

Contouren van de nieuwe onderbouw

Tussenrapportage van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming
november 2003

Inhoud	pagina
Voorwoord	1
Aanleiding tot de tussenrapportage	2
Activiteiten en opbrengsten	3
Uitkomsten van de raadplegingen	5
Overwegingen op weg naar het eindadvies	7
Vervolgactiviteiten	14

Bijlagen:

- ontwerpversie van nieuwe kerndoelen voor de onderbouw VO
- eerste analyse van de uitkomsten van de raadplegingen
- nadere analyse: rapportage enquête leraren
- nadere analyse: rapportage enquête leerlingen
- nadere analyse: rapportage enquête ouders
- voorbeelduitwerkingen van nieuwe kerndoelen

Voorwoord

In september 2002 is de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming begonnen aan de uitvoering van de opdracht de overheid te adviseren over een nieuw wettelijk kader voor de basisvorming en een aantal daaraan gerelateerde onderwerpen. In het voorjaar van 2003 heeft de Taakgroep een werkdocument voor scholen, *Basisvorming: keuzes aan de school*, uitgebracht waarin onder meer een eerste versie van een nieuwe set kerndoelen was opgenomen. Op 4 maart 2003 is het werkdocument met een begeleidende brief aan de minister gezonden.

Nu, in het najaar van 2003, brengen we tussentijds rapport uit aan de overheid over de voortgang van de totstandkoming van het definitieve advies, dat in juni 2004 wordt uitgebracht. Eerst gaan we in op de aanleiding voor de tussenrapportage. Daarna geven we de grote lijn aan van de activiteiten van de Taakgroep tot nu toe. We lichten daar vooral de analyses uit van de raadplegingen die we in het voorjaar van 2003 in scholen hebben gehouden. In het hoofdstuk daarna denken we hardop na over een aantal thema's die samenhangen met de opdracht. We beschrijven overwegingen die binnen de Taakgroep plaatsvinden op weg naar het integrale eindadvies. Ten slotte blikken we vooruit. We geven aan welke activiteiten de Taakgroep nog zal ondernemen en schetsen voorwaarden en mogelijkheden voor blijvende stimulansen voor ontwikkeling van het onderwijs in de nieuwe onderbouw.

Aanleiding

Grofweg kan het werk van de Taakgroep in twee fasen worden opgesplitst. In de eerste fase heeft de groep, na uitgebreide analyse en verkenning van de opdracht, gewerkt aan het in het voorjaar van 2003 uitgebrachte document *Basisvorming: keuzes aan de school*. Hierin werd beschreven welke condities van belang zijn voor scholen in ontwikkeling, in het perspectief van de aspecten hiervan die in het laatste decennium zichtbaar zijn geworden: leerroutes op maat, herijking van het onderwijsaanbod, anders leren / anders lesgeven. Verder heeft de Taakgroep in dit document een eerste proeve van een nieuwe set kerndoelen gepubliceerd.

In de tweede fase van het werk van de Taakgroep heeft het werkdocument tot nu toe een belangrijke rol gespeeld. Door middel van grote platformbijeenkomsten en enquêtes onder leraren, ouders en leerlingen is de Taakgroep nagegaan welke opvattingen in scholen bestaan over de toekomst van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De uitkomsten van deze raadplegingen zijn neergelegd in een *Eerste analyse* en in *Nadere analyses*, die de basis vormden voor de voortgang van het werk van de Taakgroep op de weg naar het eindadvies. De analyses zijn als bijlage bijgevoegd en in een volgende paragraaf lichten we er enkele hoofdzaken uit. Ook is een afgewogen ontwerp voor nieuwe kerndoelen als bijlage aan deze tussenrapportage toegevoegd. De proeve van nieuwe kerndoelen die bij het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school* was gevoegd, hebben we niet afzonderlijk aan de verschillende betrokkenen voorgelegd, maar nadrukkelijk in het kader van het hele werkdocument besproken met scholen, organisaties en deskundigen. Het nu voorliggende ontwerp hebben we begin november wel voor commentaar verzonden naar de diverse betrokkenen en deskundigen. Het ontwerp staat ook op onze website www.vernieuwingbasisvorming.nl. In de nieuwe versie hebben we diverse commentaren op de eerdere proeve verwerkt en over het resultaat hebben we intern en extern overlegd. Verderop in deze tussenrapportage gaan we in op de belangrijkste overwegingen achter dit ontwerp. Inmiddels is ook in grove lijnen aan te geven welke de belangrijkste overwegingen zijn op weg naar het integrale eindadvies. Op grond daarvan worden de contouren van de gewenste nieuwe wet- en regelgeving zichtbaar: een goed moment om de overheid op de hoogte te brengen van de stand van zaken. Een extra reden voor het opmaken van een tussenbalans ligt in het gegeven dat de overgangsregeling voor de basisvorming per 1 augustus 2004 afloopt. De nieuwe regelgeving moet daarom nu worden voorbereid. Deze kan uiteraard niet per 1 augustus 2004 van kracht worden en het is dus zaak tijdig een besluit te nemen over (de duur van de) verlenging van het overgangsregime.

Activiteiten en opbrengsten

De dubbele opdracht aan de Taakgroep (het in samenspraak met scholen ontwikkelen van verschillende scenario's voor basisvorming en het adviseren van de overheid over daarbij passende landelijke kaders) heeft ons ertoe gebracht in de eerste plaats een document samen te stellen dat voor scholen de basis kon vormen voor het gesprek over de vernieuwing van het onderwijs in de onderbouw. Het document beschrijft de context waarin de vernieuwing plaatsvindt. Steeds meer is duidelijk geworden dat scholen behoefte hebben aan het ontwikkelen van eigen beleid, passend bij de eigen leerlingen en bij de wijze waarop de school zich wil profileren. Belangrijke veranderingen worden idealiter gedragen door de hele organisatie; ook een vernieuwing van de onderbouw zal dus moeten passen in de strategie van de hele school. Daarbij zijn leerroutes op maat, herijking van het onderwijsaanbod en anders leren/anders lesgeven belangrijke actuele aandachtspunten. In het werkdocument worden vier scenario's voor verandering beschreven, oplopend in de mate waarin van het bestaande wordt afgeweken. De keuze voor een van deze scenario's heeft consequenties voor de inrichting van het onderwijs: voor de ordening van het programma in het kerndeel, de invulling van het differentieel deel, de organisatie van de leertijd, de leeromgeving en het team, de rol en de groepering van leerlingen. Verder moeten beslissingen genomen worden over het omgaan met de verschillende niveaus, de determinatie en het inrichten van doorlopende leerlijnen. Aan het werkdocument is een proeve van kerndoelen nieuwe stijl met een algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw als bijlage toegevoegd. Uitgaande van het belang van een optimale beleidsruimte voor scholen is daarin gekozen voor globaal geformuleerde, procesgerichte kerndoelen.

Raadplegingen

Het doel van het werkdocument was richting geven aan het overleg van de Taakgroep met de scholen én aan het overleg binnen de scholen.

In de maanden maart en april zijn ruim 120 scholen systematisch geraadpleegd. Het aantal van 120 was noodzakelijk om een goede representativiteit te verkrijgen over regio's, schoolsoorten, denominaties en schaal. Voor vijf geledingen (leerlingen, ouders, leraren, mentoren onderbouw en decanen, schoolleiding) zijn steeds twee werkvormen ontwikkeld: een leidraad voor het gesprek binnen de school en een enquête voor anoniem gebruik onder leerlingen, ouders en leraren. De scholen konden kiezen voor twee of meer werkvormen. Bovendien zijn in maart platformbijeenkomsten gehouden met schoolleiders van de 120 scholen, op basis waarvan enkele kwantitatieve analyses gemaakt zijn. De raadplegingen richtten zich op de verhouding tussen overheid en scholen, dus op de balans tussen de landelijke kaders en de beleidsvrijheid van de individuele school. Met vragen over opvattingen, ambities en capaciteiten van betrokkenen heeft de Taakgroep zich een beeld gevormd over de mate waarin scholen ruimte moeten krijgen en over de condities waaraan voldaan moet worden om de ruimte optimaal te benutten. In een volgende paragraaf geven we enkele hoofdlijnen aan van de uitkomsten van de raadplegingen.

Onderzoek en ontwikkeling

Met het oog op het eindadvies heeft de Taakgroep zich nader bezonnen op een breed aantal thema's en onderwerpen in verband met de opdracht. Daarbij zijn, behalve betrokkenen uit scholen, ook een groot aantal externe deskundige instanties en personen ingeschakeld. Zo stonden (en staan) op het programma:

- een volgende bewerking van de kerndoelen;
- plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie in de basisvorming;
- de positie van de tweede moderne vreemde taal in het Vmbo;
- de positie van de Friese taal;
- een uitgewerkt voorstel voor het leergebied "Natuur";
- voorstellen voor ontwikkeling van de leergebieden "Mens en maatschappij" en "Kunst en cultuur";
- leerstandaarden en leerlingvolgsysteem;
- handreikingen voor doorlopende leerlijnen PO/VO, Vmbo en Havo/Vwo;
- experiment 'flexibele leermiddelen';
- ontwikkeling van programmalijnen voor invulling van kerndoelen in het onderwijsprogramma; per leergebied voorbeelden van de verknoping van kerndoelen, niveau en scenario;
- zorgdragen voor draagvlak;
- schoolontwikkeling;
- de voortgang van het proces na beëindiging van de werkzaamheden van de Taakgroep.

Over bovengenoemde onderwerpen zijn inmiddels concept notities geschreven, waarop in het eindadvies zal worden voortgebouwd.

Contacten

De Taakgroep onderhoudt intensieve contacten met de scholen van de taakgroepleden en vele andere scholen voor voortgezet onderwijs, met OCW en de hierboven bedoelde externe instanties en personen. Door middel van deze contacten houden wij zicht op de meest recente landelijke ontwikkelingen en op de opvattingen die in Nederland over het onderwijs in de onderbouw leven. Het eerste jaar hebben we ons bewust vooral direct op de betrokkenen in de scholen gericht en veel minder op (belangen)organisaties uit het middenveld. Het directe contact met de scholen willen we in het tweede jaar behouden en voortzetten. Naarmate de contouren van het eindadvies duidelijker worden, zullen we ons daarnaast vaker voor advies en overleg ook tot de organisaties richten. Zo hebben we bijgaande set kerndoelen verzonden naar de besturenorganisaties, de personeelsvakorganisaties, de vakinhoudelijke verenigingen, de VVO en de AVS, de ouderorganisaties en het LAKS. We onderhouden met hen op verschillende manieren contact hierover: schriftelijke per mail of brief, persoonlijk contact, overleg in groepen, aanwezigheid op studie- of conferentiedagen, e.d.

Door middel van onze website, www.vernieuwingbasisvorming.nl, en de digitale nieuwsbrief houden wij belangstellenden voortdurend op de hoogte van actuele ontwikkelingen. Tegelijkertijd staan wij open voor vragen en reacties vanuit het veld. In de praktijk is sprake van het door ons gewenste tweerichtingsverkeer.

Adviesraad

De Adviesraad, bestaande uit zeventien deskundigen uit onderwijs, openbaar bestuur, maatschappelijk leven en bedrijfsleven, is tot nu toe tweemaal voor raadpleging bijeengewees: in april en in oktober 2003. De leden hebben vanaf enige afstand en vanuit een breder perspectief gereflecteerd op concepten van belangrijke tussen- en eindproducten van de Taakgroep. Sinds de eerste bijeenkomst in april 2003 hebben de leden van de raad zich op verschillende manieren gebogen over een aantal belangrijke thema's in relatie tot de opdracht van de Taakgroep: niveaus, leerstandaarden, competenties, buitenschools leren, professionaliteit in school, doorlopende leerlijnen. Ook hebben ze gereageerd op gedachten van de Taakgroep over onderdelen van het eindadvies: positie van de tweede moderne vreemde taal, plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie, beroepskolom, verantwoording en kwaliteitszorg. In het voorjaar van 2004 zal de Adviesraad in ieder geval nog eenmaal bijeenkomen om te reageren op een concept van het integrale advies van de Taakgroep aan de minister. Die reactie zal worden geformuleerd als advies aan de Taakgroep en als bijlage worden toegevoegd aan ons eindrapport.

Uitkomsten van de raadplegingen

Ruimte

Het belangrijkste resultaat van de gehouden raadplegingen is het gegeven dat er in het Nederlandse onderwijsveld ruime steun bestaat voor beleidsrijke inrichting van de onderbouw binnen een ruimte biedend overheidskader. Als belangrijkste argument wordt genoemd dat meer ruimte betere mogelijkheden biedt om vorm te geven aan doorlopende leerlijnen door middel van maatwerk, een verbeterde determinatie en een goede begeleiding. Er bestaat een breed gedragen ambitie om beter in te spelen op verschillen tussen leerlingen door passende individuele leerroutes aan te bieden, niet via andere of nieuwe structuren, maar door een pedagogische aanpak die past bij de leeftijdsgroep.

Samenhang

Een tweede gegeven van belang is dat het streven naar meer samenhang in het onderwijsaanbod en het terugdringen van de versnippering door een grote meerderheid van de scholen wordt ondersteund. Over de wijze waarop dit dan zou moeten gebeuren, bestaan uiteenlopende opvattingen. In het werkdocument introduceerde de Taakgroep vier scenario's, waarbij de variëteit in opvattingen en ambities van de scholen goed aansluit. Er zijn scholen die dicht bij het bestaande willen blijven (maar wel de vakken beter dan nu op elkaar willen afstemmen). Andere scholen willen meer werk maken van vakkencombinaties. Een derde groep scholen wil inhouden uit verschillende vakken grotendeels met elkaar integreren in projecten of leergebieden. Met name in het Vmbo blijkt een groot draagvlak te bestaan voor brede leergebieden; meer dan de helft van de geraadpleegde leraren en schoolleiders wil die kant graag op. In het algemeen valt overigens bij het analyseren van opvattingen van leraren over leergebieden op, dat hoewel tweederde van hen de meerwaarde van leergebieden inziet, velen (40%) er niet aan toe zijn om het eigen vak te laten opgaan in een leergebied. De reden daarvoor ligt deels in het vak zelf, dat te weinig aanknopingspunten zou bieden om onderdeel uit te maken van een leergebied, en deels in het veronderstelde eigen gebrek aan bekwaamheid om in zo'n breed gebied les te geven. Leerlingen in de onderbouw zijn volgens de meeste leraren (63%) gebaat bij minder leraren voor de klas, wat horizontale teamontwikkeling gewenst maakt.

Kaders

In het licht van bovenstaande hoofdpunten doemt vanzelf een derde punt van belang op. Wanneer de beleidsvrijheid van scholen groter wordt en het door de overheid gestelde kader algemener, is het nodig de verhouding tussen vrijheid en gebondenheid heel duidelijk vast te stellen. De ruimte die een set globale kerndoelen biedt, wordt enerzijds van harte verwelkomd, anderzijds ziet een behoorlijk deel van de scholen op tegen de taak om dit zelf uit te werken in concrete leerstofeenheden (waarbij de mogelijkheden zeer gevarieerd zijn, van brede leergebieden tot vakken) en prestatieniveaus. Uit de raadplegingen blijkt dan ook veel behoefte aan goede voorbeelden van deze uitwerking. De uiteenlopende reacties op het thema van landelijk door de overheid vast te stellen leerstandaarden hebben veel te maken met de vrees dat de geboden ruimte door dergelijke standaarden weer teniet gedaan zal worden.

Accentverschillen

Natuurlijk zijn er accentverschillen waarneembaar tussen de reacties van de onderscheiden geraadpleegde gremia in de school. Zowel leraren als schoolleiders willen de onderbouw graag vernieuwen en zijn in die zin ambitieus. Leraren zijn daarnaast vooral kritisch, schoolleiders vooral enthousiast; begeleiders zitten daar ergens tussenin. Binnen de lerarengeleding is een opvallend verschil zichtbaar tussen de teams van klas 1 en de brede groep leraren: de geraadpleegde teams willen de onderbouw graag aanpakken, terwijl de brede groep veel voorzigtiger reageert. Bovendien is er een discrepantie tussen opvattingen over de eigen veranderingsbereidheid en het verwachte draagvlak ervoor in de school: over het laatste zijn leraren minder optimistisch. Nadere analyse van de opvattingen van leraren wijst uit dat zich hierin verschillen voordoen naar onderwijsniveau waarin men lesgeeft, naar het gegeven vak en naar het aantal jaren ervaring. Ook valt op dat binnen Vmbo-scholen een grotere ambitie bestaat om te gaan werken met leergebieden dan binnen (categorale) Havo/Vwo-scholen. Hierbij is de meeste adhesie zichtbaar voor het leergebied Mens & Maatschappij; in de opdracht van de Taakgroep lag juist het accent op Mens & Natuur.

Verder komt uit de raadplegingen een interessant verschil naar voren tussen leraren en schoolleiders op het vlak van de organisatie. Inhoudelijk is men het in grote lijnen wel eens: minder

versnippering en meer samenhang zijn noodzakelijk. De organisatorische consequenties daarvan (een ander rooster, minder vakken, meer samenwerking) worden door de schoolleiders wel ondersteund, maar door de leraren minder (1 op de 3). Schoolleiders willen zowel de personele organisatie als het rooster aanpassen; leraren oordelen verdeeld over het werken in teams en over alternatieve roostervormen.

Ambitie en werkelijkheid

We hebben bij de raadpleging niet alleen gevraagd naar opvattingen en ambities, maar ook naar een typering van de huidige situatie. Analyse van de hierop gegeven reacties biedt zicht op de eventuele kloof tussen wenselijkheid en haalbaarheid. Deze analyse leidt globaal tot twee conclusies.

De eerste conclusie luidt dat er zeer grote verschillen bestaan in de startsituatie van de scholen. Dit geldt vele onderdelen van het werkterrein in de school: teamontwikkeling, het anders organiseren van het lesgeven, inschattingen van de verandercapaciteit van de school. Vooral het laatste gegeven is in het geheel van de vernieuwing van de onderbouw van belang: wat kunnen scholen in werkelijkheid eigenlijk aan? Op dit punt zijn schoolleiders optimistischer dan leraren. Bijna de helft van de middenmanagers geeft echter aan dat er nog veel moet gebeuren om de school gericht in beweging te krijgen. Verder is in dit opzicht van belang dat weinig scholen echte ervaring hebben met vernieuwing. Interessante projecten krijgen veel aandacht in de media, er is veel ambitie onder schoolleiders en er is een grote bereidheid om vernieuwing aan te pakken, maar op nog slechts weinig plaatsen is ervaring opgedaan onder de gewenste condities.

Conditie

Over de condities waaraan voldaan moet zijn om optimaal gebruik te kunnen maken van de te bieden beleidsruimte zijn de geraadpleegden het eens: investeren in gebouwen en voorzieningen, verruiming van de mogelijkheden om leraren in te zetten, flexibele leermiddelen, ontwikkeltijd en scholing, inspirerende voorbeelden.

Overwegingen op weg naar het eindadvies

De verschillende hiervoor aangegeven activiteiten hebben geleid tot verdere gedachteontwikkeling. Om een idee te geven van de richting waarin de Taakgroep denkt, geven we hieronder de belangrijkste overwegingen daarin.

Naar een leerling-gerichte dynamiek

Het lijkt een open deur: het onderwijs aan leerlingen moet zijn gericht op leerlingen. Maar bij het doordenken van die open deur blijken er toch complicaties. Gaat het over groepen van leerlingen of over de individuele leerling? Staat het *kind* centraal, of de *leerling*, of het *leren* van de leerling? En wat betekent dat dan voor de landelijke overheid, voor de school, voor het onderwijsaanbod, de organisatie, de leermiddelen, en de leeromgeving?

De Taakgroep heeft het leren van de leerling tot belangrijkste richtsnoer gekozen. Het allereerste doel is onderwijs dat het leren van de leerling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bevordert. De programmering van de nieuwe onderbouw moet daarom vooral worden bepaald door ideeën over de ontwikkeling van het leren van leerlingen tussen 12 en 14 jaar. Trefwoorden daarvoor zijn: zelfstandigheid ontwikkelen; sociale vaardigheden oefenen; samenhangen leren zien; je oriënteren op leren en werken; een goede balans vinden tussen uitdaging en veiligheid; lijnen naar de toekomst leren zien. Deze trefwoorden zijn uitgewerkt in de algemene karakteristiek die als centraal referentiekader voor het programma is opgenomen in het voorstel voor kerndoelen. Voor de school betekent centraal stellen van het leren van leerlingen van 12 - 14 jaar in ieder geval ook rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Om scholen daartoe in staat te stellen is ruimte nodig voor variëteit in het aanbod.

Variëteit als uitgangspunt

Bij de invoering van de basisvorming in 1993 werd omgaan met verschillen tot één van de centrale aandachtspunten uitgeroepen. Maar ondanks de goede bedoeling werd de basisvorming juist als eenheidsworst ervaren, als een programma dat een goede omgang met verschillen eerder belemmert dan stimuleert. In de praktijk is de mogelijkheid van variëteit in de knel gekomen. De Taakgroep wil met de nieuwe onderbouw verder komen dan goede bedoelingen. We willen aansluiten bij de behoefte in scholen aan mogelijkheden voor eigen keuzes en voor variëteit. Die behoefte gaat ook verder dan het oorspronkelijke idee van 'omgaan met verschillen'. Ging het bij het laatste vooral om de didactische aandacht voor verschillen tussen leerlingen in de klas, nu bedoelen we mogelijkheden voor variëteit in schoolbeleid en schoolontwikkeling waarin het leren van leerlingen centraal staat. Niet alleen leerlingen verschillen, ook leraren, scholen en hun omgevingen. Er is ook niet slechts één goede manier om met verschillen tussen leerlingen om te gaan of met specifieke kenmerken van de omgeving. Leraren en scholen moeten daarin keuzes kunnen maken die aansluiten bij hun professionele inzichten, mogelijkheden en ambities. We achten dat een noodzakelijke voorwaarde voor draagvlak voor en kwaliteit van schoolontwikkeling in de onderbouw. En dat is ook waar we op duiden met 'de nieuwe onderbouw'.

We hebben daarom vanaf het allereerste begin de mogelijkheden voor variëteit als uitgangspunt genomen. De waarde van dit uitgangspunt is sindsdien in de contacten met scholen steeds bevestigd. Omgekeerd heeft de kracht van het uitgangspunt 'ruimte voor variëteit' ook het gesprek met en in de scholen gestimuleerd.

Een stimulans voor samenhang

De opdracht aan de Taakgroep is een voorstel te doen voor een set kerndoelen waarin de samenhang in het onderwijsaanbod wordt bevorderd. In de toelichting wordt aangegeven dat om de samenhang te bevorderen met behoud van de breedte van het aanbod, de weg wordt ingeslagen naar de ontwikkeling van scenario's waarin scholen kunnen kiezen voor bredere leergebieden. Het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school* heeft aan de scenario's een gezicht gegeven dat in veel scholen nu al een functie vervult in de oriëntatie op mogelijke keuzes voor de toekomst. Om schoolontwikkeling te stimuleren waarin samenhang in het onderwijsaanbod wordt nagestreefd, is volgens de Taakgroep ook ruimte voor variëteit nodig. In verband met de kerndoelen komen we daarop terug.

Beperking

Een consequentie van het bovenstaande voor de kerndoelen is in ieder geval de beperking waarvan al in de opdracht aan de Taakgroep sprake is. De kerndoelen moeten volgens de opdracht zijn te realiseren in tweederde van twee leerjaren. Door beperking ontstaat naast het verplichte aanbod

van kerndoelen ruimte voor scholen om zelf een deel van het onderwijsaanbod te bepalen. Met dat doel is in het bijgaande concept voorstel het aantal kerndoelen beperkt tot 62.

Globaal

Maar ook de kerndoelen zelf moeten tegemoetkomen aan verschillen tussen leerlingen en tussen scholen. De Taakgroep stond in principe voor de keuze om de kerndoelen heel specifiek voor de verschillende niveaus te formuleren of om ze globaal te formuleren en zo ruimte te laten voor uitwerking op verschillende niveaus. De eerste keuze leidt in een langdurig (en waarschijnlijk moeizaam) proces tot gedetailleerde leerdoelen op ten minste drie tot misschien wel vijf of zes verschillende niveaus, voor elke schoolsoort of leerweg één. Het resultaat levert een mate van detaillering in landelijke regelgeving op die niet meer passend is. Vanuit de overweging dat scholen optimaal ruimte moeten krijgen om arrangementen op maat te bieden aan hun leerlingen, hebben we gekozen voor een set globaal geformuleerde kerndoelen. Bij het eindadvies zal in programmalijnen en voorbeelduitwerkingen worden aangegeven hoe de kerndoelen voor zowel gymnasium als basisberoepsgerichte leerweg kunnen worden uitgewerkt tot zinvolle programma's. In een bijlage wordt ter illustratie een aanzet daartoe gegeven.

Ordering

Ruimte voor variëteit kan ook worden gevonden in de ordening en de samenhang van de kerndoelen. De opdracht aan de Taakgroep is om een samenhangende set doelen te formuleren die elementen uit ten minste twaalf vakken omvatten. Om de samenhang van het geheel te benadrukken, presenteren we het voorstel als één set van doorgenummerde kerndoelen. Daarbinnen hebben we de kerndoelen geordend in zeven grotere domeinen: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, bewegen en sport. Deze ordening is gebaseerd op een inhoudelijke samenhang binnen de domeinen en sluit aan bij het voorstel voor nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs.

Stimuleren tot samenhang tussen vakken en met het basisonderwijs is een belangrijke drijfveer achter deze ordening, maar dat wil niet zeggen dat hij de enig denkbare of wenselijke samenhang weerspiegelt. Alleen al op basis van samenhangen in de leerinhouden zijn verschillende ordeningen van smal naar breed mogelijk. Maar er zijn ook samenhangen in het leerproces van de leerling te onderscheiden en aan te brengen: ontwikkelingslijnen van vaardigheden, begripsvorming, competenties, e.d. En juist die zijn van belang bij beslissingen over de manier waarop het onderwijs aan leerlingen wordt aangeboden. Daarom zijn we van mening dat de mogelijkheid voor variëteit zich ook moet uitstrekken over de manier waarop de kerndoelen in het aanbod aan de leerlingen worden geordend.

Uitwerkingen zijn mogelijk op ten minste vier verschillende manieren: in traditionele vakken; in een combinatie van vakken en vakoverstijgende projecten; in leergebieden van verschillende breedte; in competenties van leerlingen. Zo zou een school er voor moeten kunnen kiezen het domein mens en natuur uit te werken in twee leergebieden Natuur en techniek en Natuur en gezondheid; een andere moet kunnen kiezen voor de vakken natuur- en scheikunde en biologie, deels gecombineerd met projecten rond techniek en zorg; een derde school kiest voor een brede natuurwetenschappelijke oriëntatie rond beroepscontexten of maatschappelijke thema's. Wat ook wordt gekozen: de school bepaalt en verantwoordt de keuze.

Prioriteit voor Natuur en techniek en Natuur en gezondheid

De Taakgroep heeft de opdracht om op basis van ervaringen in scholen een leergebied of leergebieden 'natuur' te ontwikkelen en een eerste voorstel uit te werken. In de opdrachtbrief wordt toegelicht dat het daarbij gaat om verschillende modaliteiten, maar dat in verband met de ontwikkeling van leermiddelen prioriteit wordt gelegd bij de modaliteit met twee smallere leergebieden 'natuur en techniek' en 'natuur en gezondheid'. Daarbij wordt aangegeven dat dit voor de korte termijn het meest realistisch en kansrijk is.

Met dit uitgangspunt zijn we aan de opdracht begonnen. Het bleek ons echter niet mogelijk om, werkend met de twee genoemde leergebieden als startpunt, te komen tot een samenhangend geheel waarbinnen ook nog andere ordeningskeuzes (van afzonderlijke vakken tot één leergebied 'Mens en natuur') mogelijk waren. We hebben daarom het geheel van uitgangspunten en kerndoelen genomen als kader voor het denken over de ordening van het onderwijsaanbod. Vanuit het gesprek met de scholen over het werkdocument is vervolgens verder gewerkt met een ordening van de *kerndoelen* in brede leergebieden met ruimte voor scholen om in het *aanbod* zelf een ordening te kiezen. In de ontwikkeling van de hierboven aangeduide programmalijnen en voorbeelduitwerkingen wordt de prioriteit voor de combinaties natuur-/scheikunde/techniek (Natuur en techniek) en

biologie/verzorging (Natuur en gezondheid) zichtbaar. In de bijlage zijn daaruit twee fragmenten met voorbeelden van een programmaopbouw opgenomen.

Scholen willen in de ordening van het aanbod verschillende keuzes kunnen maken en daarin ook een ontwikkeling doormaken. Daarmee komt de kwestie van passende leermiddelen in een ander licht te staan. Het gaat niet om 'elke ordening zijn eigen leermiddel'. Dat is een onbetaalbare en onhaalbare weg. Het gaat om leermiddelen die flexibel in te zetten zijn in verschillende ordeningen. In een experimentele setting wordt in een samenwerkingsproject van scholen, educatieve uitgeverijen, SLO en de landelijke pedagogische centra in de komende maanden dit idee verder uitgewerkt en ontwikkeld. Beperking tot één mogelijkheid, zoals ordening in Natuur en techniek en Natuur en gezondheid, is in dit kader ongewenst: het gaat er juist om scholen keuzes te bieden en niet om een nieuwe ordening op te leggen.

Nu het eerste afgewogen voorstel voor kerndoelen breed zal worden besproken, kan de Taakgroep de komende maanden overzien in hoeverre het mogelijk en zinvol is om in de verdere uitwerking van programmalijnen en voorbeelduitwerkingen voor het leergebied Mens en natuur de prioriteit bij mogelijke varianten Mens en techniek en Mens en gezondheid te blijven leggen.

Functie

De behoefte aan variëteit en ruimte roept de fundamentele vraag op of er eigenlijk nog wel behoefte is aan kerndoelen. Zeker in het perspectief van de nauwkeurig omschreven eindexamenprogramma's en het afsluitend centraal examen voor alle leerlingen: kunnen we de kerndoelen voor de onderbouw niet missen? In de gesprekken in de Taakgroep en met de scholen wordt die vraag ontkennend beantwoord. Oriëntatie op examenprogramma's biedt als enig richtsnoer te weinig breedte. De kerndoelen zijn nodig om de kaders te stellen waarbinnen de twee specifieke functies van de onderbouw worden gewaarborgd:

- het leggen van een door de overheid te bepalen basis aan kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het algemeen maatschappelijk functioneren;
- het bieden van een oriëntatie in de breedte die keuzes voor specifieke sectoren of profielen open laten en mogelijk maken.

Samenvattend: De doelen voor de nieuwe onderbouw worden zo geformuleerd dat ze in grote lijnen de collectieve ambitie van de samenleving weergeven. De school kan daarbinnen verschillende uitwerkingen naar niveau en ordening kiezen. Daarmee maken we een duidelijke keuze in de formele functie van de kerndoelen: het gaat niet om een specificatie van uniforme leerresultaten, maar om een kader waarbinnen de school echte aanbodkeuzes kan maken.

Tijd en periode

Dan zijn er de kwesties van tijd. Dat zijn er twee: de periode waarin de kerndoelen kunnen worden aangeboden en de verplichte onderwijstijd in de onderbouw. Op de laatste willen we hier niet uitgebreid ingaan. Wel willen we de vraag neerleggen of ruimte voor variëteit niet ook impliceert dat er variëteit in onderwijstijd kan zijn. Te denken valt aan ruimte bieden binnen een bandbreedte die toestaat dat ook in onderwijstijd aangesloten kan worden bij verschillende behoeften van leerlingen. We zullen deze vraag in ons eindadvies betrekken.

Op de periode waarin de kerndoelen moeten worden aangeboden willen we meer ingaan. In de opdracht is aangegeven dat de kerndoelen te realiseren moeten zijn in tweederde van de onderwijstijd van twee leerjaren. Daarmee wordt de mogelijkheid open gelaten dat het aanbod van de kerndoelen op scholen gespreid kan worden over meer dan twee leerjaren. Voor het bestaan van die mogelijkheid pleiten op het eerste gezicht belangrijke overwegingen: scholen hebben zo meer ruimte om de volgorde van het aanbod zelf te bepalen en uiteindelijk maakt het immers niet uit op welk moment het kerncurriculum wordt aangeboden, zolang het maar gebeurt voordat de leerlingen hun leerweg afronden. In de Taakgroep is ondanks deze argumenten de vraag opgekomen of er toch sprake zou moeten zijn van aanbod in de *eerste* twee leerjaren. Overwegingen daarbij hangen samen met de uitgangspunten van waaruit het voorstel voor kerndoelen is geformuleerd: het leren van leerlingen van 12-14 jaar en het daarmee samenhangend eigenstandig karakter van de onderbouw (fundament en oriëntatie). Dat stelt omgekeerd ook eisen aan de fase waarin het geheel van op de kerndoelen gebaseerde onderwijs wordt aangeboden. Het maakt dus wel uit.

De Taakgroep vindt het dan ook niet gewenst en niet logisch om het aanbod van kerndoelen over de tijd te spreiden. Het doet tekort aan het funderend en oriënterend karakter van de onderbouw. Het is ook niet nodig: de globaal geformuleerde kerndoelen en daarnaast nog differentiële ruimte bieden alle mogelijkheden voor variëteit in de eerste twee leerjaren, ook om tegemoet te komen aan leerlingen met een zeer praktische instelling.

Doorlopende leerlijnen

Een ander onderdeel van de opdracht is het bieden van handreikingen voor scholen bij het vormgeven van doorlopende leerlijnen voor leerlingen. Het begrip doorlopende leerlijn kan op twee manieren worden beschouwd: vanuit het onderwijsaanbod en vanuit de ontwikkeling of het leren van de leerling. Uiteindelijk gaat het alleen om de doorlopende leerlijn in het leren van de leerling. Voorschriften voor de inrichting van het onderwijs worden immers mede gegeven om leerlingen een doorlopende leerlijn te garanderen. Maar het stelsel en de centrale voorschriften voor het onderwijsaanbod zijn gericht op alle leerlingen, terwijl door de groeiende verschillen tussen leerlingen de behoefte aan maatwerk op het niveau van de leerling toeneemt. Het stelsel kan niet meer voldoende garantie bieden voor doorlopende leerlijnen in het leren van individuele leerlingen. Daarvoor is het nodig de school meer armslag te geven om in het aanbod maatwerk te leveren.

Met een toenemende ruimte voor scholen om zelf het onderwijsaanbod te bepalen en de schoolstructuur daarbij passend in te richten, is de doorlopende leerlijn minder in het stelsel 'ingebouwd' en neemt de verantwoordelijkheid van scholen toe om op het niveau van het leren van de individuele leerling zorg te dragen voor doorlopende lijnen. Het arrangement van het onderwijsaanbod, de begeleiding en de leerlingenzorg zal daarop gericht moeten zijn en de school zal zijn beleidskeuzes mede op grond daarvan moeten verantwoorden. De handreikingen waaraan de Taakgroep werkt, willen scholen daarbij richting bieden.

In het stelsel en in de schoolstructuur zijn duidelijke breukgebieden te identificeren die een leerling in een verticale, diagonale of horizontale leerlijn moet zien te overbruggen: tussen het primair en het voortgezet onderwijs (verticaal), tussen onderbouw en bovenbouw (verticaal), tussen verschillende schoolsoorten of leerwegen ('diagonale' op- en afstroom), tussen de verschillende jaarklassen (verticaal) en tussen de verschillende vakken (horizontaal).

De Taakgroep werkt aan handreikingen voor drie van deze breukgebieden: de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs, de doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw VMBO en die tussen onder- en bovenbouw havo/vwo. De positie van het derde leerjaar havo/vwo krijgt in de laatste bijzondere aandacht. Het is ons gebleken dat er in het havo/vwo onzekerheid bestaat over de vraag wat er nu moet met het derde leerjaar. Op het eerste gezicht lijkt het immers of het derde leerjaar havo/vwo in de regelgeving is 'vergeten': de kerndoelen gelden voor twee jaar onderbouw havo/vwo en het startpunt voor de tweede fase ligt aan het begin van het vierde leerjaar. "Hoort het derde leerjaar havo/vwo nu bij de onderbouw of bij de bovenbouw?" vragen veel leraren en schoolleiders zich af. De breuk zit niet alleen in het stelsel, maar is ook vergroeid in het denken van veel betrokkenen. Maar het is ons ook gebleken dat veel ogen beginnen te glimmen van de mogelijkheden die een regelvrij derde leerjaar havo/vwo biedt om de lijn naar de tweede fase meer vloeiend te laten verlopen. In de handreiking zullen we daar voorbeelden van geven. In het eindadvies zullen we naar aanleiding van de handreikingen ook ingaan op de positie en de rol van de overheid in kwesties van aansluiting en doorlopende leerlijnen.

Aansluiting op kerndoelen basisonderwijs

De directe rol van de overheid in de zorg voor doorlopende leerlijnen heeft in ieder geval betrekking op de aansluiting tussen de kerndoelen voor het basisonderwijs en die voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de ontwikkeling van het ontwerpvoorstel dat hierbij gaat, hebben we in verschillende stadia en op verschillende manieren gezorgd voor aansluiting bij de kerndoelen die in ontwikkeling zijn voor het basisonderwijs.

Bij de aanvang van onze werkzaamheden hebben we ons goed georiënteerd op het advies *Verantwoording delen* van de commissie Wijnen over de kerndoelen voor het basisonderwijs. In de Adviesraad van de Taakgroep zijn twee leden opgenomen die ook lid waren van de commissie Wijnen. Zij bezien onze activiteiten met bijzondere aandacht voor de aansluiting met het basisonderwijs. In onze proefversie van nieuwe kerndoelen hebben we ons in uitgangspunten, ordening en formulering grotendeels aangesloten bij het advies van de commissie Wijnen. Sinds die tijd heeft het proces rond de kerndoelen voor het basisonderwijs niet stilgestaan: het voorstel Wijnen is in heroverweging genomen en de SLO heeft de opdracht gekregen op basis daarvan een nieuw voorstel te formuleren. Wij hebben daarop dezelfde deskundigen van de SLO verzocht om op basis van onze proeve van nieuwe kerndoelen en de verschillende reacties daarop te adviseren over een voorstel voor kerndoelen onderbouw VO waarin in het bijzonder aansluiting bij de kerndoelen voor het basisonderwijs is gerealiseerd. Het advies is verwerkt in het bijgaande ontwerpvoorstel. In

het definitieve voorstel dat we u in zomer 2004 zullen doen, nemen we een toelichting op over de relatie met de kerndoelen basisonderwijs.

Kerndeel en differentieel deel

In het denken over de vernieuwing van de basisvorming, de nieuwe onderbouw, is sprake van een curriculum in twee delen: het voor alle leerlingen en scholen verplichte kerndeel en het door scholen zelf in te vullen differentieel deel. De vraag is hoe de samenhang tussen beide delen is en in welke mate en welke vorm er regels zouden moeten gelden voor het differentieel deel. Zou een karakteristiek van de onderbouw moeten gelden voor alle onderdelen? Past het nog om in het inrichtingsbesluit aanvullende eisen te stellen aan de inrichting van het onderwijsaanbod?

Het ontwerpvoorstel voor kerndoelen heeft betrekking op het kerndeel. Het bevat een algemene karakteristiek van de onderbouw. De karakteristiek beschrijft kenmerken van het onderwijs gezien de eisen die daaraan worden gesteld vanuit de leerling voor wie het onderwijs is bestemd en gezien de plaats die de onderbouw VO in het stelsel inneemt. In de Taakgroep vindt een gesprek plaats over de vraag of de karakteristiek ook betrekking moet hebben op het differentieel deel. In aanvang is het differentieel deel nadrukkelijk niet bedoeld als een door scholen volledig vrij in te vullen deel. In grote lijnen zijn drie functies te onderscheiden: voldoen aan vereisten van verschillende schoolsoorten, realiseren van maatwerk (remediaal, extra aanbod), en profileren van de school. Daaruit volgt dat scholen in het differentieel deel in ieder geval geacht worden te zorgen voor doorlopende leerlijnen. Op dit moment zijn daarvoor een aantal regels gesteld in het inrichtingsbesluit. De vraag lijkt nu ook aan de orde of dat nog gewenst is.

Naast de zorg voor doorlopende leerlijnen zijn scholen vrij in het differentieel deel hun eigen aanbod te bepalen, passend bij hun leerlingen en passend bij het door hun gekozen profiel. In de praktijk zullen in het feitelijke onderwijsaanbod het kerndeel en het differentieel deel waarschijnlijk moeilijk te scheiden zijn. Voor scholen is er immers geen reden een scherpe scheiding aan te brengen. De kerndoelen zelf bieden ruimte voor inkleuring met verschillende inhouden, voor aanbrengen van verschillende soorten samenhang en voor aanbod in verschillende ordeningen. Juist de mogelijkheid om zelf samenhangen en ordeningen aan te brengen, zal het vaak niet wenselijk en misschien ook niet mogelijk maken de grens tussen kern- en differentieel deel scherp te trekken in het onderwijs zoals dat aan leerlingen wordt aangeboden. Eigenlijk is het onderscheid tussen kerndeel en differentieel deel vooral een denkconstruct in het beleid en een richtsnoer voor het bepalen van de omvang van het verplichte deel. De belangrijkste functie is te voorkomen dat we in dezelfde valkuil terechtkomen die in de aanloop naar de basisvorming van 1993 tot overlappendheid heeft geleid. Met het denken in een differentieel deel, wordt aangegeven dat er ruimte moet zijn om voor 1/3 van de tijd ook andere doelen dan de kerndoelen na te streven.

Met het uitgangspunt dat de onderbouw VO vooral een funderende en een oriënterende functie heeft, kan de regelgeving voor het onderwijsaanbod in de onderbouw wellicht worden beperkt tot de verplichting voor de school om:

- de vastgestelde kerndoelen in het aanbod te verwerken;
- in onderwijsaanbod en begeleiding zorg te dragen voor een doorlopende leerlijn voor de leerling vanuit het basisonderwijs via de onderbouw naar de bovenbouw van de verschillende schoolsoorten en leerwegen;
- voor de leerling tot ten minste aan het eind van het tweede leerjaar de mogelijkheid te behouden om alle sectoren/profielen te kiezen binnen de schoolsoort waarin hij zijn leerroute zal vervolgen.

Leerstandaarden

In relatie tot globaal geformuleerde kerndoelen is de vraag van belang naar de wenselijkheid van leerstandaarden. In de opdrachtbrief wordt de Taakgroep gevraagd om aan de hand van uitgewerkte en geconcretiseerde kerndoelen van de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en het leergebied Mens en natuur te adviseren over de wenselijkheid van leerstandaarden op het niveau van de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo. De vraag ligt in het verlengde van het advies van de Onderwijsraad om voor het eindniveau van de basisvorming leerstandaarden te formuleren (*Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*, oktober 1999). Leerstandaarden zijn door de Onderwijsraad gedefinieerd als "een geoperationaliseerde en genormeerde beschrijving van cruciale doelen die aan het eind van bepaalde onderwijsfasen beheerst moeten zijn". Ze hebben

volgens dat advies vooral de functie leerlingen een reële toegankelijkheid van vervolgonderwijs te garanderen door uit een overvloedige hoeveelheid kerndoelen de cruciale aan te wijzen en te concretiseren.

We hebben ons op deze opdracht georiënteerd door gesprekken met (leden van) de Onderwijsraad, met schoolleiders en leraren en met deskundigen van Cito en SLO. Daarin werd ons een aantal dingen duidelijk. In de eerste plaats wordt het begrip leerstandaard in scholen al snel begrepen als een nieuwe vorm van landelijke toetsing die sterke associaties oproept met de verplichte afsluitende toets basisvorming. De slechte ervaringen met de grote hoeveelheid toetsen en de bewerkelijke administratieve afhandeling zorgen voor een sterke afweerreactie waarin leerstandaarden zeker geen vruchtbare bodem vinden. Daar komt bij dat in scholen de noodzaak van leerstandaarden niet wordt gevoeld. Examenprogramma's en centrale examinering worden gezien als voldoende garantie voor het niveau van het voortgezet onderwijs. Introductie van leerstandaarden lijkt daarom slechts kans van slagen te hebben als ze een schoolnabije functie krijgen en in nauwe samenwerking met scholen worden ontwikkeld en geïntroduceerd.

In de tweede plaats lijkt het dat landelijk genormeerde leerstandaarden een langdurig en intensief ontwikkelingsproces vereisen dat de mogelijkheden en de bestaansduur van de Taakgroep ver overschrijdt. In dat proces moeten beslissingen worden genomen over de vragen welke doelen en inhouden cruciaal zijn, welke beheersingsniveaus cruciaal zijn voor de verschillende vervolgopleidingen, welke toetsvormen geëigend zijn, op welke manier de normering verkregen moet worden, e.d. Dit blijken geen vragen te zijn die alleen op basis van deskundigheid tot een eenduidig antwoord leiden: zonder intensieve betrokkenheid van leraren en scholen in het hele proces blijven beslissingen hierin discutabel.

Ten slotte zijn voorafgaand aan het ontwikkelingsproces heldere beslissingen nodig over de gewenste functie(s) van leerstandaarden. Niet alle functies zijn te combineren en beslissingen over de functie hebben gevolgen voor vorm en inhoud van de te ontwikkelen leerstandaarden. Het belangrijkste element in de functiekeuze betreft de vraag of leerstandaarden vooral een functie moeten hebben op het niveau van de leraar en de leerling of op school- of landelijk niveau. En samenhangend daarmee: dienen ze in de eerste plaats het leerproces of worden ze ontwikkeld met het oog op een verantwoordingsfunctie? De Taakgroep heeft voorkeur voor een schoolnabije functie in de ondersteuning van het leerproces van de leerling: leerstandaarden zouden in de eerste plaats een instrument moeten bieden aan leraren om hun onderwijs vorm te geven en om hun leerlingen feed-back te geven. Daarbij past ook het gebruik van een leerlingvolgsysteem waarin leerstandaarden zijn opgenomen.

Om zicht te krijgen op de consequenties van een dergelijke keuze en om te overzien voor wat voor soort keuzes we verder in het ontwikkelingsproces van leerstandaarden komen te staan, heeft de Taakgroep aan Cito en SLO verzocht een versneld ontwikkelingsproces uit te voeren van leerstandaarden voor de vak-/leergebieden wiskunde en Mens en maatschappij, op basis van (cruciale) kerndoelen uit onze eerste proeve. De opdracht moet leiden tot voorbeelden van (verschillende) leerstandaarden, maar vooral tot een procesbeschrijving die zicht biedt op de te maken keuzes, op de consequenties daarvan en op voorwaarden voor verdere ontwikkeling. In het eindadvies zullen we de resultaten van deze exercitie betrekken.

Verantwoording

Bij een toenemende beleidsvrijheid voor scholen is de vraag naar de verantwoording aan de orde. Naarmate de regels meer ruimte laten, neemt in de verantwoording de plaats van 'regels naleven' af en die van 'kwaliteit waarborgen' toe. Dat vereist verhelderen en motiveren van de gemaakte beleidskeuzes, aangeven van de consequenties ervan voor leerlingen en andere betrokkenen en keuzes in relatie brengen tot gewenste en behaalde resultaten. Met andere woorden: het verhaal achter de algemene rendementsinformatie van de school. Daarin is een vertrouwenwekkend en stimulerend verantwoordingsdocument, afkomstig uit het scholenveld zelf, cruciaal. De Taakgroep zal dit in de komende maanden verder verkennen in overleg/samenwerking met Q5. De inspectie heeft te kennen gegeven dat het waarderingskader dat op basis van de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) tot stand is gekomen, ook voldoet voor het toezicht in een veranderde wettelijke situatie voor de onderbouw. Ze spreekt de bereidheid uit om haar deskundigheid in te zetten voor het totstandkomen van verantwoordingsdocumenten van scholen. Daar zullen we in

onze verkenning graag gebruik van maken. In de eindrapportage zullen we op basis van de verkenning nader adviseren over de manier waarop verantwoording kan plaatsvinden.

Schoolontwikkeling

In reactie op maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen zijn in scholen veranderingen in gang gezet. Daarin wordt de bestaande regelgeving als belemmerend ervaren. De toegenomen behoefte aan beleidsruimte voor scholen berust dan ook voor een belangrijk deel op deze noodzaak tot schoolontwikkeling. Maar schoolontwikkeling is omgekeerd ook een voorwaarde om goed gebruik te kunnen maken van de beleidsruimte. Steeds is het leren van de leerling daarbij het criterium. Een dergelijke schoolontwikkeling berust op twee essentiële pijlers: professionaliteit van leraren en flexibiliteit van leermiddelen. Over het laatste zullen we in de eindrapportage adviseren op basis van de resultaten van het al eerder genoemde samenwerkingsproject van scholen, GEU, SLO en LPC. We zullen in het eindadvies ook ingaan op het profiel van de leraar in de nieuwe onderbouw en op de voorwaarden daarvoor. Een advies over een nieuwe onderbouw kan daar niet aan voorbijgaan. Want aan het eind van de hele voorwaardelijke keten staat altijd een leraar die het, samen met zijn leerlingen en zijn teamgenoten, echt moet laten gebeuren: het leren van de leerling.

Vervolgactiviteiten

In deze paragraaf geven wij kort aan welke activiteiten de Taakgroep nog ontplooit. Vervolgens verkennen wij de vraag wat er na de politieke besluitvorming zoal moet gebeuren: wat is gewenst overheidsbeleid rond de vernieuwing van de onderbouw? Deze kwestie maakt expliciet deel uit van onze opdracht.

De Taakgroep in 2004

Nu de voorkeuren en de beleidsrichting steeds duidelijker worden, concentreert de Taakgroep zich vooral op de diverse condities: wat zijn gewenste of noodzakelijke voorwaarden bij het beoogde schoolbeleid en wat kan de overheid daar aan doen? Enkele krenten uit ons werkplan.

De Taakgroep maakt analyses van varianten van schoolontwikkeling binnen de diverse scenario's. Wij onderzoeken de processen binnen scholen en entameren pilots van teamontwikkeling. Een centrale vraag luidt: wat beweegt de leraar? In maart 2004 organiseren wij regionale platformbijeenkomsten voor leraren.

Op 22 januari en 10 februari 2004 confereren wij met zo'n 1500 deelnemers (schoolleiders en leraren) over De Nieuwe Onderbouw. Inleidingen, demonstraties en veel workshops. Inspirerende voorbeelden vooral.

Als de beleidsruimte voor de school toeneemt heeft dat consequenties voor verantwoording en toezicht. Samen met de inspectie en het Q5-project bezinnen wij ons op een mogelijk instrumentarium. In nauwe samenwerking met scholen proberen wij in het voorjaar verschillende voorbeelden te ontwikkelen die enerzijds voldoen als verantwoording aan ouders en overheid en die anderzijds niet leiden tot pseudo-regelgeving of grote uitvoeringslast.

