een schooljaar van dezelfde lengte, maar daar gaan kinderen minder uren per dag naar school, waardoor de jaarlijkse last beduidend minder is (615 uur).

Overigens is de jaarlijkse last van 880 uren voor zevenjarige Nederlandse leerlingen berekend door het verplichte minimale aantal uren in de onderbouw (3520) te delen door vier. In hoofdstuk 4 van dit rapport zal echter blijken dat veel basisscholen in Nederland het aantal uren in de onderbouw niet gelijkmatig over de vier groepen verdelen, waardoor het gemiddelde aantal uren in groep 3 en 4 hoger ligt dan in groep 1 en 2 en dus ook hoger dan 880.

In tabel 1.2 zijn vergelijkbare gegevens opgenomen voor tienjarige leerlingen in schooljaar 1997/98 in de landen van de EU. Het aantal lesdagen per week is voor deze leerlingen vrijwel steeds gelijk aan het aantal voor zevenjarigen; alleen in Portugal is het nu mogelijk het onderwijs te verspreiden over vijf óf zes dagen. Zoals al eerder was vastgesteld, bedraagt in Nederland de jaarlijkse last voor de bovenbouw (groep 5 t/m 8) minimaal 1000 uur. Uit de tabel blijkt dat Nederland daarmee in vergelijking tot de andere landen van de Europese Unie jaarlijks de meeste uren aanbiedt; zelfs meer dan de landen met een zesdaagse schoolweek. In Schotland, dat aan zevenjarigen een zwaarder programma bleek aan te bieden dan Nederland, is de schooldag voor tienjarigen even lang als die voor Nederlandse leerlingen. Omdat de leerlingen minder dagen per jaar naar school gaan, is de jaarlijkse last kleiner.

Tabel 1.2 - Aantal lesuren en lesdagen voor tienjarigen in de landen van de Europese Unie. Bron: Europese Commissie (2000)

	wekelijkse last	aantal dagen per week	dagelijkse last	aantal dagen per jaar	jaarlijkse last
België	min. 28 x 50' = 1 400'	5	280'	182	min. 50 960' = 849h
Denemarken	24 x 45' = 1080'	5	216'	200	43 200' = 720h
Duitsland	1139'	5	228'	188	42 808' = 713h
Griekenland	min. 29 x 45' = 1 305' max. 30 x 45' = 13 50'	5	min. 261' max 270'	175	min. 45 675' = 761h max 47 250' = 788h
Spanje	(25 x 60') - (5 x 30') = 1 350'	5	270'	180	48 600' = 810h
Frankrijk	(26 x 60') - (5 x 30') = 1 410'	5	282'	180	50 760' = 846h
Ierland	23h20' = 1 400'	5	280'	min. 183	min. 51 240' = 854h
Italië	(30 x 60') - (6 x 30') = 1 620'	5/6	270'	min. 200	min. 54 000' = 900h
Luxemburg	(18 x 55') + (12 x 50') = 1 590'	6	265'	212	56 180' = 936h
Nederland	25h = 1 500'	5	300'	200	60 000' = 1 000h
Oostenrijk	25 x 50' = 1 250'	5/6	250'/208'	180/214	45 000' = 750h
Portugal	min. 30 x 50' = 1 500' max. 31 x 50' = 1 550'	5/6	min. 300' max. 310'	175	min. 52 500' = 875h max. 54 250' = 904h
Finland	min. 23 x 45' = 1 035' max. 25 x 45' = 1 125'	5	min. 207' max. 225'	190	min. 39 330' = 656h max. 42 750' = 713h
Zweden				min. 178 max. 190	
Verenigd Koninkrijk					
Engeland/ Wales	24h = 1 440'	5	288'	190	54 720' = 912h
Noord-Ierland	22h30' = 1 350'	5	270'	190	51 300' = 855h
Schotland	25h = 1 500'	5	300'	190	57 000' = 950h

Uit een bredere internationale vergelijking van de OESO (2000) van de jaarlijkse lesuren in 24 landen, blijkt dat Nederland samen met Schotland op een gedeelde tweede plaats staat met gemiddeld 975 uur basisonderwijs per jaar (zie tabel 1.3). Hiermee zit Nederland ruim boven het internationale gemiddelde van 788 uur. Nieuw-Zeeland staat bovenaan met 985 uur onderwijs en de Verenigde Staten komen op de derde plaats met jaarlijks 958 uur primair onderwijs. Onder aan de lijst staat Turkije met 432 lesuren per jaar.

Overigens is niet geheel duidelijk hoe de OESO de jaargemiddelden heeft berekend; voor Nederland is in ieder geval niet uitgegaan van het minimum aantal lessen in het basisonderwijs (7520) gedeeld door acht. Wellicht zijn vanwege de landelijke verschillen in leerplichtige leeftijd alleen de bovenste vijf groepen van het basisonderwijs (7- tot 12-jarigen) meegerekend.

Tabel 1.3 - Aantal lessen per jaar in openbare scholen voor basisonderwijs in 1998

Australië	893
België (Vlaanderen)	781
België (Wallonië)	854
Denemarken	644
Duitsland	781
Engeland	760
Finland	656
Frankrijk	899
Griekenland	780
Hongarije	583
Ierland	915
Italië	748
Korea	644
Mexico	800
Nederland	975
Nieuw-Zeeland	985
Noorwegen	713
Oostenrijk	678
Portugal	850
Schotland	975
Spanje	788
Tsjechië	724
Turkije	432
Verenigde Staten	958
Zwitserland	883
Landgemiddelde	788

Bron: OESO (2000)

Hoe dan ook berekend, uit de internationale vergelijkingen kunnen we concluderen dat Nederland een relatief hoge positie inneemt op de lessensladder. Zowel binnen de Europese Unie als op breder internationaal niveau maken Nederlandse leerlingen -

vooral in de bovenbouw - meer uren en langere schooljaren dan de meeste andere landen. Ook wat betreft de dagelijkse last bevindt Nederland zich in de hogere regio's.

1.3 Vierdaagse schoolweken in andere landen

De recente discussie over de vier- of vijfdaagse schoolweek in Nederland is mede aanleiding geweest voor het onderhavige onderzoek. Speelt het debat over de vier- of vijfdaagse schoolweek echter ook in andere landen? In de buurlanden België en Duitsland lijkt de discussie niet te spelen op landelijk niveau, maar in Engeland en Wales kampt men met dezelfde personele problemen als in Nederland¹. Als gevolg van grote lerarentekorten ziet een aantal scholen zich daar genoodzaakt tijdelijk een vierdaagse lesweek in te voeren. Ook probeert men de tekorten te bedwingen door leerkrachten uit andere Engelstalige landen (Australië, Nieuw-Zeeland) te rekruteren en gepensioneerde leerkrachten in te zetten.

In de Verenigde Staten wordt in bepaalde staten en schooldistricten al langer een vierdaagse schoolweek gehanteerd. In een aantal staten is de mogelijkheid tot een vierdaagse schoolweek zelfs wettelijk vastgelegd. Zo ligt de vierdaagse schoolweek in Colorado al sinds 1980 in de wet verankerd en maakt 21 procent van de scholen ervan gebruik (CSDE, 1999). De vierdaagse schoolweek werd in de Verenigde Staten voor het eerst ingevoerd in Nieuw-Mexico. Ook in Oregon, Arkansas en op verschillende eilanden van Hawaï zijn hiermee inmiddels positieve ervaringen opgedaan (Koki, 1992; Van Kessel, 1999). In eerste instantie werd de vierdaagse schoolweek voornamelijk in rurale gebieden en staten en uit pragmatische en economische overwegingen ingevoerd om te besparen op vervoers- en elektriciteitskosten. Vanwege de positieve reacties van ouders, leerlingen en leerkrachten hebben veel scholen dit nooit teruggedraaid.

Hoe wordt een schoolweek van vier dagen in de VS ingevuld? Uit een rapport van de *Colorado State Department of Education* blijkt dat leerlingen met een vierdaagse schoolweek in Colorado 7,5 uur per dag naar school gaan gedurende 144 dagen per jaar (CSDE, 1999). Ze zijn ofwel op maandag, ofwel op vrijdag vrij. Leerlingen met een vijfdaagse schoolweek gaan zes uur per dag naar school voor 180 dagen per jaar. Overigens zou volgens de auteurs van het rapport een negatief bijeffect van een langere schooldag kunnen zijn, dat als een lesdag om een of andere reden uitvalt, er meteen een groter aantal uren verloren gaat en ingehaald moet worden dan het geval zou zijn bij een kortere schooldag (CSDE, 1999).

¹ Volgens informatie op internetpagina <http://www.bbc.co.uk> (maart 2001)

Tenslotte is nog vermeldenswaardig dat in Japan in 2003 de vijfdaagse schoolweek zal worden ingevoerd ter vervanging van de zesdaagse schoolweek. Dit roept bij Japanse ouders, die veelal een zesdaagse werkweek hebben, dezelfde protesten op - vanwege het moeten regelen van extra kinderopvang - als bij sommige Nederlandse ouders ten aanzien van de invoer van een vierdaagse schoolweek. Japanse kinderen hebben op dit moment internationaal gezien het langste schooljaar en minder vakanties dan bijvoorbeeld Franse en Amerikaanse kinderen, maar hun schooldag duurt ongeveer vier uur en is daarmee juist relatief kort (Monthly News, 1998).

1.4 Internationale begin- en eindtijden

In deze paragraaf gaan we verder in op de begin- en eindtijden die er in het primair onderwijs (inclusief het kleuteronderwijs) in verschillende Europese landen worden gehanteerd, ter vergelijking met de Nederlandse situatie.

In Nederland is in 1985 het kleuter- en lager onderwijs samengevoegd tot het basisonderwijs, dat uit acht jaargroepen bestaat. Verreweg de meeste kinderen komen op vierjarige leeftijd binnen in groep 1, maar de leerplichtige leeftijd is (nu nog) vijf jaar. Op vrijwel alle Nederlandse basisscholen (zie ook hoofdstuk 4) is de schooldag opgesplitst in twee dagdelen, die iets na het midden onderbroken worden door een middagpauze. Gemiddeld beginnen de basisscholen 's morgens tussen 8.30 en 8.45 en eindigen ze 's middags tussen 15.00 en 15.30, met een lunchpauze van één tot anderhalf uur. De begin- en eindtijden van de kleuters zijn over het algemeen gelijk aan die van de oudere onderbouwleerlingen. In de regel is de woensdagmiddag vrij. De huidige schooltijden in Nederland zijn het gevolg van 'traditie, alsook van historische, klimatologische, biologische, arbeidsrechterlijke en internationale omstandigheden.' (Da Costa Strijk, 1980:54; zie ook Van Kessel, 1999).

Hieronder volgt een beknopt overzicht van de gebruikelijke schooltijden in een aantal andere Europese landen, gebaseerd op Meijvogel (1991)¹. Als begin- of eindtijden niet staan vermeld, zijn ze niet bekend. Om de vergelijkbaarheid tussen de verschillende schoolsystemen te vergemakkelijken, vermelden we tevens de leerplichtige leeftijd. Verder noemen we bij het kleuteronderwijs alleen de vormen van voorschoolse *educatie* en niet de voorschoolse *opvang*, tenzij er alleen sprake is van opvang of een combinatie van beide vormen. De gegevens over leerplicht en soort onderwijs komen uit het rapport van de Europese Commissie (2000).

¹ Het is mogelijk dat de schooltijden inmiddels zijn veranderd in de verschillende landen; een recenter overzicht was echter niet beschikbaar.

Duitsland

In Duitsland is de start van het primair onderwijs gelijk aan het begin van de leerplicht: bij zes jaar. Het lager onderwijs begint 's morgens om 8.00 uur en het eindigt tussen 12.00-13.00 uur. Soms eindigt de schooldag bij de middagpauze, soms gaat men door in de middag; er is variatie tussen de verschillende deelstaten. In de deelstaat Rheinland-Pfalz zijn recentelijk voorstellen gedaan voor een volledige schooldag (Koch, 2001).

Er is voorschoolse opvang in de vorm van *Kindergärten* voor kinderen in de leeftijd van drie tot en met vijf jaar. De *Kindergärten* zijn geopend van 8.00-12.00 uur of van 8.00-16.00 uur. In twee deelstaten zijn er zogenoemde *Vorklassen* die kleuters van vijf jaar kunnen bezoeken ter voorbereiding op het primair onderwijs.

België

België kent vrijwel dezelfde onderwijstijden als Nederland: van 8.30 tot 15.00 of 15.30 uur, met een vrije middag op woensdag. De middagpauze duurt één tot anderhalf uur. De kleuterschool begint een uur later dan de basisschool, maar heeft wel dezelfde eindtijd. De leerplicht en het primair onderwijs beginnen met zes jaar. Voor kinderen in de leeftijd van tweeënhalf tot en met vijf jaar is er kleuteronderwijs (*écoles maternelles/kindergärten*).

Luxemburg

In Luxemburg bezoeken kleuters in de leeftijd van drie tot en met vijf jaar instellingen voor voorschoolse educatie (*Spillschoule*). De leerplicht in Luxemburg geldt vanaf vier jaar. Met zes jaar begint het primair onderwijs.

Het onderwijs in Luxemburg vindt plaats op drie hele dagen en drie halve dagen. Op de drie hele dagen zijn de schooltijden van 8.00 tot 11.30 of 12.00 uur en van 14.00 tot 16.30 uur; op de drie halve dagen loopt de schooldag van 8.00 tot 12.00 uur. Deze tijden gelden ook voor kleuters.

Frankrijk

In Frankrijk begint de leerplicht bij zes jaar. Peuters en kleuters van twee tot en met vijf jaar kunnen terecht op voorschoolse *écoles maternelles* of *classes infantines*. Het onderwijs, ook aan kleuters, vindt plaats tussen 8.30-16.30 uur, met een lunchpauze van 11.30 tot 13.30 uur. Op woensdag hebben de kinderen de gehele dag vrij en op zaterdag is er een halve dag onderwijs, van 8.30-11.30 uur.

Verenigd Koninkrijk

In het Verenigd Koninkrijk zijn de schooltijden van 9.00 tot 15.30 uur met een middagpauze van anderhalf uur. Het merendeel van het kleuteronderwijs vindt of 's morgens of 's middags plaats en beslaat per dag drie uur. In Engeland, Schotland en Wales begint de leerplicht en het primair onderwijs bij vijf jaar, in Noord-Ierland bij vier jaar. In alle staten vindt voorschoolse educatie plaats in *nursery schools* of *nursery classes*. In Engeland en Wales is dit voor vierjarigen, in Schotland voor kinderen van drie en vier en in Noord-Ierland voor driejarigen. Er bestaat ook niet-schoolse kinderopvang.

Ierland

Ierland heeft verschillende schooltijden per leerjaar. De begintijden voor het primair onderwijs zijn tussen 9.00 en 9.30 uur. De schooldag loopt voor de jongere kinderen in het algemeen rond 13.30 uur af en voor oudere kinderen om 15.00 of 15.30 uur. Er zijn voorschoolse *infant classes* voor kleuters van vier en vijf jaar, die dezelfde schooltijden volgen. Leerplicht en primair onderwijs beginnen bij zes jaar.

Denemarken

In Denemarken beginnen de leerplicht en het primair onderwijs bij zeven jaar. De schooltijden lopen net als in Ierland zeer uiteen per dag en per leerjaar. Scholen kunnen om 8.00 uur beginnen en uiterlijk rond 15.00 uur eindigen. Voorschoolse educatie vindt plaats in *Børnehaveklasse*. Dit zijn schoolklassen voor kinderen van zes tot zeven jaar, waarvan de schooltijden meestal gelijk zijn aan die van de eerste klas van het lager onderwijs. Voor kinderen in de leeftijd van drie tot en met vijf jaar is er wel voorschoolse opvang beschikbaar in *Børnehaver*.

Griekenland

In Griekenland zijn de schooltijden in het primair onderwijs vanwege een tekort aan schoolgebouwen in twee ploegen ingedeeld: de ene 'ploeg' krijgt van 8.00-12.00 uur les en de andere ploeg van 14.00 tot 18.00 uur. De leerplicht en het primair onderwijs beginnen bij zes jaar. Voorschoolse educatie (*Nipiagogeio*) is toegankelijk voor kleuters van vier tot en met vijf jaar. De lestijden voor kleuters zijn van 9.00-12.30 uur.

Portugal

Ook in Portugal wordt er met ploegen gewerkt. De schooltijden voor het primair onderwijs zijn óf tussen 8.15-13.00 uur óf tussen 13.00-18.00 uur. Er zijn ook scholen met een volledige schooldag, van 9.15-16.00 uur, met een lunchpauze van 12.00-14.00 uur. Kleuters van drie tot en met vijf jaar gaan naar *jardins de infância*, die zowel schools als niet-schools van karakter kunnen zijn en een volledige schooldag beslaan. De leerplicht begint met zes jaar, met de start van het primair onderwijs.

Spanje

In Spanje begint de leerplicht en het primair onderwijs ook bij zes jaar. Voorschoolse educatie (*educación infantil*) is al mogelijk vanaf drie maanden en loopt tot en met vijf jaar. De schooldag in Spanje kent een lange middagpauze. Zowel het lager- als kleuteronderwijs vindt plaats van 9.00-17.00 uur, met een lunchpauze van 12.00-15.00 uur.

1.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we een overzicht gegeven van de schooltijden op internationaal niveau. In de meeste landen vindt het onderwijs verspreid over vijf dagen plaats. Uitzonderingen zijn Luxemburg en Italië, waar kinderen zes dagen per week naar school gaan, en een aantal (rurale) staten in de Verenigde Staten, waar een vierdaagse schoolweek is ingevoerd en ook wettelijk is vastgelegd.

Ondanks het feit dat het merendeel van de beschreven landen een vijfdaagse schoolweek hanteert, varieert het aantal uren per jaar, week en dag sterk. Nederland bevindt zich op alle fronten in een relatief hoge positie: er worden jaarlijks meer uren gemaakt dan in de meeste andere landen binnen de Europese Unie en ook de schooldag is op dit moment, met name voor de bovenbouw, gemiddeld beduidend langer dan in de meeste andere Europese landen.

De vergelijking van de begin- en eindtijden laat zien dat in de meeste Europese landen de schooltijden voor de kleuters niet sterk afwijken van die van de oudere leerlingen. Soms beginnen ze iets later en/of houden ze wat eerder op. Het kleuteronderwijs maakt niet altijd deel uit van het formele basisonderwijs, wat de vergelijking tussen de landen bemoeilijkt. De schooltijden blijken mede afhankelijk van klimatologische, culturele en externe omstandigheden, zoals de beschikbaarheid van schoolgebouwen.

2 Schooltijden en schoolkwaliteit in wetenschappelijk perspectief

2.1 Inleiding en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de nationaal en internationaal beschikbare wetenschappelijke informatie over de invloed van het lesrooster op de kwaliteit van het onderwijs en op de leerprestaties. In het bijzonder zal aandacht geschonken worden aan één van de uitgangspunten van de Staatssecretaris en andere bepleiters van een vijfdaagse schoolweek, namelijk dat de ochtenden uit oogpunt van een betere concentratie van de leerlingen het meest effectief zijn als lestijd. Een ander punt is dat de voorgenomen wetswijziging er toe kan leiden dat scholen meer onderwijsuren programmeren in de onderbouw dan momenteel het geval is. In de Tweede Kamer werden daarom vragen gesteld naar de mogelijke overbelasting van met name de kleuters. Ter aanvulling hierop is ook nagegaan of er in de literatuur iets bekend is over de belasting bij leerkrachten. Door het loslaten van de maximale duur van een onderwijdsdag, kunnen scholen immers langere dagen gaan inroosteren. Het is niet ondenkbaar dat deze op de leerkrachten een te grote claim zouden leggen, waardoor de kwaliteit en effectiviteit van de instructie achteruit zouden gaan. De vier onderzoeksvragen op basis waarvan de literatuurstudie is uitgevoerd, luiden als volgt:

Wat is de relatie tussen de invulling van het schoolrooster en de leerprestaties van de leerlingen?

Bestaan er wetenschappelijke bewijzen voor de stelling dat kleuters en eventueel ook andere onderbouwleerlingen in de ochtend een beter concentratie- en bevattingsvermogen hebben dan in de middag?

Wat is er bekend over de (maximale) spanningsboog van genoemde leerlingen? Welke effecten kunnen worden verwacht van langere onderwijsdagen en/of meer onderwijs-uren op hun belasting?

Welke effecten kunnen er volgens de literatuur worden verwacht van langere onderwijsdagen op de belasting van de leerkrachten? Wat zijn de gevolgen voor de kwaliteit en effectiviteit van hun instructie?

Vooraf dient te worden aangetekend dat het internationale wetenschappelijk onderzoek naar sommige van bovengenoemde thema's vrij schaars bleek te zijn, met als

gevolg dat niet alle vragen met dezelfde mate van zekerheid kunnen worden beantwoord. Verder had het onderzoek dat is verricht niet altijd betrekking op kleuters of onderbouwleerlingen, maar op oudere leerlingen in het primair onderwijs. Besloten is om deze informatie toch op te nemen.

In de eerstvolgende paragraaf worden de gevonden wetenschappelijke bewijzen beschreven van het bioritme van jonge kinderen en het bestaan van geschikte dagelijkse tijdstippen voor het leren en presteren. Daarna bespreken we de invloed van de lengte van de schooldag en de schoolweek op (de belasting van) leerling en leerkrachten. In de slotparagraaf volgt een samenvatting van de bevindingen.

2.2 De invloed van het lesrooster op de leerlingen

“I always teach academic subject areas in the morning.” “They’re lost after lunch.” “Kids are too wound up to learn near the end of the day.” (Muyskens en Ysseldyke, 1998:411)

Bovenstaande uitspraken illustreren de algemene consensus die er in de Verenigde Staten, maar ook in Nederland, heersen over op welk tijdstip van de dag kinderen het meest geconcentreerd zijn en het beste in staat zijn leerstof op te nemen. Op basis van deze ideeën wordt in de praktijk in de ochtend meestal de moeilijke, cognitieve vakken geroosterd en in de middag meestal de ‘zachtere’, minder belangrijke vakken en buitenschoolse activiteiten (Pardieck, 1983; Morton en Kershner, 1985). Maar zijn deze ideeën gestoeld op wetenschappelijk onderzoek?

Muyskens en Ysseldyke (1998) wijzen in dit verband op het gevaar van een *self-fulfilling prophecy*. In een onderzoek naar de invloed van de soort instructie en lesactiviteit in de klas en de tijd van de dag op het gedrag en de prestaties van 122 Amerikaanse leerlingen in *grades 2, 3 en 4* (7-10 jaar) vonden zij dat het niet de tijd van de dag was die van invloed was op de leerlingprestaties, maar de soort instructie: leerlingen reageerden sneller wanneer er een academische activiteit aan de gang was, wanneer er een actieve taak werd uitgevoerd en wanneer het onderwijs individueel in plaats van klassikaal plaatsvond, ónafhankelijk van de tijd van de dag. Met andere woorden: omdat leerkrachten er vanuit gaan dat leerlingen ’s ochtends beter presteren en zich beter gedragen, worden de meer cognitieve activiteiten in de ochtend gepland en vindt er ook meer individuele instructie plaats. ’s Middags worden op grond van dezelfde redenatie meer niet-cognitieve en groepsactiviteiten ingeroosterd, die minder concentratie van de kant van de leerlingen vergen. Gevolg van deze aanpak kan zijn dat de kinderen in de ochtend inderdaad beter presteren, meer geconcentreerd zijn en de leerstof beter opnemen. Muyskens en Ysseldyke beargumenteren verder

dat de manier waarop de lesdag wordt ingericht eventuele biologische factoren teniet kan doen. Leerkrachten kunnen een omgeving creëren die het leren van hun leerlingen kan faciliteren en die academische prestaties gedurende de hele schooldag bevordert.

2.2.1 Het biologisch ritme van kinderen

De leeromgeving en onderwijsmethoden kunnen dus een rol spelen bij de prestaties van de leerlingen. Maar in hoeverre spelen biologische factoren (ook) een rol? Wat is de empirische evidentie voor de veronderstelling dat kinderen 's ochtends beter presteren? Wetenschappelijk onderzoek naar het bioritme en de prestaties van kinderen in relatie tot het schoolrooster is vrij schaars en soms erg gedateerd (zie Meijvogel, 1991). Al in het vorige hoofdstuk bleek dat de huidige schooltijden in Nederland noch in de meeste andere landen zijn gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Vanuit biologisch-fysiologische hoek, met name in Frankrijk en de Verenigde Staten, is echter wel recente literatuur aangetroffen over de aandachtsspanne van kinderen gedurende de (school)dag.

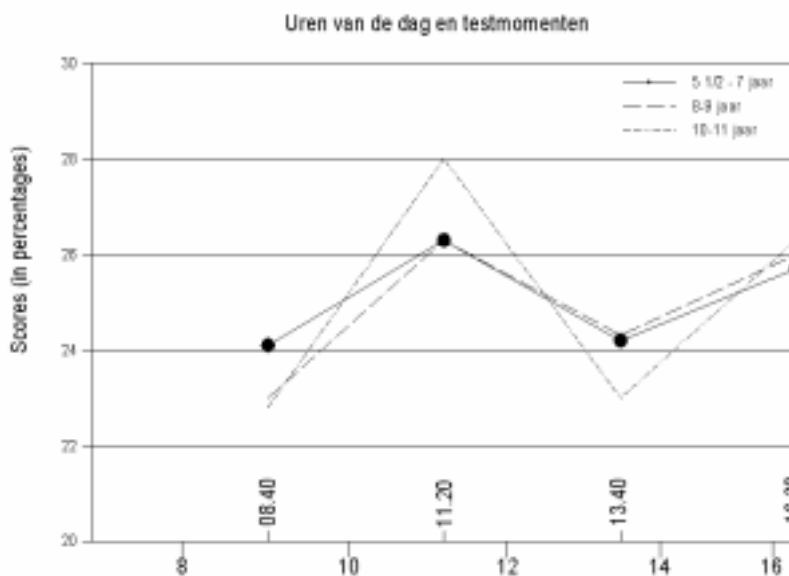
In Frankrijk is een serie onderzoeken uitgevoerd naar het attentievermogen en het biologische ritme van kinderen gedurende de schooldag en schoolweek. Zoals naar voren kwam in hoofdstuk 1, is de Franse schoolweek iets anders ingericht dan de Nederlandse schoolweek: de woensdag is voor de meeste leerlingen een vrije dag en op zaterdag gaan ze een halve dag (de ochtend) naar school.

