De bovenbouw van het basisonderwijs

Onderwijsproces en opbrengsten

Dr. S. Doolaard
Drs. L.M.C.M. Cremers-van Wees
Dr. J.W. Luyten

De bovenbouw van het basisonderwijs. Onderwijsproces en opbrengsten. / S. Doolaard, L.M.C.M. Cremers-van Wees & J.W. Luyten, Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en –management: 2002 - 163p.

Project uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Trefwoorden: basisonderwijs
onderwijsopbrengsten
onderwijsproces
schoolorganisatie

Druk: Printpartners Ipskamp, Enschede

© 2002 Twente University Press
Postbus 217, 7500 AE Enschede
tel. 053 – 489 4549, fax. 053 - 4893599
email: tup@utwente.nl, internet www.utwente.nl/tupress

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie of op welke wijze dan ook zonder schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN: 90.365.1776.1

Inhoudsopgave

1. Inleiding 1

2. Actueel overzicht van opbrengsten en het onderwijsproces 7
   - 2.1 Kader voor het beschrijven van opbrengsten en het onderwijsproces 7
   - 2.2 De bovenbouwleerling: opbrengsten en achtergrond 9
     - 2.2.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling 9
     - 2.2.2 De cognitieve ontwikkeling 9
   - 2.3 Het onderwijsproces en de bovenbouwleerkracht 15
     - 2.3.1 Didactisch handelen en onderwijs-op-maat 16
     - 2.3.2 Pedagogisch klimaat 22
     - 2.3.3 ICT in de bovenbouw 23
     - 2.3.4 De bovenbouwleerkracht 24
   - 2.4 De bovenbouw in de school 25
     - 2.4.1 Huidige groepsgrootte en extra handen in de groep in de bovenbouw 25
     - 2.4.2 Effecten van groepsgrootte in de bovenbouw 26
     - 2.4.2 Effecten van groepsgrootte in de onderbouw op bovenbouwprestaties 27
   - 2.5 Samenvatting 29

3. Methode 31
   - 3.1 Inleiding 31
   - 3.2 Secundaire analyses 32
     - 3.2.1 PRIMA-bestanden 32
     - 3.2.2 IST/RST-bestanden 37
   - 3.3 Aanvullende dataverzameling 39
     - 3.3.1 Groepsgesprekken 39
     - 3.3.2 Vragenlijst 42

4. Resultaten van de secundaire analyses 45
   - 4.1 De bovenbouwleerling: opbrengsten en achtergrond 45
     - 4.1.1 De cognitieve ontwikkeling 47
     - 4.1.2 De sociaal-emotionele ontwikkeling 54
     - 4.1.3 Samenvatting bovenbouwleerling 56
   - 4.2 Het onderwijsproces en de leerkracht 57

4.2.1 Het onderwijsproces volgens leerkrachten 57
4.2.2 Het onderwijsproces volgens de Inspectie van het **Onderwijs** 62
4.2.3 Samenvatting onderwijsproces 69

5. Resultaten van de groepsgesprekken 73
5.1 Organisatie van de bovenbouw 73
5.2 Leerkrachten en groepen 76
5.3 Doelen en resultaten 78
5.4 Problemen in de praktijk 81
5.5 Huidige en toekomstige oplossingen 83
5.6 Afronding 88

6. Resultaten van het vragenlijst-onderzoek 89
6.1 Achtergrondgegevens van leerkrachten en groepen 89
6.2 Ontwikkelingen in het basisonderwijs 91
6.3 Didactisch handelen en onderwijs-op-maat in onder- en bovenbouw 97

7. Onderwijsproces en opbrengsten: samenvatting en conclusies 103
7.1 Aanleiding en onderzoeksvragen 103
7.2 Methode 104
7.3 De bovenbouwleerling 106
7.4 Het onderwijsproces en de bovenbouwleerkracht 111
7.5 De bovenbouw binnen de schoolorganisatie 114
7.6 Conclusies en aanbevelingen 116