Van januari tot april 2004 vindt er een omvangrijk experiment plaats in ongeveer 40 scholen: voorbeelden van flexibele leermiddelen worden uitgeprobeerd in gevarieerde eerste klassen. De Taakgroep krijgt zodoende informatie over het belang en de mogelijkheden van een nieuw type leermiddelen in de diverse scenario's. Wij zullen die informatie bij ons eindadvies betrekken. Alle grote educatieve uitgeverij participeren in de experimenten.

Verder voeren wij overleg met de brancheorganisatie GEU over het vervolg.

Het Vervolg

Hoe moet het met de rol van de overheid in het ontwikkelingsproces van de scholen?

De implementatie van het nieuwe onderbouwbeleid zou eruit moeten bestaan dat de overheid van implementeren afziet. De overheid moet volgens onze inzichten twee dingen doen: faciliteren en regie voeren.

Een ruim overheidskader is mooi maar vergt een beleidsrijke invulling door de scholen. Willen scholen de komende jaren belangrijke keuzes kunnen maken ten behoeve van hun leerlingen, dan mag de overheid ze niet het bos in sturen. Allerlei ondersteuning is denkbaar, wij denken echter uit de aard van onze advisering in de eerste plaats aan een nieuw in te richten project dat gevarieerde inhoudelijke handreikingen levert voor scholen die hun onderbouw vernieuwen: programmalijnen op diverse niveaus en passend bij diverse scenario's, concrete suggesties voor doorlopende leerlijnen, verbindingen met diverse leermiddelen, eventueel passende leerlingvolgsystematiek en toetsing. Uit de volle breedte van onze adviezen wordt duidelijk dat de beoogde omslag in de onderbouw in directe samenhang moet worden gezien met een flink aantal ontwikkelingen, actoren en omstandigheden: organisatieontwikkeling, professionaliteit, personeelsbeleid, (na)scholing, leermiddelen, gebouwen, ondersteuning, kwaliteitszorg, verantwoording, toezicht. Het is naar ons oordeel dringend gewenst dat de overheid de komende jaren in dit verband een stimulerende regievoerder is ten behoeve van de vereiste samenhang.

De Taakgroep zal nadere voorstellen ontwikkelen.

Ontwerp nieuwe kerndoelen onderbouw VO

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Ontwerp nieuwe kerndoelen onderbouw VO

Algemene toelichting

Voor u ligt een ontwerp kerndoelen voor een nieuwe onderbouw voortgezet onderwijs. In het voorjaar 2003 publiceerde de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming een eerste proeve van kerndoelen nieuwe stijl, opgenomen in het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school*. Bijgaand ontwerp is een tweede versie waarin al vele commentaren zijn verwerkt. De tekst kan worden beschouwd als een eerste afgewogen voorstel van de taakgroep. Dit voorstel zal worden voorgelegd aan een aantal belanghebbende organisaties en ook in de tussenrapportage naar de minister worden gezonden. Een definitief voorstel zal medio 2004 worden opgenomen in het eindadvies van de taakgroep aan de minister.

Centraal uitgangspunt is dat een nieuwe regeling ruimte moet bieden voor variëteit en maatwerk voor verschillende groepen leerlingen. De taakgroep stelt voor om de regeling vanuit de overheid voor het programma van de onderbouw te beperken tot ongeveer 60 globaal geformuleerde kerndoelen. Dit is een grote verandering ten opzichte van de huidige, meer gedetailleerde, regeling. Hierna wordt deze ingrijpende keuze toegelicht en verantwoord.

De opdracht

De taakgroep heeft als opdracht de minister te adviseren over de wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het hart daarvan is een alternatief voor de kerndoelen basisvorming. Het bijzondere van de opdracht is dat het advies tot stand moet komen in goede samenspraak met de mensen die op school werken, leraren en schoolleiders. Dat is een belangrijke wending: de huidige regeling is toch vooral het product van vakdeskundigen en organisaties die diverse deelbelangen vertegenwoordigen. Kijken vanuit de schoolpraktijk – zo is gebleken – levert ook nieuwe benaderingen op. Het gesprek met de scholen gaat niet in de eerste plaats over de inhoud, maar vooral over de *werking* van een regeling kerndoelen. Welke effecten heeft de regelgeving op het werk van leraren en leerlingen? Waar liggen voor de scholen mogelijkheden om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen?

Inhoudelijk heeft de minister vooraf bepaald dat de kerndoelen gebaseerd moeten zijn op elementen uit de schoolvakken Nederlands, Engels, wiskunde, natuur- en scheikunde, techniek, informatiekunde, biologie, verzorging, aardrijkskunde, geschiedenis, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding. Scholen moeten de kerndoelen kunnen uitwerken naar verschillende onderwijsarrangementen, passend bij verschillende leerlingprofielen en haalbaar in tweederde van de leertijd van twee leerjaren. In zo'n arrangement kan de school er voor kiezen om elementen uit verschillende disciplines met elkaar te combineren tot leergebieden. De resterende leertijd is een differentieel deel dat in principe buiten de werking van de kerndoelen valt.

Problemen in de huidige situatie

De problemen op macroniveau zijn de afgelopen jaren in de politieke discussie breed uitgemeten. We citeren ons werkdocument (p. 5):

- *De kerndoelen basisvorming en de bijbehorende adviestabel zijn teveel op een fictief gemiddelde leerling gericht en in het algemeen te ambitieus en te gedetailleerd geformuleerd; overladenheid dwingt in alle schoolsoorten tot selectie, maar vooral in het vmbo*
- *Inhoudelijk is het totale programma relatief versnipperd, er is weinig samenhang*
- *Ofschoon de basiskwaliteit in orde is, komt het beoogde actief en zelfstandig leren nog weinig uit de verf.*

Dit beeld op macroniveau zegt overigens weinig over individuele scholen. De problemen liggen sterk verschillend per school en zelfs binnen scholen verschillend per vak.

De gesignaleerde overladenheid, versnippering en detaillering zijn vooral veroorzaakt door de wijze waarop de kerndoelen tot stand kwamen. De kerndoelen van nu vormen een optelsom van wat verschillende groepen vakdeskundigen beschouwden als de belangrijkste vakinhouden voor de onderbouw. Daarbij is vooral gekeken naar wat idealiter door iedereen moest worden

geleerd en veel minder naar de verschillende mogelijkheden van leerlingen. Zo is een sterk leerstofgerichte dynamiek op gang gekomen waarin de leermiddelen voor de verschillende vakken een stapeling van vijftien afzonderlijke ideaalplaatjes vormden. Voor een aantal vakken heeft dat zeker geleid tot een interessante inhoudelijke en didactische vernieuwing, maar bekeken vanuit het perspectief van de leerlingen was het veelal letterlijk teveel van het goede.

De voornaamste veranderingen

Wat zijn nu de veranderingen die de taakgroep voorstelt?

Naar een leerling-gerichte dynamiek

De taakgroep vindt dat de programmering van de nieuwe onderbouw vooral moet worden bepaald door ideeën over de ontwikkeling van leerlingen tussen 12 en 14 jaar. Trefwoorden daarvoor zijn: zelfstandigheid ontwikkelen; sociale vaardigheden oefenen; samenhangen leren zien; je oriënteren op leren en werken; een goede balans vinden tussen uitdaging en veiligheid; lijnen naar de toekomst leren zien. Deze trefwoorden zijn nader uitgewerkt in een algemene karakteristiek als centraal referentiekader voor het programma.

Veel meer ruimte voor variëteit

De taakgroep vindt dat scholen optimaal ruimte moeten krijgen om arrangementen op maat te bieden aan hun leerlingen. Daarbij past geen regeling met gedetailleerde leerdoelen. De doelen voor de nieuwe onderbouw worden zo geformuleerd dat ze in grote lijnen de collectieve ambitie van de samenleving weergeven. De school kan daarbinnen verschillende uitwerkingen kiezen. Daarmee kiest de taakgroep - in navolging van de commissie Wijnen - voor een andere formele functie van de kerndoelen. Het gaat niet langer om een specificatie van uniforme leerresultaten, maar om een kader waarbinnen de school echte aanbodkeuzes kan maken en verantwoorden.

Een stimulans voor samenhang

De opdracht aan de taakgroep is om doelen te formuleren die elementen uit ten minste twaalf vakken omvatten, maar dat hoeft niet te betekenen dat er ook in de uitwerking op schoolniveau zoveel schoolvakken op het rooster komen te staan. Scholen die elementen uit verschillende disciplines willen combineren moeten die keuze naar eigen inzicht kunnen maken. De taakgroep heeft er daarom voor gekozen om de kerndoelen te ordenen in grote domeinen. Het zijn er zeven: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, bewegen en sport. Deze hoofdoordeeling biedt de meeste vrijheid voor de school. Uitwerkingen zijn mogelijk op ten minste vier verschillende manieren: in traditionele vakken; in een combinatie van vakken en vakoverstijgende projecten; in leergebieden van verschillende breedte; in competenties van leerlingen. Zo kan een school er voor kiezen om het domein mens en natuur uit te werken in twee leergebieden *natuur en techniek* en *natuur en gezondheid*; een tweede school kiest voor de vakken natuur- en scheikunde en biologie, deels gecombineerd met projecten rond techniek en zorg; een derde school kiest voor een brede natuurwetenschappelijke oriëntatie rond beroepscontexten of maatschappelijke thema's. Wat ook wordt gekozen: de school bepaalt en verantwoordt de keuze.

Een bestuurlijke agenda

Als het voorstel wordt gevolgd treedt de overheid terug. Niet langer wordt in Den Haag bepaald welke vakken precies op het rooster van de onderbouw staan en hoeveel tijd daar ongeveer aan moet worden besteed. De taakgroep beseft dat dit een grote stap is. Het is daarom van belang een zorgvuldige discussie te voeren over de volgende vragen:

- Biedt de nieuwe regeling voldoende aanknopingspunten voor uitwerkingen op verschillende niveaus? In extreme termen geformuleerd: kunnen deze leerdoelen leiden tot zinvolle programma's voor zowel gymnasium als basisberoepsgerichte leerweg? De taakgroep is begonnen deze kwestie te verkennen in verschillende vingeroefeningen voor programmaliijnen.
- Hoe krijgen scholen de dynamiek op gang om het gewenste keuzeproces ook echt te doorlopen? De taakgroep is begonnen in samspraak met scholen de condities hiervoor goed in kaart te brengen. De kern van dat gesprek gaat over de professionele ontwikkeling van lerarenteams.
- Hoe moet straks de verantwoording en het bijbehorende toezicht vorm krijgen? Een keuze voor veel beleidsruimte per school verdraagt zich slecht met uniforme (leer-)standaarden voor kwaliteitsbewaking. De taakgroep is in gesprek met verschillende organisaties over

mogelijke aanpakken.

- Wat betekent de invoering van een dergelijke regeling kerndoelen voor aanpalende elementen in het vigerende kader van wet- en regelgeving? Voorkomen moet worden dat met de rechterhand ruimte wordt gegeven die met de linkerhand meteen weer wordt teruggenomen. De taakgroep wil vanuit deze optiek graag kritisch kijken naar voorschriften over vakken en leertijd in de WVO en het Inrichtingsbesluit Voortgezet Onderwijs. Dit is met name van belang voor de inrichting van het differentieel deel.

Ook deze agenda betekent een wending ten opzichte van de discussie zoals die tot nu toe over de basisvorming is gevoerd. Het gesprek op landelijk niveau is altijd geconcentreerd geweest op een tamelijk precieze afbakening van de inhoud van het curriculum – leidend tot vakontwerpen met veel sturingskracht via doelen, subdomeinen, specificaties, samenhangverwijzingen e.d. De taakgroep kiest voor een ontwerp waarin niet sturing vanuit vakconcepten maar de pedagogische creativiteit in scholen het leidmotief vormt en wil het ontwerp dan ook graag in dat perspectief bespreken met deskundigen en betrokkenen in en om de scholen.

Het hierna volgende ontwerp voor nieuwe kerndoelen voor de onderbouw van het VO begint met een beschrijving van de algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw. Daarna volgen de onderdelen per vak- of leergebied, waarin de voorgestelde kerndoelen steeds worden voorafgegaan door een vak- of leergebiedspecifieke karakteristiek.

Algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw VO

Het onderwijs in de onderbouw maakt deel uit van het geheel van het funderend onderwijs (primair en voortgezet onderwijs). In het stelsel als geheel bevindt de onderbouw zich tussen het basisonderwijs en de bovenbouw van de verschillende schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. In de ontwikkelingsfase van leerlingen krijgt dit onderwijs een plaats tussen het 12^e en het 14^e jaar. De positie op deze twee dimensies bepaalt in belangrijke mate het eigen van deze fase van ontwikkeling.

Ten eerste is daar het perspectief van de leerling, het opgroeiende kind tussen 12 en 14 jaar. Jongeren ontwikkelen zich in deze fase vaak snel en soms ook 'schoksgewijs'. Er is sprake van groei, lichamelijk en zeker ook mentaal en sociaal. Kinderen verbreden hun blik, worden zelfstandiger, kiezen steeds meer hun eigen sociale verbanden en ontwikkelen daarin hun eigen opvattingen, waarden, interesses en voorkeuren. De begrippen 'afstand' en 'verkennen' zijn centrale en kenmerkende begrippen voor deze ontwikkelingsfase. Kinderen moeten vaak verder van huis, verlaten de basisschool in hun directe omgeving en gaan naar een school voor voortgezet onderwijs in een andere wijk, dorp of stad. Geleidelijk aan komen zij ook in figuurlijke zin meer los van thuis. Vertrouwde opvattingen, waarden, normen en gewoonten stellen zij ter discussie. Ook de relatie tot leerkrachten verandert: er komt een einde aan de situatie waarin de leerling de hele schooldag te maken had met één of twee leerkrachten, en ook nog eens in een eigen klaslokaal. In zijn 'nieuwe werkelijkheid' wisselt de leerling een aantal malen per dag van leerkracht, vak en lokaal.

Het tweede perspectief is dat vanuit het stelsel. De onderbouw combineert het funderende karakter van het (basis-)onderwijs met het oriënterend karakter van de eerste fase voortgezet onderwijs. Het onderwijs in de onderbouw moet de leerling vertrouwd maken met het voortgezet onderwijs. Inhoudelijk gaat het om basiskennis en -vaardigheden die de samenleving voor alle leerlingen van belang vindt voor een goed maatschappelijk functioneren nu en later. Deze inhoud wordt daarom vastgelegd in de kerndoelen voor de onderbouw. Daarnaast is deze fase bij uitstek een periode van oriëntatie en keuze: de laatste periode waarin leerlingen nog mogelijkheden hebben om zonder al te grote problemen over te schakelen naar een ander schooltype en/of andere leerweg. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs bereiden ze zich voor op het maken van keuzes die van invloed zijn op hun verdere (school-)loopbaan. In de verschillende onderwijsactiviteiten oriënteren leerlingen zich daartoe op zichzelf (wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik?) en op de wereld van studie en beroep (welke mogelijkheden zijn er voor mij?).

Het onderwijs in de onderbouw wil recht doen aan de ontwikkelingsfase van kinderen in de leeftijd van 12 tot 14 jaar door hen te helpen hun wereld te begrijpen en uit te breiden, hen te leren omgaan met verschillen tussen individuen en groepen mensen en door hen in staat te stellen in toenemende mate zelf sturing te geven aan hun leren en zelf verantwoordelijkheid te nemen. Dit zijn de belangrijkste kenmerken van het onderwijs in de onderbouw:

- de leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig

Recente inzichten in hoe kinderen leren maken duidelijk dat actief en zelfstandig leren een hoger rendement oplevert. Daarnaast komt het tegemoet aan de wens en/of behoefte aan zelfstandigheid van kinderen in deze ontwikkelingsfase. Om actief en zelfstandig leren mogelijk te maken is het 'leren leren' een wezenlijk onderdeel van het onderwijs.

- de leerling leert samen met anderen

Ook hierbij speelt de rendementsgedachte een rol, maar het samen leren en werken biedt ook mogelijkheden tot het ontwikkelen en uitbreiden van sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast kan het leiden tot reële oefensituaties in het leren erkennen van en leren omgaan met verschillen tussen mensen.

- de leerling leert in samenhang

Het is voor leerlingen soms moeilijk de samenhang te zien tussen de verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. 'Leren in samenhang' betekent onder andere dat leerkrachten de relaties helpen leggen tussen de inhoud van de verschillende vakken en leergebieden en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel.

- de leerling oriënteert zich

Het oriënterend karakter van de onderbouw betekent onder andere dat de leerling zicht krijgt op de mogelijkheden voor zijn verdere (school-)loopbaan, op de kenmerken van verschillende soorten arbeid en op de samenleving waarin hij leeft. Daartoe hoort ook de oriëntatie op waarden, normen en opvattingen die in onze maatschappij voorkomen.

Onderwijs met een oriënterend karakter impliceert volgens de taakgroep dat leerlingen leren keuzes te maken tussen de mogelijkheden die zij door hun oriëntatie ontdekken. Zij toetsen deze mogelijkheden aan de eigen interesses en ambities.

- de leerling leert in een uitdagende en veilige leeromgeving

Uiteraard behoren nieuwe, moderne leermiddelen (met name ICT) deel uit te maken van de leeromgeving van een leerling. Als wezenlijke onderdelen van een uitdagende en veilige leeromgeving beschouwt de taakgroep echter ook: een klimaat dat prikkelt tot leren, contexten die realistisch en herkenbaar zijn en een sfeer waarin fouten gemaakt mogen worden.

- de leerling leert in een doorlopende leerlijn

Het onderwijs in de onderbouw wordt gekenmerkt door de zorg voor een doorlopende leerlijn over de breuken heen die het stelsel met zich meebrengt: van primair naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw. Dat hoeft niet altijd te betekenen dat de verschillen zo klein mogelijk worden gemaakt. Duidelijke overgangen bieden de leerling ook sterke mogelijkheden voor een bewuste ervaring van groei. Het gaat erom dat onderwijs en begeleiding erop zijn gericht de leerling zo goed mogelijk over de breuklijnen heen te helpen en de groei-ervaring voor elke leerling tot een positieve te maken.

Samenvattend:

De leerling ontwikkelt zich in de onderbouw door binnen rijke, betekenisvolle contexten te leren, samen met anderen en in een krachtige leeromgeving.

Nederlands

Karakteristiek

Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden. In het funderend onderwijs is het onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis.

Taalverwerving en taalonderwijs in basis- en voortgezet onderwijs verlopen als het ware in cirkels: dezelfde inhouden komen in toenemende complexiteit en mate van beheersing aan de orde. Het onderwijs in Nederlandse taal in de onderbouw van het voortgezet onderwijs maakt deel uit van die concentrisch verlopende ontwikkeling en sluit daarbij aan bij wat de leerling in het basisonderwijs heeft bereikt.

De kern van het vak bestaat uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal. Daarbij zal het steeds vaker ook gaan om mengvormen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, zoals een mondelinge presentatie die wordt ondersteund door geschreven teksten en beeldmateriaal. Omgaan met de computer als bron van informatie, als hulpmiddel en als communicatiemiddel is onlosmakelijk verbonden met de kern van het vak.

Strategische vaardigheden vormen een wezenlijk onderdeel: lees- en luisterstrategieën, het opstellen van spreek- en schrijfplannen voor communicatieve handelingen. Ook taalbeschouwing is van belang. Daarin worden leerlingen zich bewust van het belang van conventies in het taalgebruik en van de mogelijkheden om met taal te 'spelen', waardoor leerlingen hun gereedschap en hun repertoire uitbreiden.

Voor de leerling is het belangrijk dat het leren van deze vaardigheden aansluit bij zijn beheersingsniveau en zijn leefwereld en deze uitbreiden. Dat stelt hen in staat plezier te hebben in het lezen en schrijven van verhalen, gedichten en informatieve teksten en een positieve attitude te ontwikkelen ten opzichte van verschillende vormen van taalgebruik.

De onderwerpen waaraan leerlingen hun taalvaardigheden ontwikkelen, kunnen van verschillende herkomst zijn. Doordat leerlingen werken in betekenisvolle contexten, waarin ze op eigen niveau en met plezier en voldoening taal kunnen gebruiken, zullen zij zich uitgedaagd voelen tot taalactiviteiten. Een betekenisvolle context biedt leerlingen gelegenheid de waarde van taalonderwijs te ervaren. Wat in een bepaalde situatie betekenisvol is, hangt af van wat leerlingen al weten en kunnen, van hun leervermogen en hun belangstelling, hun verdere vorming en beroep, van de maatschappelijke actualiteit en van andere schoolse en niet-schoolse taken waarvoor ze op dat moment zelf staan. Vanwege het oriënterend karakter van de onderbouw is het in het algemeen belangrijk dat de contexten tezamen over de volle breedte reiken van de toepassingsgebieden van Nederlandse taal: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs en beroepenwereld en de Nederlandse taal zelf.

De relatie met andere vakken en leergebieden is een tweezijdige: gebruik van teksten en contexten uit andere leergebieden in het onderwijs in de Nederlandse taal en bewust werken aan taalonderwijs in het onderwijs in andere leergebieden. De transfer van taalvaardigheden naar andere leergebieden is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid voor de hele school.

Kerdoelen:

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.

2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en ziet het belang in van die conventies.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die tegemoet komen aan zijn belangstelling en zijn belevingswereld uitbreiden.
9. De leerling leert op planmatige wijze spreek-, lees- en schrijftaken voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op zijn eigen spreken en schrijven en hij leert op grond daarvan en van reacties van anderen zijn schrijfteksten te herzien.

Engels

Karakteristiek

Engels neemt als wereldtaal voor ons land een centrale plaats in. Door beheersing van het Engels vergroten leerlingen hun communicatieve, sociale en maatschappelijke mogelijkheden. Het onderwijs in het Engels bouwt voort op de kennismaking ermee in het basisonderwijs. De mogelijkheden van de computer als hulp- en communicatiemiddel, en met name die van het internet, worden benut.

De kern van het vak wordt gevormd door het leren zelfredzaam te worden in een aantal veel voorkomende communicatieve situaties. De verschillende aspecten van taalvaardigheid (luisteren, lezen, gesprekken voeren en schrijven) komen daarbij zoveel mogelijk in samenhang aan bod. Het luisteren naar en begrijpen van Engels staat centraal en in samenhang daarmee het opbouwen van een basiswoordenschat. Het principe 'doeltaal = voertaal' is daartoe een krachtig middel en wordt dan ook zoveel mogelijk toegepast. De schrijfdoelen zijn beperkt tot het functionele minimum van een kort en informeel contact in het Engels via e-mail, chatten op internet en een briefje. Met het opnemen van de vijf aspecten van taalvaardigheid in de kerndoelen wordt ook een relatie gelegd met het Common European Framework of Reference (CEFR) en het taalportfolio dat op basis daarvan is ontwikkeld.

De contexten sluiten zoveel mogelijk aan bij de leefwereld van de leerling en breiden deze uit. Daarin past ook dat leerlingen Engelstalig tekstmateriaal bestuderen dat aansluit bij de inhoud van andere leergebieden en dat daarin ook wordt gebruikt. Mens en maatschappij, Mens en natuur, Kunst en cultuur en Bewegen en sport kunnen dienen als bronnen voor thema's waarover wordt gesproken en gelezen. Het onderwijs in de Nederlandse taal heeft weer andere raakvlakken: er zijn vaardigheden die in beide vakken gelden (luisterstrategieën bijvoorbeeld) en de rol van het Engels in het Nederlands kan worden verkend.

Kerndoelen

11. De leerling leert vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten.
12. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.
13. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.
14. De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
15. De leerling leert een informeel gesprek in het Engels te voeren over onderwerpen uit zijn dagelijks leven.
16. De leerling leert eenvoudige standaardgesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen.
17. De leerling leert informeel contact in het Engels te onderhouden via e-mail, brief en chatten.
18. De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.

Wiskunde

Karakteristiek

Leerlingen hebben op verschillende manieren wiskunde nodig: buiten school in het leven van alledag en op school ter ondersteuning van het leren in andere leergebieden en als voorbereiding op mogelijke keuzes voor bepaalde vervolgopleidingen. In de eerste jaren van het voortgezet onderwijs verwerven leerlingen zich in de context van betekenisvolle situaties inzicht en vaardigheden op het gebied van getallen, grootheden, maten, vormen, structuren en de daarbij passende relaties, bewerkingen en functies. Aansluitend op het basisonderwijs ontwikkelen ze hun vaardigheden in de 'wiskundetaal' en worden steeds verder 'wiskundig geletterd en gecijferd'.

De wiskundetaal bestaat onder andere uit rekenkundige, wiskundige en meetkundige uitdrukkingen, meetkundige tekeningen en schema's, modellen, formele en informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen, grafieken en opdrachten voor computer en rekenmachine. 'Wiskundig geletterd en gecijferd worden' wil zeggen dat leerlingen een repertoire opbouwen van parate kennis, inzichten en routines en leren deze op een juiste manier toe te passen in wiskundige technieken, aanpakken, redeneringen en rekenwijzen.

De onderwerpen waaraan leerlingen in de basisvorming hun wiskundige kennis en vaardigheden ontwikkelen, kunnen van verschillende herkomst zijn. Doordat leerlingen werken in betekenisvolle contexten, waarin ze op eigen niveau en met plezier en voldoening wiskunde kunnen doen, zullen zij zich uitgedaagd voelen tot wiskundige activiteit. Een betekenisvolle context biedt leerlingen gelegenheid de waarde van wiskundige activiteiten te ervaren. Wat in een bepaalde situatie betekenisvol is, hangt af van wat leerlingen al weten en kunnen, van hun leervermogen en hun belangstelling, hun verdere vorming en beroep, van de maatschappelijke actualiteit en van andere schoolse en niet-schoolse taken waarvoor ze op dat moment zelf staan. Vanwege het oriënterend karakter van de onderbouw is het in het algemeen belangrijk dat de contexten tezamen over de volle breedte reiken van de toepassingsgebieden van wiskunde: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs en beroepenwereld en de wiskunde zelf.

De relatie met andere vakken en leergebieden is een tweezijdige: gebruik van contexten uit andere leergebieden in het wiskundeonderwijs en bewust werken aan aspecten van wiskunde in het onderwijs in andere leergebieden. De transfer van wiskundevaardigheden naar andere leergebieden is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het beleid voor de hele school.

Kerdoelen

19. De leerling leert passende wiskundetaal te gebruiken voor het ordenen van het eigen denken en voor uitleg aan anderen en leert de wiskundetaal van anderen te begrijpen.
20. De leerling leert alleen en in samenwerking met anderen praktische en formele wiskundige problemen oplossen.
21. De leerling leert een wiskundige argumentatie te onderscheiden van meningen en beweringen en leert daarbij met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen.
22. De leerling leert de structuur en de samenhang te doorzien van positieve en negatieve getallen, decimale getallen, breuken, procenten, verhoudingen en lineaire verbanden en leert ermee te werken in zinvolle en praktische situaties.
23. De leerling leert exact en schattend rekenen en redeneren op basis van inzicht in nauwkeurigheid, orde van grootte, en marges die in een gegeven situatie passend zijn.
24. De leerling leert op inzichtelijke en nauwkeurige wijze berekeningen met rekenapparatuur uit te voeren.

25. De leerling leert meten, leert structuur en samenhang doorzien van het metriek stelsel en leert rekenen met maten voor grootheden die gangbaar zijn in relevante toepassingen.
26. De leerling leert werken met platte en ruimtelijke vormen en structuren, leert daarvan afbeeldingen te maken en deze te interpreteren en leert met hun eigenschappen en afmetingen te rekenen en redeneren.
27. De leerling leert gegevens van statistisch onderzoek systematisch te beschrijven, ordenen en visualiseren en leert statistische gegevens, representaties en conclusies te beoordelen.

Mens en natuur

Karakteristiek

Het leergebied 'mens en natuur' omvat elementen uit de vakken biologie, natuur- en scheikunde, techniek en verzorging. Het sluit aan bij de kerndoelen 'Mens en samenleving' en 'Natuur en techniek' van het basisonderwijs. Het leergebied biedt leerlingen op hun eigen niveau een oriëntatie op de levende en niet-levende natuur, techniek en zorg. Sleutelbegrippen uit de verschillende vakken dienen ter ondersteuning daarvan. Daarvoor is nodig deze op het niveau van de leerling in praktische situaties toe te passen. Voor de betrokkenheid van leerlingen is het bovendien belangrijk uit te gaan van voor hen relevante maatschappelijke situaties.

De kern van dit brede leergebied is te typeren in twee verschillende perspectieven. Van kinds af aan wil de mens zijn omgeving *begrijpen* en zoekt hij naar verklaringen. Daarnaast wil de mens de omgeving *duurzaam beheersen* om nu en in de toekomst in de eigen behoeften te voorzien. Deze twee drijfveren spelen in alle onderliggende disciplines een rol. Het leergebied is daarom enerzijds gericht op het verwerven van een kritische en onderzoekende houding, anderzijds op het leren ontwerpen en het maken van bewuste keuzen.

In het leergebied 'mens en natuur' ontwikkelen leerlingen vaardigheden om verschijnselen in de levende en niet-levende natuur op een planmatige manier te onderzoeken en te verklaren. Zoveel mogelijk uitgaande van eigen waarnemingen en verwondering doen leerlingen daarbij natuurwetenschappelijke basiskennis op. Ze leren relaties te leggen tussen concrete feiten en abstractere theorieën en modellen. De computer is hulpmiddel, middel tot communicatie, belangrijke bron van informatie en onderwerp van onderzoek en studie.

Het perspectief van het duurzaam beheersen van de omgeving om in behoeften te voorzien, wordt benaderd vanuit techniek en zorg. In beide sferen gaat het om praktische toepassing van natuurwetenschappelijke basiskennis. Daarbij worden specifieke vaardigheden ontwikkeld. In een oriëntatie op techniek maken leerlingen op een praktische manier kennis met de methodiek van ontwerpen. Leerlingen passen ontwerpvaardigheden toe door het ontwerpen en maken van een eenvoudig technisch product. Bij de oriëntatie op zorg leren leerlingen bewuste keuzes maken met het oog op zorg voor zichzelf, elkaar en de omgeving. Leerlingen leren daarbij inzicht te krijgen in de consequenties van keuzes in de eigen levenswijze.

In het concrete onderwijsaanbod aan leerlingen kunnen de leerinhouden van het leergebied op verschillende manieren worden geordend: in één leergebied, in twee leergebieden 'natuur en techniek' en 'natuur en zorg', in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen. In alle gevallen is het nodig inhouden uit het leergebied *in samenhang* en in *relatie* tot elkaar aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren daarbij de eenheid en verscheidenheid in de natuur te waarderen en te respecteren en dat te uiten in zorg voor zichzelf, elkaar en de omgeving.

Kerndoelen

28. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren over een natuurwetenschappelijk onderwerp en de uitkomsten daarvan te presenteren.
29. De leerling leert kennis verwerven over en inzicht verkrijgen in sleutelbegrippen uit het gebied van de levende en niet-levende natuur.
30. De leerling leert natuurwetenschappelijke sleutelbegrippen te verbinden met situaties in het dagelijks leven.
31. De leerling leert dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun milieu en dat natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.

32. De leerling leert o.a. door praktisch werk kennis verwerven over en inzicht verkrijgen in energie, materie en informatie.
33. De leerling leert onderzoek doen aan natuurkundige verschijnselen als elektriciteit, geluid, licht, beweging en krachten.
34. De leerling leert door onderzoek kennis te verwerven over voor hem relevante technische producten en systemen en deze naar waarde te schatten.
35. De leerling leert op planmatige wijze een technisch product ontwerpen en maken, waarbij materiaal wordt bewerkt en vormen van energie of automatisering worden toegepast.
36. De leerling leert aan de hand van praktisch werk kennis verwerven over groei en ontwikkeling van organismen in relatie tot hun omgeving.
37. De leerling leert hoofdzaken te begrijpen van bouw en functie van het menselijk lichaam, verbanden te leggen met het bevorderen van lichamelijke en psychische gezondheid en daarin een eigen verantwoordelijkheid te nemen.
38. De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving.
39. De leerling leert hoe hij de veiligheid van verschillende leefsituaties (wonen, leren en werken, uitgaan, deelname aan het verkeer) voor zichzelf en anderen positief kan beïnvloeden.

Mens en Maatschappij

Karakteristiek

In dit leergebied staat de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal: op zichzelf, op ontwikkelingen in de wereld en op ontwikkelingen in het verleden. Leerlingen zijn immers degenen die in de toekomst standpunten moeten bepalen en beslissingen nemen over zaken van persoonlijk en algemeen belang. Het gaat daarbij niet alleen om het begrijpen van verschijnselen in de actuele maatschappelijke werkelijkheid (hoe zit het?), maar ook om het waarderen en beoordelen daarvan (wat vind ik ervan?). Het leergebied sluit aan bij de kerndoelen 'Mens en samenleving', 'Ruimte' en 'Tijd' van het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' in het basisonderwijs.

Leerlingen in de leeftijd van 12-14 jaar breiden hun leefwereld uit, evenals hun persoonlijke betrokkenheid daarbij. Ze doen dat in een wereld die complex is en voortdurend in verandering. Het leergebied 'mens en maatschappij' is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen. Het geografisch perspectief doet dat vanuit het besef deel uit te maken van gebieden op verschillende schaal: de directe eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. Het historisch perspectief biedt grip op de wereld vanuit een chronologisch tijdsbesef. Verwondering over zowel het andere als het eigene is in beide perspectieven een centrale drijfveer. Vragen leren stellen, inlevingsvermogen ontwikkelen en een open, verkennende houding zijn zowel doel als middel.

Het ideaal is dat leerlingen op informatie gebaseerde en beargumenteerde beslissingen leren te nemen als burgers van een cultureel diverse en democratische samenleving, waarin de onderlinge afhankelijkheden - ook op wereldniveau - groot zijn. Ze moeten leren standpunten te bepalen en te onderbouwen met behulp van veelzijdige informatie. In het leergebied 'mens en maatschappij' leren leerlingen dan ook wegwijs worden in verschillende soorten bronnen en deze gericht te gebruiken. Het internet en andere vormen van digitale bronnen verdienen daarbij een belangrijke plaats vanwege hun complexiteit, hun aantrekkelijkheid voor leerlingen en hun toenemende invloed.

In de kerndoelen van het leergebied 'mens en maatschappij' zijn vooral perspectieven en werkwijzen van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis herkenbaar. De leerinhouden kunnen echter op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in de afzonderlijke vakken aardrijkskunde en geschiedenis, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhouden uit het leergebied *in samenhang* en in *relatie* tot elkaar aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.

Kerndoelen

40. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt innemen en verdedigen en daarbij respectvol omgaan met kritiek.
41. De leerling leert een chronologisch-historisch kader van tien tijdvakken gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen te plaatsen in hun tijd.
42. De leerling leert een eigentijds geografisch beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen te plaatsen in hun omgeving.
43. De leerling leert historische bronnen gebruiken om zich een beeld te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.
44. De leerling leert de atlas als informatiebron gebruiken en kaarten te lezen en analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden te vinden op specifieke vragen.

45. De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
46. De leerling leert in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werken en wonen, vrije tijd en recreatie, verkeer en natuur/milieu.
47. De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
48. De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
49. De leerling leert over de Europese samenwerking en leert de betekenis van de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
50. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond en leert daarbij over de grote onderlinge afhankelijkheid en de internationale samenwerking in de wereld.
51. De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.

Kunst en cultuur

Karakteristiek

In het leergebied 'Kunst en cultuur' verdiepen en verbreden leerlingen hun kennismaking met kunstzinnige en culturele aspecten in hun leefwereld en verkennen daarin hun eigen (productieve) mogelijkheden. Ook leren zij oog te krijgen voor de culturele en kunstzinnige diversiteit in de samenleving. Het sluit aan op de kerndoelen van het leergebied 'Kunstzinnige oriëntatie' van het basisonderwijs. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs ontleent het leergebied zijn inhouden in de eerste plaats aan de kunstzinnige disciplines (beeldende vakken: handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en audiovisuele vorming, en muziek, dans en drama). Er zijn relaties te leggen met andere vak- en leergebieden, met name met Nederlands en Mens en maatschappij maar ook met elementen uit wiskunde, Engels en Mens en natuur.

De leerlingen ontwikkelen vaardigheden in het gebruik van verschillende technieken. Ook ontwikkelen zij het vermogen om daarbij gebruik te maken van mogelijkheden die de verschillende kunstzinnige disciplines bieden. Daarbij worden verschillende functies verkend: het uitdrukken van eigen gevoelens en ervaringen, het vorm geven aan verbeelding en het leren communiceren door middel van beeld, geluid en (lichaams)taal. De leerlingen leren ook om hun kunstzinnig werk op een toegankelijke wijze te presenteren aan anderen. ICT kan hierbij als hulp- en communicatiemiddel gebruikt worden.

Naast het zelf vormgeven is ook het kennismaken met de kunstzinnige en culturele uitingen van anderen van belang. Dat geldt voor het werk van medeleerlingen, maar ook voor dat van professionele kunstenaars. Dit wordt met behulp van schriftelijke, visuele en auditieve middelen vast gelegd in het kunstdossier. Leerlingen leren op exemplarische wijze kunst te begrijpen en te waarderen. Tot het leergebied behoort in de basisvorming ook een in het programma ingebedde kennismaking met museum, concertzaal, filmzaal en theater. Doel is daarbij alle leerlingen in elk geval kennis te laten maken met verschillende professionele uitingen. Door voorbereiding van de bezoeken en de verwerking van de ervaringen ermee op school worden de bezoeken in het perspectief geplaatst van de doelen van het leergebied.

In het concrete onderwijsaanbod aan leerlingen kunnen de leerinhouden van het leergebied op verschillende manieren worden geordend: in één samenhangend leergebied, in afzonderlijke vakken, als onderdeel van projecten of in mengvormen daarvan. In alle varianten is een brede oriëntatie op kunst en cultuur het doel.

Kerndoelen

52. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden (*technieken en middelen*) de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om er eigen gevoelens mee uit te drukken, ervaringen mee vast te leggen, verbeelding mee vorm te geven en communicatie mee te bewerkstelligen.
53. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen waaronder kunstenaars.
54. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
55. De leerling leert, op grond van enige kennis van en inzicht in aspecten als vorm, structuur, ritme, betekenis en achtergrond, te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen en bezoekt daartoe in ieder geval één tentoonstelling, één concert en één theater- of dans- of filmvoorstelling.
56. De leerling leert, met behulp van visuele en auditieve middelen, verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten (als toeschouwer en als deelnemer). Het verslag wordt vastgelegd in het kunstdossier.

Bewegen en sport

Karakteristiek

De leeftijd van 12 tot 14 jaar is een turbulente periode. Er is sprake van een sterke verandering in de lichamelijke kenmerken. De ledematen worden langer en onder hormonale invloed veranderen de lichamelijke verhoudingen. Tegelijkertijd betekent de overgang naar een andere school een sterke verandering in de sociale omgeving van de leerlingen. Ze moeten op zoek naar een nieuwe plek en identiteit in dat geheel en dat vergt aanpassing. Het is daarom juist in deze leeftijdsfase belangrijk dat de leerling leert zijn zelfvertrouwen te behouden of hervinden in de eigen bewegingsmogelijkheden. Aansluiten bij de bewegingservaring uit de basisschoolperiode is daarbij essentieel.

Maar ontwikkeling betekent meer dan behouden of hervinden wat er al was. In deze periode worden leerlingen zich ook meer bewust van de mogelijkheden en onmogelijkheden van zichzelf en van anderen. Het is daarom belangrijk dat ze ruime kansen krijgen hun mogelijkheden in een veilige omgeving te verkennen. Het respectvol omgaan met verschillen, bijvoorbeeld in belangstelling, begaafdheid en tempo, vraagt voortdurend om flexibiliteit en om uitdagende en aansprekende bewegingssituaties. Het is van belang dat leerlingen in deze leeftijdsfase plezier in bewegen blijven houden. Het gaat er uiteindelijk om alle kinderen te brengen tot blijvende en verantwoorde deelname aan bewegen en sport vanuit een bewuste keuze voor bewegen in het algemeen en voor specifieke bewegingsactiviteiten in hun vrije tijd. Daarop is in deze fase dan ook de verschuiving gericht van het leren in het primair onderwijs van de basisvormen van bewegen naar de brede oriëntatie in het voortgezet onderwijs op actuele bewegingscultuur.

Binnen 'Bewegen en sport' wordt veelvuldig een beroep gedaan op verschillende sociale en regelvaardigheden. In tal van situaties wordt van leerlingen verwacht dat ze elkaar helpen, onderling rollen en taken verdelen, op eigen en elkaars veiligheid letten, respectvol met elkaar omgaan, zorgzaam zijn voor elkaar, met elkaar regels afspreken, samenwerken en samen spelen. Leerlingen leren daarbij eenvoudige regeltaken vervullen, zoals elkaar hulp verlenen, aanwijzingen geven en coachen, organiseren en rollen vervullen als scheidsrechter of jury. Al deze sociale- en regeltaken maken niet alleen het samen bewegen mogelijk maar bieden leerlingen de mogelijkheid te leren hoe ze bewegingsactiviteiten met elkaar veilig op gang kunnen brengen en houden. Leerlingen leren hierbij verantwoordelijkheid te dragen voor het eigen bewegen en dat van anderen, ook als de onderlinge verschillen groot zijn.

Kerdoelen

57. De leerling leert zich mede met het oog op buitenschoolse beoefening te oriënteren op veel verschillende bewegingsactiviteiten uit de gebieden spel, turnen, atletiek, bewegen op muziek, zelfverdediging en actuele ontwikkelingen in de bewegingscultuur en daarin de eigen mogelijkheden te verkennen.
58. De leerling leert door middel van uitdagende bewegingssituaties zijn bewegingsrepertoire uit te breiden.
59. De leerling leert de hoofdbeginselen van de bewegingsactiviteiten op eigen niveau toe te passen.
60. De leerling leert tijdens bewegingsactiviteiten sportief te zijn, rekening te houden met de mogelijkheden en voorkeuren van anderen en respect en zorg te hebben voor elkaar.
61. De leerling leert eenvoudige regelende taken vervullen die het zelfstandig en samen met andere leerlingen beoefenen van bewegingsactiviteiten mogelijk maken.
62. De leerling leert de waarde van het bewegen kennen voor gezondheid en welzijn door die te ervaren.

Eerste analyse raadplegingen

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Eerste analyse

opvattingen in de scholen over de toekomst
onderbouw voortgezet onderwijs

Zwolle, mei 2003



Taakgroep
Vernieuwing
Basisvorming

Hanzelaan 276
8017 JJ Zwolle
T (038) 46 70 720
F (038) 46 70 842
E basisvorming@sopo.nl
W vernieuwingbasisvorming.nl

1. Inleiding

De opdracht die de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in september 2002 meekreeg was tweeledig: doe voorstellen voor een nieuw kader voor de basisvorming en voer daarvoor zodanig overleg met het veld dat er sprake is van draagvlak en reële mogelijkheden van schoolontwikkeling. Het werd ons al snel duidelijk dat beide elementen van de opdracht zo hecht met elkaar verbonden zijn, dat het niet goed mogelijk is over dat nieuw kader of bepaalde onderdelen daarvan (kerndoelen, tweede moderne taal, Fries) al vast te rapporteren.

Alles hangt samen, en de intensieve interactie met de scholen vraagt ruimte in het denken en tijd. Daarom zal het werk van de Taakgroep leiden tot één integraal advies (zomer 2004), een advies waarin alle deelvragen worden meegenomen: kerndoelen, differentieel deel, leergebieden, doorlopende leerlijnen, leerstandaarden, faseringen, en niet te vergeten: condities.

Minister van der Hoeven heeft in haar brief van 25 maart 2003 aan de Tweede Kamer deze opvatting van onze opdracht gesteund en toegelicht. Zie voor meer informatie onze website www.vernieuwingbasisvorming.nl. Via de site kunt u trouwens ook deze tekst downloaden.

Na een groot aantal verkennende gesprekken heeft de Taakgroep een werkdocument opgesteld: *Basisvorming: Keuzes aan de school*. Dit document, dat ook een eerste proeve van nieuwe kerndoelen bevat, is bedoeld richting te geven zowel aan het overleg dat wij met de scholen voeren als aan het overleg binnen de scholen. Daartoe hebben wij, als werkhypothese, een perspectief geschetst waarin sprake is van een nieuwe balans tussen overheidseisen en schoolbeleid. De tekst is zo opgesteld dat feitelijk alle belangrijke dilemma's en beleidskeuzes rond de onderbouw er worden ingeleid. In de gesprekken die wij zelf hebben gevoerd n.a.v. het Werkdocument werd onze verwachting nog overtroffen: veel herkenning, grote betrokkenheid, gloedvolle discussies.

Met ons Werkdocument hebben wij ruim 120 VO-scholen systematisch geraadpleegd in de maanden maart en april 2003. Dit rapportje bevat een eerste analyse van de uitkomsten: wat zijn de opvattingen in de scholen over de toekomst van de onderbouw? Wat vindt men in de scholen van de richting die de Taakgroep heeft beschreven?

In paragraaf 2 zullen wij de gevolgde *werkwijze* toelichten. In paragraaf 3 vatten wij de *inhoudelijke kwesties* waarover de raadpleging ging kort samen. In de volgende paragraaf geven wij de belangrijkste *opvattingen en inschattingen* weer per geleding. Dat leidt in paragraaf 5 tot een samenvatting, een *globale analyse*, en we besluiten dit rapport met een aantal *conclusies* die van belang zijn voor de voortgang van ons werk.

2. Werkwijze

De nu uitgevoerde raadpleging bestrijkt inhoudelijk een breed terrein: de ontwikkelingen in de eerste leerjaren van het Voortgezet Onderwijs (zie de volgende paragraaf) en richt zich op alle betrokken school-geledingen. Om voldoende representativiteit te bereiken moesten we een behoorlijk aantal scholen betrekken: ruim 120, zorgvuldig gespreid over regio's, schoolsoorten, denominaties en schaal. Omdat meer dan 400 scholen beschikbaar bleken, konden we een verantwoorde steekproef samenstellen.

Voor vijf onderscheiden geledingen hebben we telkens twee werkvormen ontwikkeld:

- een leidraad voor een gesprek: onze contactpersoon/schoolleider krijgt een toegelichte agenda, een handleiding daarbij en een antwoordmodel.
- Een enquête voor anoniem gebruik onder leerlingen, ouders en leraren; de enquête bevat zodanige toelichtingen dat individuele invulling mogelijk is; onze contactpersoon zorgt slechts voor de logistiek.

De 120 scholen konden hun voorkeur voor minstens twee werkvormen inbrengen. Bijna iedereen heeft dat gedaan, de meeste voor meer dan twee werkvormen. Zodoende konden we bij de verdeling van geledingen en werkvormen enerzijds de voorkeur volgen, anderzijds zorgen voor representativiteit per geleding (in het bijzonder betreffende regio's en schoolsoorten: vmbo – havo/vwo).

Overzicht van de respons per enquête en gesprek:

Leerlingen:

- Enquête: 1916 leerlingen klas 1, gespreid over 45 scholen¹
- Interviews: 129 leerlingen (lagere leerjaren), gespreid over 14 scholen

Ouders:

- Enquête: 793 ouders leerlingen klas 1, gespreid over 29 scholen
- Interviews: 102 ouders, gespreid over 16 scholen

Leraren:

- Enquête: 1140 leraren, gespreid over 42 scholen
- Interviews: rond de 400 leraren klas 1, gespreid over 31 scholen

Mentoren onderbouw en decanen:

- Interviews mentoren: 230 mentoren, gespreid over 26 scholen
- Interviews decanen: 60 decanen, gespreid over 17 scholen

Schoolleiding:

- Interviews centrale directies: ruim 30 personen, gespreid over 11 scholen
- Interviews schoolleiders middenmanagement: 140 schoolleiders, gespreid over 27 scholen

Bij alle enquêtes en gesprekken zijn de verschillende schoolsoorten goed vertegenwoordigd.

¹ Waar gesproken wordt over scholen moet worden gelezen: op zichzelf staande scholen of vestigingen van grotere scholengemeenschappen

Tenslotte hebben we hier en daar gebruik gemaakt van enkele kwantitatieve analyses die we al gemaakt hadden n.a.v. de platformbijeenkomsten die we in maart hebben gehouden met de contactpersonen/schoolleiders van de 120 scholen.

3. Belangrijkste beleidsopties

De opdracht van de Taakgroep is het uitbrengen van een advies aan de overheid over veranderingen in wet- en regelgeving voor de basisvorming. Dat advies zal in het voorjaar van 2004 worden gemaakt, mede op basis van opvattingen, wensen en ervaringen van een groot aantal scholen. Deze eerste grote raadpleging richtte zich op een voorlopige stellingname van de Taakgroep, verwoord in het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school*.

De kern van die stellingname luidt als volgt: een aantal problemen rond de basisvorming moet *niet* primair door de overheid worden opgelost, maar door de scholen zelf worden aangepakt. Dat is in lijn met het langjarig beleid van de overheid om de instellingen meer beleidsruimte te geven. Daarbij horen uiteraard wel kaders en verplichtingen tot verantwoording van de op schoolniveau gemaakte keuzes.

De beleidsopties in het werkdocument zien er in schema als volgt uit.

Beleidsopties voor basisvorming	
<i>Rol van de overheid</i>	<i>Rol van de school</i>
Schrijft algemene karakteristiek voor	Werkt de karakteristiek uit in eigen beleidsscenario
Regelt het programma in grote lijnen (70 kerndoelen)	Werkt kerndoelen uit, passend bij profiel en niveau van de leerlingen
Ordent het programma in zeven grote gebieden	Kiest zelf voor vakken, leergebieden of projecten
Schrijft alleen totale tijd voor (tweederde van twee jaar)	Kiest zelf voor uitwerking in een schooltabel
Differentieel deel: <ul style="list-style-type: none"> • Geeft geen nadere voorschriften voor vmbo • Handhaaft bestaande vakverplichtingen voor havo/vwo 	Vult zelf het differentieel deel nader in
Biedt toetsingskader voor verantwoording	Verantwoordt de gemaakte keuzes aan de inspectie
Ondersteunt scholen bij de evaluatie van resultaten	Volgt en toetst zelf het werk van leerlingen

De raadpleging richtte zich op de hierboven schematisch samengevatte verhouding tussen overheid en scholen. In vergelijking met de huidige situatie zou de school aanzienlijk meer beleidsruimte krijgen dan nu. Middels de raadpleging probeerde de taakgroep antwoord te krijgen op vragen als:

- Hoe is de huidige situatie in de scholen?
- Hoe liggen de opvattingen van verschillende geledingen in de school over genoemde beleidsopties?
- Hoe liggen de ambities van de scholen voor een beleidsrijke invulling van basisvorming?
- Hoe is de inschatting van de eigen capaciteiten voor verdere ontwikkeling en op welke punten verwacht men steun van de overheid?

Om zicht te krijgen op deze vragen heeft de taakgroep niet alleen de bovenstaande beleidsopties aan de orde gesteld. We hebben ook vragen gesteld over onderwerpen die voor de scholen van vitaal belang zijn bij het *implementeren* van eigen beleid: de organisatie van het leren, teamontwikkeling, materiaal en didactiek voor het realiseren van doorlopende leerlijnen van primair onderwijs tot en met de bovenbouw, de verandercapaciteit van de school. Voor een advies inzake regelgeving zijn deze kwesties van belang omdat daarmee zicht ontstaat op de haalbaarheid van de beleidsopties.