In een onderzoek bij Franse kinderen die zich in het laatste jaar van de kleuterschool bevonden, bleek dat het concentratieniveau van de kleuters het hoogst was in het midden van de ochtend en vanaf ongeveer drie uur 's middags (Montagner e.a., 1992). De kinderen die deelnamen aan het onderzoek gaapten gedurende die tijd minder dan op ander tijdstippen van de dag, hadden een lagere hartslag en bloeddruk en presteerden beter op psychotechnische testen en schoolactiviteiten.

Montagner en Testu (1996) geven een overzicht van 15 jaar onderzoek naar de dagelijkse schommelingen in het biologische ritme van voornamelijk Franse, maar ook Engelse, Duitse en Spaanse kinderen in de basisschoolleeftijd. Hieruit blijkt dat het attentieniveau en de intellectuele prestaties van deze leerlingen zwak of vrij zwak zijn aan het begin van de schooldag, tussen 8.00 en 9.00 uur. Daarna stijgen ze gestaag tot ongeveer 11.30 of 12.00 uur. In de meeste studies zijn de prestaties en het concentratieniveau in het begin van de middag, na de lunchpauze, relatief weer wat zwakker. Het aandachtsniveau en de intellectuele prestaties zijn altijd beter in het midden van de schoolmiddag, van 15.00 tot 17.00 uur, dan aan het begin van de middag.

Figuur 2.1 illustreert het globale aandachtsniveau gedurende de dag van kinderen in verschillende leeftijdsgroepen (5½-7 jaar, 8-9 jaar en 10-11 jaar) aan de hand van de scores op een alertheidstest¹. De verschillen in de scores waren voor alle groepen statistisch zeer significant. Bij de jongste leerlingen zijn de verschillen tussen de tijdstippen van de dag het minst sterk, terwijl ze bij de oudste leerlingen zeer uiteenlopen, met grotere uitschieters naar onder en naar boven.

Figuur 2.1 - Alertheid gedurende de dag van Franse kinderen in verschillende leeftijdsgroepen (gebaseerd op Montagner en Testu, 1996)



Een recent onderzoek van Batejat e.a. (1999) naar het attentievermogen van 10.000² Franse schoolkinderen in de leeftijd van 8-11 jaar in Parijse scholen bevestigt de conclusies die Montagner en Testu (1996) uit het overzicht van 15 jaar onderzoek trekken. Het concentratievermogen van de kinderen, zo stelt Batejat, is het laagst aan het begin van de schooldag, tussen 8.30-9.00 uur, en het hoogst tegen het eind van de middag, tussen 16.00 en 16.30 uur.

Het aantal uren slaap per nacht bleek verder een positieve invloed te hebben op het aandachtsniveau van de leerlingen; het hoogste aandachtsniveau werd gevonden voor leerlingen die gemiddeld 9 uur en 45 minuten per nacht slapen.

1 De alertheidstest bestond uit een lijst met 120 één- en tweecijferige getallen, waarbij de kinderen zoveel mogelijk tweecijferige getallen moesten doorstrepen.

2 Bij de statistische analyses was een deelsteekproef van 5.877 kinderen betrokken.

De leerlingen in het onderzoek werden overigens gedurende vier weken gevolgd in de maanden maart en april, waarbij in het weekend voor de laatste testweek de overgang van winter- naar zomertijd plaats vond. In de week direct daarna bleken de leerlingen minder geconcentreerd te zijn en een lager aandachtsvermogen te hebben dan in de weken daarvoor.

In Parijs, waar het onderzoek plaatsvond, hebben de leerlingen één keer in de twee weken op zaterdagochtend les in plaats van elke week. Een interessante bevinding was dat de leerlingen na een weekend van twee volle dagen - met een vrije zaterdagochtend - op maandag een hoger aandachtsniveau hadden dan na een weekend van anderhalve dag. Dit verschil was statistisch significant.

Een Amerikaans onderzoek bij kinderen met en zonder taalproblemen (Reinberg e.a., 1988) bevestigt de verschillen in de aandachtsniveaus tijdens de schooldag en de invloed daarvan op de prestaties bij verschillende activiteiten (bijvoorbeeld woord- en zinsherhalen, rekenen, kleuren). Bij de meeste activiteiten presteerden de kinderen het best om 11.00 uur en om 15.30 uur. De prestaties van kinderen met en zonder taalproblemen op verschillende activiteiten verschilden wel gedurende de dag, maar de verschillen waren beperkt.

Op basis van hun bevindingen bij Franse kleuters doen Montagner e.a. (1992) een voorstel voor een zo effectief mogelijke indeling van de schooldag die volgens hen leidt tot maximale aandacht, alertheid en intellectuele prestaties:

- per dagdeel niet meer dan 2 à 2,5 uur onderwijs;
- ochtendonderwijs van 9.30-11.30/12.00 uur;
- middagonderwijs van 14.30/15.00-17.00 uur;
- tussen 11.30/12.00-14.30/15.00 uur niet-schoolse activiteiten (ontspannen, sporten, vrije expressie, etcetera) inplannen.

Montagner e.a. geven tevens aan dat het wenselijk is dat activiteiten die een hoge mate van alertheid, attentie en intellectuele inspanning vergen, bij voorkeur *niet* aan het begin van de ochtend of aan het begin van de namiddag worden gepland. Indien er wel activiteiten op deze tijdstippen plaatsvinden, kunnen ze de leermoeilijkheden van zwakkere leerlingen verergeren, omdat deze al achter lopen op normaal-presterende leerlingen, waarvan de prestaties minder fluctuaties vertonen gedurende de dag.

Als de voorstellen van de Franse onderzoekers opgevolgd zouden worden, zou dit een aanzienlijke verandering betekenen in de indeling van de schooldag in Nederland, waar de scholen al eindigen voordat de kinderen 's middags hun optimale aandachtsniveau bereikt hebben. Dat geldt ook voor de meeste andere Europese landen, met als belangrijkste uitzondering Spanje. In dat land worden immers zowel de ochtend- als middagpiek in concentratieniveau benut, terwijl tijdens de periode van lage concentratie aan het begin van de middag een drie uur durende *siësta* is ingeroosterd.

De vraag is echter of het wenselijk en nodig is om dit puur 'biologische rooster' op te volgen. De invloed van de leerkracht en de leeromgeving op het aandachtsniveau van de leerlingen moet niet uitgevlakt worden, zoals al eerder naar voren werd gebracht door Muyskens en Ysseldyke (1998).

2.2.2 Het optimale tijdstip van de dag voor diverse activiteiten

Een aspect dat in de Franse onderzoeken minder aan de orde werd gesteld, betreft de eventuele verschillen in de optimale dagelijkse tijdstippen voor het leren of uitvoeren van diverse activiteiten. In de literatuur met betrekking tot de werking van het geheugen zijn er bewijzen te vinden voor het bestaan van dergelijke tijdstippen.

Psychologisch onderzoek wijst erop dat het kortetermijngeheugen beter functioneert in (het midden van) de ochtend en het langetermijngeheugen beter in (het midden van) de middag. Hieruit volgt dat taken die een beroep doen op het kortetermijngeheugen - eenvoudige, repetitieve taken - beter in de ochtend kunnen worden uitgevoerd. Complexere taken die te maken hebben met het langetermijngeheugen en een grotere uitdaging zijn voor het integratieve leervermogen, zouden beter in de middag kunnen worden uitgevoerd (Morton en Kershner, 1985; Montagner e.a., 1992).

Zo is leren lezen een activiteit die volgens deze theorie beter in de middag dan in de ochtend kan plaatsvinden. Leesbegrip hangt sterk af van het gebruik van het langetermijngeheugen. Hieruit zou dus afgeleid kunnen worden dat leesinstructie in de middag tot betere prestaties leidt dan leesinstructie in de ochtend. Bevestiging hiervoor werd gevonden in een Amerikaans onderzoek bij zes jaar oude 'beginnende lezers' (Davis, 1987). Zij bleken meer te profiteren van middagonderwijs dan van ochtendonderwijs. Overigens profiteerden goede lezers niet meer van het middagonderwijs dan zwakke lezers. De praktische implicatie van dit onderzoek is dat de inroostering van lees- en ander onderwijs zo moet worden georganiseerd dat de leermogelijkheden van de leerlingen optimaal zijn.

In een ander onderzoek, van Morton en Kershner (1991), werd vastgesteld dat iets oudere kinderen (7-12 jr.) zich 's ochtends beter konden concentreren op een bepaalde luistertaak. Hieruit concludeerden de onderzoekers dat de ochtend de optimale tijd

zou zijn voor het aanleren en uitvoeren van taken die een akoestische component hebben en die met de linkerhersen helft te maken hebben, zoals luisteren en spelling. Verder noemen Batejat e.a. (1999) een onderzoek van Testu waaruit zou blijken dat bepaalde testen en activiteiten, zoals rekenen, dictee en grammatica, beter aan het eind van de ochtend, tussen 11.00 en 11.30 uur, of aan het eind van de middag, tussen 15.00 en 16.00 uur kunnen worden gedaan dan aan het begin van de schooldag of na de lunchpauze.

Uit de verschillende onderzoeken naar de werking van het geheugen in relatie tot het leren en uitvoeren van bepaalde taken blijkt dus dat de ochtend niet per definitie de beste tijd is. Dat is mede afhankelijk van dat gedeelte van de hersenen waarop de specifieke activiteit een beroep doet.

2.3 Effecten van de lengte van de schooldag en schoolweek

Wat zijn de effecten van de lengte van de schooldag op leerlingen en leerkrachten? Is er iets bekend over de maximale spanningsboog en het risico van overbelasting? In Nederland is hier bij kleuters weinig onderzoek naar gedaan. In de Verenigde Staten, waar zowel *half-day* als *full-day kindergartens* bestaan, is meer onderzoek verricht naar de lengte van de schooldag in relatie tot de prestaties en ontwikkeling van jonge kinderen. Hieruit blijkt onder meer dat men bij een halve schooldag relatief veel tijd besteedt aan het opstarten van de lessen, groepsroutines, en dergelijke, waardoor de instructietijd en attentie van de leerlingen beperkter zijn (Karweit, 1988). Aan de andere kant wordt er in halve schooldagen vaak doel- en prestatiegericht gewerkt, waardoor er minder tijd overschiet voor zaken die niet direct aan het curriculum gerelateerd zijn. Een negatief gevolg daarvan kan zijn dat de halve-dagklassen meer 'teacher-centred' en minder 'play-centred' of 'child-centred' zijn en een te groot gewicht leggen op academische activiteiten (Karweit, 1988). Rothenberg (1995) stelt vast dat in *full-day kindergartens* leerlingen en leerkrachten meer kansen hebben om onderwerpen diepgaand uit te spitten en er meer sprake is van continuïteit van de dagelijkse activiteiten. Bovendien creëert men daar een omgeving die gunstig is voor een meer kindgerichte benadering.

Volgens Karweit (1989) heeft de langere schooldag met name gunstigere effecten op kleuters uit achterstandsgroepen. De oorzaak daarvan is volgens haar niet geheel duidelijk; het kan simpelweg te maken hebben met het feit dat de kinderen langer in school zijn, maar het is ook mogelijk dat de inrichting van een hele schooldag anders is dan die van een halve dag. Op de langere termijn worden er echter weinig effecten gevonden van de volledige schooldag voor kansarme kleuters; de betrokken leerling-

en presteren in het vervolg van het basisonderwijs niet beter dan vergelijkbare leerlingen die als kleuter slechts halve schooldagen kregen aangeboden.

Een belangrijk punt dat uit de onderzoeken naar voren komt, is dat de lengte van de schooldag enkel een *randvoorwaarde* is voor wat de leerlingen kunnen bereiken (Karweit, 1989; Rothenberg, 1995). De invulling van het curriculum en de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs zijn ook van groot belang. Leerkrachten die slechts een halve dag beschikbaar hebben voor hun lesstof, gebruiken hun tijd misschien wel efficiënter dan andere leerkrachten, waardoor hun leerlingen evenveel of meer opsteken. Karweit noemt hierbij een onderzoek van Meyer (1985) waaruit bleek dat de tijd die werd besteed aan kennisvakken niet erg verschilde in de halve-dag- versus de hele-dagklassen. Meyer stelde zelfs vast dat leerkrachten die een halve dag tot hun beschikking hadden soms in totaal méér tijd aan instructie besteedden dan leerkrachten die een hele dag met de kinderen werkten. Een halve dag onderwijs kan dan ook cognitief meer belastend zijn voor kleuters dan een hele dag.

De effecten van de lengte van de schooldag op kleuters in termen van mentale en fysieke belasting en de vraag hoe kleuters zelf de lengte van de schooldag ervaren, zijn tot nu toe echter nauwelijks onderzocht (Karweit, 1989).

Er is evenmin veel onderzoek uitgevoerd naar de effecten van een langere schooldag op de prestaties van oudere leerlingen. Het ligt voor de hand dat het opvoeren van de lengte van de schooldag meer vermoeidheid tot gevolg kan hebben, al is dit natuurlijk ook zeer afhankelijk van de invulling van het lesrooster en de stijl van de leerkracht. Hossler e.a. (1988) halen een onderzoek aan van Natriello en Dombusch (1984), die vonden dat een verhoogde instructietijd een negatieve invloed had op zwakkere leerlingen. Het is echter niet duidelijk of het hier gaat om meer instructietijd binnen het normale aantal uren, of om een verlenging van de schooldag door extra instructie. Zoals we al zagen bij de kleuters, hoeft een langere lesdag niet per definitie te betekenen dat er ook meer instructie plaatsvindt.

In het geval van een vierdaagse schoolweek worden langere schooldagen gecompenseerd door een langer weekend. Bij de experimenten met de vierdaagse schoolweek in de Verenigde Staten (zie hoofdstuk 1) werden over het algemeen geen negatieve (of positieve) effecten van de langere schooldagen gevonden op de prestaties en belasting van de leerlingen. Leerlingen met een vierdaagse schoolweek presteerden vergelijkbaar met leerlingen die een vijfdaagse schoolweek volgden.

Leerkrachtbelasting in relatie tot de lengte van de schooldag is nauwelijks onderzocht. Het IVA in Tilburg heeft recentelijk een onderzoek verricht naar taakbeleid in het onderwijs, inclusief de werkdruk van leerkrachten (Vermeulen e.a., 2000). Daaruit kwam naar voren dat de helft van de onderzochte basisschoolleerkrachten (n=775)

een hoge werkdruk ervaart. Ook vindt meer dan de helft dat het takenpakket te groot is. De omvang van het pakket wordt volgens 91 procent van de leerkrachten vergroot door ontwikkelingen in de maatschappij en volgens 95 procent door onderwijsontwikkelingen. In het onderzoek werd echter nergens een relatie gelegd met de schooltijden.

Indirect bewijs voor de leerkrachtbelasting in relatie tot de lengte van de schooldag of de schoolweek kan afgeleid worden uit de ervaringen die zijn opgedaan met de vierdaagse schoolweek in de Verenigde Staten. Daar houdt de vierdaagse schoolweek in dat er op minder dagen van de week wordt lesgegeven dan elders, terwijl het aantal contacturen per dag is toegenomen. Gebleken is dat door de invoering van de vierdaagse schoolweek naast het leerling-absenteïsme ook het leerkracht-absenteïsme afneemt, ondanks of dankzij de langere schooldagen. Uit verschillende onderzoeken blijkt ook dat de Amerikaanse leerkrachten positief staan tegenover deze verkorte schoolweek en dat de lengte van de schooldag blijkbaar een minder grote rol speelt, of gecompenseerd wordt door de onderwijsvrije dag (Koki, 1992; CSDE, 1999).

2.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van de wetenschappelijke literatuur betreffende de relatie tussen het dagelijkse en wekelijkse lesrooster c.q. de schooltijden enerzijds en de prestaties van leerlingen en de belasting van leerlingen en leerkrachten anderzijds. Aan de hand van de onderzoeksvragen die bij aanvang van dit hoofdstuk zijn gepresenteerd, vatten we hieronder nog eens de belangrijkste conclusies samen.

Wat is de relatie tussen de invulling van het schoolrooster en de leerprestaties van de leerlingen?

Deze vraag heeft voornamelijk betrekking op de lengte van de schoolweek. Uit de literatuur blijkt dat een vierdaagse schoolweek geen (negatieve) effecten heeft op de prestaties van de leerlingen. Deze conclusie is echter gebaseerd op Amerikaans onderzoek, waar de prestaties van leerlingen met een structurele vierdaagse schoolweek niet bleken af te wijken van die van leerlingen met een vijfdaagse schoolweek. Niet duidelijk is of dit ook geldt voor de Nederlandse situatie. In hoofdstuk 5 gaan we in op de relatie tussen de lengte van de schoolweek en de prestaties en andere vaardigheden van leerlingen in groep 2 van ruim 500 Nederlandse basisscholen.

Bestaan er wetenschappelijke bewijzen voor de stelling dat kleuters en eventueel ook andere onderbouwleerlingen in de ochtend een beter concentratie- en bevattingsvermogen hebben dan in de middag?

Deze vraag heeft betrekking op de invulling van de schooldag in relatie met het tijdstip waarop van de leerlingen de beste prestaties verwacht kunnen worden. De verschillende onderzoeken die in paragraaf 2.2 zijn besproken, laten zien dat deze vraag niet eenvoudig te beantwoorden is. De resultaten van de Franse en ook andere onderzoeken wijzen erop dat de ochtend niet per definitie de beste tijd is om les te geven, omdat het aandachtsniveau van de leerlingen - zeker aan het begin van de ochtend - niet optimaal is. De hoogste aandachtsniveaus worden over het algemeen in het midden van de middag gevonden. Dit lijkt in strijd met de ervaringen uit de onderwijspraktijk, maar dat zou kunnen samenhangen met de manier waarop het onderwijs nu wordt ingericht: alle cognitieve vakken in de ochtend en in de middag meer aandacht voor bijvoorbeeld expressievakken.

Ook op basis van onderzoek naar de werking van het geheugen kan geconcludeerd worden dat onderwijs in de ochtend niet altijd de beste resultaten oplevert. Naast het biologisch ritme speelt ook het tijdstip waarop verschillende vakken worden ingeroosterd een rol in het leerproces van de leerlingen: bepaalde vakken kunnen beter in de ochtend of juist in de middag worden geprogrammeerd, afhankelijk van de mate waarin ze een beroep doen op het korte- of langetermijngeheugen.

Wat is er bekend over de (maximale) spanningsboog van genoemde leerlingen? Welke effecten kunnen worden verwacht van langere onderwijsdagen en/of meer onderwijs-uren op hun belasting?

Naar de maximale spanningsboog van kleuters en andere onderbouwleerlingen is weinig onderzoek verricht. Uit Amerikaans onderzoek naar kleuterscholen met halve en hele dagprogramma's blijkt dat vooral de manier waarop het curriculum wordt ingericht een belangrijke rol speelt bij de mogelijke belasting van kleuters. Een hele onderwijsdag hoeft voor kleuters niet méér belastend te zijn dan een halve dag. Dat hangt af van de totale hoeveelheid instructietijd. Een halve onderwijsdag kan evenveel instructietijd bevatten als een hele dag en daardoor minder afwisseling en minder kindgerichte activiteiten bevatten. In dat geval is een halve onderwijsdag zelfs meer belastend voor leerlingen dan een hele.

Welke effecten kunnen er volgens de literatuur worden verwacht van langere onderwijsdagen op de belasting van de leerkrachten? Wat zijn de gevolgen voor de kwaliteit en effectiviteit van hun instructie?

De belasting van leerkrachten in het basisonderwijs bij langere onderwijsdagen en de relatie tussen het lesrooster en de kwaliteit en effectiviteit van hun instructie zijn nauwelijks onderzocht. Wel is bekend dat de belasting en werkdruk van leerkrachten ook nu al vrij hoog is. Uit onderzoek naar de vierdaagse schoolweek in de Verenigde Staten kan echter afgeleid worden dat langere onderwijsdagen niet per se meer belastend voor leerkrachten zijn, mits daar voldoende compensatie in de vorm van vrije uren of dagen tegenover staat.

Deel 2 Empirisch onderzoek onder basisscholen

3 Opzet empirisch onderzoeksgedeelte

3.1 Inleiding en onderzoeksvragen

Behalve de in het eerste deel beschreven literatuurstudie is ook een empirisch onderzoek uitgevoerd. Daarmee werd beoogd informatie te verzamelen over de huidige schooltijden in het Nederlandse basisonderwijs in de onderbouw en waar mogelijk deze tijden in relatie te brengen tot de prestaties en andere vaardigheden van de leerlingen. Tevens had de enquête tot doel inzicht te krijgen in de opvattingen en plannen van de Nederlandse basisschooldirecteuren ten aanzien van de aanstaande wetswijziging. En tot slot is de enquête ook aangewend om na te gaan hoe groot de problemen in het basisonderwijs momenteel zijn ten aanzien van het invullen van ziekte en ADV van leerkrachten; een aan de wetswijziging zeer verwant onderwerp, zoals later zal blijken.

Omdat het empirisch onderzoek - in verband met naderende besprekingen over de wetswijziging in de Tweede Kamer - zeer snel diende te worden uitgevoerd, is gezocht naar een mogelijkheid om de voorliggende onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden met reeds beschikbare gegevens waarop hooguit nog een beperkte aanvulling in de vorm van nieuwe dataverzameling nodig was. Die mogelijkheid werd gevonden in de aansluiting bij het landelijk cohortonderzoek Primair Onderwijs, kortweg PRIMA geheten.

Het ITS te Nijmegen voert samen met het SCO-Kohnstamm Instituut te Amsterdam sinds 1994 dit PRIMA-cohortonderzoek uit. In dit onderzoek wordt elke twee jaar een meting verricht bij circa 600 basisscholen uit heel Nederland. Ongeveer 420 van deze scholen vormen samen de referentiesteekproef die representatief is voor alle Nederlandse basisscholen; de overige 180 scholen vormen een aanvullende steekproef van scholen met veel achterstandsleerlingen. In elke meting van het PRIMA-onderzoek worden bij de leerlingen in groep 2, 4, 6 en 8 vaardigheidstoetsen afgenomen voor taal, rekenen en in de hogere groepen ook begrijpend lezen. Daarnaast worden er schriftelijke vragenlijsten voorgelegd aan leerkrachten, directie, ouders en de oudere leerlingen. Eén van die vragenlijsten betreft het zogenaamde Leerlingprofiel, waarmee de leerkrachten onder andere een inschatting geven van de werkhouding en het schoolwelbevinden van hun leerlingen.

De vierde PRIMA-meting wordt momenteel - in schooljaar 2000/2001 - uitgevoerd; de data daarvan zijn dus nog niet beschikbaar. Dat geldt wel voor de derde PRIMA-

meting die plaatsvond in schooljaar 1998/99. Van de 602 basisscholen die in dat schooljaar aan het PRIMA-onderzoek deelnamen, is een reeks gegevens bekend die ook voor het onderzoek naar schooltijden relevant is. Met name doelen we hier op een aantal achtergrondgegevens van de scholen en op de achtergrondgegevens, schoolprestaties, werkhouding en het schoolwelbevinden van de leerlingen in groep 2 van deze scholen. Derhalve is via een telefonische enquête een aanvullende dataverzameling uitgevoerd onder de scholen die deelgenomen hebben aan deze derde PRIMA-meting. De verzamelde gegevens zijn vervolgens gekoppeld aan de beschikbare en relevante school- en leerlinggegevens.

De telefonische enquête onder de schooldirecteuren had betrekking op de volgende onderwerpen:

- de huidige schooltijden van de leerlingen in groep 1 tot en met 4 van de school;
- de schooltijden van de leerlingen in groep 2 in schooljaar 1998/99 (het jaar van de derde PRIMA-meting);
- de mening van de directeuren over de kernelementen van de aanstaande wetswijziging;
- de eventuele roosteraanpassingen in de onderbouw ten gevolge van deze wetswijziging;
- het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken ten gevolge van calamiteiten zoals gebrek aan invallers bij ADV en ziekte van leerkrachten.

Door bovenstaande informatie te koppelen aan de reeds beschikbare data uit het PRIMA-onderzoek, konden de volgende vijf onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1. Welke verschillende praktijken hanteren basisscholen op dit moment ten aanzien van de invulling van de schoolweek in de onderbouw? In hoeverre hangen verschillende varianten samen met andere schoolkenmerken zoals samenstelling van de leerlingpopulatie of grondslag?*
- 2. Bestaat er een relatie tussen de invulling van de schoolweek, in het bijzonder van de vierdaagse versus de vijfdaagse schoolweek, en de schoolprestaties, het schoolwelbevinden en de werkhouding van de kleuters?*
- 3. Hoe kijken basisschooldirecteuren aan tegen de verschillende elementen van de wetswijziging en de eventuele gevolgen daarvan?*
- 4. In welke mate zullen basisscholen naar verwachting in de toekomst het lesrooster voor de onderbouw aanpassen als gevolg van de wetswijziging?*
- 5. In welke mate kwamen er dit schooljaar op basisscholen tijdelijke vierdaagse schoolweken voor door calamiteiten en in hoeverre hangt dit samen met andere schoolkenmerken?*

In de vervolghoofdstukken zullen de gevonden antwoorden op deze vragen, zoals naar voren gekomen in de telefonische enquête en gerelateerd aan de beschikbare school- en leerlinggegevens, worden beschreven.

3.2 Verloop van de enquête en onderzoekssteekproef

Bij de telefonische enquête zijn in principe alle basisscholen betrokken die deelgenomen hadden aan de derde PRIMA-meting; dus zowel de 420 scholen uit de PRIMA-referentiesteekproef (representatief voor alle Nederlandse basisscholen) als de ruim 180 scholen met veel achterstandsleerlingen uit de aanvullende steekproef van PRIMA. Er is besloten om de hele steekproef te benaderen, omdat uit een onderzoek van de Onderwijsinspectie (2000) naar voren kwam dat het percentage scholen met een vierdaagse schoolweek beperkt is. Vooral vanwege de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag uit paragraaf 3.1 was het van belang dan zoveel mogelijk van deze scholen in het onderzoek te betrekken en dus de maximale steekproefomvang te kiezen.

Van de 602 scholen die deelgenomen hadden aan de derde PRIMA-meting, bleken er 598 ook in 2001 nog als zodanig te bestaan. De overige vier waren opgeheven of gefuseerd. Nadat de directeurs van deze 598 scholen door middel van een brief eerst geïnformeerd waren over het onderzoek en de belangrijkste elementen van de aanstaande wetwijziging, zijn zij vervolgens in de loop van twee weken in maart 2001 telefonisch benaderd.

De respons op deze telefonische dataverzameling was 544; een percentage van 91 procent. In vergelijking tot de respons bij andere telefonische enquêtes is dat bijzonder hoog te noemen, waaruit we waarschijnlijk mogen afleiden dat het onderwerp de directeurs zeer aan het hart gaat. Onder de 54 directeurs die geen respons gaven, bevond zich ongeveer een gelijk deel expliciete weigeraars als niet bereikte personen. In tabel 3.1 wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste kenmerken van de respons- en non-responsgroep, in relatie tot de landelijke cijfers. De meeste kenmerken spreken voor zich; alleen schoolscore behoeft wellicht enige toelichting. Deze score wordt berekend aan de hand van het percentage gewogen leerlingen op een school. Leerlingen die behoren tot de doelgroepen van het Onderwijsachterstandenbeleid, tellen volgens de gewichtenregeling die deel uitmaakt van dit beleid voor meer dan 1. Autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders tellen voor 1.25; allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders tellen voor 1.90. De schoolscore van een school, die in principe loopt van 100 (geen enkele achterstandsleerling) tot en met 190 (uitsluitend 1.90-leerlingen), geeft dus een indicatie van het percentage en het type achterstandsleerlingen op een school.

Tabel 3.1 - Verhoudingen in de landelijke schoolpopulatie (n=7041), de respons-groep (n=544) en de non-responsgroep (n=54) m.b.t. richting, provincie, urbanisatiegraad, schoolgrootte en schoolscore (gegevens 1998)

	landelijk	respons	non-respons
<i>richting</i>			
openbaar	33,1	32,5	44,8
protestants-christelijk	28,6	24,3	22,4
rooms-katholiek	29,7	34,0	27,6
overig bijzonder	8,7	9,2	5,2
<i>provincie</i>			
Groningen	4,8	2,8	1,7
Friesland	7,0	4,4	3,4
Drenthe	4,3	3,3	5,2
Overijssel	8,0	7,7	15,5
Flevoland	2,4	,9	1,7
Gelderland	13,6	8,1	10,3
Utrecht	6,5	5,0	6,9
Noord-Holland	12,9	16,2	13,8
Zuid-Holland	17,5	23,5	22,4
Zeeland	3,5	2,8	--
Noord-Brabant	13,1	16,0	12,1
Limburg	6,4	9,4	6,9
<i>urbanisatiegraad</i>			
niet stedelijk	25,7	17,3	5,2
weinig stedelijk	26,3	20,2	19,0
matig stedelijk	19,7	19,7	22,4
sterk stedelijk	17,5	23,9	24,1
zeer sterk stedelijk	10,8	18,9	29,3
<i>schoolgrootte</i>			
<125	24,2	17,1	15,5
125-200	24,8	23,5	22,4
201-274	26,3	29,4	27,6
>274	24,7	30,0	34,5
<i>schoolscore</i>			
<110	86,2	61,2	36,2
110-139	8,8	20,0	31,0
>139	5,0	18,8	32,8

Als we de derde kolom in de tabel vergelijken met de tweede, zien we dat er relatief veel non-respons is geweest bij directeuren van openbare scholen met veel achterstandsleerlingen in de grote steden. Vermoedelijk wordt dit meer verklaard door de telefonische onbereikbaarheid van deze groep dan door onwil. Ten opzichte van de landelijke cijfers blijken in de uiteindelijke onderzoekssteekproef overigens nog steeds relatief te veel, vooral grotere, scholen met veel achterstandsleerlingen uit stedelijke gebieden voor te komen. Dat komt natuurlijk vooral door de keuze voor de PRIMA-steekproef, waarvan het aanvullende deel juist dergelijke scholen bevat. Samenvattend kunnen we stellen dat de empirische bevindingen verderop in dit rapport niet in alle opzichten representatief zullen zijn voor 'de' Nederlandse basisschooldirecteur, zoals gegeven de geselecteerde steekproef ook kon worden verwacht. Vooral de directeuren van kleinere basisscholen met weinig tot geen achterstandsleerlingen in Groningse, Friese en Gelderse dorpen zijn in de steekproef ondervertegenwoordigd, ten gunste van de directeuren van grotere scholen in Zuid-Hollandse, Brabantse en Limburgse steden met veel tot zeer veel achterstandsleerlingen. De verschillen tussen de landelijke cijfers en de steekproef naar denominatie van de scholen zijn niet significant.

Een enkele keer zullen we in het vervolg van dit rapport deze afwijkingen in de representativiteit van de steekproef corrigeren via weging, om zodoende een inschatting te kunnen maken van de landelijke cijfers met betrekking tot bepaalde onderzoeksbevindingen. Bij deze weging richten we ons op het kenmerk schoolscore, omdat dat - ten gevolge van de opzet van de PRIMA-steekproef - aan de basis ligt van de afwijkingen. De weging komt er op neer dat door kunstmatige ophoging van de ondervertegenwoordigde scholen in de steekproef dezelfde verhoudingen worden bereikt als in de landelijke populatie¹.

3.3 Beschrijving van de empirische bevindingen

In de volgende hoofdstukken zullen respectievelijk de huidige schooltijden in de onderbouw (hoofdstuk 4), de relatie tussen schooltijden en vaardigheden van leerlingen (hoofdstuk 5), de opvattingen van schooldirecteuren over de wetswijziging (hoofdstuk 6), de te verwachten roosteraanpassingen ten gevolge van die wetswijziging (hoofdstuk 7) en het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken (hoofdstuk 8)

¹ Concreet gaat de weging als volgt. De scholen in de laagste schoolscore-categorie worden vermenigvuldigd met factor 5.28 en de scholen in de middelste categorie met factor 1.65. Het resultaat is een kunstmatig opgehoogde steekproef van 2040 scholen, waarvan er 1758 (86,2%) in de laagste schoolscore-categorie vallen, 180 (8,8%) in de middelste categorie en 102 (5,0%) in de hoogste schoolscore-categorie. Deze verhoudingen komen overeen met die in de landelijke populatie.

worden behandeld. In hoofdstuk 9 wordt besloten met een samenvatting en nabeschuiving.

4 De huidige schooltijden in de onderbouw

In de telefonische enquête is aan de basisschooldirecteuren gevraagd wat de dagelijkse begin- en eindtijden zijn van de groepen 1 tot en met 4 in het huidige schooljaar. Een tamelijk omslachtige vraagstelling, die echter nodig was om vast te stellen hoe nu precies de schooltijden van deze groepen er uitzien, van dag tot dag, van week tot week en van jaar tot jaar. In dit hoofdstuk beschrijven we de opbrengst van deze vragen.

4.1 Wekelijks of tweewekelijks rooster

De eerste vraag naar de schooltijden in de onderbouw had betrekking op de regelmaat in het rooster: is dit elke week gelijk of is er sprake van een tweewekelijks rooster? Tabel 4.1 geeft het resultaat.

Tabel 4.1 - Percentage wekelijkse en tweewekelijkse roosters in de onderbouw

	groep 1	groep 2	groep 3	groep 4
wekelijks	88,1	88,1	89,3	89,9
tweewekelijks	6,6	6,6	5,7	5,7
anders	5,3	5,3	5,0	4,4
aantal (100%)	544	544	544	544

Uit de nadere toelichting van de directeuren die aangaven dat er sprake was van nog een andere regelmaat dan wekelijks of tweewekelijks (tussen groep 1 en groep 4 variërend van 29 tot 24 personen), bleek dat zij zonder uitzondering doelden op het vóórkomen van de extra vrije dag die periodiek, gemiddeld eens per maand, is ingeroosterd. Uit de opmerkingen van de overige 95 procent bleek echter dat zo'n extra vrije dag, vrijwel altijd ingesteld vanwege de ADV-regeling voor het onderwijzend personeel, ook op de andere scholen wel voorkomt. Het is begrijpelijk, maar jammer dat deze vijf procent de vraag zo heeft opgevat, aangezien het gevolg is dat we van deze scholen de exacte schooltijden niet kennen. In het vervolg van dit hoofdstuk

spelen zij geen rol meer. De schooltijden van een stuk of tien andere scholen (het precieze aantal verschilt per jaargroep) vielen op door onaannemelijk extreme afwijkingen van het gemiddelde en zijn als vermoedelijk onjuist buiten de analyses gelaten. De schooltijden van de overige 505 (groep 1 en 2), 508 (groep 3) of 511 (groep 4) scholen worden in dit hoofdstuk nader beschreven.

4.2 Schooltijden en lesuren per schooldag

Hoe ziet een gemiddelde schooldag voor leerlingen in de onderbouw van de Nederlandse basisscholen er dit schooljaar nu uit? Hoe laat beginnen ze, hoe laat gaan ze weer naar huis en hoe lang bevinden ze zich dus op school? In tabel 4.2 worden de gemiddelde lestijden en lesuren van groep 1 en groep 4 op een reguliere maandag weergegeven, met weglating van de (zeer beperkte) groep scholen die op maandag geen of slechts een halve dag les geeft. Over de inroosting van en het aantal vrije dagen, ochtenden en middagen per week komen we in de volgende paragraaf te spreken.

Tabel 4.2 - Lestijden en aantal lesuren op maandag in groep 1 en groep 4, n minimum=500. Notatie in uren. minuten

groep 1	minimum	maximum	gemiddeld
start ochtend	8.15	9.00	8.34
einde ochtend	11.00	12.30	11.52
start middag	12.00	14.00	13.10
einde middag	13.45	15.45	15.12
lesuren ochtend	2.30	4.00	3.18
lesuren middag	1.15	2.30	2.02
lesuren dag	4.30	6.00	5.20
groep 4	minimum	maximum	gemiddeld
start ochtend	8.15	9.00	8.34
einde ochtend	11.00	12.30	11.54
start middag	12.00	14.00	13.10
einde middag	13.45	15.45	15.13
lesuren ochtend	2.30	4.00	3.20
lesuren middag	1.15	2.30	2.03
lesuren dag	4.30	6.00	5.23

Groep 2 en 3 zijn uit de tabel weggelaten, omdat hun schooltijden nauwelijks verschillen van de afgebeelde groepen. Waar groep 1 van groep 4 verschilt, kan de lezer ervan uitgaan dat groep 2 overeenkomt met groep 1 en groep 3 met groep 4. Door het berekenen van gemiddelde schooltijden ontstaan overigens wat rare notaties: natuurlijk is er geen school te vinden die om 8.34 uur start met het ochtendprogramma en vervolgens 3 uur en 18 minuten les geeft. Omdat het echter wel duidelijk maakt hoe de situatie ligt, nemen we dit voor lief.

De meeste scholen (70%) starten in groep 1 om half negen, maar de *range* varieert van kwart over acht tot negen uur. De ochtend van groep 1 eindigt bij de meeste scholen (52%) om twaalf uur of om kwart voor twaalf (23%), maar de variatie is hier groter: van elf uur tot half een. Het middagprogramma van groep 1 start op de meeste scholen om kwart over een (40%) of één uur (38%), met uitschieters van twaalf uur tot twee uur, en eindigt meestal om kwart over drie (44%) of drie uur (29%), maar het kan ook kwart voor twee of kwart voor vier zijn. De gevonden variatie geeft vooral het verschil weer tussen scholen die een min of meer aaneengesloten dagprogramma aanbieden - met slechts een korte, op school doorgebrachte lunchpauze - en scholen die een veel uitgebreidere middagpauze hebben ingecalculleerd, waarin kinderen veelal naar huis gaan. De keuze voor de ene of andere variant zal afhangen van de specifieke leerlingpopulatie en de afstand tussen school en thuis.

Verder maakt de tabel duidelijk dat onderlinge verschillen tussen de groepen van de onderbouw beperkt zijn. Met andere woorden: áls de kleuters naar school gaan, krijgen ze meestal even lang les als de oudere onderbouwleerlingen. Slechts een beperkt aantal scholen (circa 5%) start wel op dezelfde tijden, maar laat het ochtend- en/of middagprogramma voor de kinderen in groep 3 en 4 wat langer doorgaan dan voor groep 1 en 2.

Dat blijkt ook uit de gemiddelde lengte van de lesochtenden, -middagen en -dagen op een reguliere maandag. In groep 1 en 2 duurt het ochtendprogramma gemiddeld 3 uur en 18 minuten, het middagprogramma 2 uur en 2 minuten en de totale lesdag dus 5 uur en 20 minuten. In groep 3 en 4 duurt het ochtendprogramma gemiddeld 2 minuten langer, het middagprogramma 1 minuut langer en de totale lesdag dus 3 minuten langer. Slechts zeven scholen bieden, in alle groepen van de onderbouw, ochtendprogramma's aan van minder dan drie uur. Nog ongeacht het aantal lesochtenden zullen deze scholen hun rooster moeten aanpassen als ze door de wetswijziging verplicht worden tenminste vijf ochtenden van drie uur aan te bieden in alle groepen.

Opmerkelijk zijn ook de extremen qua schooldag-lengte in de tabel. Een minimum van 4 uur en 30 minuten per dag is relatief laag, en wordt volgens onze gegevens slechts aangeboden door één school in zowel groep 1 als groep 4. Het maximum van

6 lessen per dag komt in groep 4 op vier scholen voor en in groep 1 op drie van deze vier scholen. Vier andere scholen bieden in groep 4 op maandag 5 uur en 45 minuten aan en één van hen doet dat ook in groep 1. Deze acht basisscholen overschrijden dus in meer of mindere mate het wettelijke maximum van 5,5 uur per dag. De wet maakt echter wel een uitzondering op dit maximum die gerelateerd is aan onderwijsachterstandenbestrijding (denk aan de verlengde schooldag) en als volgt luidt: ‘... tenzij afwijking van dit maximale aantal van belang is in verband met activiteiten in het kader van het voorkomen en bestrijden van achterstanden’. Onder de acht betrokken scholen hebben er zes een schoolscore boven 139 en dus inderdaad een aanzienlijk percentage achterstandsleerlingen.

Overigens is in de telefonische enquête niet gevraagd naar korte pauzes gedurende de lesdag, zoals het bekende speelkwartier halverwege de ochtend. Niet helemaal duidelijk is of deze pauzes meetellen bij de berekening van het aantal aangeboden lessen. Is dat niet het geval, dan kunnen we het aantal scholen dat boven het wettelijke maximum van 5,5 uur per dag uitkomt, reduceren tot drie (t.a.v. groep 1) respectievelijk vier (t.a.v. groep 4).

Het aantal lessen per gemiddelde schooldag blijkt enigszins samen te hangen met achtergrondkenmerken van scholen. Openbare scholen, scholen in (zeer) sterk stedelijke gebieden, zeer grote scholen en scholen met veel tot zeer achterstandsleerlingen bieden schooldagen aan die gemiddeld significant korter zijn dan die van de overige scholen. Het verschil omvat echter nooit meer dan ongeveer zes minuten en lijkt daarmee nauwelijks relevant.

Voor zover er een ochtend- en/of middagprogramma wordt aangeboden, zijn de dinsdag, donderdag en vrijdag van de onderzochte scholen qua lengte en schooltijden vergelijkbaar met die van de maandag. Op woensdag - de dag waarop vrijwel alle scholen ‘s middags geen les geven - duurt een lesochtend in groep 1 gemiddeld 3 uur en 25 minuten en in groep 4 gemiddeld 3 uur en 27 minuten; de lessen lopen dus gemiddeld zeven minuten langer door dan op maandagochtend.

4.3 Lesochtenden, lesmiddagen en lesdagen per schoolweek

In de vorige paragraaf hebben we beschreven hoe een gemiddelde schooldag er uit ziet, als het een hele lesdag betreft. In deze paragraaf is de schoolweek het onderwerp. Hoeveel ochtenden en middagen wordt er les gegeven in de onderbouw? Op hoeveel scholen is er sprake van een vierdaagse schoolweek? Hoeveel scholen hebben nu een rooster dat na invoering van de voorgenomen wetswijziging niet langer toegestaan zal zijn?

In tabel 4.3 is te zien hoeveel lesochtenden er in groep 1 van de onderbouw les wordt gegeven, en met hoeveel lesmiddagen deze ochtenden dan worden gecombineerd. Omdat een deel van de scholen geen wekelijks, maar een tweewekelijks rooster aanbiedt, hebben we deze aantallen per twee weken berekend. Het maximaal mogelijke aantal lesochtenden en -middagen is dus tien.

Tabel 4.3 - Verdeling van basisscholen naar aantal lesochtenden bij lesmiddagen in groep 1 per twee weken

lesochtenden	8	9	10	totaal	in %
lesmiddagen					
0	-	-	4	4	0,8
4	-	-	56	56	11,1
6	38	1	198	237	46,9
7	-	26	5	31	6,1
8	17	2	157	176	34,9
10*	-	-	1	1	0,2
totaal	55	29	421	505	100
in %	10,9	5,7	83,4	100	

* Op deze school loopt de lesmiddag van 12.00 uur tot 13.45 uur; op woensdag van 12.00 uur tot 13.00 uur.

Eén van de kernelementen van de aanstaande wetwijziging, we noemden het al vaker, betreft het verplicht aanbieden van vijf lesochtenden van drie uur. In de vorige paragraaf zagen we dat de gemiddelde lesochtend in groep 1 meer dan drie uur duurt; uit tabel 4.3 blijkt nu ook dat het merendeel van de onderzochte scholen (83,4%) in groep 1 ook reeds vijf lesochtenden per week aanbiedt. Voor deze scholen hoeft de wetwijziging althans op dit punt dus geen veranderingen teweeg te brengen. Echter, van de onderzochte scholen zijn er op dit moment ook 84 (16,6%) die in groep 1 wekelijks (n=55) of eenmaal per twee weken (n=29) slechts vier lesochtenden aanbieden. Zij zullen straks wel hun rooster moeten aanpassen.

De variatie in het aantal lesmiddagen, waarover in de wetwijziging niet wordt gesproken, ligt voor groep 1 veel hoger dan in het aantal lesochtenden. Er zijn vier scholen die in groep 1 alleen alle ochtenden lesgeven en geen enkele middag; daartegenover staat een school die elke twee weken behalve tien lesochtenden ook tien - weliswaar korte - lesmiddagen aanbiedt (zie noot onder tabel 4.3). Het merendeel van

de scholen heeft echter gekozen voor zes of acht lesmiddagen; zij geven de leerlingen van groep 1 dus één (meestal op woensdag) of twee (meestal op woensdag en vrijdag) vrije middagen per week.

Zijn de 84 scholen die acht of negen lesochtenden aanbieden, automatisch ook de scholen die eens per week of per twee weken een vierdaagse schoolweek aanbieden? Op één school na wel. Op deze ene school hebben de leerlingen van groep 1 elke week maandagochtend en woensdagmiddag vrij. Dat betekent dat ze alle dagen van de week naar school gaan en dus geen vierdaagse schoolweek kennen. Van de overige 83 scholen zijn er 38 die in groep 1 acht lesochtenden en zes lesmiddagen per twee weken les geven. Zij hebben vrijwel allemaal wekelijks de woensdagmiddag en de hele vrijdag voor groep 1 vrij geroosterd. Afgezien van eerdergenoemde school geven alle scholen die acht lesochtenden en acht lesmiddagen aanbieden (n=16) de leerlingen van groep 1 wekelijks de hele woensdag vrijaf. De 26 scholen die negen lesochtenden en zeven lesmiddagen aanbieden, geven de leerlingen van groep 1 naast de wekelijkse vrije woensdagmiddag eens in de twee weken de hele vrijdag vrij. Op de overige drie scholen die negen lesochtenden per twee weken aanbieden, hebben de leerlingen van groep 1 in ieder geval eens per twee weken een hele dag vrij; afhankelijk van welke weekdag dat is soms nog een of twee vrije (woensdag-)middagen daarnaast.

Doordat in tabel 4.3 de aantallen lesochtenden en -middagen in combinatie met elkaar zijn afgebeeld, is goed te zien dat de scholen die minder dan tien lesochtenden per twee weken aanbieden - en dus op die ene school na een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek kennen - niet per se ook de scholen zijn die de minste dagdelen aanbieden. De 17 scholen die behalve acht ochtenden ook acht middagen les geven, komen daarmee bijvoorbeeld op een totaal van 16 dagdelen per twee weken. Datzelfde aantal dagdelen wordt ook geboden door de 198 scholen die tien ochtenden en zes middagen per twee weken les geven in groep 1, terwijl 56 andere scholen behalve tien lesochtenden maar vier lesmiddagen aanbieden en dus op slechts 14 dagdelen uitkomen. In de volgende paragraaf relateren we het aantal lesdagen ook aan het aantal lessen per week.

Na deze uitgebreide bespreking van het aantal lesochtenden en -middagen in groep 1, volgen dezelfde gegevens voor de overige drie groepen van de onderbouw in één tabel tezamen.

Tabel 4.4 - Verdeling van basisscholen naar aantal lesochtenden bij lesmiddagen in groep 2, 3 en 4 per twee weken

Groep 2					
lesochtenden	8	9	10	totaal	in %
lesmiddagen					
4	-	-	32	32	6,3
6	9	1	235	245	48,5
7	-	26	5	31	6,2
8	13	2	181	196	38,8
10*	-	-	1	1	0,2
totaal	22	29	454	505	100
in %	4,4	5,7	89,9	100	
Groep 3					
lesochtenden	8	9	10	totaal	in %
lesmiddagen					
6	-	1	240	241	47,4
7	-	23	4	26	5,3
8	5	1	232	239	47,0
10*	-	-	1	1	0,2
totaal	5	25	478	508	100
in %	1,0	4,9	94,1	100	
Groep 4					
lesochtenden	8	9	10	totaal	in %
lesmiddagen					
6	-	1	220	221	43,2
7	-	23	4	26	5,3
8	3	1	258	262	51,3
10*	-	-	1	1	0,2
totaal	3	25	483	511	100
in %	0,6	4,9	94,5	100	

* Op deze school loopt de lesmiddag van 12.00 uur tot 13.45 uur; op woensdag van 12.00 uur tot 13.00 uur.

Naarmate de groep hoger wordt, neemt het aantal scholen af dat geen tien ochtenden per twee weken les geeft. In groep 2 komt het nog op 51 scholen voor (circa tien procent van het totaal), in groep 3 zijn het er 30 en in groep 4 is het aantal gezakt naar 28 (ruim vijf procent). Bovendien betreft het in groep 3 en 4 bijna uitsluitend nog scholen die eens per twee weken vier ochtenden aanbieden; de wetswijziging zal bij hen tot minder grote aanpassingen leiden dan bij de scholen die dit elke week doen. De scholen in tabel 4.4 die acht of negen ochtenden per twee weken aanbieden, zijn tevens de scholen die wekelijks of tweewekelijks een vierdaagse schoolweek aanbieden. Na de vrije ochtend volgt dus nergens meer een lesmiddag.

Het aantal lesmiddagen varieert minder sterk naarmate de groep hoger is. Terwijl er nog 32 scholen zijn die in groep 2 slechts vier lesmiddagen per twee weken aanbieden, komt dat in groep 3 en 4 helemaal niet meer voor. Het merendeel van de scholen biedt zes of acht lesmiddagen aan, zoals ook al bij groep 1 het geval bleek. In groep 4 zijn acht lesmiddagen (en dus alleen de woensdagmiddag vrij) inmiddels standaard voor ruim de helft van alle scholen, terwijl het in groep 1 nog om 35 procent ging.

Wat zijn de specifieke kenmerken van de scholen die een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek aanbieden? Omdat dat in de hogere groepen steeds een wat kleinere deelverzameling betreft van de scholen die in groep 1 een vierdaagse schoolweek aanbieden - er zijn met andere woorden geen scholen die wel in de hogere, maar niet in de lagere groepen een vierdaagse schoolweek aanbieden - beschrijven we in tabel 4.5 alleen de scholen met een vierdaagse schoolweek in groep 1 en in groep 4.

In de tabel is per schoolkenmerk het aantal scholen vermeld in onze steekproef met een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek in groep 1 en groep 4. De vermelde percentages geven aan welk relatief deel van de scholen in de steekproef met een bepaald schoolkenmerk zo'n vierdaagse schoolweek aanbiedt. De laatste kolom in de tabel laat zien ten opzichte van welk absolute aantal dit percentage is berekend.

De scholen in de onderzoekssteekproef met een vierdaagse schoolweek in groep 1 komen voor in alle regionen, zowel qua denominatie, verstedelijkingsgraad, schoolgrootte als schoolscore, maar relatief weinig bij openbare scholen, scholen in de zeer grote steden en scholen met een redelijke hoeveelheid achterstandsleerlingen. Opmerkelijk zijn de onderzochte overig bijzondere scholen: maar liefst 44 procent van hen heeft in groep 1 een vierdaagse schoolweek, terwijl bij de scholen van de overige denominaties het percentage varieert van 7,2 onder de openbare scholen tot 18,4 onder de katholieke scholen.

Tabel 4.5 - Scholen die wekelijks of tweewekelijks een vierdaagse schoolweek aanbieden in groep 1 en groep 4, naar achtergrondkenmerken. Aantal en percentage ten opzichte van het totaal. N grp 1-4: totaal in groep 1 en groep 4 (100%)

	groep 1		groep 4		N grp 1-4
	n	% van totaal	n	% van totaal	
<i>richting</i>					
Openbaar	12	7,2	2	1,2	166-167
Protestants-christelijk	21	16,4	5	3,9	128-128
Rooms-katholiek	31	18,4	13	7,6	168-171
Overig bijzonder	19	44,2	8	17,8	43-45
<i>urbanisatiegraad</i>					
niet stedelijk	16	18,4	-	--	87-88
weinig stedelijk	21	19,8	3	2,8	106-108
matig stedelijk	15	14,7	9	8,6	102-105
sterk stedelijk	25	21,5	13	11,2	116-116
zeer sterk stedelijk	6	6,4	3	3,2	94-94
<i>schoolgrootte</i>					
<125	14	15,7	2	2,2	89-89
125-200	24	20,2	8	6,6	119-122
201-274	23	15,4	11	7,2	150-152
>274	22	14,9	7	4,7	147-148
<i>schoolscore</i>					
<110	60	19,2	16	5,1	313-316
110-139	9	9,1	5	5,0	99-100
>139	14	15,1	7	7,4	93-95
n	83	16,4	28	5,5	505-511

Scholen die de wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek tot en met groep 4 handhaven - het betreft er nog slechts 28 van de oorspronkelijke 83 in groep 1 - zijn zelden openbaar, staan nooit in een plattelandsgebied en zijn meestal geen kleine scholen. Het percentage overig bijzondere scholen en scholen in sterk stedelijke gebieden met een vierdaagse schoolweek in groep 4 is duidelijk groter dan van de andere scholen.