4. Beeldbepalende opvattingen van de diverse geledingen

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste bevindingen samengebracht die op basis van een eerste analyse van de verzamelde gegevens aan het licht zijn gekomen. In de komende periode zal een nadere analyse tot een verdere verfijning van het in deze paragraaf geschetste beeld leiden.

Achtereenvolgens komen de meningen aan bod van de volgende geledingen: leerlingen (§ 4.1), ouders (§ 4.2), leraren (§ 4.3), mentoren en decanen (§ 4.4) en de schoolleiding (§ 4.5). Bij het beschrijven van de resultaten van het onderzoek is gekozen voor een thematische insteek. Waar mogelijk is daarbij eenzelfde rubricering van thema's aangehouden.

4.1 Leerlingen

Aansluiting basisonderwijs - voortgezet onderwijs

De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs betekent voor de leerling een periode van gewenning.

Veel leerlingen (57%) hebben hoge verwachtingen bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs.

De ene leerling heeft moeite met wennen bij deze overgang, de ander heeft daar geen moeite mee. Beide groepen houden elkaar ongeveer in evenwicht. Vmbo-leerlingen zijn oververtegenwoordigd in de groep leerlingen die aangeeft moeite te hebben met wennen.

Voor het merendeel van de leerlingen lossen deze aanloopproblemen in het voortgezet onderwijs in de loop van het eerste jaar op.

Problemen met wennen concentreren zich bij zaken als de veelheid aan vakken en verschillende docenten (vooral als leraren uiteenlopende eisen stellen), didactische aspecten en het ontbreken van een eigen klaslokaal. Complicerende factor daarbij is dat leraren in het voortgezet onderwijs in de ogen van de leerling vaak niet precies weten wat de leerlingen in het basisonderwijs hebben gehad. Ten behoeve van een soepel verlopende overgang oordelen leerlingen bijzonder positief als aan het eind van de basisschool een vorm van concrete kennismaking wordt georganiseerd met hun toekomstige school. Als aanvulling op het proeven van de sfeer geven leerlingen aan ook beter te willen worden voorbereid op de manier van werken in het voortgezet onderwijs.

Lesgeven en leren

Leerlingen accepteren de wijze van lesgeven op school zoals die is. Daarbij lopen verschillende vormen door elkaar: klassikaal onderwijs, werken in groepjes en zelfstandig werken. Dat sluit aan op hun behoefte aan afwisseling bij het vormgeven van het proces van kennisoverdracht. De mate van afwisseling kan nog worden uitgebreid. Leerlingen dragen daar ook suggesties voor aan, waarbij meer afwisseling tussen theorie en praktijk een centrale plaats inneemt.

Leerlingen oordelen duidelijk positief over de kwaliteit van de uitleg door de leraar wanneer de lesstof uit het boek daarom vraagt. Leerlingen vinden het verder prettig om in groepjes samen te werken. Dat zijn zij in het basisonderwijs gewend geraakt en zij zouden dat meer willen zien terugkomen in de manier van lesgeven in het voortgezet onderwijs. Ook vinden zij het belangrijk dat tijdens de les een beroep wordt gedaan op hun zelfstandigheid en hun eigen verantwoordelijkheid.

De persoon van de leraar is bij het proces van lesgeven een cruciale factor. Leerlingen hechten dan ook veel waarde aan een goede band met de individuele leraar. Per saldo kwalificeren de leerlingen

het contact met de leraar in het voortgezet onderwijs als positief. Dat neemt niet weg dat zij over het contact met hun leraar van de basisschool duidelijk positiever oordelen.

Factoren die het verschil maken tussen voortgezet onderwijs en basisonderwijs waar het het contact tussen leerling en leraar betreft, zijn onder meer aandacht en interesse van de leraar voor de leerling (13% respectievelijk 17% verschil) en het stimuleren van de leerling, bijvoorbeeld door het geven van complimenten (33% verschil). Ook zijn leraren in het voortgezet onderwijs in de optiek van de leerling maar matig op de hoogte van de vorderingen die de leerling met de lesstof op school maakt (47% verschil).

Leerlingen kennen in dit verband een duidelijke meerwaarde toe aan de persoon van de mentor in het voortgezet onderwijs.

De organisatie van de school en het programma

In het algemeen oordelen leerlingen positief over de organisatie van de school. Vertrekpunt daarbij voor het overgrote deel van de leerlingen is een traditioneel rooster van 45 of 50 minuten. Daarbij lijkt bij leerlingen sprake van de nodige hang naar vastigheid, een duidelijke structuur.

Mogelijk in het verlengde van het voorgaande blijkt het draagvlak onder leerlingen om zaken die de organisatie op school betreffen te wijzigen niet al te groot te zijn. Op alternatieven als minder vakken, minder leraren, blokuren, een eigen klaslokaal of heterogeen samengestelde groepen wordt duidelijk afwijzend gereageerd. Duiding van dit standpunt blijft lastig. Kan hier tevredenheid met de huidige situatie uit worden afgeleid, is sprake van weinig veranderingsgezindheid of is de vraag aan de leerling om zich een andere situatie in te beelden een brug te ver? Vooralsnog houden we het erop dat deze alternatieven veelal zullen leiden tot minder afwisseling gedurende de dag, iets waar leerlingen niet warm voor lopen. Overigens is het opmerkelijk dat leerlingen die op hun school daadwerkelijk te maken hebben met één of meer alternatieve organisatievormen daar over het algemeen positief op reageren.

Voorstellen tot wijziging van de organisatie van de school zijn in de vraagstelling overigens niet direct gekoppeld aan knelpunten die leerlingen ervaren, zoals een gebrekkige samenhang van de inhoud van de lesstof van de verschillende vakken.

De leermiddelen

De leerstof uit het boek staat centraal in de les. In het algemeen zijn leerlingen tevreden over de boeken, zij het dat een deel van de leerlingen aangeeft de boeken saai, te weinig actueel en (heel praktisch) te zwaar te vinden. Bovendien zouden de boeken meer aanzetten kunnen geven om tijdens de les verschillende werkvormen toe te passen. Meer werken met de computer kan daarbij als voorbeeld dienen. Hoewel leerlingen wel tevreden zijn over het werken met de computer blijkt dat deze computer nog geen prominente plaats heeft verworven als alternatief leermiddel. In de beleving van de leerling werd in het basisonderwijs tijdens de les zelfs intensiever met de computer gewerkt dan nu, in het voortgezet onderwijs.

Van de leerlingen geeft 26% aan tijdens de les op de basisschool vaak gewerkt te hebben met de computer (53% geeft een tegengesteld antwoord; per saldo een negatieve score van –27%). Waar het voortgezet onderwijs betreft luiden de overeenkomstige scores: 14% maakt veel gebruik van de computer, 63% niet en per saldo een negatieve score van –49%.

Uitbreiding van het computergebruik is dan ook een duidelijke wens van de leerlingen.

4.2. Ouders

Aansluiting basisonderwijs - voortgezet onderwijs

Ouders geven in het algemeen aan dat hun kinderen aan het eind van de basisschool wel toe zijn aan een overgang naar het voortgezet onderwijs. Ondanks dat het voor de kinderen een behoorlijke overgang is (zowel fysiek als mentaal) heeft dit in de ogen van de ouders geen impact op het plezier waarmee hun kinderen naar school gaan.

In de optiek van ouders vonden hun kinderen leren op de basisschool leuk (74% positief, 16% afwijzend). Voor het voortgezet onderwijs liggen de overeenkomstige percentages op 74% respectievelijk 14%. Deze positieve houding blijft derhalve onverminderd hoog. Wel is het zo dat het gemak waarmee het leren de kinderen aangaat in het voortgezet onderwijs terugloopt in vergelijking met de basisschool (van per saldo 55% positief tot 29% positief).

Ook voor ouders zelf verandert er het nodige bij de overgang van hun kind naar het voortgezet onderwijs. Het contact met de school wordt minder en ook de waardering van het contact loopt terug. Wellicht mede daardoor zijn ouders zich meer bewust van hun verantwoordelijkheid voor het leren van hun kind in de brugklas en voor het afhandelen van het huiswerk.

Ouders doen de nodige suggesties om de kloof tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs niet onnodig breed te laten zijn. Zo zou in het programma in groep 8 veel meer moeten worden geanticipeerd op de werkwijze en de cultuur in het voortgezet onderwijs. Maar ook vanuit het voortgezet onderwijs kan meer rekening worden gehouden met wat leerlingen in het basisonderwijs gewend zijn geraakt.

Lesgeven en leren

Interactie tussen de leerling en de leraar neemt hier een belangrijke plaats in. Ouders oordelen hierover positief, ook beduidend positiever dan hun kinderen zelf oordelen.

De ouders zijn in meerderheid (63% positief, 15% afwijzend; per saldo 48% positief) van mening dat de leraar in het voortgezet onderwijs geïnteresseerd is in hun kind. De saldoscore voor het PO ligt beduidend hoger, op 74% positief. Ook bij de vraag naar de mate waarin de kinderen door de leraar worden gestimuleerd om hun best te doen scoort het basisonderwijs wat beter (per saldo 71% positief, het voortgezet onderwijs 59% positief).

Uit bovenstaand kader blijkt dat de waardering door de ouders van de interactie wat terugloopt wanneer basisonderwijs en voortgezet onderwijs worden vergeleken. In het voortgezet onderwijs beperkt de leraar zich in de optiek van de ouders dan ook meer tot het behandelen van de lesstof. Een aantal ouders – vaak van leerlingen in het vmbo- geeft aan dat hun kind gebaat zou zijn bij minder handen voor de klas, waardoor het ontstaan van een band tussen leerling en leraar meer kans van slagen heeft.

Bij het volgen van de voortgang op school van hun kinderen geven ouders aan te vertrouwen op de scholen. Dit vertrouwen ontlenen zij aan contacten met school.

Een aantal scholen bedient zich in dit verband van het instrument van een leerlingvolgsysteem, al dan niet gecombineerd met een portfolio. Wanneer dit instrumentarium voorhanden is en toegankelijk voor ouders, dan geven ouders aan zelf goed zicht te hebben op wat hun kind leert.

Als aanvulling daarop is een aantal ouders in staat op basis van eigen ervaringen de situatie in de brugklas te vergelijken met die van latere jaren. Daaruit blijkt dat zij redelijk tevreden zijn met de

situatie in het eerste jaar maar dat ze naarmate de opleiding vordert aanlopen tegen motivatieproblemen van hun kinderen en problemen met de leerstof bij hun kind. Als aanzet voor een verbetering wijzen de ouders op het belang van leersituaties en leeromgevingen die activerend en contextrijk zijn en die voldoende recht doen aan de verschillen tussen leerlingen.

De organisatie van de school

Vrijwel alle ouders hebben te maken met een school die werkt volgens een vast rooster van 50 minuten per les. Ouders oordelen positief over allerlei vormen van aanvullende ondersteuning die aan de leerlingen worden aangeboden, maar ook over alternatieve werkvormen die als aanvulling op of in plaats van het reguliere rooster worden ingepast (bijvoorbeeld projectdagen).

Een belangrijk knelpunt voor ouders vormt de uitval van lessen.

Van de ouders geeft 81% aan dat er wel eens lessen uitvallen op de middelbare school van hun kind. Precies de helft van de ouders is van mening dat lesuitval te vaak voorkomt.

Andere knelpunten zijn te korte lestijden, het grote aantal startmomenten op een dag, tussenuren en roosterwijzigingen. Ook wordt gewezen op lange en saaie schooldagen en op gebreken in de sfeer van de faciliteiten (studieruimte, computers).

Het programma

In het algemeen zijn ouders zeer te spreken over het onderwijsprogramma dat hun kind volgt. Dat neemt niet weg dat onder meer de volgende kanttekeningen worden geplaatst: overladenheid van het programma (teveel vakken en in het verlengde daarvan: teveel boeken), vraagtekens bij nut en noodzaak van sommige vakken en (wellicht in plaats daarvan) meer behoefte aan keuzevrijheid in het onderwijsprogramma van het kind.

Waarschijnlijk in het verlengde van het voorgaande bestaat onder ouders een behoorlijk draagvlak voor een (beperkte) introductie van leergebieden.

Over de invulling van het differentieel deel (zoals bedoeld in het werkdocument van de taakgroep) oordelen de ouders uiteenlopend. Sommigen zoeken de invulling met name bij een verdieping van de reguliere vakken, anderen hechten duidelijk meer waarde aan het uitdiepen van voor hun kinderen relevante vaardigheden.

Leermiddelen

Aanwezigheid van een bibliotheek op school is voor ouders bijna een vanzelfsprekendheid. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van computers. Leerlingen werken vaak ook thuis op de computer voor school. Ouders schatten in dat het belang van de computer alleen maar toe zal nemen.

4.3. De leraren

Aansluiting basisonderwijs - voortgezet onderwijs

Bij de vragen naar de aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs zeggen vrijwel alle leraren dat sprake is van een aansluitingsproblematiek en dat de oorzaak ligt bij de grote verscheidenheid aan toeleverende basisscholen. Opvallend is het aantal leraren dat aangeeft moeite te hebben om het kennisniveau van de leerlingen goed in te schatten. Op veel scholen noemt men Engels als een vak dat zeer divers tot niet gegeven wordt in basisscholen. De aansluitingsproblematiek manifesteert zich minder als het gaat om de vaardigheden van de leerling.

Een minderheid van de leraren is goed geïnformeerd over wat leerlingen aan bagage meebrengen van de basisschool (38%), ongeveer de helft geeft aan niet goed op de hoogte te zijn.

Over de mogelijkheid tot verbetering is men in de gesprekken unaniem van oordeel dat er meer gesproken moet worden met leraren uit het basisonderwijs. Er worden allerlei suggesties aangedragen

zoals bij elkaar in de klas kijken, meelopen, structureel inhoudelijk overleg, uitwisselen van kennis en ervaring etc. Een minderheid vindt dat aan leraren uit het basisonderwijs duidelijk gemaakt moet worden wat er in het voortgezet onderwijs verwacht wordt.

Een flinke meerderheid vindt dat het contact met het basisonderwijs intensiever moet zijn (71%), ongeveer een op de tien leraren geeft aan dat investeren in de aansluiting weinig zin heeft.

Er zijn tijdens de gesprekken veel opmerkingen gemaakt over de inhoud van de leerstof en de daaruit volgende aansluitingsproblematiek. Een groep scholen geeft aan van het basisonderwijs te kunnen leren als het gaat om adaptief onderwijs en vormen van zelfstandig werken en leren.

Minder dan verwacht wordt er gesproken over de schooladviezen vanuit het basisonderwijs. Slechts op een enkele school geven de leraren aan uitgebreider over de adviezen in groep 8 te willen praten. Men wil overleggen over de leerstof en de pedagogisch didactische aanpak.

Aansluiting onderbouw – bovenbouw voortgezet onderwijs

Er zijn vier vragen gesteld om zicht te krijgen op de basisvorming vanuit het perspectief van de leraar bovenbouw. Het algemene gevoel (72%) is dat men relatief mild kijkt naar de onderbouw maar dat men wel vindt dat er in de onderbouw wat moet veranderen.

Ruim de helft vindt dat de examenprogramma's al sturing moeten geven aan het programma in de periode van de basisvorming. Ongeveer een derde maakt zich zorgen over leergebieden als potentieel belemmerend voor de aansluiting, een even grote groep heeft die zorg nadrukkelijk niet. De individuele leraar vindt in meerderheid (66%) dat hij of zij de leerlingen goed voorbereidt op de bovenbouw, maar over de aansluiting onderbouw – bovenbouw op het niveau van de school als geheel is er minder optimisme (38% positief, 36% negatief). Men is behoorlijk verdeeld over de beste wijze van voorbereiden: 42% vindt vaardigheden belangrijker dan kennis, maar 35% vindt dat juist niet.

Teamontwikkeling

Veel scholen willen gaan werken met kernteams, met daarbij de kanttekening dat leraren van scholen voor categoriaal havo/vwo minder enthousiasme tonen. Een deel van de scholen (ongeveer een kwart) geeft aan al te werken met teams, kernteams of afdelingsteams. Met name vmbo-scholen lopen hierin voorop. Dit gebeurt al dan niet naast een bestaande structuur met secties. Er zijn scholen die een werkverdeling maken tussen vaksecties en teams. Ook zijn er scholen die verregaande verantwoordelijkheden bij kernteams neerleggen.

Ruim 40% van de leraren geeft aan dat scholen veel doen aan teamontwikkeling. Ongeveer een derde van de leraren vindt dat er op dat vlak niet veel gebeurt. De secties spelen een belangrijke rol in 40% van de scholen, maar in bijna evenveel scholen is dat niet zo.

Het in het werkdocument genoemde werken met tandems van leraren wordt door een aantal leraren genoemd als een gewenste ontwikkeling. Het gaat dan om een ontwikkeling in de richting van vakkenintegratie of een verregaande samenhang tussen vakken.

Minder handen voor de klas is goed voor leerlingen en goed voor de samenhang in het programma, vindt 62% van de leraren.

Ruim de helft van de leraren wil wel intensief in een tandem met een collega samenwerken.

Een van de belangrijkste motieven om te (gaan) werken in zelfsturende teams is het streven om de verantwoordelijkheid voor het leren van de leerlingen laag in de organisatie te plaatsen.

Schoolorganisatie

Ongeveer 70% van de scholen werkt met een traditioneel 50 minuten rooster. De andere scholen werken met een 45 minuten rooster of varianten die daar dicht in de buurt liggen. De leraren staan achter de keuze die door de school gemaakt is. Wel is er een lichte voorkeur naar verlenging van de lestijd te zien. Het gaan werken met minder startmomenten (en daardoor langere lessen) wordt door een minderheid van de scholen al toegepast. Opvallend is dat dit vrijwel allemaal brede scholen zijn. Periodisering wordt door ongeveer een kwart van de scholen overwogen of is al ingevoerd.

Onder de leraren bestaat grote verdeeldheid over de vraag of variatie in het rooster gewenst is. Voor- en tegenstanders houden elkaar in balans. Dit beeld zet zich door als het om blokken of verlengde lessen gaat. De vragen over periodisering leveren globaal eenzelfde verdeeld beeld op. Leraren van scholen voor categoriaal havo/vwo staan verhoudingsgewijs afwijzend tegen alternatieven voor een standaard rooster van 50 minuten les.

Op een aantal scholen geven leraren aan voorzichtig om te willen gaan met veranderingen in de schoolorganisatie. Argumenten daarbij: "de school is er nog niet aan toe", of "laten we eerst zorgen dat het huidige rooster aangepast wordt".

Over de leeromgeving de volgende gegevens. Bijna de helft van de leraren vindt het eigen klaslokaal niet geschikt voor activerende didactiek. Voor het schoolgebouw als geheel ligt het nog minder gunstig. Slechts een kwart vindt dat de leeromgeving in orde is, tweederde vindt van niet. Er is nauwelijks ervaring met een junior studiehuis (9%). Ruim 40% van de leraren zou wel zoiets willen.

Actief leren

Leraren zien dat de leerlingen met enthousiasme de stap naar het voortgezet onderwijs maken. Zij komen nieuwsgierig en in veel gevallen leergierig binnen. Het veilige leerklimaat wordt in het eerste leerjaar als een positieve factor genoemd. Ook de sociale context van de klas werkt positief op het leren van de leerling. Op scholen waar studiewijzers en vormen van zelfstandig leren zijn ingevoerd zijn de leraren positiever over het actieve leren van hun leerlingen. Zij hebben daar de afgelopen jaren dan ook hard aan gewerkt en zien nu resultaat.

Men vindt de leerling in het eerste leerjaar welwillend ten opzichte van leren, alhoewel dat in de loop van het eerste leerjaar dreigt te verdwijnen. Als oorzaken worden genoemd een gebrek aan variatie in werkvormen, te weinig uitdaging voor de leerling en te veel vakken met weinig uren.

De leraren zijn zeer verdeeld over de vraag hoe zelfstandig leerlingen nu zijn. Overigens vindt 60% dat leerlingen zich het actief en zelfstandig leren wel eigen kunnen maken. Het beeld van de persoonlijke voorkeuren van de leraren is interessant. Bijna alle leraren (90%) vinden het leuk als leerlingen actief en zelfstandig leren.

Op de vraag welke ontwikkelingen gewenst zijn de komende jaren wordt in veel gevallen door de leraren gewezen op de noodzaak om meer variatie aan te brengen in gebruikte werkvormen, vaak in combinatie met meer eigen verantwoordelijkheid voor de leerling. Andere aspecten die in dit verband zijn genoemd zijn: andere leermiddelen, kleinere klassen, een krachtiger leeromgeving, een mediatheek, een open leercentrum voor de eerste leerjaren, trainingen in sociale vaardigheden, samenwerkend leren, werken in projecten, contextrijk leren en tot slot meer aandacht voor leerstijlen van leerlingen.

Aan de vakinhouden ligt het niet. Driekwart van de leraren ziet in het vak allerlei aanknopingspunten voor actief leren. Ongeveer een op de tien leraren heeft die overtuiging nadrukkelijk niet.

Het programma

Op de vraag of het gebrek aan samenhang in de huidige basisvorming een probleem is, antwoorden de meeste leraren (meer dan tweederde) dat ze dat wel degelijk een probleem vinden.

De leraren die het geen probleem vinden zeggen dat de leerlingen zelf de samenhang kunnen ervaren en dat ze tevreden zijn over het huidige vakkenpakket.

Ruim de helft van de leraren (56%) vindt dat sprake is van overladenheid van het totale programma van alle vakken tezamen; 19% is het hier niet mee eens.

Wanneer het oordeel zich beperkt tot het eigen vak stelt bijna de helft (45%) van de leraren "mijn vak is niet overladen". Ruim een derde vindt van wel (37%).

Voor de helft van de leraren betekent dat in de lespraktijk dat zaken worden overgeslagen. Daar staat overigens een ongeveer even grote groep leraren tegen over die er bewust voor kiest aanvullende stof aan te bieden.

Vanuit de vraag naar gebrek aan samenhang is er een duidelijke relatie met de vraag of men voor of tegen een onderwijsaanbod in de eerste leerjaren via brede leergebieden is.

De leraren onderschrijven in meerderheid (64%) dat invoering van leergebieden meer samenhang biedt voor leerlingen. Driekwart ziet wel mogelijkheden in hun eigen vak, maar ruim 40% zou het wel bezwaarlijk vinden als hun vak in een leergebied werd opgenomen (tegen een krappe 40% zonder bezwaar). De leraren zijn positief over een eventuele verbreding van hun repertoire: 60% zegt zonder meer een leergebied te kunnen geven in de basisvorming en bijna 60% is ook wel bereid om dit te doen, mits aan allerlei voorwaarden wordt voldaan in de sfeer van randvoorwaarden en leermiddelen.

Kanttekening bij dit beeld is dat het fenomeen leergebied onder leraren van scholen voor categoriaal havo/vwo minder positief wordt ontvangen.

De kerndoelen zijn algemeen van karakter en moeten worden uitgewerkt naar de verschillende niveaus binnen de scholen. Aan leraren is gevraagd naar hun mening over die uitwerking. Kan de school dat zelf, moeten er overheidsnormen komen (standaarden) of kan het anders?

Uit de verslagen van de gesprekken die op de scholen zijn gevoerd blijkt dat het merendeel van de scholen vindt dat de school dat zelf kan. Een minderheid van de scholen (8 scholen) vindt dat de overheid vaste richtlijnen moet geven waaraan de school het niveau van de leerling kan toetsen. Een enkele school vindt dat landelijke toetsen aan het einde van het tweede leerjaar daarvoor een goed middel zijn. Een klein aantal scholen geeft aan dat ze de landelijke examens als ijkpunt voldoende vindt.

Tot slot is gevraagd naar een mogelijke invulling van het differentieel deel. Leraren en schoolleiding geven aan tijd nodig te hebben om dit goed uit te werken. Het gaat ten slotte om een deel van het curriculum waarin zij zich willen profileren.

Leermiddelen

Wat vindt men positief aan de huidige leermiddelen?

Leraren zijn het meest positief over leermiddelen die zij zelf ontwikkeld hebben. Bij de bestaande methodes is men positief over de aantrekkelijkheid van het materiaal: mooi vormgegeven en veel beeldmateriaal. De methode biedt houvast. Er is een toenemend ICT gebruik in de methodes te vinden.

Wat vinden de leraren minpunten in de huidige leermiddelen?

In het vmbo geeft een groep leraren aan dat zij te veel leerstof in de methodes tegenkomen die niet geschikt is voor hun doelgroep. Meer in het algemeen is sprake van te veel leerstof in relatie tot de beschikbare tijd. Veel van de leraren waarmee gesproken is, vinden het lastig dat de methode aanzet tot slaafsheid. Andere minpunten zijn: te weinig visuele hulpmiddelen, een taalgebruik in de methodes die vaak niet passend is voor de leeftijdscategorie, te weinig geïntegreerd computergebruik en een gebrekkige aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Flexibele leermiddelen zijn zeer welkom (73%).

Aan de leraren is gevraagd wat voor wensen zij hebben voor de toekomst. Daarop zijn veel reacties losgekomen. We sommen ze achter elkaar en bondig geformuleerd op: meer flexibiliteit in de leermiddelen, vakintegratie in de methodes met bevordering van zelfredzaamheid van de leerlingen, differentiatie in praktische opdrachten, meer uitdagende actieve werkvormen, meer gebruik van ICT in een krachtige digitale leeromgeving met daarbij inbegrepen de leermiddelen op internet, veel meer aandacht voor individuele leerstijlen, modulair lesmateriaal (thematisch) en aandacht voor duidelijke verbanden met andere vakken.

Vernieuwing op schoolniveau

Op de vraag naar een inschatting van de ontwikkelingscapaciteit op de school antwoorden de leraren in de meeste gevallen dat dit in redelijke mate aanwezig is. Er is sprake van voldoende draagvlak voor nieuwe ontwikkelingen, en er zijn mogelijkheden binnen de school om een en ander te effectueren. In een minderheid van de scholen zeggen de leraren dat de ontwikkelingscapaciteit hoog is. Dat valt af te leiden uit een hoge bereidheid om over vernieuwingen na te denken, een stimulerende rol van de schoolleiding en goede resultaten met eerder ingezette vernieuwingen. Op enkele scholen worden problemen aangegeven met de ontwikkelingscapaciteit. Men doet dan uitspraken die duiden op traagheid bij het oppakken van relevante zaken, weinig onderling contact en gebrek aan tijd naast het lesgeven.

De koers van de taakgroep - werken op basis van betrokkenheid van scholen - wordt gedeeld door 93%. Ook het ambitieniveau is hoog: 75% vindt dat het roer echt om moet. Slechts 13% van de leraren vindt dat de overheid het voortouw moet nemen.

De wil is aanwezig om een aantal zaken anders aan te pakken. Men vindt het van groot belang dat de scholen extra middelen krijgen van de overheid, te vertalen naar faciliteiten voor leraren en de mogelijkheid om aanpassingen aan gebouwen te plegen en andere faciliteiten voor leerlingen te realiseren. Het is een grote operatie, die veel energie van de leraren vraagt. Van de schoolleiding vraagt dit volgens de leraren een goede regie met oog voor een goede balans tussen wenselijkheid en streefdoelen enerzijds en haalbaarheid en draagvlak anderzijds.

De taxatie over het vermogen van de school om te veranderen is genuanceerd. 70% schat in dat dit vermogen aanwezig is, maar slechts 44% acht voldoende draagvlak voor verandering aanwezig. Een meerderheid (58%) acht de school in staat het differentieel deel goed in te vullen.

4.4. Mentoren en decanen

Aansluiting basisonderwijs - voortgezet onderwijs

Mentoren en decanen noemen verschillende oorzaken voor de gebrekkige aansluiting. De verschillen in pedagogisch-didactisch klimaat worden vaak genoemd ("we leren in het voortgezet onderwijs de vaardigheden weer af"). Iedere school uit het voortgezet onderwijs heeft met een groot aantal toeleverende basisscholen te maken die onderling grote verschillen vertonen. Soms acht men de

verschillen te groot, waarbij wordt gewezen op verschillen voor wat betreft het niveau van beheersing bij taal en rekenen.

De meeste mentoren en decanen zoeken oplossingen in het intensiveren van de contacten tussen basisschool en voortgezet onderwijs. Een groot aantal scholen uit het voortgezet onderwijs zoekt verbeteringen in de aanpak op de eigen werkvloer: meer vaardigheidsgericht, kernteams en minder klassikaal.

Groepering van leerlingen

Het merendeel van de betrokken scholen kent dakpannen. Er is een zekere voorkeur voor verdergaande homogenisering in combinatie met een betere keuzebegeleiding, determinatie en praktische sectororiëntatie (PSO), maar ook in combinatie met vormen van een lossere klassenverband (projecten, keuzewerktijden). Een paar scholen zijn heterogeen georganiseerd en zien daar voordelen in voor de begeleiding en determinatie ("leerlingen leren van elkaar "en" individuele trajecten zijn mogelijk").

Teamontwikkeling

Op de meeste scholen is de organisatie nog traditioneel: individuele vakleraren, sectieoverleg, mentoren met een eigen taak etc. Maar er valt nu toch een duidelijke tendens waar te nemen in de richting van meer teamwerk. Kernteams, afdelingsteams, mentorenteams en klassenteams worden als verschijningsvormen genoemd. Decanen en mentoren geven overduidelijk aan een ontwikkeling te willen in de richting van meer samenwerking. Voor het vmbo is er concrete voorkeur voor "minder handen voor de klas", voor het havo/vwo streeft men wat voorzigtiger naar vakoverstijgend overleg en meer projectonderwijs.

Aansluiting onderbouw - bovenbouw

Over het thema van de doorlopende leerlijnen zijn aan de decanen specifieke vragen voorgelegd. Over de aansluiting op de bovenbouw vmbo zijn ze gematigd positief. Ze doen niettemin diverse suggesties voor verbetering: heterogenisering, niveaumogelijkheden per vak, versterking of verbetering van PSO, getrapte vakkenkeuze, dossiervorming, etc. Opvallend is dat leergebieden door een van de scholen als een goede voorbereiding voor sectorkeuze worden genoemd, terwijl een andere school bij leergebieden juist aansluitingsproblemen voorziet in de leerlijn naar de bovenbouw AVO.

Het idee van de beroepskolom leeft slechts bij een minderheid van de scholen. Decanen promoten de route vmbo - mbo - hbo. Ook hier wordt gewezen op het belang van PSO.

Bij de aansluiting naar de bovenbouw havo/vwo worden vooral het plannen, de studiehouding en de zelfstandigheid genoemd als punten waarop het vaak stukloopt. Maar ook de vakinhouden kunnen problemen geven volgens de decanen. Over de mogelijkheden van het derde leerjaar in de nieuwe situatie zijn ze duidelijk positief. De decanen zouden de ruimte in het derde jaar vooral in willen zetten voor ondersteuning van de vakkenkeuze, de voorbereiding op de werkwijze in de bovenbouw en het inrichten van meer projecten.

Actief leren

De algemene opinie van mentoren over actief leren is positief. De visie die spreekt uit de algemene karakteristiek in het werkdocument van de taakgroep wordt breed ondersteund. Een aantal scholen heeft daarbij wel wat twijfel, bijvoorbeeld over de zelfstandigheid van de leerlingen. De helft van de scholen ziet mogelijkheden voor vakoverstijgende projecten.

De overgrote meerderheid is van mening dat de leeromgeving anders moet worden ingericht. Als knelpunten worden genoemd te kleine lokalen en gebrek aan studieplekken en computerfaciliteiten.

Programma

De beoordeling van het programma is sterk wisselend. Zo vindt de helft van de mentoren het gebrek aan samenhang een probleem, de andere helft niet. Voor leergebieden als oplossing lijkt zich onder hen wel een meerderheid af te tekenen en deze voorkeur is niet alleen gekoppeld aan het vmbo. Ook over de uitwerking naar de verschillende niveaus lopen de meningen uiteen. Waar de ene school naar niveau uitgewerkte kerndoelen als verplichting wil, raadt een andere school aan de kerndoelen "maar zo wollig" te laten. De meerderheid stemt in met het type kerndoelen uit het werkdocument en wil voorbeeld-uitwerkingen. Verder zijn er wensen op het gebied van flexibele methodes en leerlingvolgsystemen (eventueel verplicht). Niemand wil verplichte toetsen maar velen willen wel voorbeeldtoetsen.

De wensen voor het differentieel deel zijn ambitieus. Daarbij zijn onder meer genoemd: individueel maatwerk, schoolprofilering, verdieping, voorbereiding bovenbouw, keuzebegeleiding, PSO en vaardigheidsgericht projectonderwijs.

Vernieuwing op schoolniveau

De ingeschatte ontwikkelingscapaciteit loopt flink uiteen. Een minderheid geeft aan dat deze zwak is, of dat het maximum is bereikt. De meeste scholen zijn meer genuanceerd en zien kansrijke factoren welke kunnen verschillen per locatie en afhankelijk van de schoolsoort en van de samenstelling van het team. Tijd wordt als één van de belangrijkste condities genoemd voor het slagen van een traject van vernieuwing. De factor tijd moet daarbij worden uitgelegd in termen van ontwikkeltijd en geleidelijke fasering. Andere belangrijke aspecten zijn verdere verjonging van het team, teamontwikkeling, afgestemde interne scholing, draagvlak, externe druk en bekwaame schoolleiding.

4.5 Schoolleiding²

Een eigen gezicht voor de periode van basisvorming

Een grote meerderheid van de schoolleiders ondersteunt het idee dat de eerste twee jaar voortgezet onderwijs een herkenbaar eigen profiel zou kunnen krijgen. Als grootste voordelen worden genoemd een betere determinatie, de mogelijkheid om meer maatwerk voor leerlingen te realiseren en kansen voor een andere, op de leeftijd afgestemde, didactiek. De centrale directies noemen ook vaak de duidelijkheid die het geeft naar ouders. Middenmanagers noemen ook een betere aansluiting op het primair onderwijs. Er is wel zorg over de doorlopende leerlijnen naar de bovenbouw, in havo/vwo meer dan in vmbo. Voor een kleine minderheid van de scholen is dat reden om het uitgangspunt af te wijzen en te kiezen voor een verticale organisatie (beroepskolom of driejarige onderbouw havo/vwo).

Van de schoolleiders vindt 97% herijking van de basisvorming noodzakelijk.
--

Meer beleidsruimte voor de school

Opvallend is het verschil in beleving van de huidige situatie. De centrale directies vinden in meerderheid dat er al heel wat ruimte is, de middenmanagers ervaren de beleidsruimte overwegend als klein. Een meerderheid vindt dat de bestaande ruimte veel beter dan nu benut zou kunnen worden en wil daar ook mee aan de slag. Verruiming van de mogelijkheden wordt alom toegejuicht, met name om maatwerk te kunnen leveren. Bij het middenmanagement leven wel veel aarzelingen of de school die ruimte in de huidige situatie aan kan: lukt het wel met de docenten? Is er genoeg tijd en geld?

² In de tekst is tevens informatie verwerkt uit een quick scan onder ruim 300 schoolleiders op de platformbijeenkomsten en uit het VVO-congres. Voor zover deze informatie is gebruikt, is deze terug te vinden in de omliggende kaders binnen deze paragraaf.

Bij de keuze van een ontwikkelingsscenario voor de basisvorming tekent zich een duidelijk verschil af tussen enerzijds havo/vwo, anderzijds scholen voor vmbo en brede scholengemeenschappen. Vanuit de eerstgenoemde schooltypen blijft men overwegend dicht bij het bestaande, de andere schooltypen kiezen voor ingrijpende vernieuwing.

Er leven veel ideeën voor de invulling van een differentieel deel. Opvallend is de nadruk op praktijkgerichte vakken in veel reacties uit het vmbo. Centrale directies willen de school graag profileren met leuke nieuwe dingen. Projecten worden veel genoemd. Ook hier zijn de middenmanagers wat zorgelijker; men wil in het differentieel deel vooral garanderen dat de aansluiting op de bovenbouw goed verloopt en noemt dan ook zaken als verrijking, remedial teaching en extra uren voor leerlingen die dat nodig hebben.

Van de schoolleiders geeft 88% aan goed uit de voeten te kunnen met de invulling van een differentieel deel. Op het VVO-congres was dat zelfs 91%.

Versnippering in de organisatie

De huidige werkorganisatie is overwegend een traditioneel schoolrooster, er is slechts beperkte ervaring met andere roostervormen. Een grote meerderheid wil naar meer flexibiliteit in de schoolorganisatie en noemt middelen als blokuren, periodisering en projectzones. Het meest genoemde instrument is periodisering. Een kleine minderheid wil vasthouden aan het bestaande rooster als werkvorm. Wel geven veel scholen aan hiermee voorzichtig en zorgvuldig gefaseerd om te willen gaan, met name in havo en vwo.

Teamontwikkeling

Ongeveer de helft van de scholen werkt naast de vaksecties met teams in enigerlei vorm, de andere helft niet. Men noemt als verschijningsvormen mentorenteams, klassenteams, kernteams en onderwijsteams. De teams zitten grotendeels in de brede scholengemeenschappen. Scholen zonder enige vorm van teams vinden we vooral terug in de categorie havo/vwo. Een aantal scholen begint het volgend schooljaar met een nieuw team. Het idee leeft wel. Een grote meerderheid wil uiteindelijk naar kernteams. Ook hier blijven de scholen voor categoriaal havo/vwo achter op het algemene beeld. Het idee van zelfsturende teams leeft bij een kleine minderheid die al een team hebben en dat nu meer ruimte willen geven.

Van de schoolleiders geeft in de snelle peiling 82% aan dat een ontwikkeling richting kernteams gewenst is.

De leeromgeving

De verschillen in kwaliteit van de huidige leeromgeving zijn zeer groot. Het aantal goed geoutilleerde scholen en het aantal verouderde en verarmde gebouwen houdt elkaar min of meer in evenwicht. Opvallend is ook het verschil in beleving. Centrale directies zijn overwegend tevreden, de middenmanagers zijn overwegend ontevreden. Bijna de helft van de scholen gaat zeker investeren in het gebouw en de voorzieningen, bijna evenveel scholen willen wel graag maar zijn nog niet zeker van financiering. De eerste prioriteiten liggen bij het versterken van de mediatheek, het aanleggen van ICT-werkplekken en het verbouwen van praktijkruimtes vmbo.

Toetsing in de basisvorming

De ervaring met leerlingvolgsystemen is beperkt. Een meerderheid heeft naast de cijferadministratie wel een aanzet tot een leerlingendossier, vrijwel altijd op papier. Een enkele school zegt te beschikken over een digitaal systeem. De meeste schoolleiders willen naar een digitaal portfolio, ongeveer de helft wil daarin ook gegevens over begeleiding (studiebegeleiding, keuzebegeleiding) opnemen. Ongeveer de helft van de centrale directies is expliciet tegenstander van landelijke toetsing. Bij de

middenmanagers ligt dat aandeel op een derde. Een kleine minderheid geeft aan wel landelijke eisen te willen, maar zelf de toetsing te willen regelen.

Schoolleiders reageren in de quick scan verdeeld op de vraag of de overheid met leerstandaarden het niveau van het onderwijs moet aangeven. Nee, zegt 52%. Ja, zegt 35%. De verhouding op het VVO-congres lag vrijwel hetzelfde.

Vernieuwing en verandering

Centrale directies zijn overwegend optimistisch over de verandercapaciteit van hun school. Dat optimisme wordt gedeeld door een kleine meerderheid van de middenmanagers. Daar staat tegenover dat bijna de helft van de middenmanagers zegt dat het op dit punt niet goed zit, gespreid over alle schooltypen. Knelpunten zijn het ontbreken van een visie, moeilijke docenten en te weinig faciliteiten. Bij de voorwaarden om vernieuwing te realiseren scoort meer tijd en geld voorspelbaar hoog, maar er valt ook een relatief hoge score voor scholing en teamontwikkeling waar te nemen. Vrijwel nergens wordt gerept over leermiddelen.

Van de schoolleiders in de snelle peiling acht 85% meer flexibiliteit in de leermiddelen gewenst.

De ambities zijn zeer hoog: een ruime meerderheid van de bevraagde scholen gaat de basisvorming de komende jaren stevig aanpakken. De meeste scholen wil daarin leraren een belangrijke rol geven. Op de vraag naar de aanpak kiezen de meeste voor een combinatie van sterk leiderschap en professionele inbreng van leraren.

5. Samenvatting

De raadpleging heeft een grote hoeveelheid rijke informatie opgeleverd. Als je probeert de samenvattingen van de voornaamste bevindingen per geleding nu te overzien, wat levert dat dan aan totaalbeeld op?

De inzet van de raadpleging was het verzamelen van reacties op de hoofdrichting die de taakgroep heeft verwoord in het werkdocument voor de scholen. Op basis van deze raadpleging moet de eerste conclusie zijn dat die hoofdrichting breed wordt ondersteund door de scholen. Leraren en schoolleiders vinden niet alleen dat meer beleidsruimte voor de inrichting van basisvorming gewenst is, ze hebben er ook allerlei concrete ideeën over. Als voornaamste motief wordt overal genoemd dat meer ruimte de weg vrijmaakt om doorlopende leerlijnen beter vorm te geven, via maatwerk, verbeterde determinatie, goede begeleiding. Er is een breed gedragen ambitie om beter in te spelen op de verschillen waarmee leerlingen het voortgezet onderwijs binnenkomen door daarbij passende leerroutes aan te bieden – niet via andere structuren, maar via een pedagogische aanpak die past bij de leeftijdsgroep.

Een tweede hoofdconclusie moet zijn dat de inzet van de taakgroep voor minder versnippering en meer samenhang in het onderwijsprogramma door een grote meerderheid van de scholen wordt ondersteund. Op dit punt wordt een grote bandbreedte zichtbaar: van scholen die dicht bij het bestaande willen blijven (maar wel de vakken beter dan nu op elkaar willen afstemmen) tot en met scholen die veel inhoud uit verschillende vakken met elkaar willen integreren in projecten of leergebieden. De taakgroep juicht die verschillen toe: er is met name in de gesprekken van de schoolleiders en de leraren serieus en intensief gesproken over verschillende scenario's om tot meer samenhang te komen. Het grote draagvlak in een aantal scholen – met name in het vmbo – voor brede leergebieden heeft de taakgroep verrast. Meer dan de helft van de geraadpleegde leraren en schoolleiders wil die kant wel op.

Een derde hoofdconclusie is dat de verhouding tussen toekomstige beleidsvrijheid van scholen en kaders van de overheid scherper moet worden neergezet. Dat blijkt uit een aantal bevindingen. De ruimte die een globale set kerndoelen biedt wordt enerzijds verwelkomd, anderzijds ziet een flink deel van de scholen op tegen de taak om dit zelf uit te werken naar concrete vakken en prestatieniveaus. Er is veel behoefte aan voorbeelden. Op het thema van landelijk door de overheid vast te stellen leerstandaarden is duidelijk verdeeld gereageerd, al is een lichte meerderheid te vinden voor het voorlopige standpunt van de taakgroep om hiervan af te zien. Het merendeel van de scholen is tegen landelijke toetsen, maar landelijke normen is een andere kwestie. Er is anderzijds ook de vrees dat dergelijke standaarden via de achterdeur de geboden ruimte weer teniet zullen doen. Dit is een ingewikkelde kwestie waarover de taakgroep het komend jaar indringend verder zal moeten spreken met de scholen.

Naast deze drie hoofdconclusies zijn er uiteraard allerlei accentverschillen tussen de diverse geledingen te traceren. Het duidelijkst is dat zichtbaar bij leraren, mentoren/decanen en schoolleiders. De leraren zijn het meest kritisch, de schoolleiders zijn het meest enthousiast en ambitieus en begeleiders zitten daar ergens tussen in. Er is binnen de lerarengleding ook een duidelijk verschil zichtbaar tussen de gesprekken met het team van klas 1 en de anonieme enquêtes. De geraadpleegde teams willen de basisvorming graag aanpakken, de brede groep leraren reageert veel voorzichtiger. Uit de lerarenenquête komt een interessant verschil naar voren met de schoolleiding op het punt van de organisatie. Inhoudelijk is men het in grote lijnen wel eens: minder versnippering,

meer samenhang. De organisatorische consequenties daarvan - een ander rooster, minder vakken, meer samenwerking – worden door de schoolleiders wel ondersteund, door de leraren beduidend minder. Schoolleiders willen zowel de personele organisatie als het werkrooster aanpakken, de leraren zijn verdeeld over werken in teams en over andere roostervormen. Het enige punt waarover men het roerend eens is betreft opwaardering van de leeromgeving. Bijna alle schoolleiders willen graag investeren in gebouw en voorzieningen, bijna alle leraren ondersteunen dat van harte.

De raadpleging van de ouders en de leerlingen biedt veel aanknopingspunten voor het verbeteren van de overstap van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs. Het lijkt daarmee overigens niet slecht gesteld te zijn: veel leerlingen moeten wel wennen aan een andere aanpak en werktempo (vooral in vmbo), maar de meerderheid heeft het goed naar de zin. Toch is er ook ruimte voor verbetering. Meer interactie tussen leraren voortgezet onderwijs en primair onderwijs is een duidelijke wens. Leraren, ouders en leerlingen vinden alle dat een aantal verworvenheden van groep 7/8 beter kunnen worden benut. Het meest genoemd worden: werken in groepjes en werken met computers. Meer in het algemeen wijzen de suggesties van leerlingen en ouders sterk in de richting van de algemene karakteristiek in het werkdocument: samenwerkend leren; meer samenhang; een goede oriëntatie op de bovenbouw; actief en zelfstandig werken in een goede leeromgeving.

Bij veel onderwerpen is niet alleen gevraagd naar opvattingen en ambities, maar ook naar een typering van de huidige situatie. Dat is interessant omdat daarmee enig zicht ontstaat op de mogelijke kloof tussen droom en daad. Globaal leidt de raadpleging op dit punt tot twee conclusies. De eerste luidt dat er zeer grote verschillen zijn in de startsituatie van de scholen. Of je nu kijkt naar teamontwikkeling, ervaring met het lesgeven anders organiseren of subjectieve inschattingen van de verandercapaciteit van de school: de verschillen zijn erg groot. Vooral het laatste gegeven moet nader uitgediept worden: wat kunnen scholen nu eigenlijk aan? Schoolleiders zijn daar optimistischer over dan leraren, dat is te verwachten. Toch zegt bijna de helft van de middenmanagers dat er nog veel moet gebeuren om de school gericht in beweging te krijgen. De tweede conclusie is: de ervaringsbasis voor vernieuwing is vooralsnog zeer klein. We kunnen in de media overal lezen over allerlei interessante experimenten, maar de vraag rijst wel hoe representatief dat is. Deze raadpleging zegt: er is veel ambitie, grote bereidheid om te verbeteren, maar bitter weinig echte ervaring met – noem maar op; leergebieden, projecten, een rustiger werkdag, goede samenwerking in teams enzovoort. Een vraag die zeker nader verkend kan worden is: hoe kunnen de condities voor schoolontwikkeling worden verbeterd? De geledingen in de school vragen vrijwel unaniem om veel ontwikkeltijd, scholing, inspirerende voorbeelden en leermiddelen die flexibel kunnen worden ingezet.

6. Conclusies voor de Taakgroep

In grote lijnen is er steun in de scholen voor het idee dat de overheid zich in zijn regelgeving voor de onderbouw moet beperken tot een zeer algemeen kader. De scholen willen dat zelf uitwerken in een eigen beleidsscenario, passend bij de eigen leerlingen en de eigen leraren: lessentabel, leergebieden, teamontwikkeling, differentieel deel, de scholen gaan er zelf over. Voor de Taakgroep is in dit verband een belangrijke vraag in hoeverre de overheid dat schoolbeleid moet stimuleren of zelfs faciliteren.

Over enkele kwesties zijn de meningen tamelijk verdeeld: roostervariatie, leergebieden, niveaubewaking en toetsing, horizontale teams. De Taakgroep wil dergelijke kwesties nader onderzoeken en bespreken in de scholen.

Voorts is uit de raadpleging duidelijk geworden dat een beleidsrijke vorm van schoolontwikkeling gebonden is aan condities: tijd, professionaliteit, flexibele leermiddelen. De Taakgroep initieert de ontwikkeling van nieuwe leermiddelen, in een goede interactie tussen ontwikkelaars, uitgevers en scholen.

De agenda van de Taakgroep wordt in het cursusjaar 2003-2004 dus vooral beheerst door de verdere uitwerking van een aantal kwesties, opnieuw in zorgvuldig samenspel met de scholen. Kwesties die van direct belang zijn voor het integrale advies dat wij in de zomer van 2004 gaan uitbrengen. Wij zullen de scholen uitnodigen die kwesties gericht te verkennen, onderling te bespreken, uit te wisselen en aan ons terug te rapporteren. Het moet ons dan mogelijk zijn nadere afwegingen te maken, bijvoorbeeld over de rol van de overheid en de condities, zodat ons advies wezenlijk steunt op draagvlak en een reële inschatting van schoolontwikkeling.

Nadere analyse raadpleging leraren

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Rapportage enquête leraren

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. Oordeelsvorming over de basisvorming	6
3. Beleidsruimte bij scholen	9
4. Aansluitingsproblematiek: PO-VO en onder- en bovenbouw	12
5. Samenstelling van het lesprogramma	15
6. De schoolorganisatie in relatie tot de leeromgeving	20
7. Actief en zelfstandig leren	24
8. Verschijningsvormen van teamontwikkeling	27

Bijlagen

Bijlage 1	Profielschets van de bij het onderzoek betrokken leraren	29
Bijlage 2	Achterliggende scores bij gecursiveerde passages	31

SAMENVATTING

Binnen het kader van het onderzoek zijn ruim 1.100 leraren bevestigd over hun mening omtrent de (herziening van de) basisvorming.

Driekwart van de leraren onderschrijft de stelling dat de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming moeten worden doorgevoerd. Verdiensten van de basisvorming in de achterliggende periode zoals een verbreding van de lesstof en een heroriëntatie op het eigen vak (zowel inhoudelijk als didactisch) weegt per saldo niet op tegen de bezwaren: een overladen programma dat leidt tot verschraling van het aanbod van lesstof en onvoldoende samenhang tussen de verschillende vakken. Zij voegen aan hun eigen positiebepaling wel de kanttekening bij dat het draagvlak binnen de school als geheel voor een herziening van de basisvorming lager zal liggen.

Door de leraren wordt een duidelijk signaal afgegeven ten aanzien van de betrokkenheid van de scholen bij veranderingen in het onderwijs: dat moet duidelijk beter. Daarmee is niet gezegd dat de scholen alles naar zich toe willen trekken; voor de overheid is in de optiek van de leraren een duidelijke sturende en structurerende rol weggelegd. Vrijheid in gebondenheid derhalve.