In deze paragraaf is duidelijk geworden hoeveel scholen in de onderzoekssteekproef een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek aanbieden in de groepen

van de onderbouw. In hoofdstuk 3 is echter aangegeven dat onze steekproef niet geheel representatief is voor de totale landelijke schoolpopulatie. Door weging toe te passen kunnen we corrigeren voor de steekproefafwijkingen en zodoende een goede schatting maken van het landelijk percentage scholen dat een vierdaagse schoolweek aanbiedt. Het resultaat van deze berekeningen, uitgevoerd volgens de in hoofdstuk 3 toegelichte wegingsprocedure (zie voetnoot op bladzijde 35), is opgenomen in tabel 4.6.

Tabel 4.6 - Schatting van het landelijke percentage scholen dat een vierdaagse schoolweek aanbiedt in de groepen van de onderbouw

	groep 1	groep 2	groep 3	groep 4
elke week	12,2	4,7	0,7	0,2
elke twee weken	5,9	5,9	5,0	5,0

Het landelijke percentage scholen dat volgens onze berekeningen een wekelijkse vierdaagse schoolweek in groep 1 aanbiedt (12,2%) komt redelijk goed overeen met wat de Onderwijsinspectie (2000) op basis van een onderzoek onder 188 scholen vaststelde (11%). Wat groep 2 betreft, is dat minder het geval: de Onderwijsinspectie ging uit van 2,1 procent, terwijl het volgens onze berekening 4,7 procent van de scholen betreft. Over de hogere groepen heeft de Inspectie geen uitspraken gedaan; volgens onze schatting gaat het in groep 3 en 4 om ruim vijf procent van de scholen; het betreft in deze groepen vrijwel altijd een tweewekelijkse vierdaagse schoolweek.

4.4 Lesuren per week

In het voorgaande is duidelijk geworden dat scholen nogal van elkaar verschillen in de hoeveelheid lesochtenden, lesmiddagen en lesdagen die ze aanbieden in de vier groepen van de onderbouw. Echter, in paragraaf 4.2 is ook vastgesteld dat een lesochtend, -middag en -dag op de ene school meer uren bevat dan op de andere. Het aantal dagdelen zegt dus nog zeker niet alles over de hoeveelheid tijd die de leerlingen op de onderzochte scholen in de klas doorbrengen. Omdat in onze telefonische enquête naar de schooltijden van elke jaargroep per weekday is gevraagd, kunnen we precies berekenen hoeveel lesuren er voor de verschillende scholen en groepen in een gemiddelde

schoolweek gaan en dit gegeven relateren aan het eerder beschreven aantal lesochtenden, -middagen en -dagen.

Tabel 4.7 geeft een beschrijving van het aantal lesuren per week in de vier jaargroepen van de onderbouw.

Tabel 4.7 - Aantal lesuren per week in de vier groepen van de onderbouw. Notatie in uren

	minimum	maximum	gemiddeld	s.d.	n
groep 1	16,5	26,0	22,8	1,6	505
groep 2	20,0	26,0	23,3	1,2	505
groep 3	21,3	27,8	23,8	1,1	508
groep 4	21,5	27,8	23,9	1,1	511

Kijkend naar het gepresenteerde minimum en maximum aantal lesuren per jaargroep valt op dat sommige scholen fors van elkaar verschillen in de hoeveelheid uren die ze gemiddeld per lesweek aanbieden. In groep 1 wordt op de school met de minste lesuren bijna tien uur per week minder les gegeven dan op de school met de meeste lesuren. Na groep 1 wordt de spreiding echter kleiner en gemiddeld genomen wordt in groep 1 toch slechts één uur per week minder les gegeven dan in groep 4.

Het gemiddeld aantal lesuren per week hangt enigszins samen met achtergrondkenmerken van de scholen. Scholen in niet en weinig stedelijke gebieden, kleine scholen en scholen met weinig achterstandsleerlingen geven ongeveer één tot twee uur per week minder les in groep 1 dan scholen in zeer sterk stedelijke gebieden, zeer grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen. De overige categorieën nemen een middenpositie in. Gek genoeg bleek in paragraaf 4.2 dat de meeste van de laatstgenoemde categorieën scholen per dag juist enkele minuten korter les geven. Deze scholen kiezen dus voor relatief kortere lesdagen, maar tegelijkertijd minder vrije ochtenden of middagen per week dan de overige scholen.

De verschillen in aantal lesuren per week in groep 1 tussen scholen van verschillende grondslag zijn minder opvallend: het laagst zitten de protestants-christelijke scholen met 22,4 uren, het hoogst de overig bijzondere scholen met 23,1 uren.

In groep 4 zijn de verschillen tussen alle categorieën scholen naar lesuren per week kleiner geworden en niet langer significant.

In tabel 4.8 wordt het aantal lesuren per week afgezet tegen het aantal lesdagen per twee weken.

Tabel 4.8 - Aantal lesuren per week in groep 1 tot en met 4 naar aantal lesdagen per twee weken.

	minimum	maximum	gemiddeld	s.d.	n
groep 1					
8 lesdagen	17,8	24,0	20,4	1,2	54
9 lesdagen	21,4	24,8	22,8	0,7	29
10 lesdagen	16,5	26,0	23,1	1,4	422
groep 2					
8 lesdagen	20,0	24,0	21,1	1,2	22
9 lesdagen	21,4	24,8	22,8	0,7	29
10 lesdagen	20,5	26,0	23,4	1,1	454
groep 3					
8 lesdagen	21,3	24,0	22,3	1,0	5
9 lesdagen	21,9	24,8	22,9	0,6	25
10 lesdagen	21,5	27,8	23,9	1,0	478
groep 4					
8 lesdagen	22,0	24,0	22,7	1,2	3
9 lesdagen	21,9	24,8	22,9	0,6	25
10 lesdagen	21,5	27,8	24,0	1,1	483

Scholen die wekelijks of tweewekelijks een vierdaagse schoolweek aanbieden, geven gemiddeld genomen ook minder uren per week les. In groep 1 is het gemiddelde verschil tussen de scholen die vierdaagse en vijfdaagse schoolweken aanbieden 2,7 uur; in groep 4 nog 1,3 uur.

Echter, daarop zijn wel uitzonderingen te vinden: het minimale aantal van 16,5 lesuren per week in groep 1 wordt bijvoorbeeld gegeven door een school die dit combineert met een vijfdaagse schoolweek, terwijl op een andere school de vierdaagse schoolweek in groep 1 tot en met 4 toch 24 lesuren bevat. Deze laatste school komt met zes uur per dag boven het wettelijke maximum en is ook in paragraaf 4.2 al aan de orde geweest.

4.5 Lesuren per schooljaar en in de gehele onderbouw

Na de lesdag en lesweek betreft deze paragraaf tenslotte het aantal uren per jaar dat de onderzochte scholen in de eerste vier groepen van het basisonderwijs aanbieden. Deze informatie is niet opgevraagd bij de scholen, maar eenvoudigweg berekend door het aantal lesuren per week met 40 te vermenigvuldigen. Daarbij dient echter een aantal voorbehouden te worden gemaakt.

Een schooljaar bestaat gemiddeld inderdaad uit 40 lesweken, maar kan - als gevolg van de jaarlijkse verschuivingen in de regionaal bepaalde zomervakantieperiodes - ook wel eens 39 of 41 weken duren.

Verder is het aantal uren in de gehele onderbouw berekend door de uren per jaargroep op te tellen. Het is echter mogelijk dat er scholen in het onderzoek betrokken zijn die bezig zijn een roosterwijziging door te voeren. Als ze dat vanwege het verplichte aantal uren in de onderbouw gefaseerd doen - bijvoorbeeld dit schooljaar alleen in groep 1, volgend jaar in groep 1 en 2 enzovoorts - klopt onze berekening niet.

Tenslotte is het niet goed mogelijk rekening te houden met de scholen die een aantal malen per jaar een extra vrije dag inroosteren vanwege de ADV-regeling voor de leerkrachten. Onze informatie hierover is slechts incidenteel verkregen en niet betrouwbaar genoeg om mee te nemen in de berekeningen. Als scholen er melding van maakten, bleek het meestal te gaan om een extra vrije dag per maand of per drie weken. Dat zou op jaarbasis per groep een kleine 60 lesuren minder betekenen dan nu is berekend.

Met deze kanttekeningen in het achterhoofd, biedt tabel 4.9 niettemin een overzicht van het aantal lesuren per schooljaar en over de vier jaren van de onderbouw tezamen.

Tabel 4.9 - Aantal lesuren in de vier groepen van de onderbouw, uitgaande van 40 lesweken per jaar. Notatie in uren.

	minimum	maximum	gemiddeld	s.d.	n
groep 1	660,0	1040,0	913,1	62,3	505
groep 2	800,0	1040,0	931,0	47,8	505
groep 3	853,3	1110,0	951,7	41,8	508
groep 4	860,0	1110,0	957,7	44,2	511
onderbouw	3410,0	4160,0	3753,2	149,8	502

De eerste vier regels van tabel 4.9 (lesuren per jaar) bevatten in feite dezelfde cijfers als tabel 4.7 (lesuren per week), maar dan met 40 vermenigvuldigd, en daarom zien we ook nu weer de grootste verschillen tussen scholen terugkomen bij het aantal aangeboden uren in groep 1. Om dezelfde reden is het ook logisch dat een nadere analyse van de verschillen tussen categorieën scholen uitwijst dat protestants-christelijke scholen, scholen in niet en weinig stedelijke gebieden, kleine scholen en scholen met weinig achterstandsleerlingen opvallen doordat ze in groep 1 40 tot 70 uren per jaar minder les geven dan overig bijzondere scholen, scholen in zeer sterk stedelijke gebieden, zeer grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen. In groep 4 zijn de verschillen tussen categorieën scholen gereduceerd tot maximaal 13 uren.

Het wettelijk verplichte aantal uren in de onderbouw is 3520; de meeste scholen zitten daar met een gemiddelde van 3753 uren ruim boven. Er zijn in de onderzoeksteekproef echter ook vijf scholen die daar onder lijken te blijven. Wellicht zijn hierop onze kanttekeningen uit het begin van deze paragraaf van toepassing.

Ook op onderbouwniveau blijken de protestants-christelijke scholen, de scholen in weinig tot niet stedelijke gebieden, de kleine scholen en de scholen met weinig achterstandsleerlingen minder uren aan te bieden dan de overig bijzondere scholen, de scholen in zeer sterk stedelijke gebieden, de zeer grote scholen en de scholen met veel achterstandsleerlingen. Alle categorieën behalen gemiddeld ruim het wettelijke minimum van 3520 uren, maar de onderlinge verschillen lopen op van ongeveer 85 tot 125 uren. De niet genoemde categorieën scholen nemen een middenpositie in.

Opgemerkt moet hier worden dat sommige scholen als toelichting bij de telefonische enquête aangaven bewust (veel) meer uren per week in te roosteren dan wettelijk verplicht is - in het bijzonder wat de kleutergroepen betreft - om geen problemen te krijgen als er in de loop van het jaar door personeelsgebrek kinderen naar huis gestuurd moesten worden. Wellicht vinden we hier de belangrijkste verklaring voor de gevonden verschillen in aantal lesuren per week tussen de genoemde categorieën scholen: het ligt immers voor de hand (zie ook hoofdstuk 8) dat dit soort personeelsproblemen vooral voorkomen bij de scholen in de zeer sterk stedelijke gebieden, de grote scholen en de scholen met veel achterstandsleerlingen. Het zou ons bovendien niet verwonderen als juist deze scholen vooral werken met de eerder genoemde periodieke extra vrije dagen vanwege de ADV van de vaste leerkrachten: doordat deze scholen moeilijk aan (inval-)personeel kunnen komen, geven ze de leerlingen samen met de leerkrachten vrij en compenseren dat door wekelijks iets meer uren aan te bieden. Het zijn onder meer deze scholen - zo zal ook blijken in hoofdstuk 6 - die moeite hebben met de aanstaande verplichting om wekelijks in ieder geval vijf lessochtenden aan te bieden: niet zozeer vanwege het reguliere wekelijkse rooster, maar omdat de incidentele (maandelijkse) roostervrije dag dan niet langer toegestaan is.

Onze bevindingen in deze en de voorgaande paragraaf werpen een relativerend licht op de vrees dat leerlingen in de onderbouw als gevolg van de wetswijziging overbelast zullen worden: ook nu al zijn er scholen die de leerlingen wekelijks behoorlijk veel uren aanbieden. Als genoemde scholen de periodieke vrije dagen moeten afschaffen, zullen hun onderbouwleerlingen per week eerder minder dan meer belast gaan worden.

In tabel 4.10 wordt ten slotte het totale aantal uren in de onderbouw afgezet tegen het aantal lesdagen in groep 1.

Tabel 4.10 - Aantal lesuren in de onderbouw naar aantal lesdagen per twee weken in groep 1

	minimum	maximum	gemiddeld	s.d.	n
8 lesdagen	3410,0	4140,0	3671,9	129,9	54
9 lesdagen	3500,0	4080,0	3679,6	116,0	28
10 lesdagen	3440,0	4160,0	3768,5	149,6	420

Vergelijkbaar met tabel 4.8 (lesuren per week naar aantal schooldagen) is ook in tabel 4.10 goed te zien dat scholen met een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek in groep 1 gemiddeld minder uren in de onderbouw aanbieden, maar dat daar op schoolniveau zeker uitzonderingen op te vinden zijn. Alle categorieën overschrijden gemiddeld ruim het wettelijke minimum van 3520 uren in de onderbouw.

4.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de huidige schooltijden van de groepen 1 tot en met 4 uitgebreid aan de orde geweest. Daarvoor zijn bij ruim 500 scholen telefonisch de begin- en eindtijden van alle dagen (ochtenden en middagen) van de week of, als het een tweewekelijks rooster betrof, van de twee weken per jaargroep opgevraagd.

Een schooldag in deze groepen loopt meestal van half negen tot drie uur of kwart over drie en duurt exclusief middagpauze gemiddeld vijf uur en 20 minuten; een schoolweek duurt in groep 1 gemiddeld 22,8 uur en loopt vervolgens op tot gemiddeld 23,9 uur in groep 4.

De meeste scholen werken bij alle onderbouwgroepen met een vijfdaagse schoolweek; een minderheid biedt eens per week of eens per twee weken een vierdaagse schoolweek aan. Dat percentage wordt lager naarmate de groep hoger wordt: naar schatting biedt 18,1% van alle Nederlandse scholen in groep 1 een wekelijkse of tweewekelijkse schoolweek aan, 10,6% in groep 2, en ruim vijf procent in groep 3 en 4. Scholen met een vierdaagse schoolweek bieden gemiddeld ook iets minder uren per week aan, maar dat gaat zeker niet altijd op. Afhankelijk van het aantal lesmiddagen en de lengte van de schooldag zijn er scholen te vinden die met vijf lesdagen toch minder uren per week aanbieden dan andere scholen met vier lesdagen.

Onder de scholen die vierdaagse schoolweken aanbieden, bevinden zich relatief veel scholen met een algemeen bijzondere grondslag en scholen uit sterk stedelijke gebieden.

Naast de scholen die eens per week of eens per twee weken een vierdaagse schoolweek aanbieden, is er ook een onbekend aantal scholen dat minder vaak, maar wel structureel een vierdaagse schoolweek aanbiedt in verband met de ADV-regeling voor het personeel. Op deze scholen wordt ongeveer eens per maand een vierdaagse schoolweek in één of meerdere groepen van de onderbouw aangeboden. Vermoedelijk betreft het grotendeels dezelfde scholen die in de onderbouw gemiddeld vrij veel uren per week inroosteren. Deze scholen lossen het gebrek aan invallers op ADV-dagen van hun personeel - en ook eventuele andere tijdelijke leerkrachttekorten - op door het aantal uren per week zodanig op te hogen dat leerlingen af en toe een dagje naar huis kunnen worden gestuurd zonder dat dat betekent dat er te weinig uren per jaar worden aangeboden. Vooral scholen in zeer sterk stedelijke gebieden, zeer grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen bieden per week gemiddeld vrij veel uren aan.

Door het aantal lessen per week te vermenigvuldigen met 40 (het gemiddelde aantal lesweken per jaar) konden we ook berekenen - met enig voorbehoud - hoeveel uren per jaar en in de gehele onderbouw er op de onderzochte scholen worden aangeboden. De meeste scholen blijken het vastgestelde wettelijke minimum van 3520 uren ruim te overschrijden. Dat, in combinatie met de bevinding dat er een grote variatie tussen scholen bestaat in het aantal aangeboden uren per week, relativeert de vrees dat ten gevolge van de voorgenomen wetswijziging de leerlingen van de onderbouw overbelast zullen worden.

5 De relatie tussen schooltijden en leerlingvaardigheden

In dit hoofdstuk gaan we op zoek naar een mogelijke relatie tussen de inrichting van de lesweek - in het bijzonder van een vier- dan wel vijfdaagse lesweek - en de prestaties en andere vaardigheden van de leerlingen. Om die relatie te kunnen leggen, maken we gebruik van in schooljaar 1998/99 in het kader van PRIMA verzamelde gegevens over de leerlingen in groep 2, en de in de telefonische enquête opgevraagde schooltijden van deze groep in datzelfde schooljaar.

5.1 PRIMA-gegevens over leerlingen van groep 2

In schooljaar 1998/99 zijn op de scholen die deelnamen aan de derde PRIMA-meting onder andere toetsen afgenomen bij de leerlingen in groep 2. Het betrof de Begripentoets en de toets Ordenen Oudste Kleuters, beide ontwikkeld door het CITO. Deze toetsen worden in het PRIMA-onderzoek gebruikt om de vaardigheden op het gebied van respectievelijk taal en (voorbereidend) rekenen van de kleuters te meten. Om de taal- en rekenontwikkeling in de loop van het gehele basisonderwijs te kunnen vaststellen, worden de ruwe scores op de kleutertoetsen na afloop omgerekend naar zogenaamde PRIMA-vaardigheidsscores. Deze scores zijn afgezet op dezelfde schaal als de taal- en rekentoetsen voor groep 4, 6 en 8, waardoor de scores van leerlingen in lagere en hogere groepen vergelijkbaar zijn (zie ook Driessen e.a., 2000). In dit hoofdstuk zullen we eveneens gebruik maken van de PRIMA-vaardigheidsscores.

De leerkrachten van groep 2 hebben bij dezelfde PRIMA-meting een zogenaamd Leerlingprofiel ingevuld over alle leerlingen in hun groep. Een Leerlingprofiel bevat circa 40 uitspraken of stellingen, die voornamelijk betrekking hebben op niet-cognitieve leerlingvaardigheden, en de leerkracht wordt gevraagd aan te geven - op een schaal van 1 tot 5 - in hoeverre deze van toepassing zijn op de betreffende leerling. De opbrengst van de Leerlingprofielen resulteert in een aantal schaalcores. In dit hoofdstuk worden twee van deze schalen betrokken, te weten werkhouding en schoolwelbevinden van de leerling. Voor deze twee is gekozen, omdat een relatie met schooltijden en vier- dan wel vijfdaagse schoolweken denkbaar is.

Benadrukt dient te worden dat de scores op deze schalen een inschatting van de leerkracht betreffen, en dus geen meting bij de leerlingen zelf. Anderzijds was het Leerlingprofiel vorig jaar onderwerp van een valideringsonderzoek, waarin is vastgesteld

dat de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid van de schalen van het instrument op zijn minst 'heel behoorlijk' is (Jungbluth e.a., 2000).

Voorafgaande aan de toetsafnames zijn bij de deelnemende PRIMA-scholen achtergrondgegevens verzameld over alle leerlingen in de toetsgroepen. Het ging om kenmerken als leeftijd, geslacht en verblijfsduur in Nederland van de leerlingen en om herkomstland en opleidingsniveau van de ouders. Met deze laatste twee kenmerken is in het PRIMA-onderzoek een variabele sociaal-etnische achtergrond ('SEA') gecreëerd, die uit de volgende vijf categorieën bestaat:

1. beide ouders hebben maximaal een LBO-opleiding en zijn van Turkse of Marokkaanse herkomst;
2. beide ouders hebben maximaal een LBO-opleiding en zijn afkomstig uit andere landen dan Nederland, Turkije of Marokko;
3. beide ouders hebben maximaal een LBO-opleiding en zijn van Nederlandse herkomst;
4. de hoogst opgeleide ouder heeft maximaal een MBO-opleiding;
5. de hoogst opgeleide ouder heeft een opleiding op HBO- of WO-niveau.

Indien er sprake is van een éénuoudergezin, zijn de leerlingen in bovenstaande categorieën ingedeeld op basis van de gegevens van de aanwezige ouder.

Uit eerder onderzoek blijkt dat de vijf onderscheiden sociaal-etnische categorieën gemiddeld genomen belangrijk van elkaar verschillen qua prestatieniveau; de leerlingen in categorie 1 scoren op alle toetsen gemiddeld genomen het zwakst, daarna volgen de leerlingen uit categorie 2 enzovoort. De leerlingen uit categorie 5 presteren gemiddeld genomen op alle toetsen het beste. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt deze SEA-variabele gebruikt als controlevariabele.

5.2 Schooltijden van groep 2 in schooljaar 1998/99

In de telefonische enquête zijn de schooltijden van groep 2 in 1998/99 op dezelfde manier opgevraagd als de huidige schooltijden van de onderbouw, die in hoofdstuk 4 zijn beschreven. In grote lijnen komen de schooltijden van groep 2 in dat jaar overeen met die in het lopende schooljaar. Van belang voor dit hoofdstuk zijn vooral de aantallen scholen met een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse versus een wekelijkse vijfdaagse schoolweek in groep 2. In tabel 5.1 zijn deze opgenomen, en tevens is aangegeven hoeveel getoetste leerlingen van groep 2 per SEA-categorie op deze scholen zaten. Leerlingen die door gebrek aan gegevens niet konden worden ingedeeld in een van de categorieën of die door ziekte geen enkele toets hebben gemaakt, zijn weggelaten uit de tabel en komen ook in de rest van het hoofdstuk niet voor.

Tabel 5.1 - Onderzochte scholen naar aantal lesdagen per twee weken in groep 2 in schooljaar 1998/99 plus het aantal getoetste leerlingen dat daarbij betrokken is

	8 dagen		9 dagen		10 dagen		totaal
	n	%	n	%	n	%	n
scholen	20	4,0	25	5,0	460	91,1	505
leerlingen totaal	369	3,1	600	5,0	11032	91,9	12001
leerlingen naar SEA							
- Turks/Marok, max LBO	37	2,3	79	4,9	1506	92,8	1622
- Ov, allocht, max LBO	7	0,7	39	4,1	895	95,1	941
- Autocht, max LBO	55	2,1	158	6,2	2348	91,7	2561
- Max MBO	146	3,7	188	4,7	3645	91,6	3979
- HBO/WO	124	4,3	136	4,7	2638	91,0	2898

In hoofdstuk 4 zagen we al dat vierdaagse schoolweken voor de kleutergroepen relatief wat meer voorkomen bij scholen met weinig achterstandsleerlingen. Dat wordt bevestigd in tabel 5.1. Autochtone en allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders bevinden zich minder vaak op zulke scholen dan leerlingen met hoger opgeleide ouders. In totaal had in 1998/99 drie procent van de getoetste leerlingen in groep 2 wekelijks te maken met een vierdaagse schoolweek en nog eens vijf procent eens per twee weken. In dit hoofdstuk zullen we de toetsscores en de scores op werkhouding en schoolwelbevinden van deze leerlingen vergelijken met die van de overige 92 procent, die op het moment van de meting een vijfdaagse schoolweek kenden.

Omdat in hoofdstuk 4 ook duidelijk is geworden, dat een vierdaagse schoolweek niet gelijk staat aan een schoolweek met weinig lessen, is daarnaast nog een andere roostervariabele ten behoeve van dit hoofdstuk geconstrueerd en gerelateerd aan leerlingsscores. Het betreft een driedeling naar aantal lessen per week, die er als volgt uitziet (tabel 5.2).

Tabel 5.2 - Onderzochte scholen naar aantal lesuren per week in groep 2 in schooljaar 1998/99, plus het aantal getoetste leerlingen dat daarbij betrokken is

	20-22 uren		22-24 uren		24-26 uren		totaal N
	n	%	n	%	n	%	
scholen	78	15,4	336	66,5	91	18,0	505
leerlingen totaal	1456	12,1	7996	66,6	2549	21,2	12001
leerlingen naar SEA							
- Turks/Marok, max LBO	110	6,8	1109	68,4	403	24,8	1622
- Ov, allocht, max LBO	47	5,0	586	62,3	308	32,7	941
- Autocht, max LBO	343	13,4	1730	67,6	488	19,1	2561
- Max MBO	554	13,9	2662	66,9	763	19,2	3979
- HBO/WO	402	13,9	1909	65,9	587	20,3	2898

Tweederde van alle onderzochte scholen zit in de middencategorie en gaf in schooljaar 1998/99 tussen 22 en 24 uren per week les in groep 2. Ruim vijftien procent zit daar onder met 20 tot 22 uren les per week en nog eens 18 procent zit er boven met 24 tot 26 lesuren per week. In hoofdstuk 4 zagen we al dat grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen relatief meer uren per week aanbieden dan kleine scholen en scholen met weinig tot geen achterstandsleerlingen; dat zien we hier terug bij de verdeling van de aantallen leerlingen en de onderscheiden SEA-categorieën over de driedeling naar lesuren per week.

De leerlingsscores op de toetsen en de schalen werkhouding en schoolwelbevinden van deze drie groepen scholen worden in dit hoofdstuk eveneens met elkaar vergeleken.

5.3 Analyses en resultaten

In tabel 5.3 zijn de gemiddelde scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden weergegeven van de leerlingen in groep 2, uitgesplitst naar sociaal-etnische achtergrond en naar aantal schooldagen per twee weken. Behalve de gemiddelde score zijn ook de standaarddeviatie en het aantal betrokken leerlingen in de tabel opgenomen.

Tabel 5.3 - Scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2, naar aantal lesdagen per twee weken en sociaal-etnische achtergrond. Gemiddelde, standaarddeviatie en aantal (*vetcursief*: significant bij $p < 0.01$)

	8 lesdagen			9 lesdagen			10 lesdagen		
	gem.	s.d.	n	gem.	s.d.	n	gem.	s.d.	n
TAAL									
LBO, Turks/Marokkaans	945	23	33	949	27	77	950	30	1361
LBO, overig allochtoon	942	45	7	949	27	39	958	32	780
LBO, autochtoon	983	37	52	980	37	147	976	32	2119
MBO	986	31	140	979	39	176	981	35	3315
HBO/WO	988	36	122	992	37	127	991	38	2417
REKENEN									
LBO, Turks/Marokkaans	44	7	24	47	10	65	46	12	1327
LBO, overig allochtoon	44	6	7	46	11	37	48	12	787
LBO, autochtoon	54	20	53	54	13	130	52	13	2155
MBO	59	16	139	54	13	165	55	13	3338
HBO/WO	59	12	122	59	16	119	60	15	2469
WERKHOUDING									
LBO, Turks/Marokkaans	3,5	0,8	33	3,4	1,0	76	3,2	0,9	1271
LBO, overig allochtoon	2,7	0,5	5	3,4	1,0	37	3,2	0,9	760
LBO, autochtoon	3,1	0,8	54	3,2	0,9	153	3,1	0,9	2106
MBO	3,4	0,8	140	3,3	0,9	178	3,4	0,8	3292
HBO/WO	3,7	0,7	120	3,5	0,8	134	3,5	0,8	2352
SCHOOLWELBEVINDEN									
LBO, Turks/Marokkaans	4,1	0,5	33	4,2	0,6	76	4,0	0,6	1271
LBO, overig allochtoon	3,8	0,3	5	4,2	0,5	37	4,0	0,5	757
LBO, autochtoon	4,0	0,5	54	4,1	0,5	153	4,0	0,5	2098
MBO	4,0	0,5	140	4,1	0,5	178	4,1	0,5	3291
HBO/WO	4,1	0,5	120	4,1	0,5	134	4,1	0,5	2351

Per sociaal-etnische categorie zijn wel verschillen zichtbaar tussen de scores van de leerlingen die 8, 9 en 10 dagen per twee weken naar school gaan. Zij gaan echter niet allemaal dezelfde richting op. Zo behalen de Turkse en Marokkaanse leerlingen met laag opgeleide ouders gemiddeld hogere taalscores naarmate ze meer lesdagen in twee weken aangeboden krijgen, terwijl bij de autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders precies het omgekeerde aan de hand is.

Per sociaal-etnische categorie en per toets/schaal is een statistische toets uitgevoerd om vast te stellen of er sprake is van significante verschillen tussen de scores van de

leerlingen die 8, 9 of 10 lesdagen per twee weken aangeboden krijgen. Bij een significantieniveau van $p < 0.01$ zijn de betrokken scores gemarkeerd. In tabel 5.3 blijkt dat slechts één maal voor te komen: bij de rekenscores van de leerlingen wiens ouders maximaal een MBO-opleidingsniveau hebben. De leerlingen uit deze categorie met 8 lesdagen hebben een rekenscore behaald van 59, de leerlingen met 9 lesdagen een rekenscore van 54 en de leerlingen met 10 lesdagen een rekenscore van 55.

Omdat het slechts één categorie betreft en deze trend bovendien niet lineair is, dient aan deze bevinding weinig waarde gehecht te worden. Over het geheel genomen moeten we constateren dat er geen significant effect van het aantal lesdagen oftewel van de vier- versus vijfdaagse schoolweek kan worden vastgesteld op de scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2.

In tabel 5.4 zijn vervolgens vergelijkbare leerlingscores opgenomen, nu uitgesplitst naar het aantal lessen per week in groep 2. Opnieuw zijn significante verschillen gemarkeerd.

Ook tussen leerlingen die relatief veel of weinig lessen per week ontvangen, zijn er over het algemeen weinig tot geen significante verschillen te ontdekken in hun prestaties, werkhouding en schoolwelbevinden. Bij rekenen treedt een significant verschil op tussen de scores van de overig allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders; het scoreverloop is echter niet lineair. Dat geldt wel voor de leerlingen wiens ouders een MBO-opleidingsniveau hebben. Zowel bij taal als bij rekenen scoren deze leerlingen significant lager naarmate ze meer lessen per week krijgen aangeboden. Omdat het slechts één SEA-categorie betreft en de scores een andere richting opgaan dan zou worden verwacht, achten we deze bevinding opnieuw weinig relevant en constateren dat in het algemeen geen effect kan worden vastgesteld van het aantal lessen per week op de prestaties, werkhouding en het welbevinden van leerlingen in groep 2.

Tabel 5.4 - Scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2, naar aantal lesuren per week en sociaal-etnische achtergrond. Gemiddelde, standaarddeviatie en aantal (**vetcursief**: significant bij $p < 0.01$)

	20-22 uren			22-24 uren			24-26 uren		
	gem.	s.d.	n	gem.	s.d.	n	gem.	s.d.	n
TAAL									
LBO, Turks/Marokkaans	947	29	83	951	31	1036	947	28	352
LBO, overig allochtoon	950	31	42	960	33	530	954	28	254
LBO, autochtoon	978	34	312	976	33	1571	977	33	435
MBO	986	32	516	981	35	2420	978	35	695
HBO/WO	995	38	363	991	38	1744	990	38	559
REKENEN									
LBO, Turks/Marokkaans	43	11	83	47	11	965	45	11	368
LBO, overig allochtoon	44	11	34	49	12	533	47	11	264
LBO, autochtoon	52	15	322	53	13	1576	52	12	440
MBO	57	14	507	55	14	2434	54	13	701
HBO/WO	59	12	380	60	15	1764	59	15	566
WERKHOUDING									
LBO, Turks/Marokkaans	3,3	0,9	61	3,2	0,9	987	3,2	0,8	332
LBO, overig allochtoon	2,9	0,9	37	3,2	0,9	500	3,2	0,9	265
LBO, autochtoon	3,1	0,8	304	3,1	0,9	1557	3,1	0,9	452
MBO	3,4	0,8	505	3,4	0,8	2400	3,3	0,8	705
HBO/WO	3,5	0,8	375	3,5	0,8	1679	3,5	0,8	552
SCHOOLWELBEVINDEN									
LBO, Turks/Marokkaans	4,0	0,5	61	4,0	0,5	987	4,0	0,6	332
LBO, overig allochtoon	3,9	0,4	37	4,0	0,5	500	4,0	0,5	262
LBO, autochtoon	4,0	0,5	304	4,0	0,5	1556	4,0	0,5	445
MBO	4,0	0,5	505	4,1	0,5	2401	4,1	0,6	703
HBO/WO	4,1	0,5	375	4,1	0,5	1679	4,1	0,5	551

In een laatste poging om een relatie te vinden tussen het lesrooster en leerlingsscores, is ten slotte nog gezocht naar het mogelijke gecombineerde effect van het aantal lesdagen en lesuren in groep 2. De 505 scholen bleken als volgt over de driedelingen van lesdagen en lesuren verdeeld te zijn.

Tabel 5.5 - Verdeling van scholen over lesdagen per twee weken en lesuren per week in groep 2 in schooljaar 1998/99

	8 dagen	9 dagen	10 dagen
20-22 uur	18	3	57
22-24 uur	2	21	313
24-26 uur	-	1	90

De scores van de leerlingen van de 18 scholen in cel 1 (linksboven) van tabel 5.5 zijn in deze laatste analyses vergeleken met de scores van de leerlingen van de 90 scholen in cel 9 (rechtsonder). De eerste groep had in 1998/99 een vierdaagse schoolweek en maximaal 22 lesuren per week; de tweede groep een vijfdaagse schoolweek en minimaal 24 lesuren per week.

Tabel 5.6 bevat de scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden van de leerlingen op de scholen in cel 1 en cel 9.

Ook in deze laatste tabel zijn, afgezien van opnieuw de categorie 'MBO' bij rekenen, geen significante verschillen te ontdekken tussen de scores van de leerlingen in cel 1 en cel 9. Evenmin is er sprake van niet-significante verschillen die steeds dezelfde kant opgaan (hetgeen ook enige relevantie zou kunnen hebben); de ene keer scoren de leerlingen met weinig lesdagen en -uren lager dan de leerlingen met veel lesdagen en -uren, de andere keer is het andersom.

Tabel 5.6 - Scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2, naar sociaal-etnische achtergrond. Leerlingen met 8 lesdagen en <22 lesuren per week versus leerlingen met 10 lesdagen en >24 lesuren per week. Gemiddelde, standaarddeviatie en aantal (*vetcursief*: significant bij $p < 0.01$)

	8 lesdagen / < 22 uur			10 lesdagen / >24 uur		
	gem.	s.d.	n	gem.	s.d.	n
TAAL						
LBO, Turks/Marokkaans	945	18	17	947	28	346
LBO, overig allochtoon	931	60	4	954	28	253
LBO, autochtoon	983	37	52	978	33	421
MBO	987	31	137	978	35	691
HBO/WO	989	36	118	990	38	559
REKENEN						
LBO, Turks/Marokkaans	43	7	17	45	11	362
LBO, overig allochtoon	43	6	4	47	11	263
LBO, autochtoon	54	20	53	52	12	427
MBO	59	16	137	54	13	697
HBO/WO	59	12	119	59	15	566
WERKHOUDING						
LBO, Turks/Marokkaans	3,6	0,7	19	3,2	0,8	326
LBO, overig allochtoon	2,7	0,6	4	3,2	0,9	264
LBO, autochtoon	3,1	0,8	54	3,1	0,9	437
MBO	3,4	0,8	138	3,3	0,8	702
HBO/WO	3,7	0,7	117	3,5	0,8	552
SCHOOLWELBEVINDEN						
LBO, Turks/Marokkaans	4,1	0,6	19	4,1	0,6	326
LBO, overig allochtoon	3,9	0,2	4	4,0	0,5	261
LBO, autochtoon	4,0	0,5	54	4,0	0,5	430
MBO	4,0	0,5	138	4,1	0,6	700
HBO/WO	4,1	0,5	117	4,1	0,5	551

5.4 Samenvatting

De schooltijden van groep 2 in 1998/99, opgevraagd bij ruim 500 scholen in een telefonische enquête, zijn in dit hoofdstuk gerelateerd aan gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek van datzelfde jaar betreffende taal- en rekenprestaties, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2 van dezelfde scholen. Zodoende kon

worden gezocht naar het mogelijke effect van de vier- versus de vijfdaagse schoolweek op de prestaties en andere vaardigheden van leerlingen in groep 2. Dit effect bleek niet te kunnen worden vastgesteld; de leerlingen met een wekelijkse en tweewekelijkse vierdaagse schoolweek bleken over het algemeen niet significant anders te scoren dan de leerlingen met een wekelijkse vijfdaagse schoolweek.

Vervolgens is gezocht naar het effect van het aantal lessen per week, door de leerlingen te verdelen over drie groepen. De eerste groep kreeg in 1998/99 in groep 2 20 tot 22 lessen per week aangeboden, de tweede groep 22 tot 24 lessen en de derde groep 24 tot 26 lessen. Ook tussen deze groepen bleek over het algemeen geen sprake van significante verschillen in de hoogte van hun scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden.

Tenslotte zijn de lengte van de schoolweek en het aantal lessen per week gecombineerd, zodat twee extreme groepen tegenover elkaar konden worden gezet: enerzijds de leerlingen die in 1998/99 een vierdaagse schoolweek met minder dan 22 lessen kregen aangeboden, anderzijds de leerlingen die in dat jaar een vijfdaagse schoolweek met meer dan 24 lessen kregen aangeboden. Ook tussen deze twee groepen bleken over het algemeen geen significante verschillen te bestaan qua prestaties, werkhouding en schoolwelbevinden.

In hoofdstuk 2 is gemeld dat in een aantal Amerikaanse staten een vierdaagse schoolweek wordt aangeboden en dat evaluaties daarvan geen positieve of negatieve effecten op leerlingprestaties laten zien. Datzelfde blijkt ook in ons eigen onderzoek onder kleuters op Nederlandse basisscholen op te gaan.

6 Voor-en tegenstanders van de wetswijziging

6.1 Inleiding

De telefonische enquête is bij de respondenten aangekondigd met een brief waarin tegelijkertijd ook de drie kernelementen van de voorgenomen wetswijziging nog eens in herinnering werden geroepen. Deze elementen zijn:

- de verplichting wekelijks vijf ochtenden van drie uur aan te bieden in alle groepen;
- het loslaten van de maximale duur van een lesdag (nu 5,5 uur);
- het loslaten van de verdeling van minimaal aan te bieden uren over onderbouw (nu 3520) en bovenbouw (nu 4000); in plaats daarvan ligt alleen vast dat in de acht groepen van de basisschool in totaal tenminste 7520 uren moeten worden aangeboden.

In de enquête is vervolgens gevraagd naar de mening van de basisschooldirecteuren over deze voorstellen en de motivering van deze mening. In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van dit onderzoeksgedeelte. In paragraaf 6.2 laten we zien hoeveel voor- en tegenstanders van de voorstellen in het onderzoek aangetroffen werden en wat de kenmerken zijn van hun scholen. In de paragrafen daarna gaan we in op de argumenten van de tegen- en voorstanders en lichten deze toe aan de hand van een aantal citaten. In de slotparagraaf worden de belangrijkste resultaten van het hoofdstuk samengevat.

6.2 Aantal en kenmerken van voor- en tegenstanders

Tabel 6.1 laat zien hoe de ondervraagde directeuren in het algemeen tegen de voorgenomen wetswijziging aankijken; in hoeverre ze het eens of oneens zijn met de voorgestelde veranderingen. In totaal hebben 538 respondenten hun mening gegeven.

Ongeveer éénderde van de ondervraagden staat (zeer) negatief tegenover de voorstellen, terwijl iets minder dan de helft (48,3%) zich er juist goed tot zeer in goed kan vinden. Bijna 20 procent heeft een neutrale houding ten opzichte van de voorgenomen wetswijziging. Door de wegingsprocedure die in hoofdstuk 3 is beschreven (zie voetnoot bladzijde 35) toe te passen, kunnen we nagaan of de cijfers in tabel 6.1 door de samenstelling van de steekproef afwijken van het landelijke beeld. Dat blijkt nauwelijks het geval: volgens onze inschatting is ongeveer 31 procent van alle basisschooldirecteuren in Nederland het eens tot zeer oneens met de voorgenomen wetswijziging.

Tabel 6.1 - Mening ondervraagde schooldirecteuren over de voorgenomen wetswijziging; percentages. N=538.

	%
zeer oneens	10,8
oneens	21,6
neutraal	19,3
eens	35,3
zeer eens	13,0

Zijn de voor- en tegenstanders gelijk verdeeld over de categorieën scholen of variëren de meningen met de achtergrondkenmerken van de scholen? In tabel 6.2 is het percentage tegenstanders, dat wil zeggen de directeuren die aangaven het zeer oneens of oneens te zijn met de plannen van de staatssecretaris, per schoolkenmerk weergegeven.

Terwijl over de gehele steekproef gezien één derde van alle respondenten zich tegen de voorgenomen wetswijziging uitsprekt, blijkt uit tabel 6.2 dat uitsplitsing naar schoolkenmerken soms een ander beeld te zien geeft. Zo blijkt slechts iets meer dan een kwart van de protestants-christelijke en openbare schooldirecteuren het oneens te zijn met de wetswijziging, terwijl de directeuren van de overig bijzondere scholen in meerderheid tegen zijn (52%). De directeuren van scholen in weinig en matig stedelijke gebieden hebben minder moeite met de voorstellen dan de directeuren in de (zeer) sterk stedelijke gebieden. Naarmate de scholen groter zijn, loopt het percentage tegenstanders van de wetswijziging ook verder op. Bij de bespreking van de argumenten van de voor- en tegenstanders, later in dit hoofdstuk, wordt vanzelf duidelijk waardoor deze verschillen tussen scholen worden veroorzaakt.

Tabel 6.2 - Aantal en percentage schooldirecteuren dat het (zeer) oneens is met de voorgenomen wetswijziging, uitgesplitst naar richting, urbanisatiegraad, schoolgrootte en schoolscore

	n	%	N
<i>richting</i>			
Openbaar	46	26,3	175
Protestants-christelijk	36	27,7	130
Rooms-katholiek	66	36,1	183
Overig bijzonder	26	52,0	50
<i>urbanisatiegraad</i>			
niet stedelijk	29	31,2	93
weinig stedelijk	30	27,3	110
matig stedelijk	30	28,3	106
sterk stedelijk	45	35,2	128
zeer sterk stedelijk	40	39,6	101
<i>schoolgrootte</i>			
<125	25	27,2	92
125-200	41	32,0	128
201-274	50	32,1	156
>274	58	35,8	162
<i>schoolscore</i>			
<110	100	30,3	330
110-139	39	35,8	109
>139	35	35,4	99
n	174	32,3	538

De argumenten die door de respondenten werden aangedragen ter toelichting op hun mening over de wetswijziging, zijn globaal te verdelen in vijf verschillende referentiekaders of perspectieven: de schoolorganisatie, de leerkrachten, de leerlingen, de ouders en principiële of algemene overwegingen. Aan de hand daarvan worden in de volgende paragrafen de argumenten van de tegenstanders en vervolgens van de voorstanders beschreven en verduidelijkt met behulp van citaten.

Zoals blijkt uit tabel 6.1 reageerden ook 104 respondenten (19,3%) ‘neutraal’ op de voorgenomen wetswijziging. De meest genoemde reden voor deze neutrale houding

was dat de voorstellen van de Staatssecretaris op de betreffende scholen geen veranderingen tot gevolg zullen hebben, omdat de roosters al voldoen aan de drie kernelementen van de wetswijziging. Voor andere scholen was dit overigens juist een reden om positief tot zeer positief te staan tegenover de nieuwe wet. Andere directeuren gaven aan de gevolgen van de wetswijziging nog niet goed te kunnen overzien en daarom voorlopig een neutraal standpunt in te nemen en tenslotte was er een groep directeuren die het eens was met één element van de voorgenomen wetswijziging, maar oneens met een ander element en daarom voor het antwoord ‘neutraal’ koos. De opmerkingen van deze laatste respondenten zijn verwerkt bij die van de uitgesproken voor- en tegenstanders.

6.3 Bezwaren tegen de voorgenomen wetswijziging

Uit een kwalitatieve analyse van de toelichtingen blijkt dat de voornaamste bezwaren van de tegenstanders zich concentreren op het eerste element van de voorgenomen wetswijziging: de verplichting om voor alle leerlingen vijf ochtenden per week onderwijs aan te bieden. Ook het loslaten van het maximum aantal uren per dag en het vrijgeven van de verdeling van het aantal lessen over acht jaar stuiten wel op bezwaren; echter in beduidend mindere mate dan de verplichte vijf ochtenden.

Perspectief van de schoolorganisatie

Veel schooldirecteuren verwachten organisatorische problemen op hun scholen door de verplichting het onderwijs over vijf ochtenden van minimaal drie uur te verdelen. Deels betreft het hier directeuren van scholen die nu wekelijks of tweewekelijks een vierdaagse schoolweek aanbieden, deels ook directeuren die bijvoorbeeld eens per maand een vierdaagse schoolweek inroosteren vanwege ADV-dagen.

De huidige tekorten aan leerkrachten spelen bij deze organisatorische problemen een belangrijke rol. Scholen die een personeelsbestand hebben met (veel) oudere leerkrachten hebben tevens te maken met de BAPO-regeling (bevordering arbeidsparticipatie oudere werknemers), volgens welke leerkrachten vanaf 52 jaar taakvermindering en/of -verlichting krijgen door middel van het verminderen van de feitelijke arbeidsduur. Bij de verplichting het onderwijs over vijf ochtenden te verspreiden, kan het lastiger worden deze ADV- en verlofdagen voor leerkrachten in te roosteren, vooral als er niet voldoende formatie is waarmee de afwezigheid van een leerkracht door een andere kan worden opgevangen. Een ander punt is het feit dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten in deeltijd werkt; deze personen zijn niet vijf dagen per week beschikbaar. Dit zou voor de schoolorganisatie betekenen dat ze extra personeel moeten aantrekken, wat gezien de huidige tekorten problematisch kan zijn.

Een aantal scholen zet kleuterleerkrachten in bij het onderwijs aan hogere groepen op dagen of dagdelen waarop de kleuters geen les hebben en de leerkrachten uit de hogere groepen een ADV-dag hebben. Als de schooltijden gelijk worden getrokken en ook de kleuters verplicht worden vijf ochtenden naar school te gaan, zal dit niet meer mogelijk zijn en moet ook extra personeel worden gezocht.

Een heel ander bezwaar komt van enkele directeuren van streekscholen. Zij vrezen dat het schoolvervoer duurder zal worden door de verplichte vijf ochtenden. Als leerlingen van groep 1 en 2 op deze scholen een hele vrije dag moeten inruilen voor twee halve, leidt dat tot extra vervoerskosten. Een directeur hoopt dan ook dat er voor regionale scholen ontheffing van deze regel van worden aangevraagd.

In onderstaand kader worden de argumenten tegen de wetswijziging vanuit het oogpunt van de scholen geïllustreerd aan de hand van enkele citaten uit de telefonische enquêtes.

“Verplicht vijf ochtenden les in de onderbouw brengt problemen met zich mee bij het opvangen van een tekort aan leerkrachten en ADV-dagen.”

“Het zou beter zijn als vrijdag een vrije dag kon worden, zodat part-timers en ADV-dagen makkelijker ingeroosterd kunnen worden.”

“Op het moment heeft de school een regeling waarbij één keer per maand een vrijdag vrij wordt gegeven in verband met de ADV van leerkrachten. Met het nieuwe wetsvoorstel blijft deze regeling niet mogelijk. Het zou betekenen dat de school twee keer per maand een vrijdagmiddag vrij moet geven. Dit is rommeliger en een achteruitgang voor iedereen. De school is niet voor een structurele vierdaagse schoolweek, maar voor de ADV moet een uitzondering gemaakt kunnen worden.”

“Wij zijn een streekschool en sommige leerlingen moeten van ver komen. Als de voorgenomen wetswijziging ingevoerd zou worden zal dat meer geld gaan kosten voor schoolvervoer. Tevens zal de woensdag voor de groepen 1 en 2 niet meer vrij zijn, maar zullen zij ‘s morgens naar school moeten waardoor er problemen met de formatie zullen komen.”

Perspectief van de leerkrachten

Vanuit de optiek van de leerkrachten - zoals gezien door de schooldirecteuren - komt opnieuw vooral het probleem van de invulling van de ADV om de hoek kijken. De verplichting om het onderwijs over vijf ochtenden te spreiden, heeft volgens veel schooldirecteuren vooral als nadeel dat geen hele ADV-dagen meer kunnen worden opgenomen, tenzij er voldoende vervanging aanwezig is. Enkele respondenten wijzen er in dit kader op dat leerkrachten recht hebben op hele ADV-dagen. Halve ADV-

dagen zouden ongunstig zijn voor leerkrachten en een directeur vreest zelfs een toename van het ziekteverzuim als hele ADV-dagen niet meer mogelijk zijn. Een ander nadeel van de verplichting vijf ochtenden per week les te geven is volgens een aantal respondenten dat de na- en bijscholing van leerkrachten in het gedrang komt. Bij eventuele verlenging van de schooldag door het loslaten van het maximum van 5,5 uur per dag dient ook rekening gehouden te worden met het aantal uren dat leerkrachten voor de klas mogen staan. De leerkrachtbelasting en de werkdruk zouden door deze regel - en ook door de verplichte vijf ochtenden - omhoog kunnen gaan. In het volgende kader staan enkele citaten van tegenstanders van de voorgenomen wetswijziging, dit keer met argumenten die voornamelijk de leerkrachten betreffen.

“De wetswijziging komt niet tegemoet aan de wensen van scholen. Als de onderbouw geen vrije dagen meer heeft, is er bijvoorbeeld geen ruimte meer voor bij- en nascholing van leraren.”

“De invulling van de ADV komt in het geding: mensen krijgen geen hele dag vrij meer, dit is een belasting op leraren. Er zullen leerkrachten wegvallen, die verder weg wonen. Zij gaan dichterbij huis werken, omdat een halve dag te weinig is. Dit geeft nog meer problemen in het onderwijs.”

“Het zorgt voor toenemende druk, geen vervanging voor afwezige leerkrachten, de organisatie moet steeds worden aangepast.”

“Nu is de vrijdag vrij voor groep 1, straks wordt dat een groot probleem. De rechten van de werknemers worden geschaad, ze hebben recht op een dag vrij, dat mag je nu niet afnemen. De werkdruk zal vergroten voor leerkrachten.”

Perspectief van de leerlingen

Meerdere respondenten uiten hun bezorgdheid over de belangen en belasting van de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs: wat heeft het gelijk trekken van de uren over acht jaargroepen voor gevolgen voor de eindtermen? Een aantal directeuren vindt een ochtend van minimaal drie uur te lang voor leerlingen uit groep 1 en 2. Ook het feit dat de schooldagen langer dan 5,5 uur kunnen worden, wordt als bezwaar gezien, omdat de aandacht vooral bij jongere leerlingen dan niet meer vast te houden zou zijn. Verder vrezen sommige respondenten dat de onderbouw te zwaar zal worden belast als gevolg van de wetswijziging, terwijl ze tegelijkertijd menen dat het rooster van de bovenbouw juist niet minder zwaar mag worden.

Enkele directeuren vragen zich af wat de effecten zullen zijn van het vrijgeven van de roosters voor de onder- en bovenbouw op de lange termijn en wat de gevolgen ervan

zullen zijn voor het eindniveau van leerlingen van verschillende scholen en de kwaliteit van het onderwijs. Ook kan de verhuizing van een leerling naar een andere school negatieve effecten hebben als blijkt dat de nieuwe school een ander rooster voor onder- en bovenbouw hanteert dan de oude, waardoor een leerling bijvoorbeeld niet genoeg lesuren heeft ontvangen in de onderbouw. Sommige mensen vrezen grotere groepen of combinatieklassen te moeten gaan vormen door het tekort aan leerkrachten en de ADV-problematiek, hetgeen de effectiviteit van het onderwijs aan de leerlingen ook niet ten goede komt.

Een aantal directeuren vindt dat een vierdaagse schoolweek beter is voor jonge kinderen. Uit de toelichtingen blijkt overigens dat sommige respondenten minder afwijzend tegenover de nieuwe wetgeving zouden staan wanneer groep 1 uitgesloten zou zijn van de verplichte vijfdaagse schoolweek.

In het onderstaande kader staat een aantal opmerkingen van tegenstanders van de wetwijziging die de belangen van de leerlingen als uitgangspunt hebben.

“Als je 940 uur gemiddeld per jaargroep hebt, wat betekent dat dan voor de eindtermen? Meer uur in de onderbouw en wat laat je in bovenbouw dan vervallen?”