De gedachte van het onderscheid tussen een kerncurriculum en een meer vrij in te vullen differentieel gedeelte spreekt aan. Dit laatste biedt scholen een welkome mogelijkheid om zich op een eigen wijze te profileren en maatwerk te bieden aan de leerlingen. Leraren zijn er in meerderheid ook van overtuigd dat scholen goed in staat zijn hier een gerichte invulling aan te geven. De concrete gedachten over de nadere invulling variëren sterk. Opties zijn het verrichten van 'achterstallig onderhoud', verdieping of verbreding. Die verbreding kan worden gevonden bij extra vakken of bij het ontwikkelen van vaardigheden. Het nivellerende effect van de huidige onderwijspraktijk dient in elk geval doorbroken te worden.

Geredeneerd vanuit hun eigen vak oordelen leraren genuanceerd over de overladenheid van het programma. Voor een deel hebben zij dit zelf in de hand, door onderdelen van de lesstof over te slaan en soms zaken toe te voegen. Wanneer dezelfde vraag wordt voorgelegd over het vakkenpakket als totaal geven de leraren wel duidelijk blijk van een overladen programma. Deze nuancering in de stellingname bepaalt mede dat bijna driekwart van de leraren vindt dat een herijking van de basisvorming noodzakelijk is terwijl een revisie van het eigen vak door slechts voor een kwart van de leraren nodig is.

Het probleem van de versnippering wordt in algemene zin onderkend. Leraren proberen daar ook wel wat aan te doen, bijvoorbeeld door expliciet verbanden te leggen met andere vakken of door samenwerking te zoeken met collega's. Dit laatste gebeurt overigens nog slechts mondjesmaat. Knelpunt hierbij is onder meer dat de bekendheid met de lesprogramma's van andere vakken niet groot is. De bereidheid om een stap verder te zetten met het aangaan van vormen van samenwerking is overigens groot.

Het concept van het leergebied sluit hier goed bij aan. Ongeveer twee op de drie leraren onderkent de meerwaarde van leergebieden bij het stimuleren van samenhang en het tegengaan van versnippering. Voor velen van hen is de stap om het eigen vak te laten opgaan in een leergebied echter nog een brug te ver. Deels wordt daarbij verwezen naar het vak dat onvoldoende aanknopingspunten zou bieden om onderdeel te gaan uitmaken van een breder leergebied. Maar ook puur persoonlijk vindt een aantal leraren invoering van leergebieden bedreigend, waar het gaat om de eigen rol en positie. Voor een deel kan dit laatste overigens weer worden verholpen als leraren worden gefaciliteerd om zich te bekwamen om in een leergebied les te gaan geven.

Alternatieve elementen in het lesrooster zouden ook een bijdrage kunnen leveren aan het terugdringen van versnippering en het stimuleren van samenhang. Het oordeel van leraren over verlengde lestijden, periodisering en het inpassen van corridors in het rooster levert een verdeeld beeld op met per saldo een lichtpositieve houding. Uiteindelijk geeft 1 op de 3 leraren aan ondanks de voorgelegde alternatieven toch de voorkeur te geven aan een strak geredigeerde lessentabel.

Leraren zijn in grote meerderheid van mening dat actief en zelfstandig leren nodig zijn om onderwijs op maat te realiseren. Een aantal factoren bepaalt in onderlinge samenhang de mate waarin leraren in staat en bereid zijn de eigen positieve grondhouding op dit punt ook in praktijk te brengen: de mogelijkheden die het vak biedt, de directe omgeving van de school, de persoon van de

leraar zelf, het potentieel onder de eigen leerlingen en de mate waarin het noodzakelijk wordt geacht in de aanloop naar de bovenbouw. De praktijk wijst uit dat iets meer dan de helft van de leraren in de lessen met regelmaat inspeelt op het in de basisvorming aangeleerde zelfstandig werken. Ongeveer een kwart van de leraren doet dat weinig. Ook samenwerking tussen leerlingen wordt door het merendeel van de leraren (69%) in praktijk gebracht. Onder de leraren bestaat wel een redelijk grote bereidheid om zich te verdiepen in de vraag hoe leerlingen eigenlijk leren en om in het verlengde daarvan eventueel het actief en zelfstandig leren meer te gaan toepassen in de eigen lessen.

Leerlingen zijn in de optiek van de meeste leraren aan het begin van het VO gebaat bij minder verschillende leraren voor de klas. In het verlengde daarvan geeft men dan ook aan dat het wenselijk is om naar een meer horizontale vorm van teamontwikkeling te gaan werken. Dit signaal wordt relatief vaak afgegeven door leraren verbonden zijn aan scholen waar de teamontwikkeling nog voornamelijk verticaal is georganiseerd, binnen het kader van vaksecties.

Ten aanzien van de problematiek rond de aansluiting PO - VO zijn de meeste leraren van mening dat het eigen onderwijsaanbod goed aansluit bij de kennis en de vaardigheden die leerlingen uit het basisonderwijs meekrijgen. Toch doen zich ook knelpunten voor. Zo is de bekendheid onder leraren VO met wat er in het PO gebeurt tijdens de lessen onder de maat. Daarop moet volgens de leraren geïnvesteerd worden. Verder zien zij zich in de lessen aan het begin van het brugjaar geconfronteerd met zeer grote verschillen tussen leerlingen. Het kost veel tijd en moeite om leerlingen om dat enigszins recht te trekken.

Ook de aansluiting onderbouw - bovenbouw is een punt van zorg. Om die reden wordt, geredeneerd vanuit het belang van de bovenbouw, door een behoorlijk aantal leraren met argusogen gekeken naar de huidige ontwikkelingen in de basisvorming. Ook intensivering van het contact tussen onderbouw en bovenbouw is gewenst.

De uitspraken die in het voorgaande zijn samengevat hebben betrekking op de standpuntbepaling van de groep geënquêteerde leraren als geheel. Een nadere analyse van de resultaten wijst uit dat er onder leraren behoorlijke verschillen van inzicht bestaan over de thema's die zijn voorgelegd. Uit de hoofdstuktekst blijkt dat sprake is van verschillen:

- naar onderwijsniveau, met als uitersten leraren vmbo en leraren havo/vwo/gymnasium;
- al naar gelang leraren langer aan het onderwijs verbonden zijn;
- tussen vakken.

1. INLEIDING

Binnen het kader van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (in het vervolg: de taakgroep) vindt nadere gedachtevorming plaats over de toekomst van de basisvorming. Van de taakgroep wordt verwacht dat zij met concrete voorstellen en producten komt die in samenhang tot de gewenste verbeteringen leiden.

Eén van de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan de taakopvatting van bovengenoemde taakgroep is om een en ander vorm te geven in samenspraak met het veld. In dat verband is in het voorjaar van 2003 een brede raadpleging gehouden onder direct betrokkenen in het veld. Deels is dat gebeurd in de vorm van groepsgesprekken, deels in de vorm van een enquête. Drie specifieke doelgroepen –leraren voortgezet onderwijs (VO), leerlingen uit klas 1 van het VO en ouders van dergelijke leerlingen– zijn bevestigd in de vorm van een enquête. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de bevindingen naar aanleiding van de enquête voor leraren; zowel leraren in de onderbouw als bovenbouwleraren. Een groot aantal leraren (1.140) heeft zijn of haar mening kenbaar gemaakt door een enquêteformulier in te vullen. Bij wijze van verantwoording vindt u in een bijlage een beknopte schets van het profiel van de groep leraren die heeft geparticipeerd in het onderzoek.

Het vervolg van de rapportage ziet er globaal als volgt uit. In paragraaf 2 wordt begonnen met een algemene indruk van het oordeel van de leraren over de basisvorming. Vervolgens komen enkele thema's uit de enquête aan bod. Deze zijn ontleend aan een eerste tussentijdse standpuntbepaling van de taakgroep in het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school*. Achtereenvolgens komen de volgende thema's aan bod:

- herziening basisvorming en gewenste beleidsruimte voor scholen (par. 3);
- de aansluitingsproblematiek: van primair naar voortgezet onderwijs en van de onderbouw naar de bovenbouw (par. 4);
- samenstelling van het lesprogramma (par. 5);
- actief en zelfstandig leren (par. 6);
- de schoolorganisatie in relatie tot de leeromgeving (par. 7);
- verschijningsvormen van teamontwikkeling (par. 8).

Het geheel wordt voorafgegaan door een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

De hoofdlijn in de paragrafen wordt bepaald door het totaalbeeld dat door de bij het onderzoek betrokken leerlingen wordt neergezet. Zij nemen binnen het kader van het onderzoek een positie in naar aanleiding van ruim honderd stellingen die zijn voorgelegd. Op onderdelen wordt deze hoofdlijn aangevuld met resultaten die naar voren komen uit een nadere analyse van de stellingname door de leraren. Binnen het kader van die analyse zijn, voor zover relevant, specifieke categorieën uitgelicht. Op het abstractieniveau van de school gaat het met name om de variabelen die het onderwijsniveau betreffen en de lokalisering van de school. Op het niveau van de individuele leraar is gekeken naar relevante verschillen op variabelen als geslacht, leeftijd, het aantal jaren praktijkervaring in het voortgezet onderwijs³ en het vak dat wordt gegeven. In de bijlage wordt daaromtrent het nodige opgemerkt. In diezelfde bijlage is tevens aangegeven welke rubricering voor de hier bedoelde variabelen wordt gehanteerd. Wanneer sprake is van substantiële⁴ en relevante verschillen tussen bepaalde categorieën worden deze benoemd.

Ter onderscheiding van de hoofdlijn van het betoog zijn passages in de tekst die zijn ontleend aan de nadere analyse cursief afgedrukt. In deze passages worden geen scores opgenomen om te voorkomen dat verwarring ontstaat met de doorlopende hoofdtekst. Voor geïnteresseerden is in bijlage 2 een aantal percentages opgenomen.

³ Zoals mocht worden verwacht, hangt de factor leeftijd zeer sterk samen met de factor praktijkervaring in het onderwijs. De analyse op laatstgenoemde factor laat een scherper onderscheidend beeld zien dan de factor leeftijd.

⁴ Hierbij is als criterium aangehouden dat sprake dient te zijn van een scoreverschil van minimaal 15%. Als daarvan wordt afgeweken, wordt dat expliciet in de tekst benoemd. Op basis hiervan zal in het vervolg van dit document het onderscheid tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten nergens expliciet benoemd worden. Geconstateerde verschillen blijven onder deze grens van 15%.

Verder wordt in de rapportage gebruik gemaakt van de antwoorden van de leraren op een viertal open vragen, gericht op een nadere standpuntbepaling met betrekking tot de basisvorming. Verslaglegging hierover is ondergebracht in de paragrafen 2 en 3 en wordt als zodanig ingeleid.

Ook hebben respondenten gebruik gemaakt van de mogelijkheden die in het vragenformulier zijn aangebracht om aanvullend commentaar op de eigen standpuntbepaling te geven. Zo nu en dan zijn in de tekst citaten opgenomen die hieraan zijn ontleend. Het betreft hier uitspraken van individuele leraren die binnen het kader van de enquête zijn gedaan en deze hebben als zodanig een illustratieve waarde.

2. OORDEELSVORMING OVER DE BASISVORMING

Inleiding; draagvlak voor herziening basisvorming?

De taakgroep ontleent haar bestaansrecht aan het uitgangspunt dat er het nodige dient te veranderen in de basisvorming. Dit uitgangspunt wordt in meerderheid door de leraren gedeeld: drie op de vier leraren onderschrijft de stelling dat de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming moeten worden doorgevoerd. In het verdere verloop van dit rapport zal nader worden ingegaan op diverse aspecten van de huidige basisvorming die in gezamenlijkheid de problematiek vormen waarvoor een oplossing noodzakelijk wordt geacht.

Het grote draagvlak onder leraren zelf voor wijzigingen in de basisvorming contrasteert enigszins met hun inschatting van het overeenkomstige draagvlak binnen de eigen school, onder de groep van leerkrachten als geheel. Een dergelijk draagvlak komt met 44% niet boven de 50% uit. Bovendien geeft 21% nadrukkelijk aan dat geen sprake is van een groot draagvlak zoals hier bedoeld⁵. Deze inschatting hangt voor een deel samen met de constatering dat de helft van de leraren de eigen school typeert als vooruitstrevend terwijl een kwart een tegengesteld standpunt inneemt. Uit het commentaar dat leraren in daarvoor bestemde kaders in de vragenlijst hebben gegeven, blijkt overigens dat dit onderscheid tussen een traditionele en een vooruitstrevende school onvoldoende recht doet aan hun bezwaren. Zo is een deel van de bezwaren terug te voeren tot een teleurstelling over de implementatie en uitwerking van eerdere veranderingen in het onderwijs; de veranderingsbereidheid is daardoor ondermijnd. Andere leraren zijn op zich wel in voor noodzakelijke veranderingen maar zien geen mogelijkheden om een en ander goed in te voeren als gevolg van de hoge werkdruk.

Het draagvlak om fundamentele wijzigingen in de basisvorming door te voeren is het grootst onder de oudere leraren (boven de 50 jaar) en neemt af met de leeftijd. Een deel van de verklaring hiervoor ligt in het gegeven dat jongere leerkrachten zich in dit opzicht neutraal uitlaten over de stelling. Zij achten zichzelf gezien hun korte arbeidsverleden in het onderwijs niet in staat hierover te oordelen. Maar ook als hierop worden gecorrigeerd blijft het draagvlak onder oudere leraren hoger.

Jongere leraren zijn juist weer positiever dan de oudere leerkrachten wanneer wordt gekeken naar het draagvlak onder de groep collega's om verbeteringen in de basisvorming door te voeren.

Het oordeel van leraren over de noodzaak van een herziening van de basisvorming verschilt niet noemenswaardig wanneer wordt gekeken naar het type onderwijsniveau. Die verschillen ontstaan wel wanneer wordt gevraagd een inschatting te maken van het oordeel van de collega's binnen de eigen school. Leraren in het vmbo geven meer dan andere leraren aan dat ook onder hun collega's sprake is van een draagvlak voor een verbetering van de basisvorming. Met name deze vmbo-leraren (in iets mindere mate ook van brede scholen) typeren de eigen school in dit verband dan ook als vooruitstrevend. Het gaat hierbij vaak om wat jongere leraren.

Om wat meer zicht te krijgen op de gedachten die bij leraren leven achter de hier beschreven stellingname is een drietal open vragen voorgelegd waarin is doorgevraagd over hun oordeel met betrekking tot de basisvorming:

- retrospectief: wat beschouwt men -ondanks alle kritiek op de basisvorming- als winst van de invoering van diezelfde basisvorming, 10 jaar geleden?
- meer vooruitblikkend: wat moet als eerste worden aangepakt in het kader van de herziening van de basisvorming?
- in welke mate kan daarbij gebruik worden gemaakt van de bij leraren aanwezige professionele capaciteiten en competenties?

⁵ Beide percentages tellen niet op tot 100% omdat een deel van de leraren gebruik heeft gemaakt van de antwoordcategorie 'neutraal'. Op deze plaats en ook in het vervolg van dit rapport wordt deze categorie 'neutraal' meestal niet expliciet benoemd.

Retrospectief

De basisvorming is 10 jaar geleden ingevoerd. In de achterliggende periode is veel kritiek geleverd op diezelfde basisvorming. Aan de leraren is de vraag voorgelegd wat zij als winst van de basisvorming beschouwen, ondanks alle kritiek. De beantwoording van deze vraag levert een gevarieerd beeld op maar er zijn wel enkele hoofdlijnen in te onderkennen. Zo is verbreding van de lesstof een veelgenoemd punt. Deze verbreding biedt de leerling beter dan voorheen de mogelijkheid om zich algemeen te ontwikkelen en zich te oriënteren op wat hij of zij na de basisvorming wil gaan doen. Door een aantal vakken toe te voegen wordt het totale aanbod van lesstof in de optiek van leraren bovendien meer toepassings-georiënteerd dan voorheen het geval was. Met name de toegevoegde waarde van verzorging en techniek wordt in dat verband regelmatig genoemd.

De verbreding van de lesstof wordt ook genoemd als een markeringspunt voor een heroriëntatie op de eigen vakinhoud. Daarbij moet worden onderscheiden tussen de didactische aspecten en de onderwerpinhoudelijke kant van het vak. De leraren leggen in dit verband duidelijk de nadruk bij de didactische kant. De invoering van de basisvorming heeft een duidelijke meerwaarde gehad in die zin dat het accent is verlegd van kennisoverdracht naar het aanleren van vaardigheden. Het fenomeen van de actieve en meer (dan voorheen) zelfstandige leerling wordt mede toegeschreven aan de basisvorming. Voor wat betreft de onderwerpinhoudelijke kant van het eigen vakgebied heeft een en ander in de praktijk voor een aantal leraren geleid tot drastische verbeteringen in de gehanteerde methode. Per vak verschilt de concrete uitwerking daarvan sterk. De indruk bestaat dat dit aspect met name uit de hoek van de taalvakken naar voren is gebracht. De heroriëntatie heeft voor een aantal leraren ook geleid tot het aanbrengen van samenhang met andere vakken. Voorts is er door leraren op gewezen dat met de invoering van de basisvorming een duidelijke structuur met richtinggevende kaders is aangebracht. De kerndoelen spelen daarbij een belangrijk rol. Op dit punt is men overigens ambivalent omdat tegelijkertijd wordt geconstateerd dat het moeilijk is om de winst van de invoering van de nieuwe structuur goed onder woorden te brengen; de praktijkwaarde van deze heldere structuur is beperkt geweest.

Dit laatste vormt slechts een opstapje naar de meer algemene vaststelling dat veel leraren zich bij de beantwoording van deze vraag hebben laten leiden door hun negatieve oordeel over de basisvorming. Een aantal van hen beperkt zich nog tot de vaststelling dat zij geen winstpunt kunnen benoemen, anderen gaan verder zoals de respondent die aangeeft dat "het eigen vak naar de haaien is; we halen de doelen niet bij gebrek aan tijd en daardoor sluipt vrijblijvendheid in het onderwijs".

Een blik vooruit.

Bij de beantwoording van de vraag wat als eerste moet worden aangepakt, komen de kernproblemen van het huidige lesprogramma duidelijk aan het licht: er is sprake van een overladen programma van teveel vakken waardoor noodgedwongen de diepgang op de achtergrond komt. Daarbij komt dat de vakken onderling onvoldoende samenhang vertonen. Dit alles leidt tot een versnipperd aanbod dat ten koste gaat van de noodzakelijke continuïteit in het leerproces.

Bovendien wordt gesproken over verschraving van het lesstofaanbod. Een aantal leraren vindt dat het niveau van het eigen vak inmiddels zo is uitgehold, dat dit -met name voor een havo-/vwo-leerling- kan leiden tot problemen in de bovenbouw.

In het voorgaande schuilt derhalve een pleidooi voor minder vakken met meer onderlinge samenhang, zonder dat dit leidt tot ongewenste vormen van overlap. Het onderling aanvullende karakter van de vakken moet beter worden belicht. Die samenhang heeft een onderwerpinhoudelijke component maar er wordt ook gewezen op het aspect van vaardigheden die in verschillende vakken worden aangeleerd; ook deze dienen te worden afgestemd en geharmoniseerd.

Een en ander biedt mogelijk ook een perspectief op een door een aantal leraren uitgesproken wens van een bekorting van de lesweek tot maximaal 30 lessen.

Een ander belangrijk aspect dat vaak is genoemd is, dat meer recht moet worden gedaan aan de niveauverschillen tussen de leerlingen. Meer maatwerk is hierbij het devies, in elk geval naar schoolniveau maar ook binnen afzonderlijke niveaus. De grote verschillen doen zich met name voor tussen vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds, maar ook binnen havo/vwo klassen onderkent men het probleem: "ik werk in mijn klas met een havo/vwo-boek; de havo-leerlingen lopen op hun tenen

terwijl het vwo inslaapt". Het nivellerende effect van de huidige onderwijspraktijk dient in elk geval te worden doorbroken.

Als aanvulling op het pleidooi voor maatwerk is met betrekking tot de organisatie binnen de school door een aantal leraren gepleit voor kleinere klassen. Dit biedt meer mogelijkheden om recht te doen aan de onderlinge verschillen en bevordert in meer algemene zin de interactie tussen leerling en leraar.

Een aantal leraren pleit ervoor meer nadruk te leggen op het aanleren van vaardigheden, bijvoorbeeld om leerlingen zo meer zelfstandigheid bij te brengen. Uit de antwoorden blijkt overigens dat dit punt duidelijk ter discussie staat. Er is ook een substantiële groep leraren die van mening is dat de balans inmiddels al teveel is doorgeschoten richting vaardigheden ten koste van het aspect van de kennisverwerving in de bovenbouw. Een derde categorie leraren neemt in deze discussie in die zin voornamelijk een tussenpositie in dat zij pleiten voor meer onderzoek naar het effect op leerlingen van actief en zelfstandig leren. Op basis van de resultaten van dergelijk onderzoek kan dan gericht te werk worden gegaan op de te onderscheiden onderwijsniveaus. Op voorhand wordt de inschatting gemaakt dat sprake zal zijn van een gedifferentieerd beeld. Zo hebben met name leerlingen op vmbo-niveau waarschijnlijk meer baat bij overzicht en een duidelijke structuur waarbinnen wordt gewerkt.

Ook de aansluitingsproblematiek met de basisschool wordt aan de orde gesteld. Daarbij wordt aangegeven dat de verschillen tussen de leerlingen die van de basisscholen instromen groot zijn. Dit leidt tot onnodig tijdverlies in het brugklasjaar, nodig om kinderen op een noodzakelijk minimumniveau te krijgen om mee te kunnen in de les. Meer aandacht voor doorlopende leerlijnen (en bewaking daarvan) kan hierin verbetering brengen. Daarbij dient de aandacht zowel uit te gaan naar de onderwerpinhoudelijke invalshoek als naar het aspect van de vaardigheden: "in het voortgezet onderwijs leren we de leerlingen af wat zij in het basisonderwijs juist hebben aangeleerd".

Wanneer de herziening van de basisvorming op schoolniveau in praktijk wordt gebracht, ligt het voor de hand waar mogelijk gebruik te maken van de professionele capaciteiten en competenties waarover de leraren beschikken. Deze kunnen liggen op het niveau van het uitdenken en uitwerken van beleid(slijnen) of -meer praktisch gericht- de organisatie en de uitvoering in de praktijk. Deels zijn de capaciteiten en competenties van de leraren uiteraard nauw gerelateerd aan het vak of de vakken die de leraren geven. Dat biedt onder meer aanknopingspunten bij de bezinning op de inhoud van het vak en het uitwerken van lesmateriaal, het aanbieden van ondersteunende vaardigheden (bijvoorbeeld ICT), het vormgeven van vakoverstijgende projecten of bij het inrichten van leergebieden. Een aantal leraren geeft in dit verband aan meer dan nu het geval is in meerdere vakken les te kunnen geven. Dat zou kunnen bijdragen aan de gedachte van minder handen voor de klas.

Anderzijds is uit de enquête gebleken dat 3 op de 5 leerkrachten naast het werk voor de klas nog andere taken en functies hebben binnen de school (zie bijlage). Ook in dat verband zijn voldoende aanknopingspunten voorhanden om de herziening van de basisvorming op het niveau van de school verder vorm te geven. De concrete invulling daarvan kan leerling-gericht zijn (leerling-begeleiding in diverse verschijningsvormen) maar bijvoorbeeld ook gericht op organisatorische aspecten, zowel binnen de school (teamleiding, coördinatie, coaching, afstemming met de bovenbouw) als meer extern georiënteerd (de externe aspecten van de zorgstructuur, afstemming van het primair onderwijs in het kader van de aansluiting PO – VO).

Met de beknopte weergave van wat door leraren binnen het kader van beide open vragen te berde is gebracht, wordt op onderdelen al vooruitgelopen op wat in de volgende paragrafen aan bod komt. Met name de link naar de paragrafen 4 (de aansluitingsproblematiek), 5 (samenstelling van het lesprogramma) en 7 (actief en zelfstandig leren) is evident. Eerst wordt in paragraaf 3 kort stilgestaan bij de mate waarin in de optiek van de leraren bij scholen behoefte bestaat aan meer eigen beleidsruimte.

3. BELEIDSRUIMTE BIJ SCHOLEN

Inleiding

Op basis van de huidige afspraken is de vrijheid van scholen voor wat betreft het werk op uitvoerend niveau behoorlijk beperkt. De kerndoelen die ten grondslag liggen aan de basisvorming in de huidige vorm zijn talrijk en vaak ook zeer gedetailleerd in hun uitwerking. Er leven nu gedachten om in het leerplan voor de onderbouw een onderscheid aan te brengen tussen een (verplicht) kerncurriculum en een differentieel deel dat binnen bepaalde grenzen naar eigen inzicht kan worden ingevuld. Hoe denken leraren hierover? En hoe kijken leraren in meer algemene zin aan tegen betrokkenheid van scholen bij de beleidsvorming?

Betrokkenheid van scholen

In het verlengde van het voorgaande is de vraag aan de orde naar de wenselijkheid van de betrokkenheid van scholen bij de beleidsvorming. In de vraagstelling richting leraren is de nodige gelaagdheid ingebracht.

Vrijwel zonder uitzondering (93%) stellen leraren zich op het standpunt dat scholen in algemene zin veel meer dan voorheen betrokken moeten worden bij het totstandkomen van het onderwijsbeleid. Dat neemt niet weg dat scholen bij het invullen van die beleidsruimte van overheidswege wel op weg geholpen dienen te worden. Dat kan op verschillende manieren. In dat verband zijn enkele alternatieven voorgelegd in de vorm van stellingen:

- door het stellen van duidelijk omliggende landelijk geldende kaders (80% voorstander);
- door enkele gerichte keuzemogelijkheden voor te leggen aan de scholen (64% voorstander);
- door als overheid kerndoelen voor het onderwijs vast te stellen (64% voorstander);
- door als overheid per schoolsoort het niveau van onderwijs aan te geven door middel van precieze leerstandaarden (55% voorstander).

Een minderheid onder de leraren (13%) staat open voor een verdergaande bemoeienis van de overheid en schaart zich achter de stelling dat het uiteindelijk beter is als de overheid de inhoud van het onderwijs bepaalt. Wanneer aan de leraren een soortgelijke stelling wordt voorgelegd, maar dan met de vraag hoe daarover op het niveau van de school wordt nagedacht, komt daar een min of meer gelijklopend beeld uit naar voren. De crux voor deze scherpe stellingname zit hem met name in het feit dat de strekking van de stelling duidt op een eenzijdige besluitvorming van de kant van de overheid.

Op drie van de vier alternatieven van overheidsbemoeienis die in het voorgaande zijn beschreven scoren leraren in de nadere analyse op persoonsvariabelen ongeveer gelijk. Opvallend is wel dat onder de categorie oudste leraren (ouder dan 50 jaar) minder dan de anderen draagvlak aanwezig is voor door de overheid vast te stellen kerndoelen in de onderbouw.

Een ander opmerkelijk verschil, dat hier enigszins mee in tegenspraak is, is dat het draagvlak voor een verdergaande overheidsbemoeienis onder oudere leraren verhoudingsgewijs het grootst is (overigens nog steeds beperkt; voor het totaal van alle respondenten ligt het draagvlak immers op niet meer dan 13% positief) en met het dalen van de leeftijd afneemt.

Van de leraren geeft 63% aan dat bij de eigen school in het algemeen een duidelijke behoefte bestaat aan meer eigen beleidsruimte op uitvoerend niveau, om op die manier het onderwijs zelf vorm te geven. Daarbij zijn de leraren in meerderheid ook van mening dat de eigen school ook het vermogen bezit om de geboden ruimte goed en zinvol in te gaan vullen. Een kwart van de leraren schat het vermogen binnen de school om de geboden ruimte goed in te vullen wat hoger in dan de behoefte die in die richting bestaat, bij 17% van de leraren wijst de beantwoording diametraal de andere kant op: de wil is groter dan het vermogen.

De hier bedoelde beleidsruimte wordt onder meer wenselijk geacht met het oog op de eigen profilering van de school. Twee op de drie leraren spreekt zich daarover in die richting uit. Daarbij zijn zij -samen met nog een ander deel van de respondenten (tezamen 77%)- van mening dat de school dankbaar kan maken van het concept van het differentieel deel in het leerplan van de onderbouw. Door het differentieel deel naar eigen inzicht in te vullen, krijgen scholen de gewenste ruimte om zich te profileren. Leraren die de mogelijkheden van een differentieel onderkennen, denken vrijwel zonder uitzondering dat de eigen school ook goed uit de voeten kan met de invulling van een dergelijk meer vrij in te vullen differentieel gedeelte.

Leraren die verbonden zijn aan het vmbo geven meer dan hun collega's elders aan dat op hun school behoefte bestaat aan meer eigen beleidsruimte om het onderwijs zelf vorm te geven. Dit verschil is ook terug te vinden bij de positiebepaling ten aanzien van het differentieel deel. Vmbo-leraren geven –in dit geval samen met hun collega's bij brede scholengemeenschappen– meer dan andere bij het onderzoek betrokken leerkrachten aan dat het differentieel deel van het curriculum een welkome mogelijkheid voor een school biedt om zich te profileren. Op vmbo-scholen kan men in de eigen optiek ook beter dan elders uit de voeten met de invulling van het differentieel deel.

Aan de leraren is de volgende open vraag voorgelegd: waarvoor moet naar uw idee het differentieel deel van het leerplan in de eerste leerjaren vooral worden gebruikt? Deze vraag is door de leraren op een uiteenlopende wijze geïnterpreteerd en beantwoord⁶. Een aantal leraren beperkt zich tot het benoemen van uitgangspunten of doelstellingen die in hun optiek ten grondslag liggen aan het vormgeven van het differentieel deel. Voorbeelden daarvan: differentiatie naar onderwijsniveau waarbij met name de balans tussen theorie en praktijk extra aandacht behoeft, een regiogebonden invulling, inspelen op de actualiteit, profilering van de school (met name de levensbeschouwelijke invalshoek is hierbij een aantal malen met name genoemd), een oriëntatie op het beroep, investeren in een goede relatie met de leerlingen en leerlingbegeleiding. Door enkele leraren wordt nadrukkelijk naar voren gebracht dat invulling van het differentieel deel niet aanbodgericht maar vraaggericht moet worden ingevuld: wat wil de leerling eigenlijk zelf? Bij een dergelijke benaderingswijze komen mogelijk allerlei life-style aspecten in beeld om binnen het kader van het differentieel deel te worden uitgewerkt. Anderen gaan gericht op zoek naar een concrete invulling van de beschikbare tijd. Wanneer aan dit onderscheid in het gekozen abstractieniveau voorbij wordt gegaan kan de volgende grote lijn uit de antwoorden worden gedestilleerd. Een aantal leraren is van mening dat het differentieel deel vooral moet worden gebruikt om de gaten te dichten die in de basisvorming in de huidige vorm zijn ontstaan. In de vorige paragraaf zijn daarover al de nodige opmerkingen gemaakt. Leidraad daarbij is: onderwijs op maat om voldoende recht te doen aan de verschillen tussen de leerlingen. In de praktijk kan dat betekenen:

- het wegwerken van de leemtes in het kennispakket dat sommige leerlingen van hun basisschool meekrijgen;
- het inlopen van achterstanden die in de loop van de eerste jaren ontstaan wanneer het lesaanbod wordt afgezet tegen de kerndoelen (op het niveau van de individuele leerling of de klas als geheel);
- meer aandacht voor praktijkwerk, met name in het vmbo;
- aandacht voor vakgebonden vaardigheden zoals begrijpend lezen;
- meer uitdaging voor de goede leerling. Dit kan zowel worden gevonden bij verdieping van bestaande vakken als bij verbreding van het aanbod. Afhankelijk van het aantal leerlingen dat hiervoor in aanmerking komt, kan worden gezocht naar een passende institutionalisering (bijvoorbeeld een vwo+ klas met als voertaal engels).

Andere leraren kiezen nadrukkelijk voor het aanbieden van extra's, boven op de bestaande lesstof. De precieze invulling daarvan varieert sterk:

- vakken waarbij de overdracht van kennis centraal staat. Daarbij zijn als voorbeelden genoemd vakken als vreemde talen, filosofie, astronomie, een groene inkleuring e.d.;
- vakken waar het meer gaat om de algemene vorming zoals sport en vakken met een duidelijke creatieve component: drama, toneel, fotografie e.d.;
- technische (onderwijsgerelateerde) vaardigheden: studievaardigheden (leren leren), ICT, ontsluiting van informatie, discussie- en presentatietechnieken e.d.;
- sociale vaardigheden: niet-vakgebonden persoonlijke ontwikkeling, uitdieping van het thema 'normen en waarden', zelfstandigheid, het leren zelf keuzes te maken, meningsvorming e.d.

⁶ In de vraagstelling ligt de keuze voor de vorm van een kerncurriculum en differentieel deel besloten. Een aantal leraren gaat hier niet in mee, geeft aan zich niet te kunnen vinden in het concept van een differentieel deel, en beantwoordt de vraag dan ook in die zin. Als argument wordt onder meer aangedragen dat het differentieel deel de heldere, transparante organisatie op school ondermijnt, terwijl leerlingen juist behoefte hebben aan een dergelijke structuur.

- vakoverstijgende projecten waarbij sprake is van een combinatie van kennisoverdracht en het aanleren van vaardigheden.

Terug naar de stellingen. Precies de helft van de geënquêteerde leraren ziet voor zichzelf een rol weggelegd bij het vormgeven van het differentieel deel binnen de eigen school. In een wat breder verband –niet beperkt tot de invulling van het differentieel deel maar ten aanzien van de herziening van de basisvorming op het niveau van de school in het algemeen– zijn daarover in de vorige paragraaf al de nodige opmerkingen gemaakt.

Daarnaast wordt voldoende beleidsruimte voor scholen door de leraren in grote meerderheid (88%) gezien als een noodzakelijke voorwaarde om in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen. Aan de leraren is in dit verband ook gevraagd een vertaling naar de eigen lespraktijk te maken. Bijna driekwart van de leraren geeft aan baat te hebben bij meer flexibele leermiddelen met behulp waarvan de lessen kunnen worden aangepast aan het niveau van de leerlingen.

Vmbo-leraren en leraren die zijn verbonden aan een brede scholengemeenschap willen weliswaar meer dan andere leerkrachten betrokken worden bij de vormgeving van het differentieel deel maar de verschillen zijn beperkt (maximaal 10%).

De wil om betrokken te worden bij de invulling van het differentieel deel hangt wel sterk samen met het aantal jaren praktijkervaring in het VO. Leraren die meer dan 25 jaar lesgeven scoren op deze variabele bijna neutraal (voor- en tegenstanders houden elkaar in evenwicht), maar bij de drie andere categorieën op de variabele ‘ervaringsjaren’ is wel veel animo om betrokken te worden.

Ook is sprake van grote verschillen wanneer leraren worden ingedeeld naar de vakken waarin zij lesgeven. Uitschieters in positieve zin zijn leraren in de vakken verzorging, biologie en natuur- en scheikunde. Aan de andere kant van het spectrum zijn leraren Duits, Engels, economie en lichamelijke opvoeding te vinden; onder hen bestaat relatief weinig animo om betrokken te worden bij de invulling van het differentieel deel.

De gesignaleerde behoefte aan meer flexibele leermiddelen om zo in te kunnen spelen op de verschillen tussen leerlingen is met name terug te vinden onder vmbo-leraren. Leraren die verbonden zijn aan brede scholengemeenschappen nemen op dit punt een middenpositie in. Wanneer wordt onderscheiden op de vakken die de leraren geven, dan blijkt dat de behoefte aan meer flexibiliteit relatief laag is bij vakken als lichamelijke opvoeding, beeldende vakken en de vreemde talen. Uitschieters aan de andere kant zijn vakken als aardrijkskunde, techniek, biologie, economie en Nederlands.

4. AANSLUITINGSPROBLEMATIEK: PO-VO EN ONDER- EN BOVENBOUW

Inleiding

Leerlingen zijn gebaat bij een schoolcarrière die niet worden onderbroken door ongewenste breuken. In het huidige schoolsysteem is echter sprake van een aantal breukvlakken die in elk geval in potentie tot problemen kunnen leiden bij leerlingen. Het meest markante breukvlak wordt gevormd door de overgang van het basisonderwijs naar het voorgezet onderwijs. De oude vertrouwde –vaak overzichtelijke– omgeving van de basisschool valt weg en daarvoor komt een geheel nieuwe vaak relatief grote schoolomgeving in de plaats. Leerlingen beginnen daar weer onder aan de ladder, als ‘de jongste bediende’. Deze overgang gaat gepaard met een reeks aanverwante veranderingen die de leerlingen een plaats moeten zien te geven. Ook in de loop van het VO, bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw, is sprake van een breukvlak dat voor leerlingen problemen kan opleveren. In deze paragraaf wordt geschetst hoe leraren er tegenaan kijken.

De overgang van PO naar VO.

Aan de leraren zijn niet allerlei deelaspecten voorgelegd die in gezamenlijkheid de aansluitingsproblematiek omvatten. Voor een dergelijke benaderingswijze is gekozen in de parallelle enquête onder leerlingen. Aan de leraren zijn met name vragen gesteld over de mate waarin zij anticiperen op de komst van leerlingen van het basisonderwijs en hoe zij dit in de praktijk vormgeven.

Leraren vinden zelf dat zij veel empathie hebben met leerlingen die de overstap maken van het PO naar het VO. Ruim driekwart van de leraren geeft namelijk aan zich goed in te kunnen leven in wat het voor een leerling betekent om de overstap te maken van het PO naar het VO. Eén op de acht leraren is in die zin kritisch naar zichzelf toe dat zij aangeven zich niet goed in dergelijke leerlingen te kunnen inleven.

Wordt het eigen empathisch vermogen nog positief ingeschat, over de mate waarin leraren op de hoogte zijn van wat leerlingen in het basisonderwijs aan kennis en vaardigheden meekrijgen geven leraren zichzelf een minder goede beoordeling. Van de geënquêteerde leraren geeft weliswaar 38% aan goed op de hoogte te zijn maar een grotere groep (46%) geeft expliciet te kennen niet goed op de hoogte te zijn. Onder de leraren is dan ook sprake van een groot draagvlak (72%) om meer aandacht te gaan besteden aan een vorm van structurele uitwisseling van kennis en ervaring tussen het PO en het VO. Een verband met de voorgaande stelling is er niet of nauwelijks. Dat betekent dat leraren die van zichzelf vinden dat ze goed op de hoogte zijn met wat leerlingen in het basisonderwijs meekrijgen in meerderheid (68%) toch nog vinden dat het beter kan. Van de leraren die hun eigen kennis op dit punt als onvoldoende kwalificeren, vindt ruim driekwart (77%) dat er veel meer aandacht voor moet komen.

Vmbo-leraren zijn als enige van mening dat zij (per saldo) goed op de hoogte zijn van wat leerlingen in het PO aan kennis en ervaring meekrijgen. Met name het verschil met leraren havo/vwo/gymnasium is groot.

Ruim de helft van de leraren (51%) is van mening dat het eigen onderwijsaanbod goed aansluit bij de kennis en de vaardigheden die de leerlingen van de basisschool meebrengen. Een kleine 20% vindt dat dat niet het geval is. Opmerkelijk hierbij is dat een deel van de leraren aangeeft dat het eigen onderwijsaanbod goed aansluit bij de kennis en vaardigheden die de leerlingen in het basisonderwijs hebben opgedaan, terwijl zij tegelijkertijd aangeven in feite niet goed op de hoogte te zijn van wat leerlingen aan kennis en vaardigheden meekrijgen. Dit is een moeilijk te duiden contradictie. Wellicht dat een deel van de verklaring schuilt in het antwoord op de volgende stelling.

Ruim één op de drie leraren (35%) die lesgeeft aan de brugklas stelt zich op het standpunt dat de verschillen tussen leerlingen bij de instroom vanuit het basisonderwijs zo groot zijn dat zij in feite maar weer van voren af aan beginnen. Daar staat overigens een ongeveer even grote groep leraren (39%) tegenover die het met die stelling expliciet niet eens is.

De analyse op de factor leeftijd wijst uit dat het met name de oudere leraren zijn die aangeven aan het begin van het VO van voren af aan te beginnen als reactie op de grote niveaoverschillen van leerlingen.

Deze stellingname hangt voor een beperkt deel samen met de kwalificering die de leraren geven aan de methode die zij in de lessen hanteren. Leraren die in feite van voren af aan beginnen geven iets meer dan andere leraren aan dat de lesmethode die zij in het eerste leerjaar gebruiken onvoldoende tegemoet komt aan de verschillen in (voor)kennis en vaardigheden tussen de leerlingen. Andersom is voor veel leraren het feit dat de gebruikte lesmethode in het eerste leerjaar voldoende mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de verschillen tussen de leerlingen (mede) een reden om vooral niet van voren af aan te beginnen. Moeilijk te duiden is de vrij grote groep leraren die aangeeft in feite van voren af aan te beginnen terwijl zij tegelijkertijd in de gehanteerde lesmethode voldoende aanknopingspunten vinden om tegemoet te komen aan de verschillen in (voor)kennis en vaardigheden tussen de leerlingen.

Anticiperend op de overgang van de leerlingen aan het eind van de basisvorming naar de bovenbouw levert twee op de drie leraren de leerlingen aan het eind van de basisvorming met voldoende kennis en vaardigheden af om met een gerust hart het doorlopen van de bovenbouw tegemoet te zien. Eén op de acht leraren heeft daar duidelijke twijfels over.

De tevredenheid over de aansluiting van het onderwijsaanbod bij de kennis en vaardigheden die leerlingen uit het PO meenemen is relatief hoog bij leraren muziek, I.o., Nederlands, biologie en (in iets mindere mate) wiskunde. Bij vakken als natuur- en scheikunde, economie en de vreemde talen ligt die tevredenheid lager.

Met name bij Engels is de consequentie hiervan dat veel leraren aangeven in feite van voren af aan te beginnen [ook bij beeldende vakken]. Leraren in het vak wiskunde geven relatief duidelijk aan dat het niet nodig is van voren af aan met de lesstof te beginnen, ondanks de grote verschillen tussen leerlingen [ook zij het in iets mindere mate bij Frans, geschiedenis, aardrijkskunde en I.o.]. Een deel van de verklaring kan zijn dat de lesmethode voldoende mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Bij een tweetal vakken -Nederlands en economie- is dit laatste beduidend minder het geval. Met name de combinatie van antwoorden van de leraren Nederlands is opmerkelijk:

- *het onderwijsaanbod sluit ruim bovengemiddeld goed aan op kennis en vaardigheden uit het PO;*
- *de gehanteerde lesmethode biedt relatief weinig mogelijkheden om tegemoet te komen aan verschillen in kennis en vaardigheden bij instroom vanuit het PO;*
- *op de vraag of de grote verschillen tussen leerlingen ertoe leiden dat men in feite van voren af aan begint, wordt neutraal geantwoord;*
- *de behoefte aan meer flexibele leermiddelen om in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen is bovengemiddeld hoog (zie vorige paragraaf).*

De overgang van onderbouw naar bovenbouw.

Op de vraag hoe de ernst van de aansluitingsproblematiek van de overgang van PO naar VO zich verhoudt tot die van de onderbouw naar de bovenbouw zijn de leraren sterk verdeeld. Daarbij moet wel worden meegewogen dat de stelling scherp is geformuleerd. De stelling luidt als volgt: De aansluitingsproblematiek onderbouw-bovenbouw is veel minder groot dan de problematiek rond de aansluiting PO-VO. Voor- en tegenstanders van deze stelling (36% respectievelijk 34%) houden elkaar goed in evenwicht. Daarmee is dus gezegd dat een deel van de leraren de overgang van PO naar VO problematischer vindt dan die van onderbouw naar bovenbouw. De conclusie dat een ander deel van de leraren van mening is dat de overgang van onderbouw naar bovenbouw juist problematischer is kan echter niet zonder meer worden getrokken. Toch kan uit de enquête wel een indicatie worden afgelezen waaruit problemen blijken met de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw op een substantieel deel van de scholen. Op de vraag of de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw op de eigen school soepel verloopt, antwoordt weliswaar 38% bevestigend maar een bijna even grote groep (36%) geeft aan dat die overgang niet soepel verloopt. Helemaal zonder zorgen zijn leraren op dit punt dan ook niet. Bijna één op de drie leraren (31%) kijkt -geredeneerd vanuit de bovenbouw- in dat opzicht met argusogen naar de ontwikkelingen in de basisvorming. Slechts een kwart deelt die zorgen nadrukkelijk niet. Wanneer meer specifiek wordt

gevraagd hoe men vanuit de bovenbouw aankijkt tegen de ontwikkelingen met betrekking tot leergebieden in de basisvorming oordelen leraren min of meer gelijklopend.

Veel leraren stellen zich op deze beide stellingen neutraal op. Het aspect van de leergebieden komt in de volgende paragraaf overigens nog meer uitgebreid aan bod.

Over de aard van de aansluitingsproblematiek valt het volgende op te merken. Ruim twee op de vijf leraren (42%) is van mening dat de problematiek zich beperkt tot aspecten als de mate van zelfstandigheid, vaardigheden en werkhouding; kennis is in de optiek van die leraren het probleem niet. Daarentegen is 35% van mening dat ook kennisaspecten onderdeel uitmaken van de aansluitingsproblematiek onderbouw – bovenbouw. De rol die men toedicht aan de vaksecties is bij deze stellingname een factor die meespeelt. Leraren vinden in het algemeen (54%) dat binnen de vaksecties veel aandacht is voor het doorlopen van de leerlijn over het geheel van de leerjaren. Toch is één op de vijf leraren van mening dat binnen de vaksectie niet veel aandacht is voor het doorlopen van de leerlijn.

Examenprogramma's zijn bij het borgen van een doorlopende leerlijn voor velen een sturend instrument. Meer dan de helft van de leraren (55%) is althans van mening dat de nieuwe examenprogramma's een duidelijke sturende werking moeten hebben op het onderwijsprogramma in de eerste twee leerjaren. Eén op de vijf leraren vindt dat overigens niet.

Al met al bestaan de nodige zorgen als het gaat om de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw. Om die reden mag het geen verbazing wekken dat 72% van de leraren zich uitspreekt voor intensivering van dit contact tussen onderbouw en bovenbouw. Ter vergelijking: eerder in deze paragraaf is vastgesteld dat leraren in grote meerderheid van mening zijn dat het contact tussen PO en VO moet worden geïntensiveerd.

Alleen leraren uit het vmbo geven duidelijk aan dat de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw op hun school soepel verloopt. Zij ervaren dan ook meer dan hun collega's elders dat de aansluitingsproblematiek van het basisonderwijs naar het VO groter is dan de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw in het VO.

Wanneer het gaat om de aard van de aansluitingsproblematiek bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw, dan onderscheiden de leraren van het onderwijsniveau havo/vwo/gymnasium zich van de andere drie categorieën leraren. Zij zijn meer dan de anderen van mening dat de aansluitingsproblematiek zich beperkt tot zaken als zelfstandigheid, vaardigheden en werkhouding en niet zozeer bestaat uit kennisinhoudelijke aansluitingsproblemen. In het verlengde daarvan maakt deze categorie leraren zich ook de meeste zorgen over de impact van veranderingen in de onderbouw op de aansluiting richting bovenbouw.

Met name bij vakken als Frans en geschiedenis geven leraren aan dat kennisaspecten ook een duidelijk onderdeel uitmaken van de aansluitingsproblematiek die zich voordoet bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw.

Vanuit een aantal vakken wordt, geredeneerd vanuit de bovenbouw, met argusogen gevolgd welke veranderingen zich in de basisvorming voordoen. Dit doet zich met name voor bij de vakken natuur- en scheikunde en biologie. Nederlands, Engels en aardrijkskunde zijn vakken waar dat juist minder dan bij de andere vakken aan de orde is.

Wanneer een en ander wordt toegespitst op de ontwikkeling naar leergebieden in de onderbouw waardoor het eigen vak mogelijk minder tot zijn recht komt, zijn leraren Frans een opvallende uitschieter; daar maakt men zich grote zorgen over de herkenbaarheid van het eigen vak. Verder scoort natuur- en scheikunde hier bovengemiddeld. Opvallend is dat ook leraren aardrijkskunde zich hierover meer dan gemiddeld zorgen maken, terwijl uit het voorgaande blijkt dat zij zich in meer algemene zin relatief weinig zorgen maken over de ontwikkelingen in de basisvorming. Wellicht speelt hierbij een rol dat leraren aardrijkskunde (op afstand) het laagst scoren op de vraag of binnen de eigen vaksectie veel aandacht uitgaat naar het doorlopen van de leerlijn over het geheel der leerjaren. Andere vakken waar op dit punt ook relatief laag wordt gescoord zijn geschiedenis, economie, techniek en Nederlands.

5. SAMENSTELLING VAN HET LESPROGRAMMA

Inleiding

Het huidige programma van de basisvorming staat te boek als overladen, te zeer versnipperd en weinig samenhangend. Aanknopingspunten voor een oplossing kunnen worden gevonden door het aantal vakken in het verplichte lesprogramma te verminderen of door bredere leergebieden te creëren waar de lesstof van 'oude' vakken geïntegreerd wordt aangeboden. Leraren oordelen als volgt.

Overladenheid van het programma

De bekendheid met de huidige kerndoelen voor het eigen vak onder leraren is hoog. Bijna 80% is goed op de hoogte. Ongeveer 10% van de leraren geeft aan niet goed op de hoogte te zijn. Redenerend vanuit diezelfde kerndoelen is aan leraren de vraag voorgelegd of naar hun mening op hun eigen vakgebied sprake is van een overladen programma in de basisvorming. De meningen daarover zijn verdeeld. Ruim één op de drie leraren (37%) geeft aan dat sprake is van de hier geschetste overladenheid, een wat grotere groep van 45% onderkent deze overladenheid niet. Om de overladenheid van het programma van het eigen vak tegen te gaan slaat bijna de helft van de leraren (47%) onderdelen uit de lesstof over. Bij dit causale verband dient wel een nuancering te worden aangebracht. Ruim de helft van de leraren geeft namelijk aan dat zij er in de lessen in de onderbouw bewust voor kiezen om aanvullende lesstof aan te bieden naast de leerstof uit het boek. Daarbij onderscheiden leraren die overladenheid in het lesprogramma ervaren zich niet van collega's die niet die ervaring hebben. Subjectief ervaren overladenheid van het programma staat derhalve het aanbieden van aanvullende lesstof niet in de weg. Bovendien is ook geen sprake van een duidelijk patroon tussen enerzijds het al dan niet overslaan van leerstof uit het boek en anderzijds het al dan niet aanbieden van aanvullende stof in de lespraktijk.

Wanneer aan leraren de vraag naar overladenheid wordt voorgelegd van het huidige totaalprogramma voor alle vakken van de eerste twee klassen, dan schuift het beeld wat op. In dat geval oordelen leraren in meerderheid (56%) dat sprake is van een overladen programma terwijl slechts 19% expliciet aangeeft dat geen sprake is van de hier bedoelde overladenheid. Van de leraren die overladenheid in hun eigen vak ervaren (37%, zie het voorgaande), geeft de helft aan die overladenheid ook te zien waar het het totaalprogramma betreft. De andere helft legt die relatie niet.