“Het loslaten van het maximum van 5,5 uur per dag wordt moeilijk vanwege het vasthouden van de aandacht van leerlingen.”

“De belasting van jonge kinderen kan erg zwaar worden en er komen problemen met methodes, die op huidige tijden zijn gebaseerd.”

“Er komt een verschil tussen leerlingen van verschillende scholen als ze naar het voortgezet onderwijs gaan. Bij de vrijheid zelf de uren in te vullen komt de neiging om dingen makkelijk af te handelen. Men moet gewoon vasthouden aan maximaal 5,5 uur, dat is beter.”

“Het vrijgeven van de verdeling tussen onder- en bovenbouw is ongunstig voor het curriculum, zeker als kinderen verhuizen van een school naar de andere.”

Perspectief van de ouders

Verschillende directeuren voorzien ook problemen met de ouders. Momenteel zijn de lesroosters vaak in goed overleg met hen geregeld, door bijvoorbeeld periodiek (op de laatste dag voor de vakantie) een vrije dag in te roosteren. Men vreest op weerstand van de ouders te zullen stuiten omdat het huidige systeem goed bevalt. Door de nieuwe wet denkt men hier problemen bij te zullen ondervinden, doordat er bijvoorbeeld meer ongeoorloofd verzuim zal plaatsvinden. Voor ouders waarvan de kinderen

nu nog een vierdaagse schoolweek hebben, zal het wellicht moeilijker worden kinderopvang te vinden als de vijfochtendenregeling wordt ingevoerd, omdat er dan voor twee halve dagen opvang moet worden gezocht. Verder worden ongelijke begin- en eindtijden van de groepen genoemd, die mogelijk een gevolg zijn van de wetswijziging en ongunstig zijn voor ouders met kinderen in verschillende groepen en voor ouders met kinderen op streekscholen. In het onderstaande kader staan relevante citaten van tegenstanders van de wetswijziging die de ouders als uitgangspunt hebben.

“Dit rooster is op verzoek van ouders, zij hoeven dan niet een extra dag voor opvang te zorgen, omdat de woensdagmiddag toch ook al vrij is. Door de nieuwe wet kan er dus niet meer een keer in de twee weken een woensdagochtend vrij worden gegeven. Er zal dan een andere middag vrij worden gegeven, ouders moeten dan weer voor een extra middag opvang zorgen.”

“Begin- en eindtijden van boven- en onderbouw worden ongelijk, hetgeen een probleem oplevert voor werkende ouders.”

“Wij kunnen de roostervrije dagen niet meer toepassen. En de ochtendtijden voor de onderbouw zullen waarschijnlijk terug gaan naar half 12, dat betekent een half uur eerder vrij. Dit is onhandig voor ouders die zowel kinderen in de onderbouw als in de bovenbouw (12 uur uit) hebben.”

“Wij zijn een streekschool en de ouders worden dan verplicht veel heen en weer te rijden, omdat de kleuters dan twee korte dagen hebben in plaats van één hele vrije dag en de hogere klassen langer naar school moeten.”

“Ongeoorloofd verzuim door ouders is teruggelopen door de planning van een vrije vrijdag vlak voor de vakanties, dat is dan niet meer mogelijk.”

Principieel uitgangspunt

Er worden ook argumenten aangedragen vanuit meer principiële overwegingen, zoals het feit dat de organisatievrijheid en autonomie van de scholen worden ingeperkt door de verplichte vijf ochtenden. Eén directeur zou bijvoorbeeld alleen een maximum aantal uren over acht jaren willen zien. De invulling van de schoolroosters zou aan de school overgelaten moeten worden, zodat men kan inspelen op problematiek die op de specifieke school speelt en overleggen met leerkrachten en ouders. Een aantal directeurs vindt ook principieel dat het onderscheid tussen onder- en bovenbouw moet blijven bestaan. Het wetsvoorstel schrijft dan wel niet bindend voor dat de uren

van de onder- en bovenbouw gelijk dienen worden getrokken, het feit dat dit een mogelijkheid is, stuit bij hen op principiële bezwaren.

*“Ten eerste ben ik tegen iedere vorm van inmenging die de autonomie van de scholen aantast. De mogelijkheden van scholen moeten niet ingeperkt worden bij het huidige lera-
rentekort, dit maakt de situatie onwerkbaar.”*

*“Scholen moeten vrijer worden gelaten met schooltijden, er moet alleen een maximum
gesteld worden.”*

*“Door het invoeren van vijf ochtenden zullen roosters voor boven- en onderbouw sneller
gelijk getrokken worden waardoor de onderbouw zwaarder belast wordt.”*

*“Scholen moeten zelf de vrijheid hebben om hun rooster te maken en uren in te plannen.
Als het voor een school beter uitkomt om een vierdaagse lesweek te hanteren, dan moeten
zij de vrijheid hebben om dat te kunnen doen. Door de wet zal dat niet meer kunnen.”*

*“Als het impliceert dat je niet meer voor collectieve ADV kunt kiezen, staat het haaks op
beleidsvrijheid voor scholen en vanwege de huidige krapte op de arbeidsmarkt wordt een
probleem juist opgeroepen.”*

Samengevat kunnen we stellen dat de oppositie tegen de wetswijziging zich voorna-
melijk concentreert op de vijfochtendenregeling. Hierbij voeren praktische bezwaren,
in verband met de ADV-invulling en overige problematiek rond leerkrachtekorten,
de boventoon. De mogelijke extra belasting van leerkrachten als gevolg van de wets-
wijziging wordt door een aantal directeuren ook als een probleem ervaren.

Met name de streekscholen voorzien problemen als er als gevolg van de voorgenomen
wijziging verschillende begin- en eindtijden voor de onder- en bovenbouw wor-
den ingevoerd. Dit kan leiden tot verhoogde vervoerskosten en is onpraktisch voor
ouders.

Uit de toelichtingen van de tegenstanders kan worden gedistilleerd dat het loslaten
van de maximale lengte van de lesdag en de verschillen tussen de uren in de onder-
en bovenbouw minder bezwaren opleveren dan de verplichte vijf ochtenden. Toch
verwacht een aantal respondenten wel dat de mogelijkheden voor verlenging van de
schooldag en het gelijktrekken van de uren voor de onder- en bovenbouw negatieve
gevolgen zullen hebben voor de onderbouwleerlingen en vooral voor de kleuters, die
mogelijk te zwaar zullen worden belast.

Met betrekking tot de verdeling van het aantal uren over de onder- en bovenbouw
wordt ook gewezen op het mogelijk ontstaan van verschillen tussen scholen, waard-

oor de eindniveaus van scholen kunnen gaan variëren of er problemen kunnen ontstaan in geval van overstap van een leerling naar een andere school.

6.4 Argumenten van de voorstanders

Bijna de helft van de schooldirecteuren is het eens tot zeer eens met de voorgestelde wetswijziging (48,3%). Opmerkelijk is dat de mening van de voorstanders vaak niet zo heel veel verschilt van die van de tegenstanders, maar dat zij andere elementen van de wet zwaarder laten wegen. De tegenstanders beperken zich bijvoorbeeld vooral tot de vijftochtendenregeling, terwijl de voorstanders vooral te spreken zijn over het loslaten van de maximale duur van de schooldagen en de verdelingen van het aantal uren over de onder- en bovenbouw. Ook zijn er directeuren die erkennen dat de wetswijziging nadelen kan hebben voor de leerkrachten vanwege het verlies van hele ADV-dagen, maar zelf toch voorstander zijn omdat de nieuwe regels de organisatie van de school vergemakkelijken. Het valt op dat de tegenstanders van de wetswijziging voornamelijk organisatorische bezwaren aandragen, terwijl de voorstanders van de wetswijziging veelal vanuit een principieel standpunt met de wetswijziging instemmen. Op de (schijnbare) tegenstellingen in de argumenten van de schooldirecteuren zullen we aan het einde van deze paragraaf nog terugkomen. We behandelen nu achtereenvolgens de belangrijkste argumenten van de schooldirecteuren vanuit het perspectief van de school, leerkracht, leerling, ouders en vanuit principiële overwegingen.

Perspectief van de schoolorganisatie

De argumenten die door de voorstanders het meest naar voren worden gebracht vanuit het perspectief van de schoolorganisatie komen er op neer dat de nieuwe plannen meer vrijheid en flexibiliteit bieden in de invulling van de lesroosters en verdeling van de uren over de schooljaren.

Ook denkt een aantal directeuren als gevolg van de wetswijziging ADV-dagen juist eenvoudiger op te kunnen nemen dan wel in te kunnen plannen. Veel respondenten zeggen van plan te zijn de vrijdagmiddag standaard vrij te zullen roosteren voor alle leerkrachten en groepen.

De mogelijkheid om de uniformiteit van de lestijden van de onder- en bovenbouw te vergroten en de schooltijden gelijk te trekken wordt ook als positief ervaren. Verder hanteert een aantal scholen al een rooster dat goed bevalt en past bij de voorstellen van de staatssecretaris.

“De uren zijn beter te verdelen. Dit houdt in dat in een schooljaar alle groepen hetzelfde aantal uren per jaar toebedeeld kunnen krijgen, of dat een groep kinderen in opeenvolgende jaren steeds hetzelfde aantal uren krijgt. Verder is het beter mogelijk om de ADV-dagen te regelen. Tot slot leidt het loslaten van de maximale tijd (5,5 uur per dag) tot minder problemen bij het uitlopen van lessen aan het einde van de dag.”

“Maakt de schoolorganisatie flexibeler, vanwege het feit dat we veel deeltijders hebben. We worden minder in een keurslijf gedwongen.”

“Wij hebben dan meer ruimte om te schuiven met de lesuren en beter te verdelen over de onderbouw en bovenbouw.”

“Het samentrekken van de roosters voor onder- en bovenbouw zal het organisatorisch een stuk makkelijker maken met betrekking tot ADV- en studiedagen.”

“ADV-problemen kunnen we oplossen door voor alle klassen vrijdagmiddag vrij te geven. Het plan biedt de school ruimte tot eigen invulling. We kunnen de onderbouw nu minder uur gaan lesgeven en bovenbouw meer: dat is noodzakelijk.”

Perspectief van de leerkrachten

De voorstanders van de wetswijziging blijken niet vaak te redeneren vanuit het perspectief van de leerkrachten. Eén directeur stelt de regelmaat van vijf ochtenden goed te vinden voor leerkrachten en een ander vindt de wetswijziging positief omdat ADV-dagen dan makkelijker zijn op te nemen door leerkrachten. Het feit dat de belangen van de leerkrachten minder zwaar wegen bij de voorstanders van de wetswijziging blijkt ook uit de volgende citaten:

“Ik had eerst hoop op een vierdaagse schoolweek, in het belang van de leerkrachten. We moeten kiezen voor leerkrachten of voor leerlingen. Dit plan is in het belang van de leerling, dat is toch wel beter. Bovendien biedt het de mogelijkheid om over acht jaar het aantal uur in te delen, dit biedt voor de school ruimte om een betere planning te maken.”

“Ik heb geen problemen met de nieuwe wetswijziging, maar ik vind het alleen een probleem dat leerkrachten nu geen hele ADV-dag op kunnen nemen.”

Perspectief van de leerlingen

Veel voorstanders van de wetswijziging redeneren vanuit het referentiekader van de leerlingen. Hierbij worden vooral meer continuïteit, structuur en regelmaat als positieve aspecten genoemd voor leerlingen. Vanuit de optiek van de leerlingen wordt de verplichting het onderwijs over vijf ochtenden te verdelen als positief ervaren en relatief vaak gebruiken directeuren ervaringen met, of ideeën over wat de beste tijd om te leren is voor (jonge) kinderen als argument (zie ook hoofdstuk 2). Bij de tegenstanders van de wetswijziging kwam dit veel minder naar voren. Enkele respondenten wijzen ook op het belang van meer lessen in de onderbouw voor ‘zwarte’ of achterstandsscholen.

“Elke ochtend naar school biedt een goede structuur voor kinderen. ‘s Morgens zijn kinderen frisser, de kwaliteit van het onderwijs is dan beter dan bij vier lange dagen.”

“Het is goed dat kinderen elke dag les hebben. Het rendement wordt later op de dag minder goed.”

“In de ochtend nemen de kinderen meer op. ‘s Middags verslapt de concentratie, dus met de regeling van verplicht vijf ochtenden ben ik het eens.”

“De vrije indeling van de uren biedt de mogelijkheid om kinderen geleidelijk te laten wennen aan meer uren.”

“De nieuwe wetswijziging biedt structuur die deze school nodig heeft; het is een achterstandsschool, dus het is niet erg als de onderbouw langer naar school zou moeten.”

Perspectief van de ouders

Onder de voorstanders van de wetswijziging waren er weinig die bij hun overwegingen uitgingen van het perspectief van de ouders. Eén respondent zag de mogelijke vrije vrijdagmiddag als ‘bijkomende aardigheid voor ouders’ en twee anderen zien door de wetswijziging in het algemeen meer mogelijkheden om in te spelen op de behoeften van de ouders.

Principieel uitgangspunt

Zoals gezegd stonden veel schooldirecteuren positief tegenover de wetswijziging uit principiële overtuiging. Het loslaten van de maximale lengte van de schooldag en de verdeling van het aantal uren over acht jaar leggen minder beperkingen op aan de scholen en geven hen meer vrijheid van inrichting. Ook zijn verschillende directeuren

vóór de wetwijziging vanwege principiële bezwaren tegen de vierdaagse schoolweek, omdat dit niet in het belang van de leerlingen zou zijn.

“Spreiding van uren over acht jaren is goed. Goed dat scholen de vrijheid krijgen eigen rooster op te stellen. De eigen problemen die in een school spelen, krijgen dan meer aandacht dan wanneer tijden van bovenaf worden opgelegd.”

“Vrijheid in de verdeling tussen uren in onderbouw en bovenbouw is goed voor de onderwijskundige vrijheid.”

“Het is goed dat scholen zelf de verantwoordelijkheid moeten nemen voor de invulling van de lestijden. De autonomie van de scholen neemt toe, dat is goed.”

“Meer vrijheid is altijd fijn, regelgeving verminderen is goed. Ik ben het dus volledig eens met het plan. Het biedt ruimte voor de school om zelf in te delen.”

“Ik ben absoluut tegen de vierdaagse schoolweek.”

Kanttekeningen van voorstanders

Ondanks het feit dat bijna de helft van de ondervraagde schooldirecteuren het eens is met de voorgenomen wetwijziging, zijn er ook bij de voorstanders negatieve geluiden te horen en plaatst men vaak kanttekeningen naast de positieve aspecten. De meeste positieve reacties hebben betrekking op het tweede en derde deel van de wetwijziging (het loslaten van de maximale lengte van de schooldag en de vrijheid in de verdeling van de uren over de onder- en bovenbouw), maar schooldirecteuren die het in principe eens zijn met de voorgenomen wetwijziging voorzien soms wel (organisatorische) problemen op hun eigen school of op andere scholen door de verplichting onderwijs op vijf ochtenden aan te bieden, of vinden deze regel te beperkend. Ook is een aantal respondenten bezorgd over de gevolgen op de korte en lange termijn van het vrijgeven van het maximale aantal uur per dag en de verdeling van het aantal uren over de onder- en bovenbouw.

“Blij met vijf ochtenden in de week om continuïteit erin te houden. Blij met de vrijheid van geen maximale schooldag. Verschuiving van aantal uren over acht jaren zou eventueel na 3-4 jaren onvoorziene problemen met zich mee kunnen brengen.”

“Het loslaten van de verdeling van de uren in de onderbouw en bovenbouw is goed, en het loslaten van 5,5 uur is helemaal prima. Vijf dagen per week verplicht les is echter weer beperkend bij het maken van de schoolroosters. Daar ben ik het dus niet mee eens, maar over algemeen is het een prima plan.”

“De flexibiliteit wordt vergroot, maar grotere vrijheid zou er voor kunnen zorgen dat scholen onderling zo gaan verschillen dat het voor ouders lastiger wordt als zij kinderen op verschillende scholen hebben zitten.”

“Het enige nadeel is dat er door vijf lesochtenden een groter tekort aan vervangers komt in verband met ADV en ziekte van leerkrachten. Voor het onderwijs en voor de kinderen houdt de wetswijziging alleen voordelen in.”

“Een voordeel is dat het aantal uren per dag minder vast staat en dat de uren over de boven- en onderbouw door de school zelf verdeeld mogen worden. Hierdoor kan de vervangingsproblematiek van ziekte, ADV, e.d. gedeeltelijk worden ondervangen. Daarentegen is het met betrekking tot de organisatie van ADV-dagen e.d. niet prettig dat er vijf verplichte dagen zijn.”

“De vergroting van de zelfstandigheid van scholen is een goede zaak, maar op lokaal niveau moet wel gestimuleerd worden dat scholen dezelfde tijden aanhouden.”

Aan het slot van deze paragraaf stellen we nog eens vast dat de voor- en tegenstanders van de wetswijziging soms tegengestelde conclusies trekken op basis van dezelfde argumenten; dit is met name het geval bij het probleem met de invulling van de ADV-dagen. De scholen die het zeer eens zijn met de voorgenomen wetswijziging denken dat het daardoor juist gemakkelijker wordt de ADV in te roosteren, terwijl bij de scholen die het zeer oneens zijn met de wetswijziging dit voornamelijk gewéten wordt aan de invulling van de ADV.

Een verklaring zou kunnen zijn dat de tegenstanders met name directeuren zijn van scholen die voor de onderbouw een vierdaagse schoolweek hebben en de voorstanders directeuren van scholen die al werken met een vijfdaagse schoolweek, ook voor de kleuters. In hoofdstuk 4 hebben we al gerapporteerd over het aantal scholen dat structureel in de groepen 1, 2, 3 of 4 een vierdaagse lesweek hanteert. Uit een nadere analyse van de gegevens blijkt dat 30 van de 54 schooldirecteuren die structureel een vierdaagse schoolweek hebben in groep 1 het oneens tot zeer oneens is met de wets-

wijziging (55,6%). Vijftien andere directeuren zijn het er echter (zeer) mee eens (28,8%), terwijl negen een neutraal standpunt innemen. In totaal hebben 22 scholen een vierdaagse schoolweek voor zowel groep 1 als groep 2. De aantallen voor- en tegenstanders liggen hier op respectievelijk 8 versus 14. Vijf schooldirecteuren hebben een vierdaagse schoolweek voor de groepen 1 t/m 3; hiervan zijn vier tegen en één voor de wetswijziging. Tot slot hanteren drie scholen een vierdaagse schoolweek voor de gehele onderbouw (groep 1 t/m 4). Twee van deze directeuren zijn het (zeer) oneens met de wetswijziging; de ander is het er echter zeer mee eens. Scholen die structureel een vierdaagse schoolweek hanteren in de onderbouw zijn dus in meerderheid, maar niet per definitie, tegen de voorgenomen wetswijziging. De tegenstand neemt toe naarmate er meer groepen in de onderbouw betrokken zijn bij de vierdaagse schoolweek.

6.5 Samenvatting

Uit de analyse van de opmerkingen van de schooldirecteuren over de voorgenomen wetswijziging blijkt dat de voor- en tegenstanders niet zo ver uit elkaar liggen als op het eerste gezicht zou lijken. De tegenstanders (circa eenderde van de respondenten) concentreren zich vooral op het eerste element van de wetswijziging - de vijfochtendenregeling - en de voorstanders (bijna de helft van de respondenten) zijn met name te spreken over het tweede en derde element van de wetswijziging - het vrijlaten van de maximale duur van de schooldag en de verdeling van het aantal uren over de onder- en bovenbouw.

De tegenstanders van de wetswijziging redeneren voornamelijk vanuit het perspectief van de schoolorganisatie en leerkracht en de voorstanders redeneren vaker vanuit een principestandpunt of het belang van de leerlingen. De eigen situatie bepaalt - begrijpelijkerwijs - grotendeels de opstelling van de directeur: als men te kampen heeft met personeelsgebrek, levert het eerste onderdeel van de voorgestelde wetswijziging duidelijk vaker problemen op. De vrijheid en flexibiliteit die de andere delen van de wetswijziging met zich meebrengen, zijn dan relatief onbelangrijk. Op scholen waar deze problematiek niet speelt, is er minder weerstand tegen de vijfochtendenregeling en concentreert men zich op de twee andere onderdelen van de wetswijziging. Uit de kanttekeningen die voorstanders ook wel plaatsen, blijkt echter dat ook zij de problematiek rond de verplichte vijf ochtenden zien. De meningen van de voor- en tegenstanders geven tevens blijk van een verschil tussen principe en praktijk. Principieel kan een schooldirecteur het eens zijn met de onderdelen van de wetswijziging, maar de uitvoering van de wet in de dagelijkse lespraktijk kan wel degelijk voor problemen zorgen, zeker gezien de huidige situatie met betrekking tot de lerarentekorten in het onderwijs.

7 Veranderingen in de schooltijden door de wetswijziging

Leiden de voorstellen van de staatssecretaris over de schooltijden in het basisonderwijs daadwerkelijk tot veranderingen in de huidige schooltijden van de onderbouw, die zijn beschreven in hoofdstuk 4? Gaan scholen inderdaad over tot het zwaarder belasten van de jonge kinderen, zoals gevreesd wordt door sommige leden van de Tweede Kamer? De ondervraagde directeuren hebben antwoord gegeven op deze vraag; althans voor zover zij dat op dat moment al konden overzien. In paragraaf 7.1 gaan we in op het aantal scholen waar aanpassingen zullen (moeten) worden aangebracht in de lesroosters van groep 1 tot en met 4 als de wetswijziging wordt doorgevoerd, in paragraaf 7.2 wordt beschreven welke aanpassingen dan kunnen worden verwacht. We sluiten dit hoofdstuk af met een samenvatting in paragraaf 7.3.

7.1 Aantal en kenmerken van scholen waar de schooltijden zullen veranderen

In tabel 7.1 staat per jaargroep het percentage scholen weergegeven dat van plan c.q. genoodzaakt is de lesroosters aan te passen als de voorgenomen wetswijziging wordt doorgevoerd. Het totaal aantal respondenten bij deze vraag bedroeg 538.

Tabel 7.1 - Percentage scholen dat aanpassingen zal/moet aanbrengen in de schooltijden van de onderbouw. N=538

groep 1	groep 2	groep 3	groep 4
44,2%	38,7%	35,7%	36,7%

Uit de tabel blijkt dat op meer dan de helft van de scholen geen wijzigingen in het lesrooster zullen plaatsvinden als de wetswijziging wordt doorgevoerd. In groep 1 voorzien verhoudingsgewijs de meeste respondenten veranderingen in het lesrooster (44,2%). In groep 2 worden er al minder wijzigingen in het rooster verwacht (38,7%) en in groep 3 en 4 nog iets minder (respectievelijk 35,7 en 36,7%). De verschillen tussen groep 2, 3 en 4 zijn echter niet erg groot.

Na toepassing van de wegingsprocedure (zie voetnoot bladzijde 35) komen we tot de conclusie dat de cijfers in tabel 7.1 vermoedelijk ook van toepassing zijn op de landelijke schoolpopulatie; van alle basisscholen in Nederland zal circa 44 procent de schooltijden van groep 1 aanpassen, als de wetswijziging wordt doorgevoerd. Voor de hogere groepen van de onderbouw gelden landelijk eveneens de percentages uit tabel 7.1.

Varieert het percentage scholen dat andere schooltijden in de onderbouw zal invoeren nog met de kenmerken van de school? Dat wordt gedemonstreerd in tabel 7.2. Deze tabel heeft alleen betrekking op verwachte aanpassingen in de schooltijden van groep 1.

Over de gehele steekproef gezien, verwacht 44 procent van de respondenten andere schooltijden voor groep 1 in te voeren, maar in tabel 7.2 is zichtbaar dat dit percentage varieert met de kenmerken van de school. Op scholen van rooms-katholieke en overig bijzondere grondslag, op scholen in sterk stedelijke gebieden en op grote scholen zullen de schooltijden van groep 1 vaker (moeten) veranderen dan op andere categorieën scholen. Wat betreft de overig bijzondere scholen en de scholen in sterk stedelijke gebieden viel dat te voorzien, omdat in hoofdstuk 4 bleek dat zij op dit moment relatief vaak een wekelijkse of tweewekelijkse vierdaagse schoolweek in groep 1 hanteren. De grote scholen bleken in datzelfde hoofdstuk vaak een periodieke - maandelijke - vierdaagse schoolweek in te roosteren vanwege de ADV van de leerkrachten. Door het eerste deel van de wetswijziging worden al deze scholen verplicht hun rooster voor groep 1 aan te passen.

Tabel 7.2 - Aantal en percentage scholen dat verwacht veranderingen aan te brengen in de roosters van groep 1 als gevolg van de voorgenomen wetswijziging, uitgesplitst naar richting, urbanisatiegraad, schoolgrootte en schoolscore

	n	%	N
<i>richting</i>			
Openbaar	52	30,2	172
Protestants-christelijk	54	40,9	132
Rooms-katholiek	104	56,2	185
Overig bijzonder	28	57,1	149
<i>urbanisatiegraad</i>			
niet stedelijk	31	33,0	94
weinig stedelijk	43	39,1	110
matig stedelijk	42	40,0	105
sterk stedelijk	76	59,4	128
zeer sterk stedelijk	46	45,5	101
<i>schoolgrootte</i>			
<125	31	33,3	93
125-200	47	37,0	127
201-274	77	48,7	158
>274	83	51,9	160
<i>schoolscore</i>			
<110	142	42,9	331
110-139	53	49,5	107
>139	43	43,0	100
n	238	44,2	538

7.2 Verwachte veranderingen in de lesroosters van de onderbouw

Welke veranderingen voorzien de respondenten in de schooltijden van de onderbouw, als de wetswijziging wordt doorgevoerd? Deze vraag kon per jaargroep verschillend worden beantwoord, maar in deze paragraaf beperken we ons tot de aangekondigde veranderingen voor groep 1. Voor deze groep werden immers de meeste aanpassingen verwacht; uit de antwoorden bleek bovendien dat op scholen die ook in de hogere onderbouwgroepen de schooltijden zullen aanpassen, het vrijwel altijd de-

zelfde wijziging als in groep 1 betreft. Ook verwerkte een aantal respondenten de gehele onderbouw in hun antwoord betreffende groep 1. Andere aangekondigde wijzigingen betroffen zelfs de gehele basisschool. Dat gold bijvoorbeeld voor de scholen waar men de vrijdagmiddag structureel vrij wil roosteren voor alle groepen.