Het onderscheid dat leraren maken tussen het eigen vak en het totaal der vakken waar het de overladenheid van het programma betreft, vertaalt zich door naar de noodzaak die wordt ervaren van een revisie of herijking van de lesinhoud. Voor de basisvorming als totaal wordt een dergelijke herijking door het grootste deel van de leraren (71%) noodzakelijk geacht, terwijl niet meer dan één op de vier leraren van mening is dat een grondige revisie van het eigen vak noodzakelijk is. De vaststelling dat leraren die van mening zijn dat hun eigen vak aan een revisie toe is vrijwel zonder uitzondering vinden dat dit ook over de volle breedte van de basisvorming dient te gebeuren, mag geen verassing zijn.

Overladenheid van het programma wordt door leraren voor het eigen vakgebied in alle typen scholen in min of meer gelijke mate ervaren. De wijze waarop daarmee wordt omgegaan verschilt wel. Leraren die verbonden zijn aan een brede scholengemeenschap of aan het vmbo slaan duidelijk meer dan andere leerkrachten lesstof over om de overladenheid tegen te gaan.

Bezien vanuit het totale programma is wel sprake van verschillen. Vanuit brede scholengemeenschappen (in iets minder mate ook: vmbo-scholen) wordt meer dan vanuit andere scholen gewezen op een overladen programma.

Uitgesplitst naar vakken is sprake van grote verschillen als het gaat om de door leraren ervaren overladenheid van het programma, wanneer een en ander wordt afgezet tegen de huidige kerndoelen. Op afstand het grootste knelpunt doet zich voor bij het vak geschiedenis. Maar ook bij de volgende vakken is sprake van meer leraren die wel

overladenheid ervaren dan leraren die dat expliciet niet ervaren: verzorging, biologie, techniek, aardrijkskunde en Nederlands. Bij de vakken die in het voorgaande zijn genoemd worden dan ook beduidend vaker dan elders onderdelen van de lesstof overgeslagen, met ook hier weer het vak geschiedenis als duidelijke uitschieter. Bij de andere vakken, zoals de vreemde talen, wiskunde en natuur- en scheikunde, valt de balans anders uit. Daar geven leraren per saldo aan geen overladenheid in het eigen lesprogramma te ervaren. Ook dit heeft uiteraard weer effect op het al dan niet overslaan van lesstof; dat gebeurt bij deze vakken minder. Met name het vak wiskunde onderscheidt zich op dit punt; leraren wiskunde zijn het meest methodevast [ook: l.o.]. Dezelfde leraren wiskunde bieden dan ook duidelijk het minst vaak aanvullende lesstof aan naast de leerstof uit het boek. Dit hebben zij in zekere mate gemeen met hun collega's van andere exacte vakken, zoals natuur- en scheikunde, biologie en economie. In het voorgaande is de problematiek rond de lesstof van het vak geschiedenis belicht. Dit klinkt ook door in het antwoord op de stelling of de lesinhoud van het eigen vak aan een grondige revisie toe is. Hoewel voor alle vakken geldt dat het aantal tegenstanders het aantal voorstanders overtreft (niet voor niets is slechts een kwart van alle leraren van mening dat het eigen vak aan revisie toe is), is het aantal medestanders bij geschiedenis duidelijk het grootst, gevolgd door de vakken aardrijkskunde en Nederlands. Ook deze beide vakken zijn eerder in deze passage genoemd als vakken met verhoudingsgewijs meer problemen rond een te overladen programma.

In paragraaf 3 is het concept van een kerncurriculum en een daarmee samenhangend differentieel deel al aan de orde gesteld. Onder bijna 60% van de leraren bestaat draagvlak voor de gedachte dat het kerncurriculum met een beperkt aantal vakken een goede bijdrage levert aan het terugdringen van de overladenheid van het programma. Eén op de vijf leraren geeft expliciet te kennen hierin geen meerwaarde te zien van het concept van het kerncurriculum. Het beeld dat uit de beantwoording van deze vraag naar voren komt, loopt min of meer synchroon met het antwoord op de vraag of leerlingen gebaat zijn bij minder vakken: 58% vindt van wel, 24% is het daar expliciet niet mee eens.

Versnippering en (gebrek aan) samenhang

Het hier geschetste probleem van versnippering en gebrek aan samenhang wordt door de leraren per saldo onderkend. Op de stelling dat de vakken in de basisvorming als los zand aan elkaar hangen, antwoordt de helft van de ondervraagden bevestigend. Ruim een kwart (27%) is het met de strekking van de stelling niet eens. Onder hen ook de leraar die zich in een aanvullend commentaar hardop afvraagt of versnippering eigenlijk wel zo'n groot probleem is: "de huidige leerling is namelijk maar korte tijd te boeien; we hebben te maken met een zap-generatie".

De leraren die een gebrek aan samenhang in de basisvorming onderkennen geven in meerderheid aan dat voor dit probleem op de eigen school tot op heden nog geen oplossing is gevonden. Bijna twee op de drie leraren probeert waar dat mogelijk is in de les inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken. Hoewel een verband tussen beide aspecten voor de hand ligt - inspanningen om inhoudelijke verbanden aan te brengen leiden tot een oplossing van het probleem van de gebrekkige samenhang - wordt dit niet gestaafd door de resultaten van de enquête. Een complicerende factor die in elk geval een deel van de verklaring geeft is dat leraren niet goed op de hoogte zijn van de wijze waarop de lesprogramma's van collega's met aanverwante vakken zijn opgebouwd. Slechts 18% geeft aan daarvan wel goed op de hoogte te zijn, terwijl 61% te kennen geeft onvoldoende op de hoogte te zijn. Een deel van de oplossing voor deze complicatie kan zijn om gerichte leerstofafspraken te maken met collega's van aanverwante vakken. Dat biedt in de optiek van 72% van de leraren goede mogelijkheden om voldoende samenhang tussen vakken te realiseren. Ongeveer één op de tien leraren ziet daar overigens geen heil in. Soortgelijke scores vinden we terug bij de aan de leraren voorgelegde optie om vakoverstijgende projecten in te richten.

Op basis van de enquêteresultaten moet overigens worden vastgesteld dat deze stellingnamen met name de goede bedoelingen weergeven. De praktijk is hier weerbarstig, getuige het feit dat niet meer dan 15% van de leraren daadwerkelijk gericht samenwerkt met collega's van andere vakken om zo de mogelijkheden van samenhang in het onderbouwprogramma verder uit te diepen. Veel

leraren geven aan het belang van afstemming en samenwerking wel in te zien, maar brengen dat vooralsnog niet in praktijk.

De leraren uit de categorie met de laagste leeftijd (tot en met 30 jaar) stellen zich vaak neutraal op met betrekking tot het thema versnippering. Gebrek aan overzicht en ervaring lijkt een deel van de verklaring te bieden, hoewel daarbij meteen dient te worden opgemerkt dat de factoren leeftijd en ervaringsjaren niet erg sterk bepalend zijn voor de mate waarin leraren bekend zijn met de lesprogramma's van collega's met aanverwante vakken. Op dat punt geven alleen de leraren boven de 50 jaar meer (10%) dan de anderen aan goed bekend te zijn met die andere lesprogramma's.

Het bovenstaande neemt niet weg dat juist bij de categorie jonge leraren het meeste enthousiasme is te vinden om samenhang in het onderbouwprogramma te realiseren, bijvoorbeeld door gericht samen te werken met collega's van andere vakken, gerichte leerstofafspraken met collega's van aanverwante vakken te maken of vakoverstijgende projecten in te richten. Het enthousiasme loopt in dit verband duidelijk af naarmate de leeftijd in samenhang met het aantal ervaringsjaren oploopt.

Een uitsplitsing naar vakken levert het volgende beeld op:

- *er is geen sprake van grote verschillen in het bekend zijn met de lesprogramma's van andere vakken;*
- *leraren natuur- en scheikunde, verzorging en techniek geven relatief vaak aan dat zij in hun lessen proberen waar mogelijk inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken. Met name bij vakken als muziek, beeldende vakken en lichamelijke opvoeding gebeurt dit relatief weinig;*
- *ook waar het gaat om het daadwerkelijk gericht samenwerken met collega's van aanverwante vakken om de mogelijkheden van samenhang verder uit te diepen onderscheiden leraren natuur- en scheikunde en techniek in die zin dat zij dat vaker dan anderen in praktijk brengen. Dit hebben zij gemeen met leraren muziek, beeldende vakken en verzorging. Met name leraren Frans, Duits, geschiedenis en lichamelijke opvoeding scoren op dit punt lager;*
- *bovengenoemd punt is des te opmerkelijker omdat leraren natuur- en scheikunde en techniek niet bovengemiddeld scoren wanneer stellingen worden voorgelegd die betrekking hebben op de theoretische potenties van samenwerking (in de vorm van het maken van leerstofafspraken en het inrichten van vakoverstijgende projecten). Relatief hoge scores zijn terug te vinden bij de volgende vakken: Nederlands, Duits, economie, biologie, muziek, verzorging en aardrijkskunde.*

Wanneer wordt gekeken naar het type school, dan valt op dat het draagvlak om samenwerking te zoeken hoger ligt bij leraren die zijn verbonden aan scholen in de grote steden. Verder onderscheiden leraren vmbo zich in die zin dat zij meer dan hun collega's proberen in de les inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken. Ook zien zij -samen met hun collega's van brede scholengemeenschappen- meer heil in het inrichten van vakoverstijgende projecten om zo samenhang in het programma in de onderbouw te realiseren. Met name leraren uit de categorie havo/vwo/gymnasium blijven op dit punt wat achter.

Leergebieden

In het voorgaande is gesproken over meer samenhang tussen vakken door afstemming en samenwerking. Het concept van het leergebied gaat daarin nog een stap verder.

Voor het concept van het leergebied bestaat behoorlijk wat draagvlak. Met betrekking tot de stelling dat leerlingen meer oog krijgen voor de samenhang tussen de verschillende vakken door lesstof aan te bieden in de vorm van leergebieden oordeelt twee op de drie leraren (64%) positief. Een groep van 14% geeft nadrukkelijk aan niets te zien in het in de stelling gesuggereerde causale

verband. "Zolang leerlingen op school zitten, blijven ze in vakken denken. Samenhang zoals hier bedoeld zien ze later pas".

Voor een belangrijk deel van de voorstanders van het concept van het leergebied ligt de daadwerkelijke invoering van brede leergebieden in de eerste jaren voor de hand. Toch haakt een deel af als de vraag naar de daadwerkelijke invoering in de eerste leerjaren wordt voorgelegd; hierover oordeelt 48% positief terwijl 24% een afwijzend standpunt inneemt.

Wanneer de leraren wordt gevraagd in te zoomen op het eigen vak, dan levert dat een soortgelijk beeld op. Driekwart van de leraren onderschrijft de stelling dat het eigen vak voldoende aanknopingspunten biedt om onderdeel te gaan uitmaken van een breder, geïntegreerd leergebied. Blijkbaar is dat voor een aantal leraren nog geen voldoende voorwaarde om de stap naar de daadwerkelijke invoering te maken. Ruim 40% van de leraren heeft namelijk bezwaar tegen het opgaan van het eigen vak in een leergebied in de onderbouw. In die categorie leraren zit een groep die overlapt met de groep leraren die aangeeft voldoende aanknopingspunten te zien.

Over de achterliggende redenen waarom een deel van de leraren minder positief is ten aanzien van de daadwerkelijke invoering biedt de enquête de volgende aanknopingspunten op basis van een tweetal stellingen:

- op de vraag of leraren de ontwikkeling richting leergebieden in de onderbouw bedreigend vinden, oordeelt een kwart (24%) bevestigend;
- één op de zes leraren acht zichzelf onvoldoende deskundig om in de eerste twee leerjaren les te geven in een leergebied.

Een beperkt deel van de laatstgenoemde categorie is overigens wel bereid om zelf les te gaan geven in een leergebied wanneer aan een aantal randvoorwaarden is voldaan. Meer algemeen gesteld geeft 58% van de respondenten aan het de moeite waard te vinden om les te gaan geven in een leergebied wanneer is voorzien in goed lesmateriaal en wanneer de gelegenheid wordt geboden om zich te verdiepen in het betreffende leergebied. Er blijft evenwel een groep van in totaal 17% die de hier bedoelde stap niet zet, ook niet nadat is voldaan aan de als noodzakelijk gekwalificeerde randvoorwaarden.

Als het gaat om het draagvlak voor de invoering van brede leergebieden zijn zeer grote verschillen te signaleren tussen leraren van de verschillende typen scholen. Daarbij is sprake van een vast patroon: vanuit het vmbo wordt duidelijk het meest positief geoordeeld, gevolgd door leraren van brede scholengemeenschappen, daarna leraren mavo/havo/vwo en tot slot leraren havo/vwo/gymnasium. Alleen door deze laatste categorie leraren wordt invoering van leergebieden (duidelijk) afgewezen. Het hier bedoelde vaste patroon tekent zich af op de volgende stellingen⁷:

- *de beoogde meerwaarde van een leergebied met het oog op meer samenhang;*
- *de noodzaak om leergebieden in te voeren in de onderbouw;*
- *het laten opgaan van het eigen vak in een leergebied;*
- *de vraag of de leerkracht de ontwikkeling richting leergebieden voor zichzelf bedreigend acht;*
- *de eigen deskundigheid om in een leergebied les te geven;*
- *de bereidheid om die stap te zetten als aan een aantal voorwaarden in de sfeer van de randvoorwaarden is voldaan.*

Het draagvlak voor het fenomeen van het leergebied hangt ook duidelijk samen met het aantal ervaringsjaren in het onderwijs⁸, hoewel de verschillen niet zo groot zijn als in het voorgaande. Het vaste patroon –op hoofdlijnen ook toepasbaar op bovenstaande stellingen– luidt: een afnemend draagvlak naarmate het aantal ervaringsjaren afneemt.

Vanuit een aantal vakgebieden geven leraren aan voldoende aanknopingspunten te zien om onderdeel te gaan uitmaken van een breder geïntegreerd leergebied. In volgorde van de mate waarin de betreffende stelling wordt onderschreven gaat het daarbij om:

⁷ De verschillen tussen de meest positieve en de meest afwijzende categorie leraren varieert afhankelijk van de stelling tussen de 30% en 60%.

⁸ Opmerkelijk hierbij is dat op dit thema het verband met de factor leeftijd niet in een zelfde richting wijst.

aardrijkskunde, techniek, economie, Nederlands, natuur- en scheikunde en biologie. Bij een aantal vakken wordt op deze stelling duidelijk minder gescoord; met name bij de drie vreemde talen en ook bij muziek en lichamelijke opvoeding.

Deze uitgangspositie bij de te onderscheiden vakken bepaalt voor een groot deel ook de positiebepaling ten aanzien van de andere stellingen die zich richten op het fenomeen van het leergebied:

- *met name vanuit de hoek van het vak nederlands maar ook, zij het in iets mindere mate, vanuit de andere in dit verband genoemde vakgebieden (economie, techniek, biologie, aardrijkskunde en natuur- en scheikunde) is sprake van een positieve houding ten aanzien de invoering van leergebieden, ook waar het de eigen positie betreft;*
- *met name bij leraren Duits en Frans bestaat weinig animo om te komen tot invoering van leergebied waar het eigen vak deel van uitmaakt. Leraren Engels onderscheiden zich in die zin van de collega's van de vakken Frans en Duits dat zij in principe geen bezwaar hebben tegen het opgaan van het eigen vak in een breder leergebied, hoewel zij wel met de collega's van Duits en Frans gemeen hebben dat zij in eerste aanleg weinig aanknopingspunten zien.*

6. DE SCHOOLORGANISATIE IN RELATIE TOT DE LEEROMGEVING

Inleiding

Aanhakend op het thema van de versnippering en de gebrekkige samenhang uit de vorige paragraaf is ook het aspect van de schoolorganisatie aan de leraren voorgelegd. Op de meeste scholen bestaat de schoolweek in de basisvorming uit de standaardvorm van 32 lessen van 50 minuten. Eén van de manieren om versnippering in het lesprogramma tegen te gaan, is te vinden in een andere indeling van de lestijden. Op een aantal scholen wordt al geëxperimenteerd met alternatieven:

- lessen van 90 minuten waardoor per dag sprake is van minder startmomenten;
- periodisering van het lesaanbod waarbij een bepaald vak gedurende een beperkt deel van het lesjaar relatief intensief wordt gegeven;
- een corridor in het rooster waarbij binnen het vaste rooster tijdblokken worden gecreëerd, bijvoorbeeld om projecten in onder te brengen.

Deze thema's zijn onder de noemer van 'schoolorganisatie' aan de leraren voorgelegd, samen met enkele aanverwante vragen die te maken hebben met de school als werk- en leeromgeving.

Alternatieve elementen in een standaard lesprogramma.

In algemene zin zijn leraren van mening dat variatie in het rooster door alternatieve elementen in te passen in het belang is van leerlingen; 44% is het hiermee eens terwijl 26% het er expliciet niet mee eens is. In het navolgende worden drie vormen afzonderlijk belicht: verlengde lestijden, periodisering en corridors in het lesprogramma.

Eerst de verlengde lestijden.

Het verband dat in de inleidende passage van deze paragraaf wordt gesuggereerd tussen verlengde lestijden en het tegengaan van versnippering in het lesprogramma wordt door leraren onderschreven, zij het niet en masse. Van de geënquêteerden schaart 45% zich achter de stelling dat verlengde lestijden versnippering van het lesprogramma tegengaan, 31% is het nadrukkelijk niet met deze stelling eens. De leraren nemen ongeveer een zelfde positie in bij twee stellingen waarin wordt gevraagd in hoeverre leerlingen respectievelijk leraren zelf baat hebben bij minder startmomenten op een dag. Het merendeel (rond de 45%) onderschrijft de strekking van de beide stellingen maar een substantieel deel (rond de 30%) wijst de stellingen af. De oordeelsvorming met betrekking tot de persoon van de leraar hangt op dit punt zeer sterk samen met die over de leerling: men is voorstander of tegenstander van minder startmomenten, ongeacht of het in het belang van de leraar of de leerling is.

Op basis van het voorgaande ontstaat een beeld dat leraren alles bij elkaar voordelen zien aan het fenomeen van verlengde lessen. Des te opvallender is het dat zij desalniettemin toch aangeven liever na elk lesuur van klas te wisselen in plaats van blokuren met de leerlingen te hebben (44% geeft dit aan, tegen 38% voor wie de keuze tussen per uur wisselen en blokuren juist andersom uitvalt). Blijkbaar spelen naast de factoren waarover de leraren zijn bevraagd ook andere factoren een rol bij het maken van de uiteindelijke keuze.

Over periodisering valt het volgende op te merken.

Ook ten aanzien van het fenomeen van de periodisering is aan leraren de vraag voorgelegd in hoeverre dit bijdraagt aan het tegengaan van versnippering. De score is vergelijkbaar met de relatie die wordt gelegd tussen verlengde lestijden en het tegengaan van versnippering: 44% vindt dat periodisering een goede remedie is tegen versnippering, 27% vindt dat dat niet het geval is.

Om dit beeld van de potentiële meerwaarde van periodisering in de optiek van leraren te completeren, is nog een aantal aanverwante stellingen voorgelegd. Daaruit komt het volgende beeld naar voren:

- 41% is het eens met de stelling dat periodisering rust geeft in het weekrooster van leerlingen en leraren (29% oneens);
- 35% is het eens met de negatief geformuleerde stelling dat periodisering ten koste gaat van de continuïteit (38% oneens);
- in twee stellingen is een verband gelegd tussen periodisering en (verbeteringen in het kader van) de aansluitingsproblematiek op de breukvlakken PO-VO en onderbouw-

bovenbouw. Opvallend is dat een groot deel van de leraren (rond de 50%) dit verband in het geheel niet legt en neutraal antwoordt. Voor zover leraren zich wel over de inhoud van beide stellingen uitspreken, verwacht men per saldo geen al te grote bijdrage van periodisering aan een verbetering van de aansluiting. Ongeveer 20% spreekt zich daarover in positieve zin uit terwijl rond de 30% geen meerwaarde van periodisering ziet bij de oplossing van de aansluitingsproblematiek.

Bij het opmaken van de balans wegen leraren ook nog mee in hoeverre vakken zich lenen voor periodisering. Niet alle vakken lenen zich in de optiek van leraren namelijk voor toepassing van periodisering. Een kwart vindt van wel maar bijna de helft van de leraren (48%) meent dat periodisering niet op alle vakken toepasbaar is. Wanneer de leraren zich beperken tot hun eigen vakgebied blijkt dat 43% van de leraren vindt dat het eigen vak zich goed leent voor periodisering. Daar staat overigens een bijna even grote groep (36%) tegenover die van mening is dat het eigen vak zich er juist niet voor leent om geprogrammeerd te worden in een vorm van periodisering. Op basis van de stellingen die in dit verband aan de leraren zijn voorgelegd wordt niet helemaal duidelijk waardoor de leraren zich bij hun positiebepalingen laten leiden. Dat kan komen door de inhoud van het vak maar ook andere factoren kunnen daarbij een rol spelen zoals bijvoorbeeld roostertechnische aspecten. Zo is er vanuit de leraren op gewezen dat de potentiële winst van periodisering het grootst is bij de 1-uurs vakken omdat daar (het gevoel van) versnippering het grootst is.

Wanneer de leraren mede op basis van het voorgaande de balans opmaken waar het hun houding ten opzichte van periodisering betreft, resteert een sterk verdeeld beeld waarbij voors en tegens volstrekt in balans zijn. Voor 31% van de ondervraagden biedt periodisering meer kansen dan bedreigingen terwijl voor een bijna even grote groep (29%) de balans juist andersom uitvalt: meer bedreigingen dan kansen. De overigen –een groep van 40%- stellen zich op dit punt neutraal op.

Tot slot de corridor in het lesprogramma.

De helft van de leraren vindt het concept van de corridor in het rooster een goede oplossing om binnen het bestaande rooster projecten onder te brengen. Het aantal uitgesproken tegenstanders is beperkt tot één op de zes leraren; veel leraren stellen zich op dit punt neutraal op.

Veel leraren, die wel wat zien in corridors, zien redenerend vanuit hun eigen vak ook voldoende mogelijkheden om in dit verband projecten in te richten samen met andere vakken. Opmerkelijk hierbij is wel dat een behoorlijk deel van deze leraren aangeeft niet goed op de hoogte te zijn met lesprogramma's van collega's met aanverwante vakken. Deze categorie leraren zal zich bij de stellingname dan ook waarschijnlijk meer hebben laten leiden door overwegingen van organisatorische aard dan door inhoudelijke overwegingen. Er is overigens ook een aantal leraren dat in principe wel voldoende mogelijkheden ziet voor het inrichten van projecten zonder dat daarbij een link wordt gelegd met het concept van de corridor.

Het aantal scholen dat al werkt met corridors is vooralsnog beperkt tot één op de zeven scholen.

Het geheel van de verschillende alternatieven voor het standaard lesprogramma overziend komt een wat verdeeld naar voren met per saldo een lichtpositieve houding van de leraren ten aanzien van de hier besproken alternatieven. Die lichtpositieve houding vertaalt zich door wanneer bij wijze van eindoordeel aan de leraren gevraagd wordt waar zij de voorkeur aan geven: een strak geredigeerde lessentabel of inpassingen van diverse varianten welke in het voorgaande zijn belicht. Dan blijkt dat bij 35% van de ondervraagden de voorkeur uitgaat naar de strak geredigeerde lessentabel. Daarentegen geeft 38% een voorkeur aan van het inpassen van alternatieve elementen.

Voorafgaand aan de behandeling van thema's als verlengde lestijden, periodisering en corridors is een algemene openingsstelling aan de leraren voorgelegd met betrekking tot variatie in het rooster door alternatieve elementen in te passen. Op deze stelling antwoorden leraren havo/vwo/gymnasium het minst positief. Zij geven meer dan hun collega's de voorkeur aan een strak geredigeerde lessentabel.

Wanneer leraren worden opgesplitst in categorieën naar jaren praktijkervaring blijkt dat leraren die al lang aan het onderwijs zijn verbonden (meer dan 25 jaar) minder positief op dit punt zijn dan hun collega's.

De positiebepaling op de hier bedoelde openingsstelling zet de toon voor de wijze waarop leraren oordelen op stellingen waarin specifieke verschijningsvormen van alternatieve elementen worden voorgelegd. Ook hier nemen leraren havo/vwo/gymnasium een geïsoleerde positie in. In vergelijking met hun collega's uit een brede school, het vmbo en een mavo/havo/vwo school:

- *zijn zij er minder van overtuigd dat leerlingen en leraren baat hebben bij minder startmomenten;*
- *zien zij minder het veronderstelde nut van verlengde lessen in het kader van de bestrijding van versnippering;*
- *wisselen zij liever dan collega's na elk uur van klas;*
- *zijn zij er als enige categorie duidelijk niet van overtuigd dat periodisering rust geeft in het werkrooster;*
- *vinden zij corridors minder dan hun collega's een goede oplossing om projecten in onder te brengen (op andere stellingen die betrekking hebben op periodisering lopen de verschillen overigens minder uiteen);*
- *zien zij in dat verband ook relatief weinig mogelijkheden om langs deze weg zelf projecten in te richten.*

Een soortgelijke vertaalslag van de stellingname in het algemeen naar meer specifieke aspecten is ook van toepassing op de categorie leraren die meer dan 25 jaar aan het onderwijs zijn verbonden. Bij hen bestaat duidelijk minder draagvlak in vergelijking met de drie andere categorieën leraren⁹ voor zaken als verlengde lestijden, periodisering en corridors in het lesrooster.

Enkele van de in het voorgaande behandelde stellingen lenen zich ervoor om geanalyseerd te worden op een mogelijk onderscheid tussen de verschillende vakken. Daaruit komt een beeld naar voren waarbij de stellingname ten aanzien van de algemene stelling deels maar niet in alle opzichten bepalend is voor de stellingname ten aanzien van de specifieke verschijningsvormen die zijn voorgelegd.

Op de algemene stelling ("variatie in het rooster is in het belang van leerlingen") wordt het minst positief geoordeeld door de leraren vreemde talen en wiskunde.

Leraren frans en wiskunde oordelen op deze stelling als enigen per saldo zelfs afwijzend. Positieve uitschieters zijn leraren verzorging en nederlands. Op de specifieke onderdelen wordt als volgt geoordeeld:

- *ten aanzien van het oordeel over verlengde lestijden in de vorm van blokuren is sprake van een zeer scherp onderscheid. Leraren techniek, lichamelijke opvoeding, verzorging, beeldende vakken en muziek zijn per saldo voorstander van blokuren. Leraren techniek zijn dat zelfs in zeer grote mate: 79% is voorstander, slechts 9% wisselt liever na elk lesuur. De leraren van alle andere vakken wisselen meestal liever na elk lesuur van klas. De hoogste scores zijn terug te vinden bij de leraren wiskunde en vreemde talen;*
- *op de vraag of het eigen vak zich leent voor periodisering wordt ook een duidelijk oordeel gegeven. Of men is duidelijk tegen en ziet meer bedreigingen dan kansen aan de toepassing van periodisering op het eigen vak (de vreemde talen, wiskunde en lichamelijke opvoeding), of men is duidelijk voor. Dit laatste geldt voor alle andere vakken met als uitzondering het vak nederlands. Leraren nederlands nemen op deze stelling als enige een middenpositie in;*
- *het draagvlak voor inpassing van corridors in het rooster waarbinnen projecten kunnen worden vormgegeven is het laagst bij leraren wiskunde en vreemde talen. Echte uitschieters in positieve zin zijn er nauwelijks, met uitzondering van leraren verzorging.*

Deze stellingname ten aanzien van vakoverstijgende projecten wijkt af van wat daarover aan het eind van paragraaf 3 in een cursief is opgemerkt. Daarbij moet wel worden bedacht dat in paragraaf 3 in de stelling een verband wordt gelegd

⁹ Te weten 1 tot en met 5 jaar verbonden aan het VO, 6 tot en met 15 jaar en 16 tot en met 25 jaar.

tussen het inrichten van een project en de achterliggende doelstelling om samenhang tussen vakken in de onderbouw te realiseren. In deze paragraaf gaat het meer om het verband tussen het vakoverstijgende project en de corridor als middel om een en ander vorm te geven.

De school als werk- en leeromgeving.

Het belang van de directe ruimtelijke omgeving binnen school voor het scheppen van een stimulerende leeromgeving staat voor de leraar buiten elke discussie: 94% is het daarmee eens.

Als aanvulling op dit sfeeraspect zijn scholen in de optiek van de leraren meer of minder geschikt voor het aanbieden van lesstof in andere vormen dan het traditionele klassikale onderwijs. In dat opzicht zijn leraren niet onverdeeld gelukkig met wat mogelijk is binnen het kader van de huidige infrastructuur. Zonder daar binnen het kader van dit rapport verder op in te gaan worden de volgende kanttekeningen door de leraren geplaatst:

- 46% van de leraren geeft aan dat de ruimte waarbinnen gewerkt moet worden beperkend werkt bij de (verdere) invoering van leerconcepten als actief en zelfstandig werken. Deze beide concepten worden in de volgende paragraaf inhoudelijk belicht;
- 63% van de leraren vindt dat de school over onvoldoende werkruimten beschikt om leerlingen in de gelegenheid te stellen om aan projecten te werken.

Tot slot is in het verlengde van het voorgaande het concept van het junior-studiehuis aan de leraren voorgelegd, zij het heel beknopt met een tweetal vragen. Eén op de 10 leraren is verbonden aan een school waar in de onderbouw al wordt gewerkt met een werkplekkenvariant of met een soort junior-studiehuis. Onder de leraren bestaat een behoorlijk draagvlak om de toepassing van deze concepten te verbreden. 44% van de leraren vindt het gewenst om in de onderbouw te werken met een werkplekkenvariant of een soort studiehuis. Een groep van 29% stelt zich afwijzend op. Hierbij vraagt men zich onder meer af of leerlingen van 12 - 14 jaar de vrijheid die in zo'n leeromgeving wordt geboden wel aankunnen.

De behoefte om in de onderbouw te werken met een werkplekkenvariant of een soort studiehuis is het laagst onder leraren havo/vwo/gymnasium; zij staan er als enige categorie per saldo afwijzend tegenover. Het ligt dan ook voor de hand dat naar aanleiding van een andere stelling kan worden vastgesteld dat diezelfde leraren meer dan de anderen van mening zijn dat de eigen school beschikt over voldoende werkruimten om leerlingen in de gelegenheid te stellen aan projecten te werken.

7. ACTIEF EN ZELFSTANDIG LEREN

Inleiding

Het idee van actief en zelfstandig leren kan worden gezien als een tegenhanger van het beeld van traditioneel klassikaal onderwijs waarbij de leraar doceert en de leerling luistert. Actief en zelfstandig leren is erop gericht de leerling bij de les te betrekken, te motiveren en uit te dagen en bereidt de leerling voor op wat in een later stadium van hem of haar wordt verwacht. Relevante vragen in dit verband zijn of het vak zich ervoor leent en of direct betrokkenen ermee uit de voeten kunnen.

Actief en zelfstandig leren

Leraren zijn in grote meerderheid (82%) van mening dat actief en zelfstandig leren nodig zijn om onderwijs op maat te realiseren. Deze in het algemeen positieve basishouding kan dienen als vertrekpunt voor het vervolg. Slechts een kleine groep (6%) vindt deze werkvormen niet nodig voor het leveren van maatwerk.

Om dit actief en zelfstandig leren in de onderbouw ook daadwerkelijk in praktijk te brengen zou kunnen worden aangesloten bij ervaringen die leerlingen daarmee hebben opgedaan op de basisschool. Vaak wordt verondersteld dat leerlingen die van de basisschool komen in het algemeen goed vertrouwd zijn met het fenomeen zelfstandig leren. De leraren oordelen daar behoorlijk genuanceerd over. De grootste groep (43%) onderschrijft de stelling dat leerlingen die van de basisschool komen in het algemeen goed vertrouwd zijn met zelfstandig leren. Daar staat evenwel een groep van 35% van de leraren tegenover die juist van mening is dat dat niet zo is.

Dan nu de praktijk van het actief en zelfstandig werken in de eigen les in de onderbouw. Het is uiteindelijk de leraar die daar al dan niet vorm en inhoud aan geeft. Verschillende factoren spelen een rol bij het maken van de uiteindelijke keuzes. In het navolgende worden ze kort belicht:

- *de mogelijkheden van het vak.*
In zijn algemeenheid kan worden gesteld dat het vak op zich niet de bottleneck zal zijn bij het toepassen van de mogelijkheden van actief en zelfstandig leren. De leraren geven in ruime meerderheid (70%) aan dat de eigen lessen veel aanknopingspunten bieden om actief leren van een leerling in praktijk te brengen. Niet meer dan één op de tien leraren geeft aan dergelijke aanknopingspunten niet te zien. Een ongeveer soortgelijke score kan worden teruggevonden bij de stelling die zich richt op aanknopingspunten bij het vak voor het organiseren van groepswork;
- *de omgeving binnen de school.*
In dit verband is aan het eind van de vorige paragraaf al opgemerkt dat het ruimteaspect met regelmaat een belemmerende factor is om zelfstandig en actief leren verder te implementeren in de eigen les. Daaraan kan op basis van een tweetal stellingen indicatief nog het volgende worden toegevoegd. Zo is aan de leraren een stelling voorgelegd waarin een vorm van zelfstandig werken (keuzewerktijd, naar eigen inzicht aan werk te besteden) is beschreven met daaraan gekoppeld de vraag of dat de praktijk op de eigen school weergeeft. Bij één op de drie leraren is dat het geval, bij 45% niet. Een andere stelling die in dit verband relevant is luidt als volgt: "op onze school zullen veel leerkrachten de omslag van kennisoverdracht naar begeleiding bij het leren van leerlingen nog moeten maken". In meerderheid (58%) is men het met deze stelling eens. Slechts 15% kan zich nadrukkelijk niet in deze stelling vinden. Al met al lijkt de constatering te rechtvaardigen dat de leraar uit de directe omgeving van de eigen school geen sterke impulsen ondervindt om actief en zelfstandig leren toe te gaan passen;
- *de persoon van de leraar.*
Een aantal leraren (23%) acht zichzelf meer geschikt voor de rol van overdrager van kennis dan voor de rol van begeleider bij het leren. Het zal niet verbazen dat juist deze categorie leraren dan ook duidelijk aangeeft het zelf prettig te vinden om veel klassikaal les te geven. Het aantal leraren dat aangeeft het prettig te vinden om veel klassikaal les te geven overstijgt het eerdergenoemde percentage (23%) overigens: 35% geeft liever veel klassikaal les, 41% doet dat juist liever niet. De voorkeur om klassikaal les te geven hangt sterk samen met de potenties die

leraren bij leerlingen onderkennen om de meerwaarde van actief en zelfstandig les krijgen te benutten;

- *potentieel bij de leerling.*

Een aantal leraren (23%) is van mening dat de mogelijkheden van actief en zelfstandig leren aan de meeste leerlingen niet besteed zijn. Daar staat een veel grotere groep (60%) tegenover die juist vindt dat dat wel zo is.

Voor een deel van de leraren is deze inschatting terug te voeren tot praktijkervaring maar bij veel anderen staat de oordeelsvorming daar los van. De praktijkervaring wijst uit dat leraren per saldo niet onder de indruk zijn van de mate waarin leerlingen in staat zijn zelfstandig te werken. In dit verband is aan de leraren de stelling voorgelegd dat leerlingen goed kunnen werken met taakoverzichten die een periode van enkele weken bestrijken waarbinnen zij redelijk zelfstandig hun werk plannen. Van de ondervraagde leraren is weliswaar 29% het met deze stelling eens maar een grotere groep leraren (46%) weerlegt de stelling en is juist een tegengestelde mening toegedaan.

Het belang van het proces van actief leren wordt onderstreept met de stellingname van de leraren ten opzichte van de vraag of actief lerende leerlingen de les voor de leraar vaak leuker maken. Vrijwel zonder uitzondering (88%) wordt hierop bevestigend geantwoord. Hier is sprake –feitelijk of in potentie- van een enthousiasmerend interactief proces tussen leraar en leerling;

- *het belang met het oog op de bovenbouw.*

Een factor van belang kan zijn of de leraar onderkent dat het in het proces van voorbereiding op de bovenbouw noodzakelijk is om in de basisvorming veel aandacht te besteden aan actief en zelfstandig leren. Ook hier is weer sprake van een hoge score (86% bevestigend).

De weging van bovenstaande factoren leidt in de praktijk tot de situatie dat iets meer dan de helft van de leraren (53%) in de lessen met regelmaat inspeelt op het in de basisvorming aangeleerde zelfstandig werken. Ongeveer een kwart van de leraren doet dat weinig.

Ook samenwerking tussen leerlingen wordt door het merendeel van de leraren (69%) in praktijk gebracht.

De enquête biedt tot slot een duidelijk aanknopingspunt om te mogen verwachten dat er onder leraren belangstelling en bereidheid bestaat om de mogelijkheden van actief en zelfstandig leren nader te verkennen. Dit wordt afgeleid uit het antwoord op de vraag of men zich meer zou willen verdiepen in de vraag hoe leerlingen eigenlijk leren waar zij baat bij hebben. Bijna twee op de drie leraren (64%) staat hiervoor open. Deze belangstelling en bereidheid is ook terug te vinden bij leraren die hebben aangegeven de voorkeur te geven aan klassikaal lesgeven, zij het in iets mindere mate dan bij de andere leraren.

Een relatief beperkt deel van het leraarkorps (13%) staat afwijzend tegen de in het voorgaande benoemde stelling.

De mate waarin leerlingen zelfstandig leren als bagage meenemen vanuit de basisschool wordt door leraren verschillend beoordeeld. Leraren in het vmbo zijn daar het minst positief over en oordelen op deze stelling als enige per saldo afwijzend. Leraren havo/vwo/gymnasium bevinden zich aan het andere uiterste en oordelen juist het meest positief. Misschien juist daarom spelen vmbo-leraren in hun eigen lessen het meest in op wat leerlingen op dit punt van de basisschool hebben meegekregen. Leraren havo/vwo/gymnasium doen dat het minst. Zij vinden ook minder dan de andere leraren dat actief en zelfstandig leren nodig is om onderwijs op maat te realiseren. Bovendien tonen zij zich wat minder gevoelig voor de stelling dat een actief lerende leerling een les leuker maakt voor een leraar. De combinatie van de positiebepaling op de voorgaande stellingen leidt ertoe dat leraren havo/vwo/gymnasium als enigen aangegeven het liefst klassikaal les te geven. De drie andere categorieën leraren wijzen dit per saldo af.

De hier gememoreerde behoefte om klassikaal les te geven concentreert zich met name bij de categorie leraren, die lang aan het VO verbonden is. Zij oordelen als enige categorie per saldo positief op de stelling die betrekking heeft op de voorkeur om klassikaal les te geven. Eén en ander hangt bij hen ook nauw samen met de manier waarop ze zichzelf zien: meer als overdrager van kennis dan als begeleider in een leerproces. Opdrachten waarin binnen het kader van de lessen moet worden samengewerkt tussen de leerlingen komen in de lessen van die leraren minder voor dan elders.

Het is niet zo dat de hier bedoelde categorie leraren de meerwaarde van actief en zelfstandig leren niet zou inzien. Zo scoren zij op de stelling dat de mogelijkheden van actief en zelfstandig leren aan de meeste leerlingen niet besteed is niet afwijkend. Op die stelling is het juist de categorie jongste leraren die het daarmee (relatief vaak) eens is.

Wel is het zo dat de categorie oudst-gedienden minder dan andere leraren bereid zijn om zich inhoudelijk te verdiepen in de vraag hoe leerlingen eigenlijk leren en waar zij baat bij hebben. Die bereidheid ligt juist weer het hoger naarmate leraren korter aan het VO zijn verbonden. Combinatie van deze stellingnamen leidt tot de indruk dat de hier bedoelde categorie leraren het minder dan anderen kan of wil opbrengen om de omslag naar meer actief en zelfstandig leren te maken.

Als het gaat om (het toepassen van) actief en zelfstandig leren tijdens de les springt een drietal vakken er in positieve zin uit: techniek, verzorging en beeldende vakken. Ook lenen die vakken zich in de optiek van de leraren er samen met een vak als lichamelijke opvoeding het meest voor om groepswork te organiseren tijdens de les of om anderszins opdrachten te geven waarbij moet worden samengewerkt. Opvallend hierbij is de positie van aardrijkskunde en geschiedenis. Net als de in het voorgaande genoemde leraren geven ook zij relatief vaak aan dat hun vak zich ervoor leent groepswork te organiseren. In tegenstelling tot hun collega's van vakken als techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding weten zij dit echter niet bovengemiddeld in praktijk te brengen door binnen de eigen lessen ook opdrachten te geven waarin moet worden samengewerkt.

Leraren van de eerder gememoreerde vakken techniek, verzorging, muziek en lichamelijke opvoeding geven ook minder dan hun collega's aan de voorkeur te geven aan klassikaal lesgeven. Enige parallellen met de standpuntbepaling ten aanzien van periodisering en corridors zijn onmiskenbaar aanwezig.

Wanneer de aandacht wordt verlegd naar de vakken waar minder draagvlak is voor actief en zelfstandig leren en samenwerken, dan is het beeld wat minder homogeen. Aanknopingspunten om actief leren in praktijk te brengen komen relatief weinig voor in de lessen van leraren vreemde talen en (in iets mindere mate) bij Nederlands. Aanknopingspunten voor groepswork komen weinig terug bij de vreemde talen en bij wiskunde. Leraren vreemde talen vinden het samen met hun collega's van het vak geschiedenis prettiger dan de anderen om klassikaal les te geven.

De stellingen die betrekking hebben op het aspect teamontwikkeling zijn niet zodanig geformuleerd dat een vakgebonden oordeel wordt gevraagd. De volgende stelling komt daar nog het dichtst bij in de buurt: "ik ben bereid samen met een collega van een ander vak onze lessen in de eerste klas te combineren". Onder leraren verzorging, techniek, Nederlands en muziek bestaat hiervoor het grootste animo. Opvallende uitschieter aan de andere kant van het spectrum zijn leraren Frans.

Bij de interpretatie hiervan dringt zich de vergelijking op met de meningsvorming over het fenomeen van de leergebieden, aan het eind van paragraaf 4 en in de loop van paragraaf 5. De parallellen zijn opmerkelijk groot.

8. VERSCHIJNINGSVORMEN VAN TEAMONTWIKKELING

Inleiding

Eerder in dit rapport, in paragraaf 2, is de problematiek van de basisvorming in haar huidige vorm met een aantal woorden getypeerd: overladenheid, versnippering en gebrek aan samenhang tussen de vakken. Vervolgens zijn mogelijke aanknopingspunten voor verbetering aan de leraren voorgelegd. De leidraad bij die aanknopingspunten was: minder vakken.

Minder vakken leidt al snel tot minder verschillende leraren voor de klas. Wellicht dat een leerling daarbij is gebaat, de leraar zelf misschien ook. In deze paragraaf staat dit aspect centraal, even los van de vraag of ook sprake is van minder vakken. De vooronderstelling luidt: minder leraren voor de klas leidt tot een overzichtelijker structuur en dat komt de wisselwerking tussen leraar en leerling ten goede. Verspreid over het land ontstaan op scholen inmiddels enkele verschijningsvormen die elk op een eigen wijze invulling geven aan het streven om minder leraren voor de klas te krijgen:

- werken in tandems: twee leraren van verschillende vakken verzorgen samen een onderwijsprogramma;
- klassenteams: deze teams (niet meer dan 6 leraren) verzorgen 80% van de lessen van een klas; de rest van de lessen wordt verzorgd door gastdocenten;
- kernteams waarbij een kleine groep leerkrachten het overgrote deel van de lessen van een aantal klassen verzorgt.

Langs deze weg ontstaat een meer horizontale organisatie van lerarenteams, in de plaats van of als aanvulling op de meer traditionele organisatie langs de lijn van de vaksectie.

Teamontwikkeling

De vooronderstelling die centraal staat in bovenstaande inleiding is in de vorm van een stelling aan de leraren voorgelegd: 'Leerlingen zijn in de eerste twee leerjaren gebaat bij minder verschillende leraren voor de klas'. Bijna twee op de drie leraren (62%) kan zich in deze algemene stelling vinden. Eén op de vijf leraren daarentegen verwerpt de strekking van de stelling.

De stelling kan ook in spiegelbeeld worden gelezen in die zin dat de vraag wordt voorgelegd of leraren liever aan minder verschillende klassen lesgeven. Voor 41% van de leraren gaat dat op. Bij ongeveer de helft van deze groep leraren is daarbij een factor van belang dat zij vinden dat ze de leerlingen te weinig uren per week zien om ze goed te leren kennen.

Tussen de beantwoording van beide stellingen is sprake van een sterk verband: wanneer leraren van mening zijn dat minder leraren voor de klas een goede ontwikkelingsrichting is, dan hebben leraren en leerlingen daar beide baat bij.

In vervolg op het voorgaande vinden leraren het in meerderheid (63%) dan ook zinvol om in dit verband in de eigen school op zoek te gaan naar mogelijkheden om de teamstructuur te verbeteren. Niet dat daar op de scholen geen aandacht aan wordt besteed: 42% van de leraren geeft aan dat op hun eigen school al veel energie wordt gestoken in aangepaste vormen van teamontwikkeling (34% vindt overigens van niet). Dat neemt niet weg dat intensivering van aandacht voor dit aspect binnen de eigen school door een grote groep leraren (47%) noodzakelijk wordt geacht. Voor ruim één op de vijf leraren is een dergelijke intensivering niet nodig. Een deel van deze categorie leraren -ongeveer de helft dus één op de tien van het totaal der geënquêteerde leraren- geeft expliciet aan in het geheel geen heil te zien in een exercitie, gericht op het uitdiepen van de mogelijkheden om de teamstructuur te verbeteren.

De roep om wat aan teamontwikkeling te doen klinkt het luidst vanuit scholen waar die teamontwikkeling tot op heden voornamelijk is georganiseerd langs de (verticale) lijn van de vaksecties. Op twee van de vijf scholen is die teamontwikkeling in de optiek van de leraren voornamelijk verticaal georganiseerd. Een zelfde aantal leraren geeft aan dat dat voor hun eigen school niet (langer) zo is.

De richting van de door leraren gewenste teamontwikkeling laat zich eenvoudig raden: een meer horizontale vorm van teamontwikkeling, op klas-niveau, is gewenst.

Vrijwel zonder uitzondering is men er in dit verband van overtuigd dat langs deze weg samenhang tussen vakken wordt gerealiseerd. Voor een belangrijk deel wordt dit bewerkstelligd door minder verschillende leraren voor de klas te laten staan. Daarmee is het causaal verband tussen teamontwikkeling en samenhang echter niet volledig verklaard. Teamontwikkeling draagt ook bij

aan een betere onderlinge afstemming tussen leraren –en daarmee tussen de vakken- ongeacht of het aantal leraren voor de klas wordt teruggebracht.

Tot zover is het aspect teamontwikkeling in algemene termen benoemd. Aan de leraren is tot slot gevraagd een inschatting te maken van de behoefte binnen de eigen school aan een ontwikkeling naar kleine kernteams. Ongeveer twee op de vijf leraren (39%) schat in dat die behoefte er is, ruim een kwart (27%) denkt dat die behoefte er nadrukkelijk niet is.

Een complicerende factor bij het inrichten van kernteams is nog wel dat op de scholen nog niet voldoende leraren meer dan één vak geven. Dat zou het inrichten van kernteams kunnen vergemakkelijken. Niet meer dan één op de vijf leraren geeft aan dat op hun school in dat opzicht voldoende aanknopingspunten kunnen worden gevonden bij leraren om zonder problemen tot de inrichting van kernteams te komen. Bijna 45% voorziet in dat opzicht nog wel de nodige praktische uitvoeringsproblemen.

Zelf is ruim de helft van de leraren (52%) bereid over de grenzen van het eigen vak te kijken en samen met een collega van een ander vak de lessen in een eerste klas te combineren. Ongeveer één op de vijf leraren geeft aan daartoe niet bereid te zijn. De vaststelling dat deze laatste categorie leraren in meer algemene zin een afwijzende houding aanneemt tegenover het verder uitontwikkelen van teamontwikkeling zal geen verbazing wekken.

Ten aanzien van het thema ' teamontwikkeling' kunnen drie profielen worden onderscheiden. Leraren van het vmbo respectievelijk van havo/vwo/gymnasiums scholen vormen daarbij de uitersten.

Op vmbo-scholen is sprake van een grote overtuiging van de meerwaarde van teamontwikkeling. Op die scholen is daar inmiddels ook al veel energie in gestoken. Scholen havo/vwo/gymnasium zijn hiervan het spiegelbeeld: relatief weinig draagvlak voor aangepaste vormen van teamontwikkeling en derhalve ook weinig gerichte actie daarop. Teamontwikkeling is op deze scholen veel meer dan elders georganiseerd langs de lijn van de vaksecties.

De beide andere categorieën scholen -brede scholen en mavo/havo/vwo- nemen een middenpositie in. Daar wordt de meerwaarde van een aangepaste teamontwikkeling ook onderkend, zij het minder dan op het vmbo. Maar omdat op die scholen verhoudingsgewijs ten opzichte van het vmbo nog weinig gerichte actie op dit punt is ondernomen, wordt toch vergelijkbaar als het vmbo gescoord op stellingen als: "een meer horizontale teamontwikkeling op klasniveau is gewenst".

Eerder in deze paragraaf is opgemerkt dat de roep om wat aan teamontwikkeling te doen het luidst klinkt vanuit scholen waar teamontwikkeling nog vooral verticaal is georganiseerd. Dit verband komt het sterkst naar voren op scholen in de grote steden.

Wanneer leraren worden ingedeeld in categorieën op variabelen als leeftijd of ervaringsjaren, dan ontstaat een opmerkelijk beeld.

Het draagvlak voor een ontwikkeling naar een meer horizontale teamontwikkeling is min of meer gelijk onder de leraren. Op de vraag of leerlingen in de eerste twee leerjaren gebaat zijn bij minder verschillende leraren voor de klas is de categorie oudste leraren het meest positief, terwijl de jongste leraren juist relatief weinig positief zijn. De verschillen worden minder groot bij de vraag of men het zinvol acht op de eigen school daadwerkelijk op zoek te gaan naar mogelijkheden om de teamstructuur te verbeteren. Wanneer in het vervolg daarop de vraag wordt voorgelegd om samen met een collega van een ander vak in een eerste klas de lessen te combineren slaat de stemming om. Dan zijn juist de leraren die het langst verbonden zijn aan het VO het minst enthousiast, terwijl het enthousiasme het grootst is onder de jongere collega's.