Tabel 7.3 bevat de genoemde veranderingen die de respondenten overwegen ten aanzien van de schooltijden voor groep 1 of de gehele onderbouw. Vaak werden meerdere van deze veranderingen tegelijk genoemd, de aantallen tellen dus op tot boven de 238 (=44,2% van 538; zie tabel 7.1).

Tabel 7.3 - Verwachte aanpassingen in de schooltijden voor groep 1 of de gehele onderbouw

	n	% van 538 (=N totaal)
- Verplicht inleveren van vrije dag	100	18,6
- Structurele vrije vrijdagmiddag	71	13,2
- Meer uren	42	7,8
- Langere lesdagen of lesochtenden	34	6,3
- Kortere lesdagen	5	0,9
- Minder uren	2	0,4
- Overig/nog onzeker	20	3,7

Hierna zullen de roosterwijzigingen die in tabel 7.3 worden genoemd verder worden toegelicht en geïllustreerd aan de hand van relevante citaten van de schooldirecteuren.

Verplicht inleveren van vrije dag (n=100; 18,6% van alle onderzochte scholen)

Een honderdtal scholen geeft aan dat de vrije dag in groep 1 die op dit moment nog wordt gehanteerd, zal moeten worden ingeleverd. De vrije dag kan in dit verband zowel een wekelijkse vrije dag betreffen (n=54), een tweewekelijkse vrije dag (n=29), of een periodieke (bijvoorbeeld maandelijke) vrije dag in verband met ADV (n=onbekend).

Wat zijn nu de gevolgen voor groep 1 van het moeten inleveren van een vrije dag? In de meeste gevallen zijn de schooldirecteuren van plan om in plaats van de vrije dag meerdere vrije middagen in te roosteren, zoals blijkt uit de volgende citaten:

“De woensdagochtend zal er les gegeven moeten worden. Er zal daardoor een vrije middag bij komen.”

“Wij zitten al op dat spoor, maar verandering zal dan inhouden niet meer een keer in de maand een hele dag vrij hebben, maar twee keer een halve. Zullen ze niet leuk vinden.”

“De vrijdag zal niet meer om de week vrij zijn, want dan wordt er niet voldaan aan vijf ochtenden naar school. Dit zal veranderd moeten worden.”

“Groep 1 en 2 zullen die vrijdagochtend om de week naar school moeten, maar dan zullen ze wel een andere middag vrij moeten zijn.”

Structurele vrije vrijdagmiddag (n=71, 13,2% van alle onderzochte scholen)

Zo'n 70 scholen verwachten een structurele vrije vrijdagmiddag in te gaan voeren als gevolg van de wetswijziging. Soms betreft het alleen een vrije middag voor groep 1 - bijvoorbeeld in plaats van de huidige vrije woensdagochtend - maar veel schooldirecteuren overwegen de vrijdagmiddag vrij te roosteren voor de hele school. Daar zit meestal de volgende redenatie achter: de ADV van de leerkrachten in alle groepen *kan of moet* door de wetswijziging anders worden opgelost. Het loslaten van de verdeling van de uren in de onderbouw en bovenbouw schept die mogelijkheid; sommige scholen worden door de wetswijziging gedwongen de ADV anders in te roosteren. De verplichting vijf ochtenden les te geven heeft tot gevolg dat kleuterleerkrachten niet in de hogere groepen kunnen vervangen tijdens de vrije dag van de kleuters. De oplossing voor veel scholen is dan alle groepen structureel op vrijdagmiddag vrij te geven. De leerkrachten hebben dan op de vrijdagmiddag ADV.

Wat zijn de gevolgen van een structurele vrije vrijdagmiddag voor het rooster van groep 1? Dit is mede afhankelijk van de huidige situatie van de scholen. Er zijn meerdere opties mogelijk, die soms tegelijkertijd worden toegepast.

Als de vrijdagmiddag nu een lesmiddag is voor groep 1 zal deze worden afgeschaft als de vrijdagmiddag straks structureel vrij wordt geroosterd. Het verlies in uren zal op veel scholen worden gecompenseerd door een extra ochtend, langere ochtenden of langere lesdagen in te roosteren (zie de citaten in het onderstaande kader).

“Een dag zal iets langer worden, om de vrijdagmiddag vrij te kunnen geven.”

“Meer lesuren waardoor er op vrijdag een vrije middag ingeroosterd kan worden.”

“Voor heel de onderbouw geldt dat ze volgend schooljaar tot 12 uur doorgaan en dan elke week de vrijdagmiddag vrij hebben.”

“Waarschijnlijk worden de lestijden langer en wordt er een vrije vrijdagmiddag ingevoerd.”

Voor het inroosteren van een vaste vrije vrijdagmiddag, ook in de bovenbouw, denkt een aantal directeuren compensatie te zoeken in de onderbouw, bijvoorbeeld in de vorm van meer uren en soms ook langere dagen:

“Als de bovenbouw een middag vrij krijgt, moet dit gecompenseerd worden door de onderbouw langer te laten gaan.”

“Structureel meer uren voor de onderbouw en een vrije vrijdagmiddag. Kleuters krijgen hetzelfde programma als de bovenbouw. Ik ben blij dat de maximale duur van 5,5 uur wordt afgeschaft. Met name op zwarte scholen zijn zoveel mogelijk uren noodzakelijk.”

“7520 uur wordt door 8 gedeeld, dit heeft tot gevolg dat de lesdagen langer worden en er structureel vrij is op vrijdagmiddag voor alle groepen.”

Andere scholen verwachten voor de vrije middag in de bovenbouw compensatie te zullen gaan zoeken in onder- én bovenbouw door langere lesdagen voor alle groepen in te roosteren en zo tevens de begin- en eindtijden gelijk te houden:

“Tot 12.00 uur les in alle groepen (een half uur langer) en dan structureel een vrije vrijdagmiddag.”

“Het rooster voor onder- en bovenbouw zal hetzelfde worden; twee vrije middagen per week voor alle leerlingen.”

“Tot 12.00 uur les in alle groepen (een half uur langer) en dan structureel een vrije vrijdagmiddag.”

“Het rooster voor onder- en bovenbouw zal hetzelfde worden; twee vrije middagen per week voor alle leerlingen.”

Meer uren en/of langere lesdagen of lesochtenden voor groep 1 (n=42 resp. 34; 7,8 en 6,3% van alle onderzochte scholen)

Het inroosteren van meer uren voor groep 1 wordt door 42 respondenten expliciet genoemd als overwogen wijziging, zonder dit te koppelen aan het invoeren van een structurele vrije vrijdagmiddag. In de antwoorden wordt vooral gewag gemaakt van een gelijkschakeling tussen onderbouw en bovenbouw, of in ieder geval het ophogen van uren in onderbouw ter verlichting van de bovenbouw, nu dat mogelijk wordt door de wetswijziging:

“De lestijden van de groepen 1 t/m 4 kunnen worden opgetrokken zodat ruimte ontstaat in latere jaren.”

“Er zal relatief meer onderwijs worden gegeven in de onderbouw en minder in de bovenbouw.”

“De onderbouw zal langer naar school gaan.”

“Er zullen iets meer uren in groep 1 en 2 gegeven worden, zodat er uniformiteit in de uren van alle groepen ontstaat.”

Andere directeuren (n=34) noemen expliciet (ook) een verlenging van de schooldagen voor groep 1.

“De onderbouw zal wellicht een half uurtje per dag langer naar school gaan.”

“Iets langere schooldagen en de oudere klassen iets minder lange schooldagen, zodat de eindtijden gelijk zijn en de ouders de kinderen gelijk op kunnen halen.”

“Meer vrijheid in het samenstellen van het lesrooster, minder problemen in verband met herbezetting en ADV, meer uren per dag. De lestijden van de onderbouw worden gelijk aan de lestijden van de bovenbouw.”

Kortere lesdagen en/of minder uren in groep 1 (n=5 resp. 2; 0,9 en 0,4 % van alle onderzochte scholen)

Vijf directeuren verwachten juist kortere lesdagen in te gaan roosteren in groep 1; twee anderen spreken van minder uren in de onderbouw. De motivering van deze

keuze is niet altijd duidelijk. Eén respondent licht toe dat in plaats van de huidige hele vrije dag een vrije middag zal worden ingeroosterd; de extra uren die dan nog overblijven, worden gecompenseerd door de ochtenden wat korter te maken:

“Omdat er op meer ochtenden les gegeven moet worden, zullen de ochtenden en/of de middagen korter worden. Eventueel zullen er meer middagen vrij gegeven worden.”

“Groep 1 en 2 zullen waarschijnlijk minder uren naar school gaan.”

“In totaal minder uur voor groep 1, 2, 3 en 4. En de invulling van de uren gaat veranderen, zoals aantal uur per dag (misschien hoger), de begin- en eindtijden en misschien extra middag vrij.”

Overige/nog onzekere wijzigingen (n=20, 3,7% van alle onderzochte scholen)

Tot slot is er een restcategorie van respondenten die nog niet precies weten welke veranderingen in de roosters zullen worden aangebracht of slechts aangeven de roosters te zullen wijzigen conform de nieuwe regels.

“Er zullen zeker veranderingen optreden, maar ik kan nu nog niet overzien welke veranderingen dat zullen zijn, daar zou ik eerst nog een rekensom op los moeten laten.”

“Aanpassingen in die zin dat we voldoen aan de verplichtingen.”

7.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de aanpassingen beschreven die ten gevolge van de voorgenomen wetswijziging vermoedelijk in de schooltijden van de onderbouwgroepen zullen worden aangebracht. De nadruk lag op de wijzigingen in het rooster van groep 1, omdat in deze groep de meeste wijzigingen worden verwacht (44,2%). In de overige groepen verwacht 35 tot 38 procent van de schooldirecteuren roosterwijzigingen te zullen (moeten) doorvoeren als de wetswijziging doorgaat. De voornaamste aanpassingen die worden verwacht in de roosters van groep 1 zijn: het verplicht inleveren van de extra vrije dag, het structureel aanbieden van een vrije vrijdagmiddag, het ophogen van het aantal uren en het verlengen van de lesdagen en lesochtenden. De wijzigingen die voor groep 1 worden verwacht, gelden vaak ook voor de gehele onderbouw.

8 Tijdelijke vierdaagse schoolweken door gebrek aan personeel

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de resultaten aan de orde van dat gedeelte van de telefonische enquête dat betrekking had op het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken ten gevolge van gebrek aan onderwijzend personeel.

Dit onderwerp lijkt slechts zijdelings te maken te hebben met de eerdere onderzoeksbevindingen in dit rapport, aangezien het niet gaat om de structurele invulling van het lesrooster maar juist om door calamiteiten ingegeven afwijkingen daarvan. Bovendien hebben de data uit dit hoofdstuk betrekking op alle jaargroepen van de basisschool, terwijl in de voorgaande hoofdstukken alleen de groepen van de onderbouw figureerden. Anderzijds verstaan we hier onder calamiteiten vooral het probleem van gebrek aan vervangers bij ADV of ziekte van de vaste leerkrachten; een probleem dat blijkens onze eerder beschreven bevindingen soms een grote rol speelt bij het vaststellen van het structurele lesrooster en de bezwaren van schooldirecteuren tegen de wetswijziging. Het zijn juist dergelijke problemen geweest die het bestaan van de vierdaagse schoolweek zo in de publiciteit hebben gebracht, toen ouders bij de rechter protesteerden tegen het invoeren van een tijdelijke vierdaagse schoolweek door de school van hun kinderen. Uiteindelijk heeft de rechter bepaald dat een school onder bepaalde voorwaarden een tijdelijke vierdaagse schoolweek mag instellen. Zo dient een dergelijke maatregel alleen gekoppeld te zijn aan personeelstekort, moet de maatregel in verhouding tot andere noodmaatregelen de minste schade toebrengen aan de gestelde onderwijsdoelen, en dient het beleid gericht te zijn op een zo snel mogelijke opheffing van de maatregel. In de brief over schooltijden die staatssecretaris Adelmund (2000) aan de Tweede Kamer stuurde, kondigt zij aan dat in de toekomst - tegelijk met de invoering van de wetswijziging over schooltijden - de scholen verplicht zullen worden het instellen van tijdelijke vierdaagse schoolweken aan de inspectie te melden. Tot op heden is dat nog niet het geval, waardoor de inspectie weinig zicht heeft op de mate waarin scholen van deze noodmaatregel gebruik maken.

8.2 Het vóórkomen van tijdelijke vierdaagse schoolweken

De vragen die betrekking hadden op eventuele tijdelijke vierdaagse schoolweken, vormden het laatste gedeelte van de telefonische enquête en werden als volgt geïntroduceerd: 'In dit laatste deel hebben we het niet langer over de *structurele* invulling

van het rooster, zoals u die aan het begin van het schooljaar vaststelt en in de schoolgids opneemt, maar over *tijdelijke* afwijkingen daarvan vanwege calamiteiten, zoals ziekte of ADV van een leerkracht terwijl er geen invaller voorhanden is. Bovendien gaat het ons bij de volgende vragen niet langer alleen om de onderbouw, maar om alle groepen van uw school.' Vervolgens werd gevraagd of het op de betreffende school dit schooljaar al eens was voorgekomen dat één of meerdere groepen een tijdelijke vierdaagse schoolweek hadden vanwege een dergelijke 'calamiteit'. Eerder hebben we aangegeven dat de telefonische enquête is uitgevoerd in week 11 en 12; op het moment dat men ongeveer tweederde deel van het schooljaar 2000-2001 (26 tot 28 schoolweken) achter de rug had. Door de ondervraagde directeuren werd op deze eerste vraag als volgt geantwoord (tabel 8.1).

Tabel 8.1 - Aantal en percentage scholen dat dit schooljaar kinderen naar huis heeft moeten sturen (tijdelijke vierdaagse schoolweek) i.v.m. leerkrachtttekorten

	n	%
ja	191	35,1
nee	353	64,9
totaal	544	100,0

Ongeveer eenderde van de ondervraagde directeuren bleek dat probleem dit schooljaar inderdaad aan de hand te hebben gehad. Op hun scholen zijn kinderen naar huis gestuurd omdat er geen leerkracht voorhanden was. De overige 65 procent van de directeuren antwoordde ontkennend. Een aanzienlijk deel van hen tekende daarbij overigens wel nadrukkelijk aan dat dit geenszins betekende dat genoemde calamiteiten zich niet voordeden. Uitval van leerkrachten werd op deze scholen opgelost door groepen samen te voegen - met alle onderwijskundige consequenties van dien - of door ambulante leerkrachten of directieleden voor de klas te zetten ten koste van hun reguliere onderwijskundige of organisatorische taken; alles om te voorkomen dat er kinderen naar huis gestuurd worden.

In tabel 8.2 wordt vervolgens zichtbaar of bepaalde categorieën scholen meer met het probleem van de tijdelijke vierdaagse schoolweek te kampen hebben gehad dan andere.

Tabel 8.2 - Percentage scholen dat dit schooljaar een tijdelijke vierdaagse schoolweek heeft ingevoerd, uitgesplitst naar schoolkenmerken

	%	N (100%)
<i>richting</i>		
Openbaar	36,7	177
Protestants-christelijk	38,6	132
Rooms-katholiek	32,4	185
Overig bijzonder	30,0	50
<i>provincie</i>		
Groningen	13,3	15
Friesland	12,5	24
Drenthe	38,9	18
Overijssel	16,7	42
Flevoland	20,0	5
Gelderland	29,5	44
Utrecht	63,0	27
Noord-Holland	53,4	88
Zuid-Holland	37,5	128
Zeeland	20,0	15
Noord-Brabant	33,3	87
Limburg	27,5	51
<i>urbanisatiegraad</i>		
niet stedelijk	29,8	94
weinig stedelijk	27,3	110
matig stedelijk	25,2	107
sterk stedelijk	38,5	130
zeer sterk stedelijk	54,4	103
<i>schoolgrootte</i>		
<125	15,1	93
125-200	30,5	128
201-274	40,6	160
>274	44,8	163
<i>schoolscore</i>		
<110	30,6	333
110-139	40,4	109
>139	44,1	102
n	191	544

Terwijl over de gehele steekproef heen 35 procent van de scholen dit schooljaar wel eens leerlingen naar huis heeft moeten sturen wegens gebrek aan personeel, blijkt dit binnen deze steekproef afhankelijk van de kenmerken van de school sterk te verschillen. Van de onderzochte scholen in de provincies Groningen, Friesland, Overijssel, Flevoland en Zeeland heeft één op de vijf tot acht scholen met het probleem te maken gehad, terwijl het voor meer dan de helft van de scholen in Utrecht en Noord-Holland is opgegaan. Het probleem blijkt ook groter naarmate de vestigingsgemeente van de school sterker verstedelijkt is, de school groter is en de school meer achterstandsleerlingen heeft.

Helemaal verrassend zijn deze verschillen natuurlijk niet; al langer is bekend dat het gebrek aan onderwijzend personeel sterk regionaal bepaald is. Ook zij nog eens gewezen op hoofdstuk 4 van dit rapport, waarin we beschreven dat scholen in verstedelijkte gebieden, grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen per week gemiddeld (te) veel uren aanbieden in de onderbouw. Sommige van de betrokken schooldirecteuren legden uit hiervoor gekozen te hebben om zodoende wat gemakkelijker leerlingen naar huis te kunnen sturen bij gebrek aan personeel.

Omdat de onderzoekssteekproef niet geheel representatief is voor de landelijke populatie, hebben we aan de hand van de eerder beschreven wegingsprocedure (zie voetnoot bladzijde 35) berekend welk landelijke percentage scholen dat dit schooljaar wel eens leerlingen naar huis heeft moeten sturen. Het resultaat is dat naar schatting 32 procent van alle basisscholen in Nederland dit schooljaar tijdelijke vierdaagse schoolweken heeft moeten instellen vanwege gebrek aan personeel.

8.3 Betrokken jaargroepen en aantal tijdelijke vierdaagse schoolweken

Aan de 191 schooldirecteuren die aangaven dit schooljaar tijdelijke vierdaagse schoolweken te hebben aangeboden, is vervolgens gevraagd in welke mate dat dan was; welke jaargroepen er bij betrokken waren en om hoeveel tijdelijke vierdaagse schoolweken het tot dat moment dan ging. Twee directeuren bleven het exacte antwoord op deze vragen schuldig; de overige 189 konden de vragen wel beantwoorden.

Tabel 8.3 laat allereerst zien welke jaargroepen door deze directies genoemd werden. Omdat sommige scholen meerdere jaargroepen naar huis hebben moeten sturen, telt het totale aantal in tabel 8.3 op tot ver boven de 189.

Groep 1, 7 en 8 werden door de directies het vaakst genoemd als groepen die wel eens naar huis gestuurd zijn. Het minst vaak zijn leerlingen van groep 3, 4 en 5 naar huis gestuurd vanwege personeelsgebrek.

Tabel 8.3 - In welke groepen is een tijdelijke vierdaagse schoolweek voorgekomen dit jaar?

	n	% van totaal (544)
Groep 1	89	16,4
Groep 2	75	13,8
Groep 3	56	10,3
Groep 4	53	9,7
Groep 5	57	10,5
Groep 6	73	13,4
Groep 7	82	15,1
Groep 8	102	18,8

Hoeveel jaargroepen hebben er op de 189 scholen wel eens een tijdelijke vierdaagse schoolweek gehad? Dat is te vinden in tabel 8.4.

Tabel 8.4 - Hoeveel groepen per school hebben dit jaar een tijdelijke vierdaagse schoolweek gehad?

	n	%
1	54	28,6
2	44	23,3
3	29	15,3
4	25	13,2
5	9	4,8
6	5	2,6
7	1	0,5
8	22	11,6
totaal	189	100,0

Van de 189 scholen in tabel 8.4 heeft ruim een kwart (28,6%) slechts één jaargroep wel eens naar huis hoeven sturen en iets minder dan een kwart (23,3%) twee jaargroepen. De overige scholen hebben het probleem bij meer jaargroepen aan de hand

gehad, c.q. verdeeld over meer jaargroepen. Op ruim 11 procent van de 181 scholen hebben zelfs alle acht jaargroepen ten gevolge van personeelsgebrek een of meerdere vierdaagse schoolweken aangeboden gekregen.

In tabel 8.5 wordt aangegeven hoeveel tijdelijke vierdaagse schoolweken er per jaargroep dit schooljaar zijn aangeboden. Nogmaals: op het moment dat deze informatie verzameld werd, was het schooljaar voor ongeveer tweederde (26 tot 28 lesweken) achter de rug. Het aantal scholen waarop tabel 8.5 betrekking heeft is 187; twee schooldirecteuren konden wel aangeven welke groepen wel eens naar huis waren gestuurd, maar wisten niet meer precies hoe vaak.

Tabel 8.5 - Hoeveel tijdelijke vierdaagse schoolweken zijn er in deze groepen aangeboden dit schooljaar?

	minimum	maximum	gemiddeld	s.d.
Groep 1	1	15	2,56	2,71
Groep 2	1	15	2,49	2,78
Groep 3	1	15	2,24	2,63
Groep 4	1	15	2,10	2,64
Groep 5	1	10	1,58	1,54
Groep 6	1	10	1,54	1,32
Groep 7	1	28	1,86	3,21
Groep 8	1	10	1,77	1,63

Per jaargroep ging het gemiddeld om 1,5 tot 2,5 vierdaagse schoolweek; in de onderbouw ligt het aantal tijdelijke vierdaagse schoolweken gemiddeld wat hoger dan in de bovenbouw. Uit het eveneens gepresenteerde maximum aantal tijdelijke schoolweken valt af te leiden dat er één school in de steekproef voorkomt die de leerlingen van groep 7 al het hele schooljaar een vierdaagse schoolweek aanbiedt ten gevolge van personeelsgebrek.

Scholen variëren zowel naar aantal naar huis gestuurde jaargroepen als naar weken waarin dat gebeurde. Een laatste tabel laat het resultaat zien van de combinatie van beide zaken. In deze tabel zetten we de 27 schoolweken (zolang had het schooljaar op het moment van dataverzameling gemiddeld al geduurd) van de acht jaargroepen van elke school achter elkaar. Zo beschouwd hadden de onderzochte scholen in totaal dit

schooljaar al gemiddeld 216 schoolweken aangeboden. Hoeveel procent van deze 216 schoolweken was tijdelijk vierdaags vanwege personeelsgebrek?

Op de meeste scholen (85%) was minder dan vijf procent van het totale aantal lesweken tijdelijk vierdaags, oftewel minder dan 11 van de 216 lesweken. De twee scholen waarop meer dan twintig procent van alle lesweken tijdelijk vierdaags was, komen op een absoluut aantal tijdelijke vierdaagse schoolweken van 60 (verdeeld over de vier groepen van de onderbouw) respectievelijk 80 (verdeeld over alle acht jaargroepen).

Tabel 8.6 - Hoeveel procent van de 216 schoolweken was tijdelijk vierdaags?

% vierdaags	Aantal scholen	%
< 1	41,7	78
1-5	81	43,3
5-10	18	9,6
11-20	8	4,3
> 20	2	1,1
totaal	187	100

8.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven in welke mate op de onderzochte scholen dit schooljaar wel eens leerlingen naar huis moesten worden gestuurd vanwege gebrek aan onderwijzend personeel. In het algemeen bleek het te gaan om circa eenderde van de scholen; nadere analyse wees uit dat het probleem zich - zoals bekend - vooral voordoeft in de grote steden in de provincies Utrecht en Noord-Holland.

De mate waarin het probleem zich op deze scholen voordeed, varieerde nogal: op sommige scholen ging het om een enkele jaargroep en slechts één of twee tijdelijke vierdaagse schoolweken, op andere scholen betrof het meer jaargroepen en veel langere perioden. Op 85 procent van de scholen was minder dan vijf procent van het totale aantal lesweken van alle groepen tezamen tijdelijk vierdaags; daar tegenover staan enkele scholen met meer dan 20 procent tijdelijke lesweken door calamiteiten.

9 Samenvatting en nabeschuwing

9.1 Samenvatting van de onderzoeksresultaten

In dit rapport zijn de resultaten beschreven van een internationale literatuurstudie en een empirisch onderzoek onder Nederlandse basisscholen, uitgevoerd door het ITS in opdracht van het Ministerie van OC&W. De aanleiding van het onderzoek is het voornemen van de huidige staatssecretaris van Onderwijs, mevrouw Adelmund, om de wet ten aanzien van de schooltijden in het basisonderwijs op drie punten te wijzigen:

1. scholen worden verplicht in alle jaargroepen vijf lesochtenden van tenminste drie uur aan te bieden;
2. het huidige wettelijke maximum van 5,5 uur per lesdag wordt losgelaten;
3. de verdeling van het minimale aantal uren van 3520 in de onderbouw en van 4000 in de bovenbouw wordt losgelaten; in plaats daarvan ligt enkel nog vast dat in de acht groepen van de basisschool in totaal tenminste 7520 uren moeten worden aangeboden.

De voorgenomen wetwijziging is besproken in de Tweede Kamer en riep daarbij verschillende vragen op die betrekking hadden op de relatie tussen de invulling van het lesrooster - in het bijzonder van de vier- versus vijfdaagse schoolweek - en de schoolkwaliteit en schoolprestaties. Vanwege het tweede en derde element van de wetwijziging bestond bovendien zorg over de leerlingen van de onderbouw, die in de toekomst zwaarder zouden kunnen worden belast door langere lesdagen en/of meer lessen. Deze kwesties vormden de basis voor het hier beschreven ITS-onderzoek naar schooltijden. Overigens bleek bij een vergelijking tussen de schooltijden van Nederlandse basisschoolleerlingen en die van leerlingen in andere (Europese) landen, dat Nederland in het algemeen tamelijk hoog scoort, zowel wat betreft het aantal lessen per dag, week als jaar. Vrijwel alle landen van de Europese Unie blijken verder een vijfdaagse schoolweek hanteren; alleen in Luxemburg, Italië, Oostenrijk en Portugal bestaat (soms facultatief) een zesdaagse schoolweek. Een vierdaagse schoolweek komt alleen in Engeland en Wales wel voor, als noodoplossing vanwege leerkrachttekorten. Ook in een aantal Amerikaanse rurale staten en districten komt de vierdaagse schoolweek voor, aanvankelijk geïnitieerd uit praktische en economische overwegingen - met name om te bezuinigen op reistijden, vervoers- en elektriciteitskosten - maar inmiddels vanwege de positieve reacties van alle betrokkenen wettelijk

vastgelegd. De vierdaagse schoolweek komt op deze scholen neer op vier lesdagen van 7,5 uur terwijl op Amerikaanse scholen met een vijfdaagse schoolweek vijf lesdagen van zes uur worden aangeboden.