Bijlage 1: profielschets van de bij het onderzoek betrokken leraren

In totaal hebben 1.140 leraren aan de enquête deelgenomen. Over deze groep leraren valt het volgende op te merken:

- in meerderheid is sprake van mannelijke leraren (62%);
- de leeftijdsrange loopt van 20 tot en met 64 jaar, verdeeld over de volgende leeftijdsklassen¹⁰:
 - tot en met 30 jaar: 16%;
 - 31 tot en met 40 jaar: 20%;
 - 41 tot en met 50 jaar: 34%;
 - 51 jaar en ouder: 30%;De gemiddelde leeftijd ligt op 44 jaar;
- gemiddeld zijn de leraren 15,5 jaar werkzaam in het VO. De ervaring varieert van nog geen jaar tot 40 jaar en is volgt onderverdeeld in klassen:
 - tot en met 5 jaar: 30%;
 - van 6 tot en met 15 jaar: 22%;
 - 16 tot en met 25 jaar: 25%;
 - langer dan 25 jaar: 23%;
- gemiddeld is men ruim 11 jaar aan de huidige school verbonden. Dit gemiddelde wordt laag gehouden door een groep van ongeveer 250 leraren die pas kort aan de huidige school is verbonden (maximaal 2 jaar). Een kwart van de leraren is meer dan 20 jaar verbonden aan de huidige school. Hierbij is sprake van een sterke samenhang met de factor leeftijd en met het geslacht van de leraar. Zo is 31% van de mannelijke respondenten langer dan 20 jaar aan de school verbonden terwijl dit geldt voor 13% van de vrouwelijke leerkrachten;
- gemiddeld geven de bij het onderzoek betrokken leraren bijna 20 uur les per week. Voor de mannen ligt het gemiddelde 3 uren op weekbasis hoger dan bij de vrouwen;
- op de vraag naar het type school waar men voornamelijk les geeft komt het volgende verdeelde beeld naar voren:
 - 38% basisberoepsgericht;
 - 35% kaderberoepsgericht;
 - 21% gemengde leerweg;
 - 46% theoretische leerweg;
 - 51% havo;
 - 48% vwo;
- de verdeling naar leerjaren ziet er als volgt uit:
 - 64% klas 1;
 - 70% klas 2;
 - 61% klas 3;
 - 54% klas 4;
 - 22% klas 5;
 - 16% klas 6;

¹⁰ Deze indeling is gehanteerd bij de analyse op de factor leeftijd.

- de bij het onderzoek betrokken leraren geven les in de volgende vakken:¹¹
 - Nederlands: 18 %
 - Engels: 12 %
 - Frans: 6 %
 - Duits: 5 %
 - wiskunde: 18 %
 - economie: 7 %
 - natuur- en scheikunde: 11 %
 - biologie: 10 %
 - techniek: 6 %
 - muziek (inclusief drama): 2 %
 - beeldende vakken: 10 %
 - lichamelijke opvoeding: 7 %
 - verzorging: 4 %
 - aardrijkskunde: 8 %
 - geschiedenis: 11 %

- Rond de 60% van de leraren geeft aan naast het werk voor de klas nog andere taken en functies binnen de school te hebben. Het beeld dat daaruit naar voren komt is zeer divers. Deels richten de taken zich voornamelijk op de leerling (met name zaken als het mentoraat, stagebegeleiding e.d.) en deels hebben zij betrekking op de interne organisatie van de school (een functie binnen de vaksectie, managementtaken, roostertaken e.d.) Ook incidentele taken zijn in dit kader benoemd, met ook daar een breed palet aan mogelijkheden met inbegrip van het zijn van buschauffeur, regisseur van de toneelclub en de taak van Zwarte Piet.

De bij het onderzoek betrokken leraren zijn gespreid over een 42-tal scholen.

De verdeling naar type school luidt als volgt: 33% brede scholengemeenschap, 26% vmbo, 33% mavo/havo/vwo en 7% havo/vwo/gymnasium. Van de 42 scholen zijn er 3 gesitueerd in één van de vier grote steden, 8 scholen liggen in de in grootte daarop volgende categorie van 21 gemeenten (de G21) en de overige scholen liggen elders in Nederland. De doorvertaling van het type school naar de lespraktijk naar niveau is in het voorgaande al gerubriceerd bij de beschrijving van de groep respondenten. De situering van de scholen kan ook worden doorvertaald naar aantallen bij het onderzoek betrokken leraren:

- leraren van scholen uit de grote steden: 6%;
- leraren van scholen uit de categorie G21: 22%;
- leraren van overige scholen: 72%.

¹¹ Bij het rubriceren ten behoeve van de analyse is gekozen voor een beperking tot de reguliere niet-beroepsgerichte vakken. Omdat leraren meerdere antwoorden konden geven tellen de percentages niet op tot 100%.

Bijlage 2: Achterliggende scores bij gecursiveerde passages

De scores in de tabellen in deze bijlage zijn berekend door van het % (helemaal) mee eens het % (helemaal) mee oneens af te trekken. De antwoordcategorie neutraal blijft op deze manier buiten beeld. In de tabellen zijn derhalve saldopercenages terug te vinden.

Achtereenvolgens komen aan bod een uitsplitsing naar vak, naar onderwijsniveau van de vestiging waar wordt lesgegeven en naar leeftijd / anciënniteit.

Uitsplitsing naar vak (in saldoprocenaten).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nederlands	72	39	49	+ 3	43	74	+13	+ 2	48	+51
Engels	74	21	26	-25	33	38	+24	-37	43	+25
Frans	52	40	14	-20	50	16	+34	-38	36	- 2
Duits	71	13	33	-24	49	35	+40	-13	45	+24
Wiskunde	70	26	41	-23	48	61	+29	-14	57	+26
Economie	61	13	21	-26	38	82	+10	+29	62	+18
Natuur-/scheikunde	66	54	30	-25	60	76	+17	+29	66	+40
Biologie	62	44	47	+18	47	77	+16	+34	70	+35
Techniek	74	39	33	+ 9	53	86	-70	+41	86	+54
Muziek	37	30	58	-25	29	44	-20	+28	76	+52
Beeldende vakken	58	30	35	- 2	28	75	-41	+37	89	+37
I.o.	50	5	52	- 7	9	33	-43	-14	63	+16
Verzorging	55	73	34	+17	57	64	-43	+24	87	+61
Aardrijkskunde	77	37	36	+ 6	41	88	+28	+25	65	+48
Geschiedenis	72	33	39	+44	40	71	+17	+34	51	+30

Toelichting:

- Kolom 1, stelling 2: Er moeten volgens mij de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming worden doorgevoerd (rapport pag. 6);
- Kolom 2, stelling 24: Ik wil betrokken worden bij het vormgeven van het differentieel deel binnen onze school (rapport pag. 11);
- Kolom 3, stelling 46: Mijn onderwijsaanbod sluit goed aan bij de kennis en de vaardigheden die de leerlingen van de basisschool meebrengen (rapport pag. 13);
- Kolom 4, stelling 16: Redenerend vanuit de huidige kerndoelen is op mijn vakgebied sprake van een overladen programma in de basisvorming (rapport pag. 15);
- Kolom 5, stelling 29: In mijn lessen probeer ik waar mogelijk telkens inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken (rapport pag. 17);
- Kolom 6, stelling 39: Mijn eigen vak biedt voldoende aanknopingspunten om onderdeel te gaan uitmaken van een breder, geïntegreerd leergebied (rapport pag. 18);
- Kolom 7, stelling 76: Ik wissel liever na elk lesuur van klas dan dat ik blokuren met ze heb (rapport, pag. 22);
- Kolom 8, stelling 82: Mijn vak leent zich goed voor periodisering (rapport, pag. 22);
- Kolom 9, stelling 63: Mijn lessen bieden veel aanknopingspunten om actief leren van een leerling in praktijk te brengen (rapport, pag. 26);
- Kolom 10, stelling 104: Ik ben bereid samen met een collega van een ander vak onze lessen in een eerste klas te combineren (rapport, pag. 28).

Uitsplitsing naar onderwijsniveau (saldopercentages)

	Breed	vmbo	mavo/havo/vwo	havo/vwo/gymnasium
1 draagvlak vernieuwing	68 %	67 %	61 %	63 %
2 idem onder collega's	24 %	35 %	15 %	8 %
3 eigen beleidsruimte	51 %	63 %	51 %	42 %
4 invulling diff. Deel	32 %	33 %	24 %	27 %
5 bekend met lesstof PO	- 11 %	+ 3 %	- 7 %	- 25 %
6 onderbouw-bovenbouw	- 9 %	+ 20 %	+ 1 %	- 5 %
7 overladenheid	45 %	37 %	31 %	26 %
8 samenhang	43 %	52 %	36 %	28 %
9 draagvlak leergebieden	+ 31 %	+ 40 %	+ 17 %	- 21 %
10 lessentabel	- 5 %	- 7 %	- 4 %	+ 17 %
11 zelfstandig leren	+ 9 %	- 7 %	+ 14 %	+ 31 %
12 teamontwikkeling (1)	+ 8 %	+ 44 %	- 10 %	- 42 %
13 teamontwikkeling (2)	40 %	40 %	37 %	3 %

Toelichting:

- Rij 1, stelling 2: Er moeten volgens mij de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming worden doorgevoerd (rapport pag. 6);
- Rij 2, stelling 5: Onder de groep leerkrachten van onze school is sprake van een groot draagvlak om verbeteringen in de basisvorming door te voeren (rapport pag. 6);
- Rij 3, stelling 6: Bij onze school bestaat in het algemeen een duidelijke behoefte aan meer eigen beleidsruimte om het onderwijs zelf vorm te geven (rapport pag. 10);
- Rij 4, stelling 24: Ik wil betrokken worden bij het vormgeven van het differentieel deel binnen onze school (rapport pag. 11);
- Rij 5, stelling 44: Ik ben goed op de hoogte van wat leerlingen in het PO aan kennis en vaardigheden meekrijgen (rapport pag. 12);
- Rij 6, stelling 52: Op onze school verloopt de aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw soepel (rapport pag. 14);
- Rij 7, stelling 21: Als je het huidige programma voor de eerste twee klassen voor het geheel van alle vakken tezamen overziet, is er sprake van overladenheid (rapport pag. 15);
- Rij 8, stelling 29: In mijn lessen probeer ik waar mogelijk telkens inhoudelijke verbanden te leggen met andere vakken (rapport pag. 17);
- Rij 9, stelling 36: Ik vind dat we het onderwijs in de eerste leerjaren moeten aanbieden in brede leergebieden (rapport pag. 18);
- Rij 10, stelling 90: Ik geef de voorkeur aan een strak geredigeerde lessentabel in plaats van dat er gebruik gemaakt wordt van diverse varianten (rapport pag. 21);
- Rij 11, stelling 59: Leerlingen die van de basisschool komen zijn in het algemeen goed vertrouwd met zelfstandig leren (rapport pag. 25);
- Rij 12, stelling 97: Op onze school wordt al veel energie gestoken in aangepaste vormen van teamontwikkeling (rapport pag. 28);
- Rij 13, stelling 100: Een meer horizontale vorm van teamontwikkeling, op klas-niveau, is gewenst (rapport pag. 28).

Uitsplitsing naar leeftijd (saldopercentages)

	t/m 30 jaar	31 t/m 40 jaar	41 t/m 50 jaar	ouder dan 50
1 draagvlak vernieuwing	52 %	61 %	67 %	74 %
2 kerndoelen	- 58 %	- 57 %	- 52 %	- 33 %
3 opnieuw beginnen	+ 1 %	- 14 %	- 8 %	+ 6 %
4 minder leraren	30 %	43 %	43 %	50 %

Toelichting:

- Rij 1, stelling 2: : Er moeten volgens mij de nodige fundamentele wijzigingen in de basisvorming worden doorgevoerd (rapport pag. 6);
- Rij 2, stelling 31: De overheid moet geen kerndoelen vaststellen voor het onderwijs in de onderbouw (rapport pag. 9);
- Rij 3, stelling 47: De verschillen tussen leerlingen bij de instroom vanuit het PO zijn zo groot dat ik in feite maar weer van voren af aan begin (rapport pag. 13);
- Rij 4, stelling 96: Leerlingen zijn in de eerste twee leerjaren gebaat bij minder verschillende leraren voor de klas (rapport pag. 28).

Uitsplitsing naar anciënniteit (saldopercentages)

	t/m 5 jaar	6 t/m 15 jaar	16 t/m 25 jaar	meer dan 25 jaar
1 invulling differentieel deel	39 %	37 %	34 %	5 %
2 samenhang - samenwerking	- 39 %	- 44 %	- 50 %	- 55 %
3 leergebieden	35 %	26 %	16 %	18 %
4 geredigeerde lessentabel	- 9 %	- 13 %	- 13 %	+ 12 %
5 klassikaal lesgeven	- 19 %	- 19 %	- 6 %	+ 23 %

Toelichting:

- Rij 1, stelling 24: Ik wil betrokken worden bij het vormgeven van het differentieel deel binnen onze school (rapport pag. 11);
- Rij 2, stelling 30: Ik werk gericht samen met collega's van andere vakken om de mogelijkheden van samenhang in het onderbouwprogramma verder uit te diepen (rapport pag. 17);
- Rij 3, stelling 36: Ik vind dat we het onderwijs in de eerste leerjaren moeten aanbieden in brede leergebieden (rapport pag. 18);
- Rij 4, stelling 90: Ik geef de voorkeur aan een strak geredigeerde lessentabel in plaats van dat er gebruik gemaakt wordt van diverse varianten (rapport pag. 21);
- Rij 5, stelling 62: Ik vind het zelf prettig om veel klassikaal les te geven (rapport pag. 25).

Nadere analyse raadpleging leerlingen

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Rapportage enquête leerlingen

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. De overgang van PO naar VO	5
3. De manier van lesgeven en leren	10
4. Lesprogramma en leermiddelen	13
5. Organisatie van de school	15
Bijlagen	
Bijlage 1: Profielschets van de bij het onderzoek betrokken leerlingen	17
Bijlage 2: Achterliggende scores bij gecursiveerde passages	18

SAMENVATTING

Ruim 1.900 leerlingen hebben hun mening gegeven over de volgende thema's: de overgang van PO naar VO, de manier van lesgeven en leren, lesprogramma en leermiddelen en organisatie van de school. Een vergelijking tussen PO en VO staat daarbij centraal.

Overgang van PO naar VO.

De meerderheid van de leerlingen maakt met hoge verwachtingen de overstap van PO naar VO. Veel leerlingen zijn ook toe aan verandering. In de praktijk blijkt de overstap echter niet voor iedere leerling even soepel te verlopen. Aan de ene kant is het begin leuk en spannend. Aan de andere kant is het lastig en moeten leerlingen wennen aan de nieuwe leeromgeving, met name aan de hoeveelheid verschillende vakken en het feit dat ze te maken krijgen met veel verschillende leraren. Er zijn geen specifieke vakken aan te wijzen waar het wienprobleem zich duidelijk meer dan bij andere vakken manifesteert. De problematiek rond het wennen concentreert zich in algemene zin bij een kwart van de leerlingen. Voor veel leerlingen lopen de positieve en negatieve kanten van de overgangperiode overigens door elkaar heen.

Na ruim een half jaar middelbare school zijn de leerlingen vrijwel zonder uitzondering goed gewend aan de nieuwe school. Ongeveer driekwart van hen geeft aan dat het alles bij elkaar meevalt. Een belangrijke factor hierbij is dat veel leerlingen zich thuis voelen tussen hun klasgenoten. Ruim de helft van de leerlingen geeft aan met plezier naar school te gaan.

Het belang dat de leerlingen hechten aan het naar school gaan ("voor later") staat daar redelijk los van en is vrijwel onomstreden.

De manier van lesgeven en leren.

Het feit dat leerlingen elkaar helpen in de klas is tamelijk gangbaar. Van een geïnstitutionaliseerde vorm van elkaar helpen, door in groepjes samen te werken, is met name sprake op de basisschool. Met de overgang naar de middelbare school verdwijnt die werkvorm voor een groot deel.

Zelfstandig werken is meer algemeen ingevoerd, zowel op de basisschool als op de middelbare school. Dit neemt zelfs iets toe bij vergelijking van de situatie in PO en VO. Leerlingen vinden dat het daarbij mag blijven voor wat betreft het zelfstandig werken. Zij geven in beginsel de voorkeur aan klassikaal onderwijs boven zelfstandig werken. Zij zijn ook positief over de mate waarin en de manier waarop zaken in de les worden uitgelegd. Ook zijn zij goed te spreken over het feit dat de leerkracht zorgt voor voldoende rust in de klas waardoor ze goed kunnen werken. Duidelijke richtlijnen met betrekking tot het gedrag van de leerlingen lijken daarbij door hen te worden gewaardeerd.

Het contact tussen leraar en leerling is met de overgang van PO naar VO wel minder geworden. Het contact van de leerling met de leerkracht op de basisschool wordt onder meer hoger gewaardeerd op de volgende criteria: aandacht en persoonlijke interesse, toegankelijkheid en de mate waarin de leraar de leerling weet te stimuleren. Het contact op de middelbare school met de mentor vult dit verschil tussen PO en VO deels op.

Lesprogramma en leermiddelen.

Voor ongeveer de helft van de leerlingen neemt de lesstof uit het leerboek een centrale plaats in tijdens de les. De leerlingen voegen daar in meerderheid aan toe dat de leerkracht een toegevoegde waarde heeft die verder reikt dan alleen uitleggen wat er in het boek staat.

De computer blijkt nog niet breed ingevoerd en geïntegreerd in de les.

Leerlingen geven in ruime meerderheid aan het werk voor school goed aan te kunnen. Voor bijna de helft van de leerlingen is dit overigens minder geworden met de overgang van PO naar VO. Over gebrek aan samenhang tussen de vakken zijn leerlingen verdeeld.

Organisatie van de school.

Aan leerlingen is een aantal vragen voorgelegd waarbij zij op verschillende aspecten van schoolorganisatie konden kiezen uit de huidige vorm waarin een en ander is georganiseerd en een alternatieve vorm. In zijn algemeenheid kan worden opgemerkt dat leerlingen zich tamelijk behoudend tonen. Zo hebben leerlingen een duidelijke voorkeur voor een traditioneel lesrooster: soms lange en dan weer korte dagen, lessen van 50 minuten en bijvoorbeeld geen blokken en liever minder les in veel vakken dan intensiever les in minder vakken.

Ook in andere opzichten blijkt sprake van behoudendheid:

- liever voor elk vak een andere leraar en niet één leraar die meerdere vakken geeft;
- liever wisseling van lokaal tussen de lessen dan dat de leerlingen een vast lokaal hebben en dat de leraar wisselt van lokaal;
- bij voorkeur een homogeen samengestelde klas, boven gemengde klassen met leerlingen van verschillende niveaus door elkaar heen.

Een vrij grote groep leerlingen (rond de 70%) lijkt in het geheel niet of bijna niet geïnteresseerd in vormen van onderwijs die afwijken van het standaardpatroon. De behoefte of de bereidheid om dergelijke alternatieven wel op te zoeken concentreert zich bij ongeveer 10% van de leerlingen. Binnen het kader van het onderzoek kan niet worden vastgesteld of leerlingen eenvoudig tevreden zijn met de huidige situatie of dat zij onvoldoende inbeeldingsvermogen hebben om de geboden alternatieven goed tegen elkaar af te wegen.

De uitspraken die in het voorgaande zijn samengevat hebben betrekking op de standpuntbepaling van de groep geënquêteerde leerlingen als geheel. Een nadere analyse van de resultaten wijst uit dat er onder leerlingen de nodige verschillen van inzicht bestaan over de thema's die zijn voorgelegd. Het is meest scherpe onderscheid is te vinden bij de invalshoek van het onderwijsniveau van de school c.q. vestiging waaraan de leerlingen zijn verbonden. Vmbo-leerlingen en leerlingen havo/vwo/gymnasium hebben daarbij het meest onderscheidende profiel.

1. INLEIDING

Binnen het kader van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (in het vervolg: de taakgroep) vindt nadere gedachtevorming plaats over de toekomst van de basisvorming. Van de taakgroep wordt verwacht dat zij met concrete voorstellen en producten komt die in samenhang tot de gewenste verbeteringen leiden.

Eén van de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan de taakopvatting van bovengenoemde taakgroep is om een en ander vorm te geven in samenspraak met het veld. In dat verband is in het voorjaar van 2003 een brede raadpleging gehouden onder direct betrokkenen in het veld. Deels is dat gebeurd in de vorm van groepsgesprekken, deels in de vorm van een enquête. Drie specifieke doelgroepen –leraren voortgezet onderwijs (VO), leerlingen uit klas 1 van het VO en ouders van dergelijke leerlingen– zijn bevestigd in de vorm van een enquête. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de bevindingen naar aanleiding van de enquête voor leerlingen uit klas 1. Een groot aantal leerlingen (1.916) heeft zijn of haar mening kenbaar gemaakt door een enquêteformulier in te vullen. Bij wijze van verantwoording is in een bijlage een beknopte schets opgenomen van het profiel van de groep leerlingen die heeft geparticipeerd in het onderzoek.

De insteek bij de enquête onder leerlingen is er voornamelijk op gericht een beeld te krijgen van de wijze waarop de leerlingen de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs beleven. De enquête is afgenomen in april zodat leerlingen inmiddels 7 maanden ervaring hebben kunnen opdoen in het VO. Om die reden moeten zij in staat worden geacht primair onderwijs (PO) en VO met elkaar te vergelijken.

Een vergelijking tussen PO en VO op basis van praktijkervaring is tevens de leidraad voor het vervolg van de rapportage. In paragraaf 2 wordt begonnen met een algemene indruk van de leerlingen als het gaat om de overgang van het primair onderwijs (PO) naar het voortgezet onderwijs (VO). In de daarop volgende paragrafen worden enkele afgeleide thema's afzonderlijk belicht.

Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan bod:

- de manier van lesgeven en leren (par.3);
- lesprogramma en leermiddelen (par.4);
- de organisatie binnen de school (par.5).

Het geheel wordt voorafgegaan door een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

De hoofdlijn in het vervolg wordt bepaald door het totaalbeeld dat door de bij het onderzoek betrokken leerlingen wordt neergezet. Zij nemen binnen het kader van het onderzoek een positie in naar aanleiding van rond de honderd stellingen die zijn voorgelegd. Het merendeel van de stellingen bestaat uit combinatiestellingen waarbij aan de leerlingen een gelijkkluidende stelling over het PO wordt voorgelegd als over het VO. Ook zijn enkele stellingen aan leerlingen voorgelegd waarin wordt gevraagd een keus te maken uit twee elkaar uitsluitende alternatieven als het gaat om de organisatie van de lessen binnen de eigen school.

De hoofdlijn zoals in het voorgaande is beschreven wordt op twee manieren doorbroken en daarmee tevens aangevuld. Op de eerste plaats wordt in de rapportage gebruik gemaakt van de antwoorden van de leerlingen op een drietal open vragen. Daarin is gericht gevraagd om verschillen en overeenkomsten tussen het PO en VO te benoemen zoals de leerlingen die zelf hebben ervaren. Deze open vragen zijn gesteld voorafgaand aan de reeks stellingen. Verslaglegging over de beantwoording van deze open vragen komt terug in paragraaf 2.

Verder wordt deze hoofdlijn op sommige plaatsen aangevuld met resultaten die naar voren komen uit een nadere analyse van de stellingname door de leerlingen. Binnen het kader van die analyse zijn, voor zover relevant, specifieke categorieën leerlingen uitgelicht. De variabelen waarop is onderscheiden betreffen de factor geslacht, het onderwijsniveau van de school waaraan de leerling verbonden is en de lokalisering van de school. Wanneer sprake is van substantiële¹² en relevante verschillen tussen bepaalde categorieën worden deze benoemd. Ter onderscheiding van de hoofdlijn van het betoog zijn passages in de tekst die zijn ontleend aan de nadere analyse cursief afgedrukt.

¹² Hierbij is als criterium aangehouden dat sprake dient te zijn van een scoreverschil van minimaal 15%. Als daarvan wordt afgeweken, wordt dat expliciet in de tekst benoemd.

In deze passages worden maar sporadisch scores opgenomen om te voorkomen dat verwarring ontstaat met de doorlopende hoofdtekst. Voor geïnteresseerden is in bijlage 2 een aantal aanvullende onderliggende percentages opgenomen.

2. DE OVERGANG VAN PO NAAR VO

Inleiding.

Voor leerlingen die de overstap van het PO naar het VO maken verandert er in de regel veel. In dit onderzoek staat een kwalitatieve beoordeling door de leerling van die overgang centraal. Primair is de aandacht daarbij gericht op de verschillende aspecten die kunnen worden onderscheiden in het leerproces. In de loop van dit hoofdstuk zal blijken dat de beoordeling door leerlingen van verschillen tussen PO en VO daartoe niet beperkt blijft. Ook hele praktische aspecten als de afstand van huis naar school zijn bepalende factoren die het verschil tussen PO en VO maken in de ogen van de leerling.

De overgangsfase.

In de aanloop naar de overgang van PO naar VO hebben veel leerlingen de nodige verwachtingen van de middelbare school: 57% heeft aan het eind van het PO hoge verwachtingen van het VO. Eén op de zes leerlingen geeft expliciet aan dergelijke hoge verwachtingen niet te hebben gehad.

Onder leerlingen havo/vwo/gymnasium zijn de verwachtingen ten aanzien van wat de middelbare scholen te bieden heeft het hoogst.

De praktijk van de overgang blijkt niet voor elke leerling even makkelijk. Daarover zijn twee directe stellingen aan de leerlingen voorgelegd, met als strekking of ze het in het begin lastig vonden op de middelbare school en of ze het moeilijk vonden om te wennen. Op beide stellingen is het antwoord sterk verdeeld maar per saldo geven toch iets meer leerlingen aan problemen te hebben ondervonden: 44% vond het lastig (40% niet) en 43% geeft aan moeite te hebben gehad met wennen (37% niet).

Eventuele problemen bij de overgang staan niet in de weg dat het merendeel van de leerlingen (69%) aangeeft de eerste paar weken leuk en spannend te hebben gevonden. Ook leerlingen die de overgang als moeilijk hebben ervaren geven toch ook in meerderheid aan het begin leuk en spannend te hebben gevonden. Bij 7% concentreert zich de problematiek van de overgang in die zin dat zij zelf aangegeven de overgang moeilijk te hebben gevonden en de beginperiode om die reden ook niet leuk en / of spannend.

Aan de leerlingen zijn enkele aspecten van het onderwijsleerproces voorgelegd met de vraag of ze op die punten moeite hadden. Op basis van de antwoorden kan de volgende balans worden opgemaakt.

Tabel 1. Moeite met wennen op te onderscheiden aspecten

item	moeite mee	geen moeite	saldo
de veelheid aan verschillende vakken in een schoolweek	39 %	39 %	=
de veelheid aan verschillende leraren	38 %	38 %	=
allemaal nieuwe lesmethoden en andere boeken	31 %	41 %	- 10 %
het ontbreken van een eigen klaslokaal	28 %	51 %	- 23 %

Gemiddeld genomen geeft ongeveer één op de drie leerlingen aan in het begin moeite te hebben gehad met wennen op de te onderscheiden aspecten. Met name als het gaat om het al dan niet hebben van een eigen klaslokaal en de nieuwe lesmethoden zoals die in het VO worden gehanteerd zijn de leerlingen die aangeven geen moeite te hebben gehad met wennen in de meerderheid. De problematiek die samenhangt met wennen concentreert zich bij ongeveer een kwart van de leerlingen. Bijna 10% van de leerlingen geeft aan op elk van de in tabel 1 genoemde items moeite te hebben gehad met wennen, terwijl nog eens 14% dat aangeeft bij 3 van de 4 items. Bijna twee op de vijf leerlingen (38%) geven op geen enkel punt aan moeite te hebben gehad.

Een soortgelijke vraag als in het voorgaande is ook gesteld waarbij de aandacht is gericht op enkele afzonderlijke vakken. De antwoorden van de leerlingen zijn samengebracht in onderstaand overzicht.

Tabel 2. Mate waarin leerlingen moeite hebben met wennen bij specifieke vakken

Vak	moeite mee	geen moeite	saldo
de overgang PO - VO voor het vak Nederlands	17 %	66 %	- 49 %
de overgang PO - VO voor het vak wiskunde	27 %	57 %	- 30 %
de overgang PO - VO voor het vak Engels	24 %	58 %	- 34 %
de overgang PO - VO voor het vak aardrijkskunde	22 %	56 %	- 34 %
de overgang PO - VO voor het vak geschiedenis	20 %	58 %	- 38 %

In algemene zin hebben leerlingen niet al te veel moeite met de overgang van PO naar VO wanneer wordt ingezoomd op de verschillende vakken. Gemiddeld geeft bij de verschillende vakken ongeveer één op de vijf leerlingen aan moeite te hebben gehad. Daar staat een ongeveer drie maal zo grote groep tegenover die expliciet aangeeft dat de overgang van PO naar VO voor het specifieke vak makkelijk is gegaan. Uit de tabel blijkt dat het beeld bij het vak Nederlands het gunstigst is. Toch is ook hier weer sprake van een categorie leerlingen voor wie de overgang niet makkelijk verloopt. Eén op de 20 leerlingen kan geen enkel vak benoemen waarvoor de overgang van de basisschool naar de middelbare school makkelijk is verlopen. Voor 12% van de leerlingen verloopt deze overgang bij niet meer dan één vak makkelijk en nog eens 24% kan twee vakken benoemen waar de overgang makkelijk is verlopen. Voor 13% van de leerlingen verloopt de overgang probleemloos vanuit de hier gehanteerde invalshoek: zij geven bij elk van de vijf genoemde vakken aan dat de overgang makkelijk verliep.

Voor vmbo-leerlingen is de overgang van PO naar VO het lastigst. Zij geven als enigen duidelijk aan moeite te hebben gehad met wennen (saldopercentage¹³ 22%). Ook leerlingen mavo/havo/vwo geven per saldo aan moeite te hebben gehad met wennen, zij het in mindere mate dan vmbo-leerlingen. Voor de beide andere categorieën leerlingen ligt het saldopercentage onder de 0%.

Dit beeld is ook terug te vinden bij de verschillende aspecten van het wenprobleem: meer vakken, meer leraren, het ontbreken van een eigen klaslokaal en nieuwe methoden en andere boeken. Vmbo-leerlingen scoren het hoogst en leerlingen mavo/havo/vwo zijn een 'goede tweede'. De twee resterende categorieën leerlingen geven op elk van de aspecten van het wennen per saldo aan geen moeite te hebben gehad.

Wanneer de specifieke vakken als invalshoek worden genomen is geen sprake van noemenswaardige verschillen tussen de verschillende niveaus van onderwijs. Op dat punt is wel sprake van twee opmerkelijke verschillen tussen jongens en meisjes:

- *meisjes hebben minder moeite met de overgang voor het vak Nederlands;*
- *zij hebben daarentegen meer moeite met de overgang voor rekenen / wiskunde.*

Aan de leerlingen is in dit verband ook de vraag voorgelegd of leraren op de middelbare school goed op de hoogte zijn van wat de leerlingen op de basisschool aan lesstof hebben gehad. Daarover hebben de leerlingen een duidelijk oordeel. In meerderheid (56%) geven zij aan dat leraren daarvan niet goed op de hoogte zijn. Daar staat een groep van 18% tegenover die van mening is dat leraren wel goed op de hoogte zijn. Terzijde: leraren onderkennen deze problematiek zelf ook, zij het in een wat mindere mate.

Leerlingen havo/vwo/gymnasium zijn op dit punt het meest kritisch op hun leraren. Zij geven duidelijk meer dan de anderen aan dat hun leraren niet precies weten wat ze wel en niet op de basisschool hebben gehad. Leerlingen uit het vmbo onderschrijven deze stelling het minst, hoewel ook zij per saldo nog steeds van mening zijn dat hun leraren op dit punt te weinig weten.

De balans na ruim een half jaar middelbare school.

Na ruim een half jaar middelbare school geven vrijwel alle leerlingen (92%) aan goed gewend te zijn aan de middelbare school. Het overgrote deel van de leerlingen voelt zich op school ook meestal

¹³ Hierbij vindt saldering plaats van voor- en tegenstanders van een stelling.

prettig tussen zijn of haar eigen klasgenoten, in dezelfde mate als het geval was op de basisschool (voor beide een saldopercentage van 62%).

Bij het opmaken van de balans door de leerlingen weegt het voorgaande ongetwijfeld mee. Deze balans valt ten tijde van de enquête (april) voor 71% van de leerlingen positief uit: het valt alles bij elkaar mee. Voor ongeveer één op de 10 leerlingen (11%) is dat niet zo; zij geven aan dat de middelbare school alles bij elkaar tegenvalt. In deze categorie leerlingen is sprake van een lichte oververtegenwoordiging van leerlingen die van tevoren toch al geen hoge verwachtingen hadden van wat de middelbare school te bieden heeft.

Als het gaat om het opmaken van de balans zijn de verschillen naar onderwijsniveau niet groot. De gemiddelde vmbo-leerling is weliswaar iets minder positief maar de verschillen met de drie andere categorieën leerlingen blijven beperkt tot 5% à 10%. Het meest waarschijnlijk is dat de mate waarin de leerlingen zich prettig voelen tussen hun klasgenoten het verschil maakt. Leerlingen van het vmbo geven relatief vaker dan de anderen aan zich niet prettig te voelen onder hun klasgenoten. Dit betreft de situatie in het VO maar met name ook voor wat betreft de periode op de basisschool zijn de verschillen groot. Leerlingen mavo/havo/vwo zijn op dit punt het meest positief.

De richting waarin de balans uitvalt is mede bepalend voor het antwoord op de vraag of leerlingen op de middelbare school met plezier naar school gaan. Ruim de helft (58%) beantwoordt die vraag bevestigend, terwijl één op de zeven leerlingen expliciet te kennen geeft niet met plezier naar school te gaan. Het antwoord op een gelijklopende vraag maar dan voor de basisschool kan dienen als referentiepunt. Ook op die stelling antwoordt 58% positief maar daar staat een wat grotere groep leerlingen (23%) tegenover die het op de lagere school niet leuk vond om naar school te gaan. Wanneer de antwoorden van de leerlingen op de stellingen over het al dan niet met plezier naar school gaan met elkaar in verband worden gebracht blijkt dat het plezier om naar school te gaan voor 33% van de leerlingen is toegenomen met de overgang van PO naar VO en voor 37% van de leerlingen minder is geworden.

Leerlingen zijn overigens goed in staat het plezier van het naar school gaan los te zien van het belang om naar school met het oog op wat na de schoolperiode op hun weg komt. Het belang van het naar school gaan is redelijk onomstreden waar het het voortgezet onderwijs betreft: 89% van de leerlingen vindt naar school gaan in het VO (heel) belangrijk voor later. Ter vergelijking: op dezelfde vraag maar dan met betrekking tot de basisschool houden voor- en tegenstanders elkaar volledig in evenwicht.

Ruim twee op de vijf leerlingen (43%) weten nu ze in de brugklas zitten al wat ze na de middelbare school willen gaan doen. Het feit dat zij voor zichzelf al een richting hebben bepaald is overigens niet van invloed op de mate waarin deze leerlingen met plezier naar school gaan en evenmin op het belang dat zij aan school hechten. Andere leerlingen scoren op die stellingen min of meer gelijk. Alleen leerlingen die aangeven helemaal nog geen idee te hebben over wat ze na school willen gaan doen scoren wat lager op het onderkennen van het belang van naar school gaan (per saldo een verschil van ongeveer 10%) dan de leerlingen die daar wel al een duidelijk beeld van hebben.

Leerlingen havo/vwo/gymnasium scoren opvallend lager als het gaat om het plezier waarmee ze, nu ze op de middelbare school zitten, naar school gaan. Als enige categorie op de factor 'onderwijsniveau' is het plezier om naar school te gaan voor hen ook duidelijk afgenomen, terwijl het voor de andere leerlingen juist leuker is geworden om naar school te gaan. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de verwachtingen met betrekking tot de middelbare school onder deze leerlingen het hoogst was.

Het belang om naar de middelbare school te gaan is binnen elke categorie in gelijke mate onomstreden.

Op de vraag of leerlingen weten wat ze na de middelbare school gaan doen zijn de onderlinge verschillen groot. Vmbo-leerlingen geven als enigen per saldo duidelijk aan dat zij dat al weten (saldopercentage 17%). Op brede scholen is sprake van een 0-score maar leerlingen mavo/havo/vwo en havo/vwo/gymnasium geven duidelijk te kennen nog niet te weten wat ze na de middelbare school gaan doen (saldopercentages van -10% en -17%).

Meisjes geven meer dan jongens aan met plezier naar school te gaan; niet alleen in het VO maar ook in de daaraan voorafgaande periode op de basisschool. Hoewel eerder is

opgemerkt dat een duidelijk verband niet is aan te geven is toch opvallend dat meisjes wat meer dan jongens weten wat ze na school gaan doen (saldopercentages van +3% tegen -7%).

Een laatste opvallend punt -lastig te duiden- is dat leerlingen van scholen uit de 25 grootste steden met veel meer plezier naar de lagere school gingen dan leerlingen uit minder grote steden. Wanneer de antwoorden voor de situatie in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs worden vergeleken blijkt het volgende:

- *leerlingen uit de grootste 25 steden gingen met meer plezier naar de basisschool dan nu naar de middelbare school;*
- *voor de andere leerlingen ligt het juist andersom: het plezier in school is duidelijk toegenomen.*

De balans kwalitatief benoemd.

Aan de leerlingen is gevraagd in eigen woorden aan te geven waarin de basisschool zich in positieve zin onderscheidt van de middelbare school, en omgekeerd¹⁴. Aan de leerlingen is gevraagd indien mogelijk per vraag minimaal drie punten van verschil te noteren. Daaraan is door de leerlingen ruimschoots gehoor gegeven. Met name sfeeraspecten en praktische voor- en nadelen voeren daarbij de boventoon. Uit de grote variëteit aan antwoorden kan het volgende beeld worden ontleend van punten waarop de basisschool leuker of beter wordt gevonden dan de middelbare school:

- de overzichtelijkheid:
 - de schaalgrootte van de school: kleiner, rustiger, hechter, gezelliger e.d.;
 - één vaste leraar aan wie de volgende kwaliteiten worden verbonden: aardiger, minder streng, toegankelijker ("je mocht gewoon juf of meester zeggen"; "je hoefde geen U te zeggen"), beter aanspreekbaar ("ik durfde eerder wat te vertellen of te vragen"), meer interesse over en weer, meer aandacht en tijd voor uitleg;
 - een vast lokaal voor de eigen klas, met daarvan afgeleide zaken als een eigen plaats in de klas, een eigen laatje, een eigen kapstok e.d.;
- de afstand van school tot thuis met als afgeleide punten: tussen de middag naar huis, een positieve waardering van de buurtfunctie van de school, de afstand die je moet fietsen was op de basisschool minder e.d.;
- meer vrije tijd, minder of geen huiswerk en minder gesleep met tassen;
- roosterzaken: een strak en duidelijk rooster, 's ochtends later beginnen, woensdagmiddag vrij, geen tussenuren;
- (inhoudelijk) makkelijker;
- meer vrijheid van handelen, niet alleen bij het leren op zich maar ook bij ogenschijnlijk triviale zaken als het tijdens de les naar het toilet mogen gaan ("op de lagere school leek het tenminste geen gevangenis");
- het speelse karakter van de lagere school (het schoolplein, de speeltoestellen, voetballen in de pauze, spelletjes doen zoals knikkerpotjes e.d.), en in meer algemene zin: een lager verwachtingspatroon ("op de lagere school kon je nog kind zijn". Dit wordt door andere kinderen nader ingevuld door aan te geven dat je op de lagere school nog mocht huilen of dat je met warm weer gewoon je korte broek aan kon doen).
In dit verband is ook de positie binnen de school een factor van belang ("op de lagere school waren we de oudsten; nu zijn we zelf weer de kleintjes").

Uit de beantwoording van de vraag waarom leerlingen het voortgezet onderwijs leuker of beter vinden dan het basisonderwijs klinkt met name door dat veel leerlingen aan het eind van de basisschool toe waren aan verandering van omgeving en aan nieuwe uitdagingen en meer afwisseling:

- een grotere school met allemaal nieuwe mensen;

¹⁴ Aan de leerlingen is ook gevraagd aan te geven op welke punten basisschool en middelbare school overeenkomsten vertonen. Beantwoording van deze vraag heeft geen relevante inzichten opgeleverd, anders dan dat door een aantal leerlingen is gewezen op overlap van lesstof.

- meer verschillende leraren (“er zit er altijd wel een bij die je leuk vindt en van de vervelende leraar ben ook weer snel af”);
- wisseling van lokaal waardoor je even je benen kan strekken, even kan kletsen of wat kan eten;
- meer vakken, waaronder ook enkele nieuwe vakken.

Het onderscheid tussen de verschillende vakken komt in het VO ook meer tot zijn recht. Bovendien geven de leerlingen vaak aan op de middelbare school meer te leren (“je leert hier in 1 jaar meer dan in de groepen 7 en 8 van de basisschool samen”, of: “je doet hier tenminste weer eens wat”). Voor een deel schrijven leerlingen dat op het conto van de leraren (“meer vakspecialist”). Als tegenwicht tegen deze positieve grondhouding waar het het leren betreft valt overigens ook de grote waardering van de leerlingen op voor zaken als meer lesuitval, langere pauzes, tussenuren en langere vakanties.

Vergelijking van de pluspunten van de basisschool met die van de middelbare school wijst uit dat een eenduidig patroon van voor- en nadelen moeilijk is aan te geven. Wat voor de één een voordeel is, is voor de ander een nadeel. Dat geldt zowel voor hoofdpunten als voor minder belangrijke aspecten. Enkele voorbeelden:

- het nadeel van een grote school (massaal, onpersoonlijk) tegen het voordeel van meer aanknopingspunten voor leuke contacten of de mogelijkheid om je redelijk anoniem te kunnen bewegen;
- het voordeel van één vaste leraar (vertrouwd, een sterke band) met als nadeel het gebrek aan afwisseling, zeker wanneer een leerling het met die leerkracht niet al te best kan vinden;
- strengheid van de leerkracht met voordelen (duidelijkheid) en nadelen (“je mag bijna niets”);
- de speeltoestellen op het schoolplein met voor- en nadelen (“eindelijk zijn we af van die kinderachtige speelrekjes”);
- waar veel leerlingen het op de basisschool een voordeel vinden om tussen de middag naar huis te kunnen is het voor een ander juist een opluchting dat dat gezien de afstand tussen huis en middelbare school nu niet meer kan.

Eerder is al opgemerkt dat bij de beantwoording van de open vragen met name sfeeraspecten en praktische voor- en nadelen zijn genoemd. Toch zijn ook enkele relaties te leggen met aspecten die in gezamenlijkheid bepalend zijn voor het onderwijsleerproces. Deze aspecten komen in de volgende paragrafen aan bod.

3. DE MANIER VAN LESGEVEN EN LEREN

Inleiding.

Aan de manier van lesgeven en het leren in de klas zitten verschillende dimensies. In deze paragraaf staan twee aspecten centraal. Op de eerste plaats gaat het hierbij om de wijze waarop de manier van lesgeven is georganiseerd. Daarbij handelt het om zaken als actief en zelfstandig werken, samenwerken in groepjes en dergelijke. Een tweede aspect is de interactie op persoonsniveau tussen leerling en leraar.

Lesgeven; organisatorische aspecten.

Dat leerlingen elkaar onderling in de klas helpen is op de basisschool een gangbaar fenomeen: driekwart van de leerlingen geeft aan dat daarvan sprake was. Ook in het voortgezet onderwijs is hiervan sprake in de optiek van de leerlingen, zij het in wat mindere mate (59%).

Elkaar helpen is duidelijk wat anders dan werken in groepsverband. Dat blijkt wanneer leerlingen worden bevraagd over een meer geïnstitutionaliseerde vorm waarbij leerlingen in groepjes gericht samenwerken. Op de basisschool leren de leerlingen om in groepjes te werken. Twee op de drie leerlingen geeft aan op de basisschool in de klas vaak te hebben samengewerkt in groepjes. Een klein deel (15%) geeft expliciet aan dat zij dat niet vaak hebben gedaan. De scores voor de lespraktijk op de middelbare school zijn hiervan bijna een spiegelbeeld. Terwijl één op de vijf leerlingen (21%) aangeeft op de middelbare school in de klas vaak in groepjes samen te werken, geeft ruim de helft van de leerlingen (53%) expliciet aan dat dat niet het geval is.

Zelfstandig werken is meer algemeen ingevoerd: zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs. Hier is het juist het voortgezet onderwijs waar meer sprake is van zelfstandig werken: twee op de drie leerlingen geeft aan vaak in zijn eentje te mogen werken (bij 9% mag dat expliciet niet). Bij ruim de helft van de leerlingen (55%) mocht dat ook op de basisschool; bij 16% nadrukkelijk niet.

Leerlingen geven duidelijk aan er geen behoefte aan te hebben om de mogelijkheden om zelfstandig werken op de middelbare school verder uit te breiden: 13% wil dat wel maar 59% wijst dat nadrukkelijk af. Deze stellingname is niet verwonderlijk wanneer een en ander in verband wordt gebracht met de keus die leerlingen maken uit de volgende twee alternatieven:

- variant 1: ik werk veel in mijn eentje en de leerkracht helpt mij daarbij;
- variant 2: de leraar staat meestal voor de klas en legt uit terwijl de hele klas luistert.

Terwijl minder dan een kwart van de leerlingen (23%) de voorkeur geeft aan variant 1, kiest ruim de helft van de leerlingen (52%) hier voor variant 2. In algemene zin zijn de leerlingen ook tevreden over de mate waarin en de wijze waarop zaken uit het lesboek worden uitgelegd als dat nodig is. De situatie op de lagere school en de middelbare school worden op dit punt vrijwel identiek beoordeeld: ruim driekwart is positief, minder dan één op de 10 leerlingen is niet tevreden.

Leerlingen die verbonden zijn aan een brede scholengemeenschap hebben beduidend meer ervaring met werken in groepjes dan de andere leerlingen. Het feit dat diezelfde leerlingen verhoudingsgewijs laag scoren als het gaat om het zelfstandig werken in de klas kan daarvan niet helemaal los worden gezien.

Met name leerlingen havo/vwo/gymnasium werken relatief vaak in hun eentje. Dat deden deze leerlingen overigens ook al meer dan de anderen op de basisschool. In de praktijk leidt dat er onder meer toe dat deze categorie leerlingen elkaar in de klas onderling minder helpt dan de anderen.

Jongens geven meer dan meisjes aan dat zij vaker in hun eentje zouden willen werken in de klas.

In het verlengde van het voorgaande zijn aan de leerlingen nog enkele stellingen voorgelegd waarin vanuit een andere invalshoek wordt bevraagd over de manier waarop structuur wordt aangebracht in de les. Daarbij gaat het met name om de volgende aspecten: het overzicht over het te verrichten werk, rust in de klas en richtlijnen in het kader van de handhaving van de orde in de klas. Daaruit komt het volgende beeld naar voren:

- leerlingen geven aan in het VO een beter overzicht te hebben over wanneer ze wat voor school moeten doen dan in het PO (saldopercentages voor het VO respectievelijk PO van 69% en 36%). Het onderscheid wordt daarbij niet gemaakt doordat de leerkracht in het VO duidelijker opdrachten geeft; daarop luidt het oordeel gelijkloidend duidelijk positief voor

het PO en VO. De mate waarin de leerling in staat wordt gesteld zijn of haar werk zelf te plannen verschilt evenmin tussen PO en VO (per saldo een gelijkkluidend licht afwijzend oordeel). Het ligt voor de hand dat het bestaan van een rooster in VO de verklarende factor zal zijn, overigens zonder dat op dit punt is doorgevraagd naar verschillen tussen PO en VO¹⁵. Leerlingen ervaren het rooster in het VO in elk geval als duidelijk (80% is daarover positief);

- het merendeel van de leerlingen vindt dat de leerkracht ervoor zorgt dat hij of zij goed en rustig kan werken in de klas. Voor de situatie in het VO geldt dat voor 53% van de leerlingen (voor 15% niet), voor het PO voor 63% (ook daar voor 15% niet);
- geven de leerlingen in hun antwoord bij de voorgaande twee aspecten nog slechts een feitelijke stand van zaken weer, ten aanzien van het thema 'richtlijnen' zit een duidelijk waardeoordeel verpakt in de volgende stelling: 'ik vind het vervelend dat je bij de ene leerkracht op de middelbare school veel meer mag in de klas dan bij de andere leerkracht'¹⁶. Per saldo vinden leerlingen het vervelend dat bij de ene leerkracht in de klas meer mag dan bij de ander: 42% antwoordt bevestigend, 31% ontkennend. Dat deze verschillen in regime bij de diverse leerkrachten er zijn hoeft niet in twijfel te worden getrokken; 90% van de leerlingen antwoordt bevestigend.

Leerlingen havo/vwo/gymnasium zijn verhoudingsgewijs minder tevreden als het erom gaat dat hun leerkracht zorgt voor voldoende rust in de klas om goed en rustig te kunnen werken.

Ook tussen jongens en meisjes is op dit punt sprake van een verschil. Jongens zijn in dit opzicht meer tevreden dan meisjes (10% verschil). In het verlengde hiervan lijkt het er op dat jongens ook meer dan meisjes behoefte hebben aan duidelijke gedragsrichtlijnen in de klas. Meer dan de meisjes vinden zij het vervelend als er bij de ene leraar meer mag dan bij de ander (13% verschil).

Interactie tussen leerling en leraar.

Het laatste item uit de voorgaande opsomming kan worden gezien als een onderdeel van de interactie tussen de leerling en de leraar. Daarover zijn aan de leerlingen verschillende stellingen voorgelegd.

Het algemene beeld dat uit de stellingname van de leerlingen naar voren komt wijst erop dat de interactie tussen de leerling en de leraar op de basisschool intenser is. Een en ander blijkt uit het volgende overzicht waarin een aantal stellingen is samengebracht.

Tabel 3. Elementen van interactie tussen leraar en leerling¹⁷.

Stelling	saldo PO	saldo VO
de leerling krijgt vaak complimentjes van de leerkracht als het goed gaat	56 %	23 %
De leerkracht is geïnteresseerd in de leerling	20 %	3 %
de leerling stapt makkelijk op de leerkracht af als iets onduidelijk is	76 %	59 %
de leerling zelf krijgt in de klas genoeg aandacht van de leerkracht	58 %	45 %
elke leerling krijgt genoeg aandacht van de leerkracht	48 %	40 %
de leerkracht moedigt de leerling aan goed zijn best te doen	50 %	44 %
de leerling heeft respect voor zijn of haar leerkracht	53 %	58 %
aan de leerling wordt tijdens de les vaak gevraagd een eigen mening te geven	- 22 %	- 7 %
de leerkracht spreekt de leerling niet op een kinderlijke maar op een volwassen manier aan	6 %	63 %

Op de eerste zes stellingen in bovenstaande tabel scoort de basisschool beter dan het voortgezet onderwijs. Trefwoorden die de lading van die zes stellingen dekken zijn: (positief) stimuleren, laagdrempelig, aandacht en persoonlijke interesse.

¹⁵ Op de basisschool werkt men in de regel niet met een rooster op de manier waarop dat in het VO gangbaar is.

¹⁶ In deze stelling is ervan uitgegaan dat sprake is van verschillen tussen leraren.

¹⁷ Omwille van de overzichtelijkheid en de vergelijkbaarheid bestaat deze tabel uit saldo-percentages waarbij de positieve en negatieve antwoorden met elkaar verrekend zijn.

Op de onderste drie stellingen is de score van het voortgezet onderwijs hoger. Met name het niveau waarop de leerling door de leerkracht wordt aangesproken maakt hier het verschil tussen basisschool en middelbare school.

Aan de leerlingen is in het verlengde van de stellingen uit tabel 3 ook nog de volgende stelling voorgelegd, zowel voor de situatie op de basisschool als op de middelbare school: 'ik heb op school een goed contact met de leerkracht'. Deze stelling kan worden beschouwd als een uitspraak waarbij de balans wordt opgemaakt van het geheel van de stellingen zoals die in tabel 3 zijn gepresenteerd. Die balans valt in de optiek van de leerling duidelijk uit in het voordeel van de basisschool: 69% van de leerlingen antwoordt bevestigend waar het de basisschool betreft tegen 14% ontkennend. De overeenkomstige percentages voor de middelbare school zijn 42% respectievelijk 19%. Kanttekening hierbij is wel dat de stelling met betrekking tot de basisschool zich beperkt tot het contact met die ene juf of meester. De stelling voor wat betreft het voortgezet onderwijs is gericht op het totaal van de leraren waar de leerling mee te maken heeft. Wellicht dat dit laatste verklaart waarom leerlingen op deze stelling voor de middelbare school vaak (40%) neutraal antwoorden, te interpreteren als een signaal dat er naast elkaar sprake is van goede en slechte contacten.

In het voorgaande stond het contact tussen de leerling en de eigen leerkracht(en) centraal. In de vragenlijst is op hetzelfde thema nog een enkele verbreding aangebracht, door te kijken naar de rol van de mentor in het voortgezet onderwijs en met de volgende stelling: 'als er iets was kon ik op school (PO / VO) altijd naar iemand toe met mijn verhaal'.

Eerst de stelling. Zowel PO als VO scoren hierop goed: in beide gevallen geeft bijna twee op de drie leerlingen aan dat zij in voorkomende gevallen altijd naar iemand toe kunnen met hun verhaal. Het aantal leerlingen dat hierop ontkennend antwoordt ligt voor zowel PO als VO onder de 20%. Per saldo scoort het VO iets beter, met een saldoscore van 51%.

De aanwezigheid van een mentor in het voortgezet onderwijs kan bepalend zijn voor het hier gesignaleerde verschil. Feit is dat 45% van de leerlingen aangeeft op de middelbare school vaak contact te hebben met de eigen mentor. De kwalificatie van dit contact is ook redelijk positief: 62% van de leerlingen geeft aan een goed contact te hebben, 14% expliciet niet. Ter vergelijking: deze beoordeling ligt duidelijk hoger dan de beoordeling die de leerlingen geven van hun contact met de leraren op school.

Op de verschillende stellingen die te maken hebben met de aard van het contact tussen leraar en leerling levert de beantwoording door leerlingen havo/vwo/gymnasium het meest scherpe en tevens het minst positieve profiel op. Deze categorie is in de volle breedte het minst tevreden over de items die aan de orde zijn gesteld binnen het kader van tabel 3, met uitzondering van het laatste item. Ook de eindbalans valt bij deze leerlingen het minst positief uit. Leerlingen van de andere drie categorieën onderwijsniveau ontlopen elkaar nauwelijks bij het opmaken van deze balans. De verschillen liggen onder de grens van 15%.

Opmerkelijk hierbij is wel dat leerlingen van scholen mavo/havo/vwo duidelijk het meest positief zijn op enkele onderliggende items:

- *tevredenheid over de aandacht van de leerkracht voor de leerling zelf en voor de rest van de klas¹⁸;*
- *interesse van de leerkracht in de leerling.*

Vmbo-leerlingen hebben het meest contact met hun mentor, en zijn ook het meest tevreden over dit contact. Leerlingen havo/vwo/gymnasium vormen hiervan een spiegelbeeld: relatief weinig contact en ook de laagste score als het gaat om de kwalificatie van dit contact. De beide andere categorieën leerlingen nemen een middenpositie in.

Met het bovenstaande is niet gezegd dat onder leerlingen havo/vwo/gymnasium ook minder behoefte zou zijn aan contacten zoals hier bedoeld. Juist deze leerlingen havo/vwo/gymnasium geven namelijk vaker dan de rest aan dat zij op school nergens terecht kunnen met hun verhaal als er iets is.¹⁹

¹⁸ Hierbij is het opmerkelijk dat deze leerlingen ook het meest positief zijn over de aandacht van de leerkracht in het PO.

¹⁹ Ook op de factor lokalisering van de school is sprake van verschillen. Deze zijn echter terug te voeren tot een oververtegenwoordiging van scholen Mavo/Havo/VWO in de G21-gemeenten, en een ondervertegenwoordiging van scholen Havo/VWO/Gymnasium.

Jongens en meisjes ontlopen elkaar nauwelijks als het gaat om het beoordelen van het contact met de leraar op school. Op onderliggende items is wel sprake van enkele verschillen, hoewel de verschillen daarbij niet al te groot zijn. Op sommige punten scoren meisjes hoger (respect voor de leerkracht, hun verhaal kwijt kunnen als er iets is), op andere punten de jongens (genoeg aandacht van de leraar, voldoende complimenten als ze iets goed doen).

4. LESPROGRAMMA EN LEERMIDDELEN

Inleiding.

Gebrek aan samenhang en een overladen programma zijn knelpunten van de basisvorming in haar huidige vorm. Zonder deze terminologie te gebruiken is een enkele stelling over deze thematiek aan leerlingen voorgelegd. Verder is gevraagd in welke mate de lesstof uit het leerboek bepalend is voor het 'gezicht van de les'. Tot slot wordt aandacht gevraagd voor het volgen van de vorderingen: hoe kijkt de leerling aan tegen de eigen vorderingen en welke rol heeft de leerkracht daarbij?

Lesprogramma en leermiddelen.

Gebrek aan samenhang tussen de inhoud van de lesstof van de verschillende vakken wordt door een deel van de leerlingen wel onderkend (33%) maar een hot issue is het niet. Een bijna even groot deel van de leerlingen geeft juist aan dat wel sprake is van veel samenhang. Opmerkelijk is dat twee op de vijf leerlingen een neutraal standpunt innemen.

De lesstof uit het leerboek neemt in de ogen van bijna de helft van de leerlingen (48%) een centrale plaats in tijdens een les op de middelbare school. Ongeveer één op de vijf leerlingen (21%) ziet dat nadrukkelijk anders. Op de overeenkomstige stelling voor de situatie op de basisschool zijn de meningen gelijk verdeeld tussen voor- en tegenstanders van de inhoud van de stelling. Ongeveer een kwart van alle leerlingen is van mening dat de leerkracht ook niet veel meer doet dan behandelen wat er in het boek staat. Ruim de helft (52% voor het PO, 55% voor het VO) is het overigens niet met die stelling eens. In hun ogen heeft de leerkracht een toegevoegde waarde die verder reikt.

De computer blijkt nog geen prominente plaats te hebben verworven als alternatief leermiddel, in plaats van of als aanvulling op de lesstof uit het boek. Op de vraag of op school tijdens de les vaak met de computer wordt gewerkt valt de score per saldo negatief uit. Het beeld voor de basisschool is verhoudingsgewijs nog gunstig: ruim een kwart van de leerlingen (26%) bevestigt de stelling terwijl ruim de helft (54%) dezelfde stelling verwerpt. De overeenkomstige scores voor het voortgezet onderwijs zijn 14% en 62%.

Aan de leerlingen is gevraagd om aan te geven of zij het werk dat zij op school moeten doen goed aan kunnen. In zijn algemeenheid is dat zo, zeker waar het de basisschool betreft: 85% van de leerlingen bevestigt de stelling. Toch geeft 5% van de leerlingen aan dat zij het werk op de basisschool niet goed aan konden. Ook het beeld voor de middelbare school is duidelijk positief, met percentages van 69% tegen 7%.

Wanneer de beantwoording van deze stelling voor PO en VO met elkaar in verband wordt gebracht blijkt dat 45% van de leerlingen met de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs het werk minder goed aan kan. Daar staat een groep van 14% tegenover voor wie het in dat opzicht juist makkelijker is geworden. Opmerkelijk hierbij is dat de 5% van de leerlingen die aangeeft het werk op de basisschool niet goed aan te kunnen nauwelijks onderdeel uitmaakt van de groep van 7% van de leerlingen die op de middelbare school moeite zegt te hebben.

Vmbo-leerlingen scoren lager dan de anderen op de vraag of zij het werk op de basisschool goed aan konden. Het proces van gerichte schoolkeuze bij de overgang van PO naar VO draagt eraan bij dat de grote verschillen op dezelfde stelling voor de middelbare school verdwijnen.

Ook de leraren hebben in de optiek van de leerlingen een duidelijke rol bij het volgen van de prestaties van de leerlingen. Zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs let de leerkracht sterk op de prestaties in de klas. Voor de situatie op de basisschool bedraagt de saldoscore 41%, voor het voortgezet onderwijs 49%. Des te opmerkelijker is de beantwoording naar

aanleiding van de stelling dat de leerkracht op school precies weet hoe ver de leerling is met de lesstof. Komt de beantwoording voor de situatie op de basisschool nog goed overeen met de voorgaande stellingname (letten op de prestaties in de klas), voor het voortgezet onderwijs kantelt de stellingname: 32% van de leerlingen is het met de stelling eens maar 41% nadrukkelijk niet. De enig denkbare verklaring hiervoor is dat de leerlingen de stelling geïnterpreteerd hebben als zou het over het totaal van de lesstof van alle vakken gezamenlijk gaan. In dat geval is de beantwoording verklaarbaar.

Leerlingen die zijn verbonden aan een brede scholengemeenschap schatten de mate waarin de leraren letten op hun prestaties in de klas lager in dan de anderen leerlingen. Een verklaring hiervoor zou kunnen liggen bij de eerdere constatering in paragraaf 3 dat juist deze categorie leerlingen het meest samenwerkt in groepjes. Daardoor zou het zicht van de leraar op de individuele prestaties van de leerling minder kunnen worden, althans in de optiek van de leerlingen zelf.

Op de vraag of de leraar in het VO precies op de hoogte is van de vorderingen van de leerling met de lesstof zijn de leerlingen havo/vwo/gymnasium het meest negatief. Bij deze categorie leerlingen is het verschil in de beantwoording van de stelling die betrekking heeft op het letten op prestaties en het volgen van de vorderingen ook het grootst. De leerlingen waarover eerder, in paragraaf 3, is opgemerkt dat zij het contact met de leerkracht het meest positief waarderen, zijn ook het meest positief over de mate waarin de leraar op de hoogte is van de vorderingen. Hierbij gaat het om vmbo-leerlingen en de leerlingen van mavo/havo/vwo scholen.

5. ORGANISATIE VAN DE SCHOOL

Inleiding.

De taakgroep ontleent haar bestaansrecht aan het uitgangspunt dat er het nodige dient te veranderen in de basisvorming. Gedachtevorming daarover is volop in ontwikkeling. In deze paragraaf worden enkele alternatieven besproken die in dit verband aan de leerlingen zijn voorgelegd. De thema's die daarbij worden aangeroerd liggen dicht bij de dagelijkse praktijk zoals leerlingen die ervaren. Zij maken alle onderdeel uit van het overkoepelende begrip 'schoolorganisatie': roosterzaken, samenstelling en huisvesting van de klas het aantal leraren waarvan de klas les krijgt. Met deze vorm van vraagstelling wijkt deze paragraaf af van de overige paragrafen.

Alternatieven.

Aan de leerlingen zijn drie stellingen voorgelegd die rechtstreeks betrekking hebben op het lesrooster. Uit de beantwoording van de leerlingen kan worden afgeleid dat een duidelijke voorkeur bestaat voor een traditioneel rooster waaraan ze zijn gewend. Dat blijkt uit onderstaand overzicht.

Tabel 4. Voorkeur van leerlingen voor roostervormen

Thema	voorkeur variant 1	voorkeur variant 2
Aantal vakken	45 % voorkeur: 16 vakken waarin voor elk vak 2 uur per week les	26 % voorkeur: 8 vakken waarin voor elk vak 4 uur per week les
Lesduur	88 % voorkeur: lessen van 45 minuten	7 % voorkeur: lessen van 90 minuten
Lesuren per dag	63 % voorkeur: een rooster waarbij het aantal lesuren per dag soms veel en soms weinig is	23 % voorkeur: elke dag een zelfde aantal uren les

Het duiden van de richting van de antwoorden is moeilijk. Binnen het kader van het onderzoek kan niet worden vastgesteld of leerlingen eenvoudig tevreden zijn met de huidige situatie of dat zij onvoldoende inbeeldingsvermogen hebben om de geboden alternatieven -het ene meer bekend dan het ander- goed tegen elkaar af te wegen.

Hetzelfde kan ook worden gezegd over het maken van een keus door de leerlingen op de volgende punten. Op de eerste plaats geven de leerlingen duidelijk de voorkeur aan (61%) voor een afzonderlijke leraar voor elk vak boven de situatie waarbij leraren meerdere vakken geven waardoor (als voorbeeld gesteld) 15 vakken door niet meer dan vijf leraren worden gegeven. Aan laatstgenoemde vorm geeft 22% de voorkeur²⁰.

Verder is de keus voorgelegd tussen de alternatieve vormen waarbij de klas zelf respectievelijk de leraar een eigen klaslokaal heeft. In het eerste geval wisselt de leraar van lokaal en blijft de klas in het eigen lokaal, in het tweede geval is de situatie andersom. Ook hierover spreken de leerlingen zich duidelijk uit: een voorkeur om als klas van lokaal te wisselen tussen de lessen boven de situatie die vergelijkbaar is met de praktijk op de lagere school waarbij de groepen een eigen lokaal hebben (59% tegen 24%).

Tot slot is aan de leerlingen gevraagd een keus te maken tussen de volgende varianten:

- een gemengde klas met verschillende niveaus door elkaar;
- een klas met leerlingen van allemaal hetzelfde niveau.

In grote meerderheid (78% tegen 12%) geven leerlingen de voorkeur aan een homogeen samengestelde klas.

Vmbo-leerlingen onderscheiden zich hier op twee aspecten van de andere leerlingen. Onder hen bestaat het meeste draagvlak voor de variant waarbij sprake is van minder leraren voor de klas. Ook geven zij meer dan de andere leerlingen de voorkeur aan een homogeen samengestelde klas (verschillen met de andere leerlingen liggen in de range van 10% tot 15%).

²⁰ Op een controlestelling waarin expliciet aan de leerlingen wordt gevraagd of zij op de middelbare school minder verschillende leraren willen hebben antwoordt 20% bevestigend. Een substantieel deel van deze leerlingen (13%) gaat daarin nog een stap verder. Zij zou zouden in de eerste leerjaren op de middelbare school wel 1 leerkracht willen hebben die alle vakken geeft.

Leerlingen die verbonden zijn aan een brede scholengemeenschap hechten verhoudingsgewijs meer waarde aan klassikaal onderwijs.

Eerder, in paragraaf 3, is al vastgesteld dat leerlingen een duidelijke voorkeur hebben voor klassikaal onderwijs boven werkvormen waarbij het accent ligt op zelfstandig werken. Dit gevoegd bij de strekking van de positiebepaling in deze paragraaf maakt duidelijk dat het draagvlak onder leerlingen om af te wijken van het min of meer traditionele patroon niet al te groot is. Vooral het animo voor verlengde lesduur of een heterogene samenstelling van de klas zijn laag. Een vrij grote groep leerlingen (rond de 70%) lijkt in het geheel niet of bijna niet geïnteresseerd in vormen van onderwijs die afwijken van het standaardpatroon. De behoefte of de bereidheid om dergelijke alternatieven wel op te zoeken concentreert zich bij ongeveer 10% van de leerlingen.

Bijlage 1: profielschets van de bij het onderzoek betrokken leerlingen

In totaal hebben 1.916 leerlingen aan de enquête deelgenomen. Over de achtergrond van deze groep leerlingen valt het volgende op te merken:

- het aandeel jongens en meisjes (51% tegen 49%) houdt elkaar nagenoeg in evenwicht;
- de leeftijdsverdeling van de groep ziet er als volgt uit:
 - 11 jaar: 1 %
 - 12 jaar: 38 %
 - 13 jaar: 54 %
 - 14 jaar: 6 %
 - 15 jaar: < 1 %
 - 16 jaar: < 1 %

Gemiddeld ligt de leeftijd op 12 jaar en 8 maanden. Het aantal zittenblijvers (in de eerste klas VO) onder de geënquêteerde leerlingen blijft beperkt tot 1%;

- bijna driekwart van de leerlingen (73%) zat op de basisschool in een ongemengde groep 8. Bij de andere leerlingen was wel sprake van een gemengde groep: een gemengde groep 7 en 8 (21%) of een gemengde groep 6, 7 en 8;
- de leerlingen schatten de omvang van de klas in het laatste jaar van de basisschool op iets meer dan 25 leerlingen. Een soortgelijke schatting voor de omvang van de eerste klas in het VO komt op vrijwel eenzelfde gemiddelde uit. Bij de overgang van de basisschool naar het VO nemen leerlingen gemiddeld tussen de 2 en 3 (2.75) medeleerlingen mee uit de oude klas. Een kwart van de leerlingen komt in een geheel nieuwe klas terecht maar een enkele leerling gaat met (vrijwel) de hele groep 8 van het basisonderwijs door naar de brugklas;
- de school waaraan de leerlingen verbonden zijn kan als volgt worden getypeerd naar onderwijsniveau:
 - brede scholengemeenschap: 23 %
 - vmbo: 27 %
 - mavo/havo/vwo: 30 %
 - havo/vwo/gymnasium: 20 %
- deze scholen zijn als volgt gelokaliseerd:
 - in één van de vier grote steden; 14 %
 - scholen uit de categorie G21; 25 %
 - scholen die elders zijn gesitueerd: 61 %

Punt van aandacht hierbij is dat scholen mavo/havo/vwo verhoudingsgewijs vaak zijn terug te vinden in de G21-gemeenten. Scholen havo/vwo/gymnasium zijn binnen het kader van het onderzoek in deze gemeenten juist ondervertegenwoordigd.

Bijlage 2: Achterliggende scores bij gecursiveerde passages

De scores in de tabellen in deze bijlage zijn berekend door van het % (helemaal) mee eens het % (helemaal) mee oneens af te trekken. De antwoordcategorie neutraal blijft op deze manier buiten beeld. In de tabellen zijn derhalve saldopercentages terug te vinden.

Uitsplitsing naar onderwijsniveau (saldopercentages)

	breed	vmbo	mavo/havo/vwo	havo/vwo/gymnasium
1 verwachting VO	35 %	39 %	41 %	50 %
2 bekend lesstof PO	- 40 %	- 25 %	- 36 %	- 57 %
3 prettig in klas PO	61 %	49 %	72 %	64 %
4 plezier school VO	44 %	43 %	49 %	32 %
5 contact leraar	24 %	27 %	26 %	15 %
6 contact mentor	48 %	54 %	53 %	32 %
7 letten op prestaties	38 %	53 %	52 %	49 %
8 minder leraren	- 47 %	- 31 %	- 40 %	- 43 %

Toelichting:

- Rij 1, stelling 69: Aan het eind van de basisschool had ik hoge verwachtingen van de middelbare school (rapport pag. 5);
- Rij 2, stelling 67: De leraren op de middelbare school weten precies wat ik wel en wat ik niet heb gehad op de basisschool (rapport pag. 6);
- Rij 3, stelling 23: Op de basisschool voelde ik mij meestal prettig tussen mijn klasgenoten (rapport pag. 7);
- Rij 4, stelling 12: Op de middelbare school vind ik naar school gaan leuk (rapport pag. 7);
- Rij 5, stelling 22: Op de middelbare school heb ik een goed contact met de leerkrachten (rapport pag. 12);
- Rij 6, stelling 31: Ik heb op de middelbare school een goed contact met mijn mentor (rapport pag. 12);
- Rij 7, stelling 42: Op de middelbare school let de leerkracht erg op mijn prestaties in de klas (rapport pag. 14);
- Rij 8, stelling 96: Stel: je mag bepalen van hoeveel leraren je les krijgt op de middelbare school:
 - *mogelijkheid 1*: 15 verschillende leraren geven 15 vakken;
 - *mogelijkheid 2*: diezelfde 15 vakken worden gegeven door maar 5 leraren (rapport pag. 15).

Nadere analyse raadpleging ouders

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Rapportage enquête ouders

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. De overgang van de basisschool naar de middelbare school	5
3. Lesprogramma en leermiddelen	8
4. De manier van lesgeven en leren	10
5. Organisatie van de school	12

SAMENVATTING

Bijna 800 ouders van eersteklassers hebben in deze enquête inzicht gegeven hoe zij de overgang van hun kind van het PO naar het VO hebben beleefd en beoordelen. De volgende thema's zijn aan de orde gesteld: de overgang van PO naar VO, lesprogramma en leermiddelen, de manier van lesgeven en leren en de organisatie binnen de school.

De overgang van PO naar VO.

Ouders vinden de overgang voor hun kind van PO naar VO groot maar tegelijkertijd realiseren zij zich dat de veranderingen onontkoombaar zijn en vaak ook noodzakelijk om de kinderen een stap verder te helpen. De afstand tussen de ouders en school wordt groter met de overgang van de basisschool naar de middelbare school. Dat uit zich onder meer in minder contact met leraren maar ook in een afname van de betrokkenheid van de ouders met de leerstof. Het vaste aanspreekpunt van de leerkracht op de basisschool is weg; de kinderen hebben met veel verschillende leraren te maken.

Andere vaak genoemde punten van verschil in de optiek van de ouders zijn de zware werkweek, met inbegrip van de belasting in de vorm van (veel) huiswerk, het hogere verwachtingspatroon waaraan de leerlingen moeten voldoen en nog een punt van een geheel andere orde: de regelmaat waarmee lessen uitvallen.

Ruim een half jaar na de overstap van hun kind van de basisschool naar de middelbare school zijn de ouders in algemene zin van mening dat de overgang goed is verlopen. Voor een aantal van hen is nooit sprake geweest van een probleem, voor veel andere ouders wel maar die problemen hebben zich in de tussenliggende periode opgelost. Het ene kind heeft daar meer tijd voor nodig dan het andere. Een aantal ouders geeft aan een terugval te zien bij hun kind. Problemen in de overgangperiode bij de eigen kinderen zijn vrijwel allemaal terug te voeren tot onzekerheid in de nieuwe omgeving: "kan ik het wel, weet ik het lokaal wel te vinden, zullen ze me in de klas niet gaan pesten?" Met name het vinden van een eigen plek in een nieuwe sociale context is een belangrijk kritisch punt voor de kinderen.

Ouders hebben de nodige suggesties gedaan om de overgangperiode te vergemakkelijken. De rode draad binnen de grote variëteit aan suggesties luidt: meer voorbereiding vanuit de basisschool en meer begeleiding op de middelbare school. Om hieraan op een adequate manier invulling te kunnen geven is een betere communicatie tussen PO en VO belangrijk.

Lesprogramma en leermiddelen.

Ouders zijn in grote meerderheid tevreden over de vakken die hun kind volgt op de middelbare school. Voor modernisering van het onderwijsprogramma van het VO is onder de ouders dan ook geen groot draagvlak; een kwart heeft daar wel behoefte aan, de helft van de ouders niet. Toch zijn enkele kanttekeningen te plaatsen. Zo vindt een kwart van de ouders het programma overladen en een even groot deel van de ouders plaatst vraagtekens bij het nut van enkele vakken. Ook zou een deel van de ouders meer keuzevrijheid willen hebben in het onderwijsprogramma.

De meerderheid van de ouders is van mening dat het eigen kind het werk in het VO goed aan kan. Problemen doen zich op dit punt voor bij een kleine 30%. Gemiddeld genomen ging het op de basisschool wat makkelijker. Bij vmbo-leerlingen ligt dat anders. Voor hen betekent de overstap van de basisschool naar de middelbare school, op vmbo-niveau, een grote verbetering.

In de optiek van de ouders is sprake van een duidelijke wisselwerking tussen het plezier waarmee het eigen kind naar school gaat en het gemak waarmee het leren hem of haar afgaat.

Over de vraag of de lesstof uit het leerboek een centrale plaats inneemt tijdens de les in het VO zijn ouders verdeeld. Zij zijn wel eensgezind positief over vragen die te maken hebben met het belang van zaken die in de sfeer van de randvoorwaarden binnen de school een aanvulling kunnen vormen op deze lesstof: de aanwezigheid van een bibliotheek en van computers. Ongeveer één op de drie ouders vindt dat op school te weinig gebruik gemaakt wordt van computers, tijdens de les of na lestijd.

De manier van lesgeven en leren.

Ouders zijn duidelijk tevreden met het klimaat in de klas in die zin dat goed en rustig kan worden gewerkt. Ook over de toegevoegde waarde van de leerkracht, als aanvulling op de lesstof uit het boek, zijn ouders in algemene zin positief. Wel zouden leraren op de middelbare school wat beter op de hoogte moeten zijn met wat de leerlingen van de basisschool aan bagage meekrijgen. Ook stellen ouders vast dat het persoonlijke contact tussen de leraren en de kinderen minder is dan op de basisschool.

Organisatie van de school.

Bijna één op de drie ouders geeft aan aan het begin van het schooljaar erg te hebben moeten wennen aan het lesrooster van hun kind. Voornaamste knelpunt blijkt de grote variatie in de lengte van de schooldagen te zijn, in vergelijking met het strakke weekrooster van de basisschool. De problematiek rond lesuitval speelt zich met name af op de middelbare school en niet zozeer in het basisonderwijs. Precies de helft van de ouders vindt dat er in het VO teveel lessen uitvallen.

1. INLEIDING

Binnen het kader van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (in het vervolg: de taakgroep) vindt nadere gedachtevorming plaats over de toekomst van de basisvorming. Van de taakgroep wordt verwacht dat zij met concrete voorstellen en producten komt die in samenhang tot de gewenste verbeteringen leiden.

Eén van de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan de taakopvatting van bovengenoemde taakgroep is om een en ander vorm te geven in samenspraak met het veld. In dat verband is in het voorjaar van 2003 een brede raadpleging gehouden onder direct betrokkenen in het veld. Deels is dat gebeurd in de vorm van groepsgesprekken, deels in de vorm van een enquête. Drie specifieke doelgroepen –leraren voortgezet onderwijs (VO), leerlingen uit klas 1 van het VO en ouders van dergelijke leerlingen– zijn bevroegd in de vorm van een enquête. In deze rapportage wordt verslag gedaan van de bevindingen naar aanleiding van de enquête onder ouders van leerlingen uit klas 1. Een groot aantal ouders (793) heeft zijn of haar mening kenbaar gemaakt door een enquêteformulier in te vullen. Deze ouders zijn gespreid over 29 scholen.²¹ De insteek bij de enquête onder ouders is er primair op gericht een antwoord te krijgen op de vraag hoe de ouders de overgang van hun kind van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs beleven en beoordelen. In dat verband is onder meer een reeks combinatiestellingen aan hen voorgelegd waarbij aan de ouders een gelijklopende stelling over het primair onderwijs (PO) wordt voorgelegd als over het VO. Voorafgaand aan deze stellingen is aan de ouders een drietal open vragen voorgelegd om een beeld te krijgen van de overgangsproblematiek zoals die zich bij hun kinderen manifesteert.

Een vergelijking tussen PO en VO is de leidraad voor het vervolg van de rapportage. In paragraaf 2 wordt begonnen met een beschrijving in algemene termen van de overgangsproblematiek van het PO naar het VO. Verslaglegging in deze paragraaf is voornamelijk terug te voeren op de beantwoording van de open vragen. In de daarop volgende paragrafen worden enkele afgeleide thema's afzonderlijk belicht. Achtereenvolgens komen de volgende thema's aan bod:

- lesprogramma en leermiddelen (par.3);
- de manier van lesgeven en leren (par.4);
- de organisatie binnen de school (par.5).

Het geheel wordt voorafgegaan door een samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

De hoofdlijn van het betoog zoals in het voorgaande is geschetst wordt op sommige plaatsen aangevuld met resultaten die naar voren komen uit een nadere analyse van de stellingname door de ouders. Binnen het kader van die analyse is onderscheiden naar het onderwijsniveau van de school waaraan het kind van de betreffende ouders is verbonden en de lokalisering van de school. Wanneer sprake is van substantiële²² en relevante verschillen tussen bepaalde categorieën worden deze benoemd. Ter onderscheiding van de hoofdlijn van het betoog zijn passages in de tekst die zijn ontleend aan de nadere analyse cursief afgedrukt.

²¹ Van de geënquêteerde ouders is slechts 8% verbonden aan een school in een van de vier grote steden, 26% aan een school die is gesitueerd binnen de G21 gemeenten en 66% aan scholen elders. Verder is 30% van de ouders via het eigen kind verbonden aan een brede school, 11% aan een vmbo, 46% aan een mavo/havo/vwo-school en 13% aan een havo/vwo/gymnasium school. In vergelijking met de enquêtes onder leraren en leerlingen blijft de inbreng vanuit de hoek van het vmbo hiermee wat achter.

²² Hierbij is als criterium aangehouden dat sprake dient te zijn van een scoreverschil van minimaal 15%. Als daarvan wordt afgeweken, wordt dat expliciet in de tekst benoemd.

2. DE OVERGANG VAN DE BASISCHOOL NAAR DE MIDDELBARE SCHOOL

Inleiding.

Aan ouders zijn drie vragen gesteld om een beeld te krijgen van de manier waarop zij aankijken tegen de overgang van hun kind van de basisschool naar het middelbaar onderwijs. Op de eerste plaats is gevraagd naar verschillen tussen de basisschool en de middelbare school en de waardering van die verschillen. Vervolgens is gevraagd hoe hun eigen kind de overgang van PO naar VO heeft doorgemaakt en welke factoren daarbij bepalend zijn geweest. Tot slot is aan de ouders nog gevraagd om suggesties voor verbetering te doen waar het de aansluiting van de basisschool op de middelbare school betreft.

Verschillen PO en VO.

Het algemene beeld dat uit de beantwoording van deze vraag naar voren komt is dat sprake is van grote verschillen. De geborgenheid van de kleinschalige basisschool wordt ingeruild voor een vaak grote middelbare school. Tegelijkertijd realiseren de meeste ouders zich dat de veranderingen onontkoombaar zijn en vaak ook noodzakelijk voor de kinderen, op weg naar een meer zelfstandige positie in de maatschappij. Een van de ouders verwoordt dit als volgt: "de grote verschillen komen negatief over maar in wezen dragen ze wel bij aan de zelfontplooiing van je kind." Veel leerlingen zijn in de ogen van hun ouders ook wel aan verandering toe, als vervolg op de basisschool.

De variëteit in de verschillen die worden benoemd is groot. In het onderstaande worden er een paar uitgelicht.

De afstand tot de school wordt groter, zowel letterlijk als figuurlijk. Met name dit laatste is voor ouders het meest beeldbepalend als het gaat om het verschil tussen PO en VO. Ouders hebben minder contact met school en met de leraren²³. Primair ligt de oorzaak van dit mindere contact bij het ontbreken van de vaste leerkracht zoals op de basisschool gebruikelijk was. Met het afnemen van het contact met school neemt ook de betrokkenheid met de leerstof af.

Een aantal ouders laat het bij de constatering maar veel andere ouders voegen hieraan toe het contact met school en met individuele leraren te missen. Anderen hebben daar minder moeite mee. Daarbij stellen ze wel als voorwaarde dat de school zorgt voor alternatieve vormen van communicatie met de ouders waardoor ze op de hoogte blijven van wat op school gaande is.

Leerlingen hebben zoals gezegd veel verschillende leraren. Daarop reageren ouders overwegend positief. "Per 50 minuten een andere leerkracht houdt het kind alert." Bij hun standpuntbepaling laten zij zich duidelijk leiden door de mate waarin hun eigen kind met het fenomeen van veel verschillende leraren om kan gaan. Soms gaat dat minder goed. "Kinderen die stil en verlegen zijn, zijn bij een dergelijke opzet minder gebaat".

In de optiek van de ouders is op de middelbare school minder aandacht voor de persoon van het kind. Juist op deze relatief grote scholen hechten zij er veel waarde aan dat dit onderdeel goed is georganiseerd. De ene ouder heeft daar negatieve ervaringen mee, de ander is juist uitgesproken positief en heeft de ervaring dat hiermee op de middelbare school meer gestructureerd en op een professionelere manier wordt omgegaan.

Ouders zijn verder van mening dat het verwachtingspatroon in de richting van de kinderen fors naar boven wordt bijgesteld, zowel op het vlak van het leren leren, het behalen van prestaties en waar het de sociale vaardigheden betreft. In de ogen van ouders gaat dat vrij snel. "In de eerste paar weken mogen ze nog wennen maar daarna moet er gewerkt worden". Ook hier laten ouders zich bij hun beoordeling leiden door de vraag of hun eigen kind het al dan niet aankan. Dat verschilt sterk, en daarmee loopt de kwalificering door de ouders ook sterk uiteen.

Het hoge verwachtingspatroon laat zich ook vertalen naar een zware werkweek voor de kinderen: vaak lange dagen op school, en dan ook nog een zware tas met huiswerk. Voor de ene ouder hoort het bij de fase waarin hun kind nu eenmaal zit ("zo leert je kind dat de tijd van spelen definitief voorbij is"), de ander is van mening dat hierdoor andere zaken zoals het onderhouden van hobby's

²³ Deels wordt dit verschil opgevangen door de rol van de mentor. Aan de ouders is in de vorm van een stelling de vraag voorgelegd of zij op de basisschool een goed contact hadden met de leerkracht: 90% van de ouders antwoordt daarop bevestigend (6% niet). Voor de middelbare school is een soortgelijke vraag voorgelegd maar dan voor het contact met de mentor. Daarop antwoordt 65% van de ouders bevestigend (20% niet).

of vriendschappen teveel in het gedrang komt. Ouders vinden het contrast met de laatste periode van de basisschool vaak onnodig groot.

Een thema dat niet onvermeld mag blijven is de regelmaat waarmee sprake is van lesuitval. "Het is altijd opnieuw een verrassing wanneer je kind weer voor de deur staat".

Overgang PO – VO eigen kind.

Ruim een half jaar na de overstap van hun kind van de basisschool naar de middelbare school zijn de ouders in algemene zin van mening dat de overgang goed is verlopen. Voor een aantal van hen is nooit sprake geweest van een probleem, voor veel andere ouders wel maar die problemen hebben zich in de tussenliggende periode opgelost. Voor het ene kind was daarvoor een periode van een paar weken voldoende maar andere kinderen hebben daar maanden voor nodig. Ook merkt een aantal ouders op dat bij hun kind juist sprake is van een tegengestelde ontwikkeling; in het begin ging het goed maar daarna is sprake van een terugval. "Het nieuwe is eraf en het feit dat mijn kind nu nauwelijks tijd meer heeft voor andere dingen, buiten school, gaat opbreken. De resultaten worden minder en dat komt de motivatie weer niet ten goede".

Problemen waarover in het voorgaande wordt gesproken, verwijzen naar het wennen aan het nieuwe dat op de kinderen afkomt. Veel kinderen hebben in die overgangperiode last van onzekerheid: "kan ik het wel, weet ik het lokaal wel te vinden, zullen ze me in de klas niet gaan pesten?". Zoals gezegd: de meesten vinden snel hun weg, letterlijk en figuurlijk. Na een paar maanden wennen zijn ze in de optiek van hun ouders meestal ook een stuk zelfstandiger dan in de periode daarvoor. De instelling van het kind zelf is daarbij een zeer bepalende factor, naast een goede begeleiding vanuit school en vanuit het thuisfront.

Ouders leggen een duidelijk accent bij een tweetal items die aan de orde zijn in de overgangperiode:

- de zwaarte van het werk en het bewaren van het overzicht, ook in relatie tot het huiswerk. In dit verband wijzen ouders er regelmatig op dat er een duidelijke grens zit aan het beroep dat je kan doen op de zelfstandigheid van het kind;
- de integratie van hun kind in een nieuwe klas. Uit de beantwoording blijkt dat zich op dit punt vaak problemen voordoen. Aanwezigheid van een aantal kinderen van de eigen voormalige basisschool in de klas werkt veelal sterk drempelverlagend (hoewel ook dat geen garantie voor succes is en in een enkel geval zelfs averechts uitpakt: "mijn kind werd in het begin in de klas gepest door oud-klasgenoten uit groep 8"). Veel middelbare scholen lijken hier ook rekening mee te houden bij het samenstellen van de klassen.

Suggesties voor verbetering.

Vooropgesteld: een aantal ouders is heel tevreden en heeft bij deze vraag dan ook geen inbreng. Uit de beantwoording door de overige ouders kan als rode draad worden gededilleerd: meer voorbereiding vanuit de basisschool, meer begeleiding op de middelbare school. Om hieraan op een adequate manier invulling te kunnen geven is een betere communicatie tussen PO en VO belangrijk.

Vaak gehoord punt van kritiek is dat met name in groep 8 (te) veel leuke dingen worden gedaan. Die tijd zou in de optiek van de ouders zinvoller kunnen worden besteed: "na de CITO-toets gebeurde er weinig meer; een slechtere voorbereiding op de middelbare school is nauwelijks denkbaar".

De insteek van een betere voorbereiding vanuit de basisschool is door de ouders onder meer als volgt ingevuld:

- een op zichzelf staand project in groep 8 met als thema: 'het leven op de middelbare school';
- meer losstaande vormen van kennismaken (proeflessen e.d.) tijdens groep 8;
- meer structureel anticiperen op wat er in het VO gaat komen, bijvoorbeeld door kinderen te gaan laten wennen aan het fenomeen huiswerk of ze leren gebruik te laten maken van een agenda;
- adviseren over het VO-niveau niet teveel afhankelijk maken van alleen de CITO-score;
- meer aandacht voor specifieke (onderdelen van) vakken met het oog op het doorlopen van de leerlijnen. Met name het vak Engels wordt daarbij vaak genoemd.

De behoefte aan een betere begeleiding vanuit de middelbare school is door ouders als volgt nader geconcretiseerd:

- een betere opbouw in de studiebelasting, bijvoorbeeld door een wat lichter rooster tot aan de kerstvakantie. Verder wordt gepleit voor dosering in de opbouw van het huiswerk. Op dit item zijn overigens ook tegengeluiden afgegeven: "in het begin liever een iets hoger tempo zodat het kind er niet al te lichtvaardig over gaat denken";
- meer transparantie in wat er van kind en ouders wordt verwacht;
- veel aandacht geven aan integratie en kennismaking binnen de klas. In dit verband past ook het pleidooi om meer rekening te houden met al bestaande banden tussen kinderen bij de klassensamenstelling;
- een belangrijke taak is weggelegd voor een mentor. Niet iedereen is geschikt om mentor te zijn;
- meer schoolse controle in de beginperiode; er moet in het begin (nog) niet al teveel worden vertrouwd op de zelfstandigheid van de leerling;
- meer op zichzelf staande aandacht voor het leren leren, het leren lezen en het leren schrijven, naast de reguliere vakken;
- niet teveel exclusief de aandacht leggen bij de leerprestaties maar vooral ook oog hebben voor de vraag of de leerlingen lekker in hun vel zitten. Dit geldt temeer in een periode waarin wordt gepuberd. Leraren moeten juist in deze periode kunnen openstaan voor de leerlingen, ze positief benaderen en niet onmiddellijk uitgaan van het negatieve stereotype beeld van de lastige puber;
- minder lokaalwisseling en minder verschillende leraren voor de klas²⁴.
- variaties op een juniorcollege.

²⁴ Het item 'minder leraren voor de klas' is ook als stelling aan de ouders voorgelegd. Het draagvlak voor deze gedachte beperkt zich tot 20%. Meer dan de helft van de ouders (56%) ziet daar nadrukkelijk niets in.

3. LESPROGRAMMA EN LEERMIDDELEN

Inleiding.

Aan de ouders zijn enkele stellingen voorgelegd over het onderwijsprogramma. Daarmee wordt impliciet ook gevraagd naar de overladenheid van het lesprogramma. Ook worden enkele vragen gesteld over de leermiddelen. Het thema schoolboeken valt daaronder maar er is ook bevraagd over de infrastructuur binnen de school, met name de computerfaciliteiten en de aanwezigheid van een bibliotheek.

Het onderwijsprogramma.

Ouders zijn in grote meerderheid (85%) tevreden over de vakken die hun kind volgt op de middelbare school. Voor een kleine 10% valt de balans anders uit: zij geven aan niet tevreden te zijn met het onderwijsprogramma.

Deze laatste categorie is oververtegenwoordigd in de groep ouders die de volgende kanttekeningen plaatst bij het onderwijsprogramma:

- één op de vijf ouders vindt dat sprake is van overladenheid van het lesprogramma;
- een kwart van de ouders ziet van sommige vakken op de middelbare school het nut niet in.

In het verlengde hiervan geeft ruim een kwart (26%) van de ouders aan meer keuze te willen hebben in het onderwijsprogramma van de middelbare school.

De beoordeling van de zwaarte van het onderwijsprogramma kan ook vanuit een andere invalshoek worden bekeken, door aan de ouders de vraag voor te leggen of het leren van hun kind op school gemakkelijk gaat. In meerderheid (57%) antwoorden ouders hierop bevestigend voor wat betreft de middelbare school. Ruim een kwart van de ouders (28%) geeft echter aan dat het leren hun kind niet gemakkelijk afgaat. Deze scores zijn wat minder gunstig dan de overeenkomstige percentages voor de lagere school: 71% tegen 19%.

Bijna twee op de vijf ouders (39%) geven aan dat het leren voor hun kind lastiger is geworden met de overgang van PO naar VO. Voor 15% van de ouders is juist sprake van een verbetering.

In de optiek van de ouders is sprake van een duidelijke wisselwerking tussen het gemak waarmee het leren de kinderen afgaat en mate waarin ze het leuk vinden om naar school te gaan. Het plezier waarmee de kinderen naar school gaan is zijn algemeenheid hoog met saldopercentages²⁵ voor zowel PO als VO van rond de 60%.

vmbo-leerlingen hebben in de optiek van hun ouders duidelijk veel moeite met de aangeboden lesstof op de basisschool. De verschillen met de andere drie categorieën leerlingen zijn heel groot (saldopercentage voor het vmbo ongeveer -30%, voor de anderen rond de +60%). Deze kinderen vonden het op de basisschool ook beduidend minder leuk dan de andere kinderen in de klas, althans in de optiek van hun ouders. Opmerkelijk is dat deze grote verschillen op beide items vrijwel geheel verdwijnen nu de kinderen op een school zitten waar alleen op vmbo-niveau les wordt gegeven.

Aan de ouders is tot slot nog de vraag voorgelegd of het onderwijsprogramma op de middelbare school wel wat moderner zou mogen zijn. Een dergelijke behoefte leeft niet sterk onder de ouders. Tegen een groep van 23% die aangeeft hier wel behoefte aan te hebben staat een ongeveer twee maal zo grote groep (48%) die een dergelijke gedachte afwijst. Binnen het kader van het onderzoek is het lastig hier verder inhoud aan te geven²⁶. De overeenkomstige scores voor modernisering van het onderwijsprogramma van de basisschool kunnen slechts dienen als referentiepunt. De scores luiden als volgt: 39% voor modernisering, 43% tegen.

²⁵ Bij het gebruik van saldopercentages is het saldo opgemaakt van voor- en tegenstanders van een bepaalde stelling. Een voorbeeld: op de stelling 'mijn kind vindt leren op de middelbare school leuk' antwoordt 74% van de ouders (sterk) bevestigend terwijl 14% (sterk) ontkennd antwoordt. Het overeenkomstige saldopercentage bedraagt 60%. Overal waar in de tekst gebruik wordt gemaakt van de hier bedoelde saldopercentages wordt dat expliciet benoemd.

²⁶ Dit begrip 'moderner' is niet verder geconcretiseerd. Een aantal ouders heeft dan ook aangegeven om die reden niet met deze vraag uit de voeten te kunnen.

Ouders van vmbo-leerlingen geven als enigen per saldo(+12%) aan dat zij voorstander zijn van modernisering van het onderwijs op de basisschool. Ter herinnering: hun kinderen voelden zich ook het minst op hun plek op die basisschool.

Ouders van havo/vwo/gymnasium- leerlingen staan het meest afwijzend tegen modernisering van het onderwijsprogramma voor de middelbare school.

De roep op modernisering klinkt het luidst vanuit de grote steden, zowel voor het PO als voor het VO.

Leermiddelen.

De lesstof uit het leerboek neemt in de ogen van ruim een derde van de ouders (37%) een centrale plaats in tijdens een les op de middelbare school. Een iets grotere groep (44%) is een tegengestelde mening toegedaan.

Ouders van vmbo-leerlingen bevestigen als enigen per saldo (+17%) de stelling dat de lesstof uit de boeken centraal staat in de les.

Het belang van een bibliotheek op de middelbare school is vrijwel onomstreden. Hetzelfde kan worden gezegd over het gebruik van computers op school. Op beide stellingen antwoordt meer dan 90% van de ouders bevestigend. Bijna driekwart van de ouders (74%) vindt dat hun kind op de middelbare school onder de les of na lestijd met de computer moet kunnen werken. Ongeveer één op de drie ouders vindt dat dat te weinig gebeurt. Een deel van de verklaring daarvoor ligt in de sfeer van de randvoorwaarden. De meeste scholen (64%) beschikken in de ogen van de ouders over voldoende computerfaciliteiten voor de leerlingen. Ongeveer één op de vijf ouders (19%) vindt dat de school in dat opzicht tekort schiet.

Met name ouders uit de grote steden zijn ten aanzien van dit laatste punt het meest kritisch.

Het werken op de computer blijft overigens niet beperkt tot de school. Twee op de drie ouders (64%) geeft aan dat hun kind ook thuis vaak met de computer werkt voor school. Uit de manier waarop de vraag is gesteld kan niet worden opgemaakt in welke mate in de overige gezinnen (36%) al dan niet een computer aanwezig is.

Op de toegevoegde waarde van de leerkracht waar het gaat om het behandelen van de leerstof uit het boek wordt ingegaan in de volgende paragraaf.

4. DE MANIER VAN LESGEVEN EN LEREN

Inleiding.

Aan de manier van lesgeven zitten verschillende dimensies. In deze paragraaf staan twee aspecten centraal. Op de eerste plaats gaat het hierbij om de wijze waarop het lesgeven en het leren is georganiseerd. Daarnaast gaat het om de persoon van de leerkracht en de rol die hij of zij vervult in de klas. Dit bepaalt ook voor een belangrijk deel de manier van lesgeven.

Lesgeven; organisatorische aspecten.

In de perceptie van de ouders werken kinderen op de middelbare school vaker alleen dan op de lagere school. Bevestigen zij dit beeld per saldo nog voor het VO, voor de situatie in het PO wordt dit beeld van kinderen die vaak alleen werken nog in meerderheid verworpen (saldopercents van +10% voor VO en -16% voor PO).

Ook als het gaat om het zelf mogen plannen van het werk schuift het beeld in dezelfde richting op bij een vergelijking tussen PO en VO; op de middelbare school is hiervan meer sprake dan op de lagere school. Kanttekening hierbij is wel dat ouders voor beide typen onderwijs in meerderheid aangeven dat kinderen hun werk niet zelf plannen.

Het fenomeen van het alleen werken doet zich in de optiek van de ouders duidelijk vaker voor in scholen uit de grote steden. Dit betreft zowel de situatie in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs.

Ouders zijn in algemene zin tevreden over het klimaat in de klas in die zin dat goed en rustig kan worden gewerkt. Zowel voor de situatie in het PO als in het VO bevestigt bijna driekwart dit beeld. Tussen de 10% en 15% van de ouders is nadrukkelijk een andere mening toegedaan.

Binnen deze laatste categorie (10%-15%) zijn de ouders van vmbo-leerlingen duidelijk oververtegenwoordigd. De saldopercents met betrekking tot het hier bedoelde klimaat in de klas om goed en rustig te kunnen werken variëren dan ook van ongeveer 30% voor het vmbo tot rond de 60% voor de drie andere categorieën leerlingen.

Ouders uit de vier grote steden zijn minder dan de andere ouders te spreken over een zodanig klimaat in de klas dat hun kind goed en rustig kan werken. Het saldopercents blijft tussen de 15% en 20% achter bij de andere ouders.

Bijna een derde van de ouders (31%) vindt dat leren op de middelbare school vooral op school moet gebeuren en bijvoorbeeld niet thuis. Een grotere groep ouders (43%) is hier minder stellig in. Deze stellingname vormt de achtergrond bij de interpretatie van de beantwoording van de vragen over het huiswerk. Het merendeel van de ouders (67%) vindt dat hun kind veel huiswerkopdrachten mee naar huis krijgt. Eerder, in paragraaf 2, zijn in dit verband al enkele kritische geluiden van de kant van de ouders naar voren gebracht. Een factor die daarbij een rol speelt is de vraag of de kinderen op de basisschool al in aanraking zijn gekomen met het fenomeen van het huiswerk. Dit is het geval bij twee op de drie kinderen. Voor ruim een kwart van de kinderen (27%) is huiswerk op de middelbare school een nieuw fenomeen.

Ook op dit punt oordelen ouders van vmbo-leerlingen duidelijk afwijkend van de rest. Op de stelling dat de leerling op de middelbare school veel huiswerkopdrachten krijgt oordelen zij ontkennend terwijl de ouders van de drie andere categorieën leerlingen deze stelling juist duidelijk bevestigen (saldoscores van +44% tot +66%).

Invulling van de rol van leraar.

Eerder, in paragraaf 2, is opgemerkt dat ouders de middelbare school beschouwen als een omgeving waar minder sprake is van persoonlijke aandacht voor het kind. Dat beeld wordt nog eens bevestigd met het antwoord van de ouders op de vraag in hoeverre de leerkracht geïnteresseerd is in hun kind. De basisschool krijgt op dit punt een betere score dan de middelbare school. Overigens zijn de ouders over de middelbare school per saldo ook duidelijk positief getuige de volgende percentages: 83% positief voor het PO (11% niet) tegen 63% positief voor het VO (16% niet).

Ook op twee andere stellingen scoort de basisschool beter in de ogen van de ouders dan de middelbare school, hoewel de verschillen hier beduidend kleiner zijn. Daarbij gaat het om de volgende items:

- 'de leerkracht stimuleert het kind om zijn of haar best te doen', met als saldoscores voor PO respectievelijk VO 71% en 59%;
- 'de leerkracht let erg op de leerprestaties van mijn kind', met saldoscores voor PO respectievelijk VO van 60% en 57%.

Over de toegevoegde waarde van de leerkracht, als aanvulling op de lesstof uit het boek, zijn ouders in algemene zin positief. De beoordeling pakt het meest positief uit voor leerkrachten uit het basisonderwijs, getuige de cijfers uit onderstaand overzicht.