Aan het uitgevoerde onderzoek lagen in totaal negen vragen ten grondslag. De eerste vier hadden betrekking op de literatuurstudie, de overige vijf op het empirische gedeelte. Hieronder worden ze achtereenvolgens gepresenteerd, gevolgd door een samenvatting van de gevonden antwoorden.

1. Wat is er in de literatuur bekend over de relatie tussen de invulling van het schoolrooster - in het bijzonder van de vier- dan wel vijfdaagse schoolweek - en de prestaties van de leerlingen?

Uit de Amerikaanse evaluaties van de vierdaagse schoolweek blijkt dat de prestaties van leerlingen met een structurele vierdaagse schoolweek niet afwijken, in positieve noch negatieve zin, van die van leerlingen met een vijfdaagse schoolweek. Of dit ook geldt voor de Nederlandse situatie komt aan de orde bij de beantwoording van vraag 6. In Amerika werd de overgang van een vijf- naar een vierdaagse schoolweek door zowel leerlingen, leerkrachten als ouders positief beoordeeld. De wijziging bleek zelfs te leiden tot minder leerling- en leerkrachtabsenteïsme; de langere schooldagen werden blijkbaar voor beide groepen voldoende gecompenseerd door de extra onderwijsvrije dag.

2. Bestaan er wetenschappelijke bewijzen voor de stelling dat kleuters en eventueel ook andere onderbouwleerlingen in de ochtend een beter concentratie- en bevattingvermogen hebben dan in de middag?

Deze vraag heeft betrekking op de invulling van de schooldag in relatie met het tijdstip waarop van de leerlingen de beste prestaties verwacht kunnen worden. Uit de verschillende (met name Franse en Amerikaanse) biologisch-fysiologische onderzoeken waarin deze kwestie is bestudeerd, wordt duidelijk dat deze vraag niet eenvoudig te beantwoorden is. De resultaten wijzen erop dat de ochtend niet per definitie de beste tijd is om les te geven. Het aandachtsniveau van (jonge) kinderen is aan het begin van de ochtend niet optimaal, maar stijgt vervolgens gestaag tot ongeveer half twaalf. Aan het begin van de middag, na de lunchpauze, is opnieuw sprake van een dip en de hoogste aandachtsniveaus worden over het algemeen in het midden van de middag, rond vier uur, gevonden. Dit lijkt in strijd met de ervaringen uit de onderwijspraktijk, maar dat zou kunnen samenhangen met de manier waarop het onderwijs nu wordt ingericht. De meeste scholen bieden vooral in de ochtend de cognitieve vakken aan en besteden in de middag meer aandacht aan andere vakgebieden.

Ook op basis van psychologisch onderzoek naar de werking van het geheugen kan geconcludeerd worden dat onderwijs in de ochtend niet altijd de beste resultaten oplevert. Dat hangt af van het gedeelte van de hersenen waarop de lesactiviteit een beroep doet; het kortetermijngeheugen blijkt beter te functioneren in de ochtend; het langetermijngeheugen beter in de middag. Bij - bijvoorbeeld - het leren lezen wordt vooral een beroep gedaan op het langetermijngeheugen en uit een Amerikaans onderzoek blijkt dan ook dat beginnende lezers meer profiteren van middag- dan van ochtendonderwijs.

Tegelijkertijd dient het gewicht van deze bevindingen niet te worden overschat. De manier waarop de lesdag wordt ingericht, de afwisseling die de leerkracht aanbrengt en de effectiviteit van diens instructie, zijn minstens zo belangrijk als genoemde biologische factoren. Leerkrachten kunnen een omgeving creëren die de prestaties van hun leerlingen gedurende de hele schooldag bevordert.

3. Wat is er bekend over de (maximale) spanningsboog van genoemde leerlingen? Welke effecten kunnen worden verwacht van langere onderwijsdagen en/of meer onderwijsuren op hun belasting?

Het onderzoek naar de maximale spanningsboog van kleuters en andere onderbouwleerlingen is tamelijk schaars. Uit Amerikaans onderzoek naar kleuterscholen met halve en hele dagprogramma's blijkt dat vooral de manier waarop het curriculum wordt ingericht een belangrijke rol speelt bij de mogelijke belasting van kleuters. Een hele onderwijsdag hoeft voor kleuters niet méér belastend te zijn dan een halve dag. Dat hangt af van de totale hoeveelheid instructietijd. Een halve onderwijsdag kan evenveel instructietijd bevatten als een hele dag en daardoor minder afwisseling en minder kindgerichte activiteiten bevatten. In dat geval is een halve onderwijsdag zelfs meer belastend voor leerlingen dan een hele.

4. Welke effecten kunnen er volgens de literatuur worden verwacht van langere onderwijsdagen op de belasting van de leerkrachten? Wat zijn de gevolgen voor de kwaliteit en effectiviteit van hun instructie?

De belasting van leerkrachten in het basisonderwijs bij langere onderwijsdagen en de relatie tussen het lesrooster en de kwaliteit en effectiviteit van hun instructie zijn nauwelijks onderzocht. Wel is vastgesteld dat de belasting en werkdruk van leerkrachten ook nu al vrij hoog is. Uit onderzoek naar de vierdaagse schoolweek in de Verenigde Staten kan echter afgeleid worden dat langere onderwijsdagen niet per se meer belastend voor leerkrachten zijn, mits daar voldoende compensatie in de vorm van onderwijsvrije uren of dagen tegenover staat.

5. *Welke verschillende praktijken hanteren basisscholen op dit moment ten aanzien van de invulling van de schoolweek in de onderbouw?*

Bij ruim 500 basisscholen zijn de huidige schooltijden van de onderbouw (groep 1 tot en met 4) groepen opgevraagd. Een schooldag in deze groepen blijkt meestal te lopen van half negen tot drie uur of kwart over drie en duurt exclusief de middagpauze gemiddeld vijf uur en 20 minuten. Verreweg de meeste scholen hanteren al ochtenden van tenminste drie uur; slechts enkelen zitten daaronder en zullen na de wetswijziging het ochtendprogramma moeten verlengen.

De meeste scholen werken bij alle onderbouwgroepen ook al met een vijfdaagse schoolweek; een minderheid biedt eens per week of eens per twee weken een vierdaagse schoolweek aan. Dat percentage wordt lager naarmate de groep hoger wordt: naar schatting biedt ruim 18 procent van alle Nederlandse scholen in groep 1 een wekelijkse of tweewekelijkse schoolweek aan, bijna 11 procent in groep 2, en ruim vijf procent in groep 3 en 4. Bij deze laatste twee groepen betreft het overigens vrijwel altijd een tweewekelijkse vierdaagse schoolweek. Onder de scholen die vierdaagse schoolweken aanbieden, bevinden zich relatief veel scholen met een algemeen bijzondere grondslag en scholen uit sterk stedelijke gebieden.

Een schoolweek duurt in groep 1 gemiddeld 22,8 uur en loopt op tot gemiddeld 23,9 uur in groep 4, maar de variatie in uren per week tussen scholen is tamelijk groot. Scholen met een vierdaagse schoolweek bieden gemiddeld ook iets minder uren per week aan, maar dat gaat zeker niet altijd op. Afhankelijk van het aantal lesmiddagen en de lengte van de schooldag zijn er scholen te vinden die met vijf lesdagen toch minder uren per week aanbieden dan andere scholen met vier lesdagen.

Naast de scholen die eens per week of eens per twee weken een vierdaagse scholen aanbieden, is er ook een onbekend aantal scholen dat minder vaak, maar wel structureel een vierdaagse schoolweek aanbiedt in verband met de ADV-regeling voor het personeel. Op deze scholen wordt ongeveer eens per maand een vierdaagse schoolweek in één of meerdere groepen van de onderbouw aangeboden. Vermoedelijk betreft het grotendeels dezelfde scholen die in de onderbouw vrij veel uren per week inroosteren. Deze scholen lossen het gebrek aan invallers op ADV-dagen van hun personeel - en ook eventuele andere tijdelijke leerkrachttkortingen - op door het aantal uren per week zodanig op te hogen dat leerlingen af en toe een dagje naar huis kunnen worden gestuurd zonder dat dat betekent dat er te weinig uren per jaar worden aangeboden. Vooral scholen in zeer sterk stedelijke gebieden, zeer grote scholen en scholen met veel achterstandsleerlingen bieden per week gemiddeld vrij veel uren aan.

Deze laatste bevinding, in combinatie met de constatering dat de meeste scholen het wettelijke minimum van 3520 uren voor de gehele onderbouw ruim overschrijden,

relatieveert de vrees dat ten gevolge van de voorgenomen wetswijziging de leerlingen van de onderbouw overbelast zullen worden.

6. *Bestaat er een relatie tussen de invulling van de schoolweek, in het bijzonder van de vierdaagse versus de vijfdaagse schoolweek, en de schoolprestaties, het schoolwelbevinden en de werkhouding van de kleuters?*

De schooltijden van groep 2 in 1998/99 van circa 500 basisscholen zijn gerelateerd aan gegevens uit het PRIMA-cohortonderzoek van datzelfde jaar betreffende taal- en rekenprestaties, werkhouding en schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2 van dezelfde scholen. In de analyses is rekening gehouden met het opleidingsniveau en herkomstland van de ouders van deze leerlingen. Zodoende kon worden gezocht naar het mogelijke effect van de vier- versus de vijfdaagse schoolweek op de prestaties en andere vaardigheden van leerlingen in groep 2, bij constanthouding van hun sociaal-etnische achtergrond. Dit effect bleek niet te kunnen worden vastgesteld; leerlingen met een wekelijkse en tweewekelijkse vierdaagse schoolweek bleken niet significant anders te scoren dan vergelijkbare leerlingen met een wekelijkse vijfdaagse schoolweek.

Vervolgens is gezocht naar het effect van het aantal lessen per week, door de leerlingen te verdelen over drie groepen. De eerste groep kreeg in 1998/99 in groep 2 20 tot 22 lessen per week aangeboden, de tweede groep 22 tot 24 lessen en de derde groep 24 tot 26 lessen. Ook tussen deze groepen bleek over het algemeen geen sprake van significante verschillen in de hoogte van hun scores bij taal, rekenen, werkhouding en schoolwelbevinden.

Tenslotte zijn de lengte van de schoolweek en het aantal lessen per week gecombineerd, zodat twee extreme groepen tegenover elkaar konden worden gezet: enerzijds de leerlingen die in 1998/99 een vierdaagse schoolweek met minder dan 22 lessen kregen aangeboden, anderzijds de leerlingen die in dat jaar een vijfdaagse schoolweek met meer dan 24 lessen kregen aangeboden. Ook tussen deze twee groepen bleken geen significante verschillen te bestaan qua prestaties, werkhouding en schoolwelbevinden.

7. *Hoe kijken basisschooldirecteuren aan tegen de verschillende elementen van de wetswijziging en de eventuele gevolgen daarvan?*

Voor- en tegenstanders van de voorgenomen wetswijziging blijken bij nadere analyse niet zo ver uit elkaar te liggen als op het eerste gezicht zou lijken. De tegenstanders (circa eenderde van de respondenten) concentreren zich vooral op het eerste element van de wetswijziging - de verplichte vijf ochtenden - en de voorstanders (bijna de helft van de respondenten) zijn met name te spreken over het tweede en derde ele-

ment van de wetwijziging - het vrijlaten van de maximale duur van de schooldag en de verdeling van het aantal uren over de onder- en bovenbouw. De overige twintig procent stond neutraal tegenover de wetwijziging, of zag zowel voor- als nadelen.

De tegenstanders van de wetwijziging redeneren voornamelijk vanuit het perspectief van de schoolorganisatie en leerkracht. Praktische bezwaren, in verband met de ADV-invulling en overige problematiek rond leerkrachttekorten, voeren de boventoon. Daarnaast voorzien de scholen met een regionale functie problemen door verhoogde vervoerskosten bij vijf- in plaats van vierdaagse schoolweken en/of verschillende begin- en eindtijden voor onder- en bovenbouw. Met betrekking tot de vrijlating van de verdeling van uren over onder- en bovenbouw wordt ook gewezen op het mogelijk ontstaan van verschillen tussen scholen, waardoor de eindniveaus van scholen kunnen gaan variëren of er problemen kunnen ontstaan in geval van overstap van een leerling naar een andere school¹.

De voorstanders redeneren vaker vanuit een principiestandpunt en/of het belang van de leerlingen. Het loslaten van de schooldag-lengte en de verdeling van uren over de groepen vergroten de autonomie van de school. Dat tegelijkertijd hun vrijheid wordt ingeperkt door de verplichte vijf ochtenden, vinden ze veelal geen probleem omdat volgens hen de leerlingen baat hebben bij een vijfdaagse schoolweek.

De eigen situatie bepaalt - begrijpelijkerwijs - grotendeels de opstelling van de directeur: als men te kampen heeft met personeelsgebrek, levert het eerste onderdeel van de voorgestelde wetwijziging duidelijk vaker problemen op. De vrijheid en flexibiliteit die de andere delen van de wetwijziging met zich meebrengen, zijn dan relatief onbelangrijk. Op scholen waar deze problematiek niet speelt, is er minder weerstand tegen de verplichte vijf ochtenden en concentreert men zich op de twee andere onderdelen van de wetwijziging.

8. In welke mate zullen basisscholen naar verwachting in de toekomst het lesrooster voor de onderbouw aanpassen als gevolg van de wetwijziging?

Op meer dan de helft van de Nederlandse basisscholen zullen de schooltijden van de onderbouw niet veranderen als de wetwijziging wordt doorgevoerd. Op ruim 44 procent is dat echter wel het geval voor de schooltijden van groep 1, en datzelfde geldt voor 35 tot 38 procent van de scholen ook ten aanzien van groep 2 tot en met 4. De voornaamste aanpassingen die kunnen worden verwacht, betreffen het verplicht inleveren van de wekelijkse, tweewekelijkse of anderszins periodiek ingeroosterde vrije dag en (tegelijkertijd) het structureel vrijroosteren van de vrijdagmiddag voor

¹ In haar brief aan de Tweede Kamer stelt de staatssecretaris dat het in zo'n geval aan de ontvangende school is om 'een onderwijsaanbod te verzorgen dat eventuele hiaten in de kennis en vaardigheden van de leerling opvult' (Adelmond, 2000).

alle groepen (onder- en bovenbouw). Deze vrije vrijdagmiddag wordt dan meestal aangewend om de ADV van de leerkrachten mee in te vullen.

Door een minderheid van de ondervraagde directeuren wordt op dit moment overwogen om na de wetswijziging in de onderbouw het aantal lessen te verhogen (bijna acht procent) en/of de lesdagen te verlengen (ruim zes procent).

9. In welke mate kwamen er dit schooljaar op basisscholen tijdelijke vierdaagse schoolweken voor door gebrek aan (inval-)leerkrachten?

Omdat scholen tot op heden niet verplicht zijn het instellen van een tijdelijke vierdaagse schoolweek te melden aan de inspectie, bestond over het antwoord op deze vraag tot nu toe onduidelijkheid. In de brief van de staatssecretaris aan de Tweede Kamer (2000) kondigt zij aan een dergelijke meldplicht bij de invoering van de wetswijziging mee te nemen.

Uit het uitgevoerde onderzoek blijkt nu dat men op circa eenderde van alle basisscholen in Nederland dit schooljaar wel eens leerlingen naar huis heeft moeten sturen vanwege gebrek aan onderwijzend personeel. Ook op de andere scholen had men overigens vaak te kampen met vergelijkbare problemen; deze zijn opgelost door groepen samen te voegen of ambulante teamleden voor de klas te zetten, wat onderwijskundig of organisatorisch gezien evenmin ideaal is.

Nadere analyse wijst uit dat tijdelijke vierdaagse schoolweken vanwege personeelsgebrek vooral in (de grote steden in) de provincies Utrecht en Noord-Holland zijn voorgekomen. In deze regio's ging het zelfs om meer dan de helft tot tweederde van alle onderzochte scholen.

De mate waarin het probleem zich op de scholen voordeed, varieert nogal: op sommige scholen ging het om een enkele jaargroep en slechts één of twee tijdelijke vierdaagse schoolweken, op andere scholen betrof het meer of zelfs alle jaargroepen en/of veel langere perioden. Op 85 procent van de scholen was minder dan vijf procent van het totale aantal lesweken van alle groepen tezamen tijdelijk vierdaags; daar tegenover staan enkele scholen met meer dan 20 procent tijdelijke lesweken door calamiteiten.

9.2 Nabeschuwing

Het eerste element van de wetswijziging - de verplichte vijf ochtenden - beperkt scholen in hun eigen invulling van de lesroosters voor de onderbouw. Waar nu een vierdaagse schoolweek nog wettelijk toegestaan is, zal dat straks niet langer het geval zijn. De andere twee elementen - het loslaten van de maximale daglengte en van de

verdeling van uren over groepen - zijn juist verruimender en vergroten de autonomie van de scholen.

Het voornaamste argument van de staatssecretaris voor het invoeren van vijf verplichte lesochtenden is haar overtuiging dat de ochtenden uit het oogpunt van een betere concentratie van de leerlingen het meest effectief zijn als lestijd. Bovendien stelt zij dat ook vanuit het perspectief van de aansluiting van de lestijden op de werktijden van ouders (en het streven naar verhoging van de arbeidsparticipatie van vrouwen) een vijfdaagse schoolweek de voorkeur verdient. Achter de keuze van scholen voor een vierdaagse schoolweek beluistert zij voornamelijk organisatorische of rechtspositionele belangen en die mogen in haar ogen 'niet zwaarder gaan wegen dan het belang van goed onderwijs' (Adelmond, 2000). Nadrukkelijk stelt zij: 'De inrichting van het onderwijs mag dus geen afgeleide zijn van personele of organisatorische aangelegenheden'.

De twee verruimende elementen van de wetswijziging zijn vervolgens bedoeld om, met inachtneming van het voorgaande, de scholen toch zoveel mogelijk ruimte te bieden voor het maken van hun eigen afwegingen, in overleg met alle belanghebbende partijen.

Het merendeel van de schooldirecteuren die in ons onderzoek betrokken waren, kan zich wel vinden in de opstelling van de staatssecretaris. Men is verheugd over de wetsverruimende wijzigingen en hanteert om praktische of principiële redenen allang een vijfdaagse schoolweek op de eigen school. Ongeveer eenderde van de schooldirecteuren is tegen het wetsvoorstel, voornamelijk vanwege de verplichte vijf ochtenden, en bij deze tegenstanders komen inderdaad vaak organisatorische problemen rond de invulling van ziekte en ADV van leerkrachten om de hoek kijken. Slechts een enkeling stelt de vierdaagse schoolweek beter te vinden voor de (jonge) leerlingen zelf.

Enkele leden van de Tweede Kamer hebben eerder hun zorg uitgesproken over de mogelijke overbelasting van onderbouwleerlingen door de nieuwe mogelijkheden voor verlenging van de schooldag en andere verdeling van uren over onder- en bovenbouw. Uit ons onderzoek komen echter geen bevindingen naar voren die het gevaar voor een dergelijke overbelasting bevestigen. Afgezien van de constatering dat langere onderwijsdagen niet per se belastender voor leerlingen zijn dan kortere, blijkt ook nu al dat scholen behoorlijk van elkaar verschillen in aantal aangeboden uren per week in de onderbouw. Tot nu toe heeft dat niet geleid tot signalen van overbelasting. Overigens overweegt op dit moment slechts een kleine minderheid van de directeuren om na de wetswijziging langere lesdagen of meer lessen in de onderbouw te programmeren. Daarentegen lijkt de vrije vrijdagmiddag voor alle groepen binnenkort standaard te worden op veel basisscholen.

Tot zover zijn onze onderzoeksbevindingen en de standpunten van de staatssecretaris redelijk met elkaar in overeenstemming. Dat is echter veel minder het geval waar het gaat om haar hoofdargument achter de verplichting van vijf lesochtenden. In ons onderzoek kon nergens het belang van de lesochtend (t.o.v. de middag) en van de vijfdaagse schoolweek (t.o.v. de vierdaagse) afdoende worden aangetoond.

Uit de literatuurstudie bleek dat leerlingen zeker niet per definitie het hoogste concentratieniveau hebben in de ochtend en bovendien dat het geschiktste moment om iets aan te leren soms juist de middag is, afhankelijk van het gedeelte van de hersenen waarop de lesactiviteit een beroep doet. Ook werd in Amerikaans onderzoek vastgesteld dat een halve lesdag soms meer belastend is dan een hele, doordat de instructietijd overheerst en er weinig tijd resteert voor andere activiteiten.

In het empirisch onderzoek kon geen enkel effect worden vastgesteld van de vierdaagse versus de vijfdaagse schoolweek op de taal - en rekenprestaties, de werkhouding en het schoolwelbevinden van leerlingen in groep 2. Na correctie voor hun sociaal-etnische achtergrond bleken zij vergelijkbare scores te behalen, ongeacht de lengte van de schoolweek. Iets dergelijks is in de Verenigde Staten ook vastgesteld voor leerlingen in de gehele basisschoolleeftijd, dus tot 12 jaar.

Vanuit deze bevindingen geredeneerd lijkt de verplichting om vijf ochtenden les te geven toch vooral een extra beperking voor scholen. Organisatorische en personele problemen mogen dan wel niet zwaarder wegen dan leerlingbelangen, een feit is dat liefst eenderde van de scholen ook dit schooljaar - waarin de structurele vierdaagse schoolweek nog wel toegestaan is - al zozeer te kampen had met dergelijke problemen dat men zich genoodzaakt zag leerlingen naar huis te sturen.

Literatuur

- Adelmond, K. (2000). *Schooltijden in het primair onderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Internetbron. www.minoocw.nl/school-tijden
- Batejat, D., Lagarde, D., Navelet, Y. & Binder, M. (1999). Évaluation de la capacité d'attention chez 10 000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans [Evaluation of the attention capacity in 10,000 school children (8-11 years old)]. *Archives de Pédiatrie*, 6, 406-415.
- Colorado State Department of Education (1999). *The four-day school week. Revised*. Denver, Colorado.
- Da Costa Strijk, J. (1980). *Achtergronden huidige schooltijden in het basisonderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Davis, Z. (1987). Effects of time-of-day of instruction on beginning reading achievement. *Journal of Educational Research*, 8(3), 138-140.
- Driessen, G., A. van Langen, H. Vierke (2000). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten*. Basisrapportage Prima-cohortonderzoek derde meting 1998-1999. Nijmegen: ITS.
- Europese Commissie (2000). *Key data on education in Europe 1999/2000*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Hossler, C.A., Stage, F. & Gallagher, K. (1988). *The relationship between increased instructional time to student achievement*. Bloomington, Indiana: Consortium on Educational Policy Studies, 5 p.
- Inspectie van het Onderwijs (2000). *Onderwijstijd, resultaten en de ouderbijdrage in de schoolgids. De informatieve waarde van de schoolgids voor ouders en verzorgers*. Inspectierapport, nr. 2000-7.
- Jungbluth, P., E. Roede, J. Roeleveld (2000). *Validering van het PRIMA-leerlingprofiel*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO.

- Karweit, N. (1988). Quality and quantity of learning time in preprimary programs. *The Elementary School Journal*, 89(2), 119-133.
- Karweit, N. (1989). Effective kindergarten programs and practices for students at risk. In R.E. Slavin, N.L. Karweit & N.A. Madden (Eds.), *Effective programs for students at risk*. Boston, MA: Allyn & Bacon. pp. 103-142.
- Kessel, N. van (1999). *Lesuren en schooltijden in het primair onderwijs. Historische achtergronden, ontwikkelingen in de wetgeving*. Nijmegen: ITS.
- Koki, S. (1992). *Modified school schedules: A look at the research and the Pacific*. Honolulu: Pacific Region Educational Laboratory.
- Koch, J. (2001). Offensive am Nachmittag. *Der Spiegel*, 11, 87-90.
- Meijnen, W. (1996). De verlengde schooldag en het achterstandsbeleid. In G.W. Meijnen, K. Autar & P. Hoop (Red.), *Verlengde schooldag, theorie en praktijk*. Alphen a/d Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Meijvogel, M.C. (1991). *Geen kruimels tussen de boeken. Schooltijden, overblijven en de ontwikkeling van buitenschoolse opvang in Nederland*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Vuga.
- Montagner, H., Restoin, A., Roquefeuil, G. de, Djakovic, M. (1992). Les fluctuations des rythmes biologiques, des comportements et de l'activité intellectuelle de l'enfant dans ses différents environnements [Biological, behavioral and intellectual activity variations of the child in different environments]. *Pédiatrie*, 47, 85-104.
- Montagner, H. & Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire [Biological, behavioural and intellectual activity in children throughout the school-day]. *Pathologie-biologie*, 44, 519-533.
- Monthly News (1998, februari). *Japanese kids have longest school year*. Internetbron. <http://jin.jcic.or.jp/kidsweb/news/98-2/hikaku.html> (geraadpleegd op 28 februari 2001).
- Morton, L.L. & Kershner, J.R. (1985). Time-of-day effects upon children's memory and analogical reasoning. *The Alberta Journal of Educational Research*, 31(1), 26-34.
- Morton, L.L. & Kershner, J.R. (1991). Effects of time-of-day on neuropsychological testing as measured by dichotic listening. *International Journal of Neuroscience*, 59, 241-251.
- Muyskens, P. & Ysseldyke, J.E. (1998). Student academic responding time as a function of classroom ecology and time of day. *The Journal of Special Education*, 31(4), 411-424.
- OESO (2000). *Education at a glance. Education and skills*. Parijs: OESO.

- Pardieck, W. (1983). Schooltijden voor ouders, kinderen en onderwijsgeevenden. *School*, 2, 16-26.
- Reinberg, A., Ugolini, C., Motohashi, Y., Dravigny, C., Bicakova-Rocher, A. & Levi, F. (1988). Diurnal rhythms in performance tests of school children with and without language disorders. *Chronobiology International*, 5(3), 291-299.
- Rothenberg, D. (1995). *Full-day kindergarten programs*. (ERIC Document Reproduction No. ED 382410).
- Vermeulen, M. (Red.) (2000). *De praktijk van het taakbeleid: een empirisch onderzoek naar invoering en ervaringen met taakbeleid in het onderwijs*. Tilburg: IVA.
- Vereniging voor Openbaar Onderwijs (1999). Vierdaagse schoolweek in 2001: het ei van Columbus? *Inzicht* 99.3.