Tabel 1. Uitleg van de lesstof

Stelling	saldo PO	saldo VO
op school worden de dingen uit de leerboeken goed uitgelegd als dat nodig is	69 %	49 %
de leerkracht doet meer dan alleen het behandelen van de lesstof	54 %	12 %

Ouders plaatsen hierbij wel in zoverre een kritische kanttekening dat zij per saldo (10%) van mening zijn dat leraren op de middelbare school onvoldoende bekend zijn met wat de leerlingen van de basisschool aan bagage meekrijgen.

Ouders van vmbo-leerlingen zijn het minst tevreden over de uitleg van de lesstof op de basisschool (overigens nog steeds per saldo duidelijk positief). Dit past in het algemene beeld dat deze ouders verhoudingsgewijs minder tevreden zijn met de situatie van hun kind op de lagere school. Zo ervaren zij op de basisschool ook minder dan andere ouders interesse van de leerkracht in hun kind.

Op de soortgelijke stelling over de uitleg van de lesstof maar dan voor de middelbare school zijn zij juist het meest positief. De saldopercentages lopen daar als volgt af: 61% voor het vmbo, 55% voor de brede school, 46% voor de categorie mavo/havo/vwo en 34% voor de categorie havo/vwo/gymnasium.

5. ORGANISATIE VAN DE SCHOOL

Inleiding.

Binnen het kader van het veelomvattende begrip schoolorganisatie zijn aan ouders met name enkele vragen gesteld over zaken die met het rooster van hun kinderen te maken hebben. Het thema lesuitval neemt daarbinnen een belangrijke plaats in.

Rooster en lesuitval.

Bijna één op de drie ouders geeft aan aan het begin van het schooljaar erg te hebben moeten wennen aan het lesrooster van hun kind. Voor ruim de helft (53%) van de ouders leverde een en ander overigens geen noemenswaardige problemen op.

Voornaamste knelpunt blijkt de grote variatie in de lengte van de schooldagen te zijn, in vergelijking met het strakke weekrooster van de basisschool. Dit blijkt als aan ouders de vraag wordt voorgelegd of zij het prettig vinden als hun kind elke dag op vaste tijden van en naar school gaat. Bijna een derde van de ouders (30%) heeft een voorkeur voor dit alternatief. Onder hen relatief veel ouders die eerder hebben aangegeven problemen te hebben gehad met het nieuwe rooster.

De problematiek rond lesuitval speelt zich met name af op de middelbare school. Slechts 6% van de ouders geeft aan op de basisschool geconfronteerd te zijn geweest met regelmatige uitval van lessen in de periode dat hun kind daar op school zat. De situatie op de middelbare school wijkt daar volgens de ouders sterk van af. Ruim driekwart van de ouders (81%) geeft aan dat er wel eens lessen uitvallen zonder dat die door andere leerkrachten worden ingevuld. Niet meer dan 12% van de ouders heeft geen weet van lesuitval in het VO. Wanneer aan de ouders wordt gevraagd aan deze feitelijke situatie een waardeoordeel te verbinden blijkt dat precies de helft van de ouders vindt dat er in het VO teveel lessen uitvallen. Daar staat een groep van 40% tegenover die dat niet zo ervaart.

Ouders van vmbo-leerlingen en leerlingen Havo/VWO/Gymnasium hebben minder last van lesuitval op de middelbare school dan de andere ouders (verschillen in saldopercantage ongeveer 20%). Deze ouders zijn dan ook positiever in hun waardeoordeel. Ouders van vmbo-leerlingen geven als enigen aan het per saldo niet eens te zijn met de stelling dat er teveel lessen uitvallen.

De problematiek van de lesuitval hangt niet samen met de lokalisering van de school, uitgedrukt in de mate van verstedelijking.

Programmalijnen en voorbeelduitwerkingen

Bijlage bij tussenrapportage Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Bijlage bij de tussenrapportage van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming van november 2003

Programmaliijnen en voorbeelduitwerkingen

Enkele fragmenten

Voorwoord

De Taakgroep heeft op basis van de proeve van kerndoelen uit het werkdocument *Keuzes aan de school* voor alle leergebieden programmaliijnen ontworpen of laten ontwerpen. De bedoeling ervan is een schets te geven van de mogelijkheden om de globaal geformuleerde set kerndoelen op verschillende manieren te 'vullen' tot passende en samenhangende onderwijsprogramma's voor de verschillende schoolsoorten en leerwegen en in de verschillende scenario's voor schoolontwikkeling. De ontwerpen zijn in verschillende stadia van ontwikkeling. Ook zijn ze ongelijksoortig van aanpak en uitwerking. De voorlopige resultaten zijn daarom (nog) niet geschikt voor publicatie. Ze zijn vooral bedoeld als werkmateriaal voor de Taakgroep. Delen eruit kunnen echter wel illustratief zijn voor de mogelijkheden die de globaal geformuleerde kerndoelen bieden voor variatie in uitwerking. Om die reden hebben we in deze bijlage bij de tussenrapportage enkele fragmenten geselecteerd. De daarin beschreven kerndoelen zijn afkomstig uit de proeve of uit reacties daarop, in ieder geval niet uit de hierbij gezonden tweede versie kerndoelen. Tussen haakjes wordt verwezen naar dezelfde of vergelijkbare kerndoelen uit de tweede versie.

Nederlands

Voor Nederlands worden drie uitwerkingen gegeven: scenario 1 / vmbo-bb, scenario 2 / vmbo-tl en scenario 3 / vwo. Hieronder een fragment uit de inleiding: kiezen voor een eigen ontwerp.

Niveau en leerstofkeuze

De kerndoelen van Nederlands bieden ruimte voor interpretatie. Ze kunnen en mogen voor verschillende schoolniveaus verschillend geïnterpreteerd worden. Dit willen we illustreren aan de hand van kerndoel 1 (tweede versie: kerndoelen 1 en 2):

De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken en zich te houden aan taalconventies (spelling, grammaticaal juiste zinnen, woordgebruik).

Bij dit kerndoel ligt het voor de hand om in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo een zwaarder accent te leggen op technisch schrijven, bijvoorbeeld het verschil tussen kleine letters en hoofdletters en het oefenen van een leesbaar handschrift. Ook kan er relatief meer aandacht besteed worden aan het gebruik van hulpstrategieën om een briefje te schrijven. De leerling leert bijvoorbeeld hulp te vragen aan een ander, of krijgt kant-en-klare hulpzinnen (taalmiddelen) aangeboden. Schrijfopdrachten kunnen beperkt blijven tot de meest essentiële dagelijkse schrijftaken: een kort briefje, een antwoordbon, schrift- en werkboekgebruik.

In de theoretische leerweg kan de aandacht voor de technische schrijfvaardigheid verkort worden ten gunste van een breder repertoire van schrijftaken. Niet alleen dagelijkse taken maar ook meer schoolse schrijftaken kunnen worden aangeboden met het oog op mogelijke doorstroming naar havo, bijvoorbeeld het schrijven van een verslag.

Voor het vwo kan het repertoire uitgebreid worden met bijvoorbeeld het schrijven van een ingezonden brief, een klachtenbrief of een betoog naar aanleiding van een stelling.

De kerndoelen kunnen dus per schoolniveau variabel worden ingevuld waarbij recht kan worden gedaan aan het individuele niveau, het startpunt van de leerling en het beoogde doorstromingsniveau.

Leerstofordening / inrichting van het vak Nederlands

De leerstof Nederlands kan worden geordend in de vorm van bijvoorbeeld cursussen, taaltaken, projecten of afzonderlijke lessen. Deze vier vormen lichten we kort toe.

- *cursus*: de leerstof wordt in doorlopende basiscursussen of (eenmalige) mini-cursussen geleerd en geoefend; iedere cursus concentreert zich op één of meer kerndoelen; waarschijnlijk kunnen binnen een cursus kerndoelen het beste worden geclusterd, bijvoorbeeld een cursus schrijfvaardigheid waarin kerndoel 1 wordt gecombineerd met kerndoel 2, 9 en 10.
- *taaltaken*: de leerstof wordt opgehangen aan complete communicatieve taaltaken, bijvoorbeeld het voeren van een kennismakingsgesprek, of het luisteren naar een instructie; iedere taaltaak clustert enkele kerndoelen.
- *projecten*: de leerstof wordt geïntegreerd in grotere, projectmatige opdrachten waarin de leerstof Nederlands tegelijk wordt geleerd en geoefend met vaardigheden uit andere leergebieden.
- *afzonderlijke lessen*: de leerstof wordt conform de meeste lesmethodes Nederlands verkaveld in de domeinen lezen, luisteren, schrijven, spreken, spelling, grammatica en fictie; in iedere les wordt een aspect van de kerndoelen aan de orde gesteld.

Uiteraard zijn combinaties mogelijk. Afzonderlijke lessen kunnen bijvoorbeeld leiden tot een projectmatige slotopdracht. Binnen een cursus kan een taaltaak centraal worden gesteld om de leerstof te 'binden'. Verder kan leerstof uit afzonderlijke lessen worden gecombineerd tot een cursus, of worden afgesloten met een complete geïntegreerde taaltaak.

De conclusie is dat de elf in de proeve geformuleerde kerndoelen voor Nederlands bruikbaar blijken als basis voor een curriculum Nederlands op elk niveau.

Wiskunde

Voor wiskunde zijn twee voorbeelduitwerkingen gemaakt binnen scenario 3 (herontwerp): één voor vmbo-bbg en één voor het vwo. Daarnaast is er een uitwerking in scenario 1 (dicht bij bestaande) voor vmbo-kbg. We zetten hier van een aantal kerndoelen de twee uitwerkingen in scenario 3 onder elkaar. Ze geven aan hoe binnen eenzelfde scenario aanbodsverschillen tussen de schoolsoorten er uit zouden kunnen zien.

Kerndoel 2: rekenen (tweede versie: kerndoel 22)

De leerling leert de structuur van en de samenhang tussen positieve en negatieve getallen, decimale getallen, breuken, procenten en verhoudingen doorzien en leert er in zinvolle praktische en wiskundige situaties mee werken.

VMBO-bbg

Het gaat vooral om het zelfredzaam zijn, zowel in het dagelijks leven als in de latere beroepspraktijk. Daarbij is het verstandig omgaan met de rekenmachine en het kunnen beoordelen van een gevonden antwoord van belang.

Er zal vooral worden gewerkt in en vanuit concrete situaties. Formeel omgaan met getalsystemen zelf is van minder belang. Negatieve getallen komen met name in contexten voor zoals temperatuur onder nul, hoogte onder zeespiegel. De contexten ondersteunen de berekeningen. Kaal rekenen met negatieve getallen vanuit de regelmaat van het getalsysteem is voor deze leerlingen niet van belang. Basaal inzicht in procenten als manier om een deel van een geheel aan te geven als 'zoveel van de honderd', is belangrijk. Hierbij hoort een mentaal beeld, bijvoorbeeld een strook. Ook moeten leerlingen daarbij gevoel ontwikkelen voor het relatieve karakter van procenten.

Daarnaast kennen en gebruiken leerlingen specifieke referentiepunten als 25%, 50% etc. Op deze manier –vanuit de % - komt de relatie met eenvoudige breuken aan de orde. De leerlingen kunnen hiermee werken als deel van geheel, in een context: De relatie tussen procenten, kommagetallen en breuken wordt in eenvoudige situaties verkend: '73 % is ongeveer $\frac{3}{4}$ '; 'een fles met $\frac{7}{10}$ liter is net zo vol als een fles die gevuld is met 0,7 liter'.

Op vergelijkbare manier wordt gewerkt aan de relatie tussen verhoudingen en breuken. Zo moeten de leerlingen in staat zijn om te kunnen beredeneren wat meer is '1 op de 7 mensen' of '1 op de 4 mensen'.

Voorbeeld: Vakoverstijgend project 'Uitverkoop'

Hierin komt het rekenen met procenten aan bod. De leerlingen moeten een winkel inrichten voor de uitverkoop die gaat beginnen. Welke producten worden in prijs verlaagd, hoe richt je de winkel in, het maken van reclameborden, alles komt daarbij aan de orde. De leerlingen maken nieuwe prijskaartjes, voor de situatie dat alle reclameproducten 25% in prijs verlaagd worden. Vervolgens moeten zij ook onderzoeken wat er met de prijzen gebeurt wanneer er in een later stadium ook nog eens 'extra kassakorting op de reeds afgeprijsde artikelen' wordt gegeven.

VWO

Voor VWO ligt meer nadruk op getalstructuur, getalsystemen en eigenschappen van getallen:

- Relaties tussen grootheden vergelijken, bijvoorbeeld normeren door het normeren op 100, leidt tot begrip van procenten.
- Handig rekenen met percentages als 10, 25, 33, 50 %, gebaseerd op inzicht in de getalsystemen met een accent op onderlinge samenhang.
- Inzicht in het decimale stelsel, de relatie met breuken. Ook het waarom van decimale getallen en breuken in adequate situaties wordt aangekaart.
- Plaatsen van getallen – decimaal, breuken - op de getallenlijn, als gereedschap in toepassingen, maar vooral ook vanuit de wiskundige systematiek.
- Omgaan met heel grote en kleine getallen via gebruik van de exponentiele notatie.

Bij veel van deze onderwerpen kunnen ook historische situaties en getalsystemen in andere culturen een uitgangspunt vormen.

Voorbeeld: Vakoverstijgend project 'Werkgelegenheid'

Hierin komt relatieve groei (die toe- of afneemt) aan bod. Leerlingen onderzoeken wat dit betekent aan de hand van concrete getalvoorbeelden en ontdekken daarbij bijvoorbeeld dat bij lineaire groei de relatieve groei afneemt, en dat constante relatieve groei niet te beteugelen is. Zo worden zij er zich van bewust dat procenten een relatief karakter hebben.

Daarnaast is er in de wiskundelessen een systematisch traject waarin de genoemde concepten aan bod komen. In de lessen na het project wordt expliciet voortgebouwd op ontwikkelde inzichten, dit kan in verschillende richtingen gaan. Bijvoorbeeld: op het concept van percentages als factoren. Er wordt verband gelegd met exponentiële functies. (zie ook de algebra, bij kerndoel 4.). Een natuurlijke uitloop is ook het werken met wetenschappelijke notatie en gebruik daarvan op de rekenmachine.

Kerndoel 5: Ruimtemeetkunde (tweede versie: kerndoel 26)

De leerling leert diverse vormen van meetkundige weergave van de ruimte en ruimtelijke objecten – waaronder aanzichten, bouwtekeningen, exploded views, doorsneden en uitslagen – lezen en in onderlinge samenhang gebruiken.

VMBO-bbg

Ook hier wordt aangesloten bij de alledaagse realiteit waarin ook technische en praktische kennis van belang zijn. De representaties worden vooral in praktische situaties verkend. Concrete materialen worden gebruikt om ruimtelijk voorstellingsvermogen te ontwikkelen. Er kan ook gebruik worden gemaakt van allerlei consumentensoftware zoals programma's waarmee een tuinontwerp kan worden gemaakt, een kamer gemeubileerd (Ikea), een keuken kan worden ingericht etc.

Eigen 'fysieke' ervaringen van de leerlingen kunnen uitgangspunt zijn: bijvoorbeeld van waaruit zie je iemand anders wel of niet en waarom? Verklaringen blijven veelal aan de specifieke context verbonden. Contexten zijn bijvoorbeeld het interpreteren van kaarten of plattegronden, foto's, patroon- en bouwtekeningen.

Voorbeeld: Vakoverstijgend project: Tuinontwerp

De leerlingen ontwerpen een tuin. Zij moeten zich bij de beplanting en verdere inrichting ondermeer rekenschap geven van schaduw, het ontnemen van zicht door hoge planten of het plaatsen van een speeltoestel of iets dergelijks.

Het eindproduct bestaat uit een plattegrond van de tuin, met een kostenberekening.

Behalve aan kerndoel 5, wordt in dit project gewerkt aan kerndoelen 2, 3, 4 en 6.

VWO

Voor het vwo gaat het vooral om eigenschappen en samenhang tussen verschillende meetkundige objecten en tussen verschillende representaties, ook in abstracte zin. Dat wil zeggen dat leerlingen niet uitsluitend vanuit concrete voorwerpen (materialen) denken, maar vooral redeneren op grond van de gedefinieerde eigenschappen van objecten en projectiemethoden. De verschillende meetkundige representaties komen dan ook voor zover zinvol zowel in toegepaste vorm aan bod als in meer abstracte vorm, waarbij de leerling algemene kenmerken ervan leert formuleren, zoals bijvoorbeeld dat bij parallelprojectie niet alle hoeken trouw worden afgebeeld.

In het vwo kan echter ook op dit gebied met wat complexere contexten en toepassingen gewerkt worden. Te denken valt aan projectactiviteiten rond kaartprojecties, kunst en architectuur, en technische toepassingen.

Bij gebruik van computersoftware denken we aan bij voorkeur aan algemeen inzetbare meetkundige programma's, die een onderzoeksomgeving bieden die onafhankelijk is van specifieke toepassingen, dus wel DGS-programma's (Dynamic Geometry Systems, zoals Cabri en Doorzien) maar niet zozeer aan CAD-programma's, (Computer Assisted Design) die door veel praktijkgerichtheid zijn. Maar in een samenwerking binnen een vakoverstijgend project kunnen leerlingen daarmee wel mee geconfronteerd worden.

Voorbeeld: Vakspecifiek project 'Platonische lichamen'

Diepteverkenning van de vijf Platonische lichamen en ook de Archimedische veelvlakken zoals de Buckyball (Europacupvoetbal), die door afsnijding hieruit gevormd kunnen worden. In dit project is veel plaats voor combinatorisch en tellend redeneren in meetkundige context, voor ruimtelijke symmetrie. Wiskundig redeneren is het hoofddoel.

Dit project kan door een esthetisch georiënteerde context worden ingeleid; Platonische lichamen komen in kunst en natuur veel voor.

Kerndoel 7: statistisch onderzoek (tweede versie: kerndoel 27)

De leerling leert betekenisvolle vragen stellen en beantwoorden aan de hand van al dan niet zelf uitgevoerd statistisch onderzoek waarin gegevens zijn verzameld, beschreven en geordend.

VMBO-bbg

Leerlingen moeten leren omgaan met grote hoeveelheden gegevens. Van belang is dat ze daar betekenis aan kunnen geven. Welke vragen kun je stellen aan de hand van statistische gegevens? Wat kun je wel en niet afleiden uit tabellen? Dit gebied hoort bij uitstek tot de Mathematical Literacy. Contexten kunnen altijd gekozen worden dichtbij de dagelijkse werkelijkheid van de leerlingen, het gaat dan om onderwerpen die de leerlingen interesseren en begrijpen. BBG-leerlingen hoeven daarbij niet zelfstandig de hele cyclus van het opzetten uitvoeren en analyseren van een statistisch onderzoek te doorlopen. Wel moeten ze op een elementair niveau kunnen aangeven of resultaten betrouwbaar zijn op grond van de gebruikte vraagstelling (twee vragen ineem, suggestieve vragen), en de representativiteit van de steekproef. Bijvoorbeeld: “Karel heeft aan zijn klasgenoten gevraagd welk merk broek zij het beste vinden. 80% van de leerlingen kiest voor merk A. Karel concludeert dat merk A het meest populair is in Nederland. Heeft Karel gelijk?” Bij data-analyse komt op een natuurlijke manier een impliciete informele notie van kans aan bod. Een statistisch onderzoek kan heel goed ingebed worden in diverse vakoverstijgende projecten.

VWO

Het is van belang dat leerlingen statistische concepten ontwikkelen: zoals de notie van verdeling, gemiddeldes, steekproef. VWO-leerlingen kunnen ook al kennismaken met de notie van correlatie, bijvoorbeeld in een kruistabel. Dit kan aan de hand van het analyseren van zelf uitgevoerde statistische onderzoeken die daartoe geschikt zijn. VWO-leerlingen moeten daarnaast ook zelf het hele proces van een statistisch onderzoek doorlopen. Zoals zelf vraagstelling bedenken, vragen formuleren, passende ‘steekproef’/onderzoeksgroep kiezen, resultaten verwerken, conclusies trekken etc.

Contexten kunnen altijd gekozen worden dichtbij de dagelijkse werkelijkheid van de leerlingen, het gaat dan om onderwerpen die de leerlingen interesseren en begrijpen. Maar – net als bij ander onderdelen - ook contexten die de potentie hebben de belangstelling te wekken moeten in het vwo juist gebruikt worden. Omdat statistische gegevens veelzeggend kunnen zijn met weinig woorden of getallen, is dat mogelijk.

Dit gebied hoort bij uitstek tot de Mathematical Literacy. Op dit niveau moeten leerlingen weten wat goede/buikbare vragen zijn om in een enquête te stellen en ze moeten kunnen beoordelen of resultaten betrouwbaar zijn op grond van de gebruikte vraagstelling en een oordeel kunnen vormen over de representativiteit van de steekproef. Leerlingen moeten ook betekenis kunnen geven aan begrippen als verwachting, voorspelling, gemiddelde, op grond van wat er achter deze begrippen zit namelijk verdeling/steekproef. Bij data-analyse komt op een natuurlijke manier een impliciete informele notie van kans aan bod.

Dit kerndoel leent zich zeer voor projectmatig werken, zowel vakspecifiek als vakoverstijgend. In de wiskundelessen om de projecten heen worden de deelaspecten van statistisch onderzoek (vraag formuleren, steekproef trekken etc.) nader uitgediept.

Mens en natuur

Voor het leergebied Mens en natuur is in het denken over programmalijnen en voorbeelduitwerkingen vooral veel aandacht geweest voor de organisatie en ordening van onderwijsaanbod in verschillende scenario's. Mogelijke invullingen van het programma worden in zes voorbeeldscenario's uitgewerkt. Hierna volgen daaruit twee fragmenten met voorbeelden van mogelijke opbouw van het programma: één voor een vmbo-school in scenario 2, de ander voor een havo/vwo-school in scenario 3. De fragmenten bevatten alleen de beschrijvingen van de programmaopbouw.

Voorbeeld B: een vmbo-school kiest voor vakken en projecten

Opbouw van het programma

Onderstaande schema's geven een invulling van de leerstof in de eerste twee jaren van de basisvorming voor de basisberoepsgerichte leerweg.

In elk blok worden de vakken bio/vz en nask/tn en het project zoveel mogelijk op elkaar afgestemd. De inhoud van het blok sluit meestal aan bij één van de sectoren, die leerlingen in de bovenbouw kunnen kiezen. Tijdens de blokken komt het werken met de computer steeds op verschillende manieren terug. Er wordt door de docenten in het team Mens en Natuur ook een vaardighedenlijn ontwikkeld, die een plaats krijgt binnen de verschillende projecten.

Mogelijke invulling van de leerstof in leerjaar 1

Blok	1 van leerjaar 1
Bio/vz	Kennismaken met begrippen uit de biologie en de verzorging. Werken met materialen, zoals de microscoop of materialen van verzorging Orderingsprincipes van de biologie door middel van spelvormen.
Nask/tn	Kennismaken met begrippen uit Nask Werken met verschillende materialen en gereedschappen. Introductieopdracht techniek, een eenvoudige opdracht die goed inzicht geeft in materialen en gereedschappen.
Projecturen	Kennismaken met de school. Deel van het kennismakingsdagen of introductiekamp zelf voorbereiden, uitvoeren en evalueren.
Aansluiting sector	Geen
Kerdoelen	29/30/31/39

Blok	2 van leerjaar 1
Bio/vz	Ergonomisch werken, veiligheid in en rond het huis, houding
Nask/tn	Werkings van machines, praktisch oefenen, letten op houding, arbowetgeving, veilig werken
Projectmatige uren	Serieproductie maken van een eenvoudig voorwerp met verschillende materialen. Bijvoorbeeld een voederhuisje voor vogels. Werken in serie, zodat leerlingen afhankelijk van elkaar zijn Nadruk leggen op arbo-aspecten en veilig werken
Aansluiting sector	Techniek
Kerdoelen	29/30/33/36/38

Blok	3 van leerjaar 1
Bio/vz	Gebruik van voedingsmiddelen, voeding, spijsvertering
Nask/tn	Verbranding, energie, warmte
Projectmatige uren	Lunchroom, met bijvoorbeeld de volgende opdrachten: maken uithangbord, menukaart, keuze voor voedingsmiddelen,

	kostenberekening, aankleding ruimte, hygiëne, bedienen, kleding, veiligheid, houding.
Aansluiting sector	Economie/zorg en welzijn
Kerdoelen	29/30/32/36/39/40

Blok	4 van leerjaar 1
Bio/vz	Uiterlijk, kleding, reiniging in en om het huis.
Nask/tn	Stoffen en materialen in en om het huis. Terugkomen op veiligheid, in een andere setting Technische opdracht met wat onbekender materialen, bijvoorbeeld metaal gieten of safedrukken,
Projectmatige uren	Schoonmaakbedrijf Verschillen tussen professioneel en huishoudelijk schoonmaken Omgaan met verschillende reinigingsmiddelen
Aansluiting sector	Zorg en Welzijn
Kerdoelen	29/30/35/36

Blok	5 van leerjaar 1
Bio/vz	Groei en ontwikkeling bij planten en dieren Veel videomateriaal op dit gebied Praktisch aanbieden, werken met onderzoeksvragen
Nask/tn	Broeikas maken, effecten van warmte en licht Tuingereedschap maken
Projectmatige uren	Moestuin, ontwikkelingen in de lente Gastdocent dierenverzorger, agrariër
Aansluiting sector	Techniek/Groen
Kerdoelen	29/30/31/34

Blok	6 van leerjaar 1
Bio/vz	Kringlopen in de biologie Kringlopen in het dagelijks leven, bijvoorbeeld mode, gezondheid Milieu
Nask/tn	energie/materie Energiebronnen en gebruik ervan. Kringlopen van stoffen, verschijningsvormen van stoffen
Projectmatige uren	Leerlingen doen een eigen onderzoek op gebied van de bovenstaande onderwerpen. Maken in groepen een eigen keuze, eigen onderzoeksvraag en maken een verslag. De leerling zoekt de informatie binnen en buiten de school en maakt gebruik van de computer, zowel voor informatie verzameling, als voor verslaglegging en/of presentatie
Aansluiting sector	Afhankelijk van het onderwerp.
Kerdoelen	29/30/31/32/35

Mogelijke invulling van de leerstof in leerjaar 2

Blok	1 van leerjaar 2
Bio/vz	Begrip en bewustwording van het menselijk lichaam. Ademhaling, bloedsomloop, uitscheiding, spieren en gewrichten

Nasktn	Geen
Projecturen	EHBO lessen
Aansluiting sector	Zorg en Welzijn
Kerdoelen	29/33/36/40

Blok	2 van leerjaar 2
Bioz	Geen
Nasktn	Milieuvriendelijk ontwerp maken voor een product.
Projecturen	Reclame bureau Opdracht om radio/tv/billboard te gebruiken om reclame te maken. Hier niet de krant, zie blok 6 Opdracht van SIRE, op gebied van gebruik materialen, milieu, veiligheid
Aansluiting sector	Techniek/Groen
Kerdoelen	35/36/37/38

Blok	3 van leerjaar 2
Bioz	Gezondheid, voortplanting, Soa
Nasktn	Geen
Projecturen	Workshop voor jongeren organiseren over SOA Naast het inhoudelijke verhaal, bijvoorbeeld ook uitnodigingen, aankleding, hapje, drankje.
Aansluiting sector	Zorg en Welzijn
Kerdoelen	33/39/40

Blok	4 van leerjaar 2
Bioz	Geen
Nasktn	Licht/elektriciteit Verlichting, kleuren en licht.
Projecturen	Inrichting van een decor voor een opdrachtgever. Belichting zelf ontwerpen en inrichten.
Aansluiting sector	Techniek
Kerdoelen	29/30/36/37/38

In de laatste twee blokken in het tweede leerjaar, gaat het om de vragen: Wie ben ik?, Wat wil ik? en Wat kan ik? Net als aan het eind van klas 1 staat in deze blokken een groepsopdracht met onderzoeksvragen gepland.

Blok	5 van leerjaar 2
Bioz	Groepsgedrag, Genotmiddelen, Hoe sta ik erin. Gastspreker over genotmiddelen
Nasktn	Geen
Projecturen	Jongerenkrant maken over genotmiddelen Kijken bij de krant Thema over de krant is ook interessant, aansluiting Ne
Aansluiting sector	Zorg en Welzijn/Economie
Kerdoelen	39/40

Blok	6 van leerjaar 2
Bioz	Geen
Nasktn	Product informatie zoeken voor projectmatige thema

	Jongeren product ontwerpen Wat kan ik?
Projecturen	Product ontwerpen, onderzoeksvragen en deelonderzoek doen. Product moet gekozen zijn in de sector die de leerlingen hebben gekozen.
Aansluiting sector	Techniek/Economie
Kerdoelen	37/38

Voorbeeld D: Een havo/vwo-school kiest voor bèta & techniek

Deze school plant de lessen binnen een rooster van 90 minuten. De werkdag kent niet meer dan vier startmomenten. De verlengde lessen hebben vaak het karakter van een workshop waarin leerlingen een actieve rol nemen. De school heeft een dagdeel per week uitgeroosterd voor vakoverstijgende activiteiten. De leerlingen zijn dan in kleine groepen bezig met een project – deels ook buiten school - op basis van een duidelijke studiewijzer. Elke klas heeft niet meer dan zes vaste docenten die samen 80% van de leertijd voor hun rekening nemen (voor de rest worden gastdocenten ingezet). Dit klassenteam is ook verantwoordelijk voor de leerlingbegeleiding.

Opbouw van het programma

In leerjaar 1 worden er 8 modulen aangeboden met een omvang van 24 lessen. In leerjaar 2 staan er 8 modulen gepland met een omvang van 32 lessen. De modulen zijn geordend volgens maatschappelijke thema's en vaardighedenlijnen. De leerdoelen hebben een algemeen vormend karakter. Per module komen de volgende opdrachten terug:

- Natuurwetenschappelijk onderzoek
- Systeemgericht onderzoek aan de hand van praktische opdrachten
- Ontwerpopdrachten

De leerlingen werken veelal zelfstandig en samen met minimaal een andere leerling aan een opdracht. Dat kunnen zowel onderzoekopdrachten, ontwerpopdrachten, experimenten, buitenschools leren, veldwerk, werkstukken, PGO, informatieverzamelen en verwerken, meningsvorming / gesprekken, presentatievormen als buitenschoolse opdrachten zijn.

De theorie volgt de praktijk. Theorie wordt in de vorm van een database (dit kunnen ook delen uit methoden zijn) aangereikt. Leerlingen hebben een grote mate van keuzevrijheid. De opdrachten bieden verschillende differentiatiemogelijkheden naar niveau, belangstelling en leerstijl van de leerlingen.

Uitwerking van de modaliteit bivz

Keuze uit de volgende modulen

Titel van de modulen	Aspecten die aan bod kunnen komen
1.Zorgen voor je uiterlijk Kerdoel: 29, 30, 31, 33, 39, 40	lichaamshygiëne; relatie lichaamsverzorging en communicatie; bouw en werking van huid; samenstelling, werking en gebruik van verzorgingsartikelen en make-up; inspanning en ontspanning: geestelijk en lichamelijk, spieren en gewrichten, ergonomie
2. Voeding kerndoel: 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40	plantaardig en dierlijk voedsel, eten en gegeten worden, landbouw en veeteelt, productie en productietechnieken, energie, vetten, eiwitten, suikers en koolhydraten, gezond eten, vitaminen en mineralen voedingspatronen; voedingsmiddelen: herkomst, gebruik en milieueffecten; voedingsstoffen: aard en werking; praktische toepassingen van de maaltijdschijf; voedingsmiddelen selecteren
3. Opname, uitscheiding en transport I: ademhaling Kerdoel: 29, 30, 31, 33, 40	hart en bloedvaten, longen, leefstijl en gewoonten: roken en sporten

4. Verliefd Kerndoel: 36, 39, 40	relaties en samenlevingsvormen, omgaan met emoties, grenzen stellen, veilig vrijen
5. Micro-organismen en hygiëne Kerndoel: 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 40	bacteriën, virussen, voedselbederf, besmetting; leefstijl en gewoonten (hygiëne in huis), de werking van (schoonmaak)middelen en eenvoudige geneesmiddelen; hygiëne en het milieu
6. Levensloop Kerndoel: 29, 31, 33, 39, 40	Van kind naar volwassene, lichamelijke, geestelijk en sociaal-emotionele veranderingen in de puberteit, ontplooiing, veroudering, sterfte, omgaan met de dood
7. Opname, uitscheiding en transport II: energie en bouw Kerndoel: 29, 31, 33, 39, 40	Opname: maag- darmkanaal; uitscheiding: lever, nieren Leefstijl en gewoonten: obesitas, alcohol en drugs
8. Seksualiteit en voortplanting Kerndoel: 33, 40	Conceptie, zwangerschap en geboorte, erfelijkheid
9. Beweging en reactie op de omgeving Kerndoel: 29, 30, 31, 35	Skelet, spieren Transport Reactie op omgeving (zintuigen, chips) Zorg voor mens en voor omgeving Zorg voor veiligheid
10. Mens en natuur Kerndoel: 29, 30, 31, 34, 35, 39	Ontwikkeling van het leven op aarde Gedrag van dieren/gedrag van mensen/gedrag van leerling zelf, seksualiteit Eenheid in verscheidenheid Zorgen voor de natuur Zorgen voor jezelf
11. Natuur, milieu en techniek Kerndoel: 29, 34, 35	Natuur en cultuur, landschap, bossen, zeeën, beheer van natuurlijke bronnen, milieu, gevolgen van groei wereldbevolking en menselijk handelen op milieu, technologische oplossingen voor milieuproblemen
12. Planten en dieren Kerndoel: 29, 34, 35	Soorten planten en dieren, eigen omgeving, uitsterven van planten en dieren, evolutie, natuurlijke selectie
13. Gedrag kerndoel: 39, 40	Gedrag bij mens en dier, omgaan met elkaar, relaties, instinct, drijven, verslaving

Uitwerking van de modaliteit nask/tn

Titel van de modulen	Aspecten die aan bod kunnen komen
1. Materialen, materiaaleigenschappen en hun toepassing Kerndoel 29, 32, 33, 37	Bewerkingstechnieken: vormen (gieten, persen, smeden, extruderen, vacuümvormen, blazen) verspanen (knippen, zagen, boren, slijpen, schuren, schaven, beitelen, frezen) verbinden of samenstellen (gebruik verbindingsmiddelen, solderen, lassen, lijmen, oppervlakte behandelen (d.m.v. elektrolyse, galvaniseren, anodiseren, composieten), van eigenschap veranderen (magnetiseren, harden, chemisch conditioneren (gips met water hard uit), zacht maken (van staal), mechanisch conditioneren (slaan op metaal),

	Materiaaleigenschappen (mechanische, elektrische, magnetische, thermische en optische eigenschappen) (zie verder BINAS)
2. Bouwwerken en constructies Kerndoel: 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38	Trek/drukkrachten, evenwicht, zwaartepunt, stabiliteit, versterken
3. Elektrische apparaten Kerndoel: 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38	Elektrische energie, vermogen. spanning, stroom, weerstand, stroomkring Arbeid verrichten, verlichten, verwarmen. Lampjes, zoemers, schakelaars, motoren en zekeringen
4. Energievoorziening Kerndoel: 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38	Vormen van energie: warmte, licht, mechanische, chemische, elektrische en kernenergie
5. Hulpmiddelen voor de mens Kerndoel: 29, 31, 37, 38	Hefboom (vergroten afstand of vergroten kracht) (primaire, secundaire en tertiaire hefbomen) Een wiel en as (vergroten kracht en/of afstand) Takel (veranderen afstand, vergroot kracht en vergroot afstand) Een hellend vlak (kracht vergroten) Een wig (kracht vergroten) Een schroevendraaier (een krachtvergroter). Draaipunt, last, inspanning, werking, materialen
6. Beweging Kerndoel: 29, 30, 31, 37	Grootte en richting van de kracht Snelheid Grootte en richting van een kracht veranderen Grootte en richting van een beweging veranderen Kracht en bewegingsrichting veranderen met behulp van snaar, riem, ketting, tandwielen, kegelwielen, kruk/drijfstang, nokkenwiel, rondsel en tandheugel, worm, windas, touw, katrol, kabel, hydraulica en pneumatiek
7. Verkeer en transport (in de ruimte, over land, door de lucht en water) Kerndoel: 29, 30, 31, 37	Luchtdruk, stroomlijn, opwaartse druk, dichtheid, water/luchtweerstand, glijden, lift
8. Communicatie (televisie, radio, gsm, telefoon, satelliet) Kerndoel: 29, 30, 31, 37	Omzetting, transport en opslag van informatie Bericht zenden, ontvangen en begrijpen Een zender, een kanaal en een ontvanger onderscheiden. Coderen en decoderen. Codes zijn symbolen, tekeningen, foto's etc. Informatiedragers (lichtgolven, geluidsgolven).
9. Automatisering Kerndoel: 29, 30, 31, 37	De input van een elektronisch systeem bestaat uit één of meer sensoren. Met een elektronisch systeem wordt bedoeld een regelsysteem. Het deel van het systeem waar de inkomende signalen worden omgezet in stuursignalen is de verwerkingseenheid of regelaar. Sensoren zetten bijv. warmte, licht, vochtigheid, beweging, versnelling, plaats, straling, magnetisme om in een elektrisch signaal. De output van een elektronisch systeem bestaat uit actuatoren. In dit deel wordt het elektrisch signaal weer omgezet in geluid, licht, etc. Het deel van het systeem waar de omzetting van signalen plaats vindt en waar de regeling plaats vindt noemt men de processor (de verwerkingseenheid).
10. Robots Kerndoel: 29, 30, 31, 37	Chassis, aandrijving, wendbaarheid, stabiliteit, wrijving, programmering, sturing, sensor, actuator

Mens en maatschappij

Ook voor Mens en maatschappij is de aandacht vooral uitgegaan naar de organisatie en ordening van onderwijsaanbod in verschillende scenario's. Voor deze bijlage hebben we een fragment geselecteerd dat wel nadrukkelijk aangeeft hoe vanuit hetzelfde kerndoel tegemoet kan worden gekomen aan de verschillende mogelijkheden van leerlingen.

Uitwerking naar niveau van kerndoel 43 (tweede versie: kerndoel 45)

De leerling leert eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan presenteren.

Differentiatie naar beheersingsniveau van deze onderzoeksvaardigheid is op verschillende manieren te realiseren. Op de eerste plaats de differentiatie naar inhoud van het thema en de omvang van het thema dat onderzocht wordt en op de tweede plaats de differentiatie naar niveau van de vaardigheid onderzoek doen.

1. Differentiatie naar inhoud

Als leerlingen zelf een thema mogen kiezen, dat dicht bij huis ligt, is dat makkelijker dan een aangereikt thema, met meer complexiteit. Het thema Idols en de populariteit ervan, is eenvoudiger uit te voeren dan het in kaart brengen van de Midden Oosten problematiek. Ook op het punt van de breedte van het te onderzoeken thema, ligt een differentiatiemogelijkheid. Als leerlingen allerlei aspecten aan een thema moeten onderzoeken is dat complexer dan de vrijheid om zelf het thema in te vullen

2. Differentiatie naar vaardigheid

Hierin zijn ook twee manieren te onderscheiden.

De eerste manier onderscheidt het doen van onderzoek in een aantal stappen, waarbij de moeilijkheidsgraad oploopt als leerlingen meerdere stappen zelfstandig gaan uitvoeren. Bijvoorbeeld het volgende stappenplan.

Stap 1: Het formuleren van een hoofdvraag en deelvragen.

Stap 2: Het maken van een plan van aanpak.

Stap 3: Het zoeken naar informatie, het selecteren en bewerken ervan.

Stap 4: De afronding in de vorm van een verslag/ presentatie

Stap 5: De evaluatie

Het eerste niveau bij het doen van onderzoek kan het oefenen zijn met een van deze stappen. De hoofdvraag kan gegeven zijn en daar moeten leerlingen dan deelvragen bij maken.

De hoofd- en deelvragen kunnen gegeven zijn, zodat de leerlingen alleen stap 2 gaat oefenen.

Het wordt een niveau moeilijker als de leerlingen wel de hoofd- en deelvragen en de informatiebronnen krijgen, maar de overige stappen zelf gaat uitvoeren.

Alle stappen zelfstandig uitvoeren is dan uiteraard het moeilijkste niveau voor de leerlingen.

De tweede manier differentieert in de eisen die aan iedere stap in het proces van onderzoek doen aan leerlingen gesteld worden.

Stap 1: Het formuleren van een hoofdvraag en deelvragen

Het eerste niveau vraagt van leerlingen alleen het formuleren van een vraag, zonder opsplitsing in deelvragen. De vraag moet aansluiten bij het gekozen thema maar stuurt niet direct richting onderzoek. Op dit punt is nog begeleiding van de docent nodig.

Maakt een leerling de overstap naar niveau twee dan moet hij in staat zijn de geformuleerde hoofdvraag op te delen in logische, van elkaar te onderscheiden deelvragen. De deelvragen geven al enige richting aan de keuze van informatiebronnen en de richting waarin de antwoorden op de hoofdvraag gezocht moeten worden.

Op het hoogste niveau kan de leerling een hoofdvraag op delen in deelvragen, die volledig zijn en de verschillende aspecten die aan de hoofdvraag zitten, afdekken. De vragen geven direct richting aan het onderzoek, de informatiebronnen en de antwoorden die gezocht worden. De vragen zijn origineel van inhoud en bieden de mogelijkheid om interessante ontdekkingen te doen.

Stap 2: Het maken van een plan van aanpak

Het eerste niveau vraagt van leerlingen het invullen van een door de docent gestructureerd planningsformulier. De docent draagt daarin de onderdelen aan, waar een planning op gezet moet worden. Tevens controleert hij tussentijds of de planning gehaald is.

Bij de overstap naar het tweede niveau is de docentsturing minder. Er is geen sprake van een aangeleverd planningsformulier, wel reikt de docent aan wat de leerlingen moet plannen. De leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor de wijze van notering, het bijhouden en controleren ervan. Op het hoogste niveau bedenken de leerlingen wat er allemaal moet komen te staan in het plan van aanpak, zij kiezen een eigen werkwijze hierin en spreken zelf af hoe de controle plaats vindt.

Stap 3: Het zoeken naar informatie, het selecteren en bewerken ervan.

Het eerste niveau vraagt van de leerlingen om één geschikte bron te zoeken die informatie geeft over de vraag die zijzelf geformuleerd hebben. De docent kan daarbij al enkele naslagwerken aandragen waaruit de leerlingen de bron kunnen halen of de website kan al gegeven zijn, waar de informatie vandaan te halen is.

Bij de overstap naar het tweede niveau kunnen leerlingen een gevonden bron beoordelen op eenzijdigheid van informatie, en zijn zij in staat om er een andere complementaire bron bij te zoeken. Op het hoogste niveau kunnen leerlingen meer bronnen kiezen, die sturen richting antwoord op de onderzoeksvragen. Zij kunnen overzien dat de bronnen elkaar aanvullen en betrouwbare informatie geven over de onderzoeksvragen.

Bij het bewerken van de informatie zit een niveauverschil in de wijze waarop de bronnen bewerkt worden. Op het eerste niveau herschrijven leerlingen de informatie uit de bron in eigen woorden. Op het tweede niveau kunnen leerlingen de verschillen beschrijven tussen twee tegengestelde bronnen en er conclusies uit trekken en op het derde niveau kunnen leerlingen meerdere bronnen verwerken tot een eigen tekst.

Stap 4: De afronding in de vorm van een verslag/ presentatie

Voor het eerste niveau wordt er gekozen voor de vorm van b.v. een collage. Leerlingen hoeven daarvoor maar kleine stukjes tekst te gebruiken en kunnen door middel van foto's of plaatjes hun thema verder presenteren. Bij het tweede niveau moeten leerlingen meer informatie presenteren b.v. in de vorm van een poster waarin voor en tegenargumenten gepresenteerd worden of leerlingen eigen conclusies verwoorden na afweging van de verschillende bronnen.

Op het hoogste niveau maken leerlingen een artikel of een verslag van het hele onderzoeksproces. Vanuit hun eigen originele bevindingen moeten ze daarin hun betoog onderbouwen.

Stap 5: De evaluatie

Bij het evalueren zit de differentiatie in de mate van reflectie waartoe de leerling in staat is.

Kunst en Cultuur

Voor Kunst en cultuur is gewerkt aan een handreiking bij het maken van een eigen schoolontwerp voor het leergebied. Er worden een aantal keuzestappen onderscheiden en uitgewerkt, waarna ze in de context van voorbeelden weer worden samengevoegd. Het fragment hieronder beschrijft twee van die stappen: de niveau- en leerstofkeuze en de leerstofordening.

Niveaus en leerstofkeuze

De kerndoelen van het leergebied ‘Kunst en cultuur’ bieden ruimte voor interpretatie. Ze kunnen en mogen voor verschillende schoolniveaus verschillend geïnterpreteerd worden. Dit willen we illustreren aan de hand van de kerndoelen 55, 56 en 57 (tweede versie: 52).

De leerling leert basistechnieken en middelen uit verschillende kunstzinnige disciplines te gebruiken en toe te passen

De leerling leert relevante kenmerken van zijn zintuiglijke ervaring te registreren met kunstzinnige middelen.

De leerling leert vanuit beleving, fantasie en geheugen zich een voorstelling te maken en deze te verwerken in eigen kunstzinnig werk.

Bij het eerste kerndoel ligt het voor de hand om in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo een zwaarder accent te leggen op vaardigheid en toepasbaarheid en op een beperking van de kunstzinnige disciplines. Dit betekent dat techniek en middel gericht zijn een voor de leerling concreet proces en product, bijvoorbeeld bij handenarbeid het op schaal maken van een inrichting voor je eigen kamer. Bij drama kan verbaal en non-verbaal spel vanuit concrete herkenbare situaties geoefend worden. Bij muziek en dans kan voor de basistechnieken aangesloten worden bij hedendaagse popmuziek, clips. Als beperking kan worden gekozen voor handenarbeid en drama als kernvakken.

In de theoretische leerweg kan de aandacht voor het concrete uitgebreid worden met abstractie. Bijvoorbeeld bij beeldend het werken aan een tekening met een voorgrond en een achtergrond met als product een deel van een beeldverhaal. Bij drama kan meer aandacht besteed worden aan het oefenen van mimiek en houding in personages. Bij muziek kan musiceren een bredere zin een plek krijgen. Er kunnen meer kunstvakken aangeboden worden.

Voor het havo/vwo kan het repertoire uitgebreid worden, basistechnieken kunnen in concrete en meer abstracte opdrachten uitgewerkt worden. Bij beeldend kan het begrip ‘ruimtelijkheid’ uitgewerkt worden in twee- en driedimensionale probleemstellingen.

Het begrip ruimte kan op een andere wijze dan bij het vmbo uitgediept worden bij dans en drama. Bij musiceren kan vormgeving van muziek (componeren) in lessen opgenomen worden, dit kan zowel bij luisteren als bij het zelf musiceren.

Ook hier kunnen meer kunstvakken aangeboden worden. Een keuze voor verdieping aan het einde van het eerste leerjaar in een of meer disciplines ligt voor de hand.

De kerndoelen kunnen dus per schoolniveau variabel worden ingevuld waarbij recht kan worden gedaan aan het individuele niveau, het startpunt van de leerling en het beoogde doorstromingsniveau. Lastig is dat juist bij ‘Kunst en cultuur’ ontwikkelingsniveau en beheersing van technieken zeer uiteen en dwars door de niveau-indeling heen kan lopen. Het is belang om de beheersing van de leerstof en de fase van ontwikkeling op het niveau van de individuele leerling te benoemen en vast te leggen in het individuele portfolio (dit kan ook door de leerling vastgelegd worden).

Leerstofordening van het leergebied ‘Kunst en cultuur’

De leerstof van ‘Kunst en cultuur’ kan worden geordend in de vorm van bijvoorbeeld cursussen, thema’s, projecten of afzonderlijke lessen. Deze vier vormen lichten we kort toe.

- *Cursus*: de leerstof wordt in doorlopende basiscursussen of (eenmalige) minicursussen geleerd en geoefend; iedere cursus concentreert zich op één of meer kerndoelen; waarschijnlijk kunnen binnen een cursus kerndoelen het beste worden geclusterd, bijvoorbeeld een cursus fotografie waarin kerndoel 55 wordt gecombineerd met kerndoelen 58, 59 en 60.
- *Thema’s*: de leerstof wordt opgehangen aan thema’s, bijvoorbeeld het thema ‘beweging’. Ieder thema clustert enkele kerndoelen binnen meerdere kunstzinnige disciplines.
- *Projecten*: de leerstof wordt geïntegreerd in grotere, projectmatige opdrachten waarin de leerstof uit het gebied ‘Kunst en cultuur’ wordt geïntegreerd bijvoorbeeld naar een podiumproductie of er wordt een koppeling gemaakt tussen kunstzinnige disciplines en een ander leergebied bijvoorbeeld met Nederlands tot een poëzie project.
- *Afzonderlijke lessen*: de leerstof wordt conform de meeste lesmethodes verkaveld in de kunstvakken tekenen, handenarbeid, textiel, audiovisueel, muziek, drama en dans; in iedere les worden kerndoelen in samenhang aan de orde gesteld.

Uiteraard zijn combinaties mogelijk. Afzonderlijke lessen kunnen bijvoorbeeld leiden tot een projectmatige slotopdracht. Binnen een cursus kan een thema centraal worden gesteld om de leerstof te ‘binden’. Verder kan leerstof uit afzonderlijke lessen worden gecombineerd tot een cursus.

Het werken met een portfolio geeft leerlingen inzicht in wat ze leren en hoe ze dat doen. Het maakt leerlingen meer bewust van hun eigen leerproces, ze reflecteren op iets wat van belang is voor de individuele ontwikkeling. Het samenstellen van een portfolio kan de motivatie en betrokkenheid (affiniteit) bevorderen, waardoor het gevoel van autonomie en competentie bevordert wordt.

Van docenten vraagt het werken met een portfolio dat zij de leerlingen serieus nemen in hun liefhebberijen (competent) en dat zij hen stimuleren er een persoonlijk document van te maken (autonoom). Het portfolio nodigt uit tot interactie tussen docent en leerling, en leerlingen onderling; hetgeen de relatie uiteraard bevordert.

Door de actieve rol van de leerling bij het samenstellen van het portfolio, zullen zij meer invloed op het leerproces ervaren; dat stimuleert vervolgens het nemen van initiatieven (exploratie). Het bevordert de ontwikkeling van de emotionele intelligentie: een reeks van non-cognitieve vermogens, competenties en vaardigheden die iemands kans om te slagen bij het tegemoet treden van eisen en druk vanuit de omgeving beïnvloeden. Door het werken met het portfolio zullen vooral intra-persoonlijke vaardigheden (zoals zelfbeeld, emotionele zelfbewustheid en onafhankelijkheid) en interpersoonlijke vaardigheden (zoals interpersoonlijke relaties) en aanpassingsvermogen (zoals realiteitstoetsing en transfer) gestimuleerd en bevordert worden.