Referenties 121

Bijlagen
1. PRIMA-bestanden
2. IST/RST-bestanden

1 Inleiding

De laatste jaren is er veel belangstelling voor het onderwijs aan het jonge kind. Het beleidsthema Groepsgrootte en Kwaliteit is speciaal gericht op het onderwijs aan vier- tot achtjarigen en binnen het Onderwijskansenbeleid speelt de voor- en vroegschoolse educatie een belangrijke rol. De toegenomen aandacht voor de onderbouw vindt zijn oorsprong in de evaluatie van het basisonderwijs (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994). Uit deze evaluatie bleek duidelijk, dat aan de doelen die beoogd werden met de samenvoeging van kleuter- en lager onderwijs nog niet voldaan was. Het formuleren van doelen en inhouden en de pedagogisch-didactische aanpak in de onderbouw, met name in de leerjaren 1 en 2, werd als onvoldoende beoordeeld. Ook bleek dat de achterstand waarmee leerlingen het basisonderwijs binnen kwamen niet verminderde in de loop van de onderbouwperiode. Tegelijkertijd ontstond er een groeiend besef dat goed onderwijs in de eerste jaren van het basisonderwijs voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen noodzakelijk is. Gezien de resultaten van de evaluatie is er vanaf die tijd veel geïnvesteerd in de onderbouw: extra formatie voor verkleining van de groepsgrootte of het inzetten van extra handen in de groep, uitbreiding van leerlingvolgsystemen met instrumenten voor het meten van de ontwikkeling van jonge kinderen, invoering van speciale programma's voor jonge kinderen, toename van methodisch werken, opkomst van de coördinator onderbouw.
Naast de genoemde ontwikkelingen speciaal gericht op de eerste vier leerjaren van het basisonderwijs is er ook beleid dat de gehele basisschool beslaat. Het Weer Samen Naar School-beleid, gericht op het opvangen van risicoleerlingen in het reguliere basisonderwijs, is daar het belangrijkste voorbeeld van. Ook de invoering van de leerlinggebonden financiering, bepaalde onderdelen van het onderwijsachterstanden- en onderwijskansenbeleid, ICT, competenties, authentiek en zelfontdekkend leren beslaan de gehele basisschool. In het algemeen worden recente onderwijsinnovaties gezien als een verschuiving van het perspectief op onderwijs: van onderwijs als kennisoverdracht naar onderwijs gericht op zelfontplooiing en probleemoplossingsgericht onderwijs. Ook wel aangeduid als een verschuiving van leerstofgericht naar leerlinggericht onderwijs.

De extra investeringen in de onderbouw beginnen vruchten af te werpen. In onderbouwgroepen met minder leerlingen per leerkracht wordt beter ingespeeld op verschillen tussen leerlingen, er is meer interactie tussen leerkracht en leerling, zwakkere leerlingen krijgen vaker individuele instructie of instructie in een klein

groepje (Doolaard, Annevelink, Bosker & Cremers-van Wees, 2000; Inspectie van het Onderwijs, 2001). Vanuit een optimistisch gezichtspunt kan beredeneerd worden dat deze resultaten er toe zullen leiden dat leer- en/of gedragsproblemen in die onderbouwperiode verminderd zullen worden of zich minder zullen ontwikkelen. Ook kan beredeneerd worden, dat de positieve ontwikkelingen in de kwaliteit van het onderwijs in de onderbouw door zullen werken in kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw, waardoor bovenbouwleerkrachten beter in staat zijn het aangeboden onderwijs uit de onderbouw door te zetten in de bovenbouw.
Vanuit een negatief gezichtspunt kan beredeneerd worden dat er problemen in de bovenbouw zullen ontstaan, omdat er meer leerlingen instromen met leer- en/of gedragsproblemen terwijl in de eerste plaats de omstandigheden, in het bijzonder de hoeveelheid formatie om groepen te verkleinen en/of met meer handen in de groep te werken, niet veranderen en in de tweede plaats bovenbouwleerkrachten niet zoals onderbouwleerkrachten zijn toegerust om op deze nieuwe situatie te anticiperen.

De laatste tijd wordt de bovenbouw steeds vaker in verband gebracht met een aantal negatieve ontwikkelingen: het wordt steeds moeilijker om leerkrachten voor bovenbouwgroepen te vinden, (met name bovenbouw-) leerkrachten worden gemiddeld steeds ouder, leerlingen worden 'lastiger'. Wanneer leerkrachten en directies gevraagd wordt naar hun perceptie van de gevolgen van het op de onderbouw gerichte landelijke beleid op het onderwijs in de bovenbouw, blijkt een meerderheid het negatieve gezichtspunt aan te hangen (Doolaard, e.a., 2000, bevraging in het schooljaar 1999/2000). Door de scholen worden drie soorten problemen genoemd die al ondervonden worden of op korte termijn verwacht worden. In de eerste plaats problemen die met personeel te maken hebben: wanneer de groepen in de onderbouw nog kleiner worden verwacht men dat het nog moeilijker zal worden leerkrachten voor de bovenbouw te vinden. In de tweede plaats het probleem van de herindeling van groepen bij de overgang van groep 4 naar groep 5. Tot nu toe was het over het algemeen zo dat scholen, leerlingen en ouders eraan gewend waren dat leerlingen in ieder geval vanaf groep 3 een min of meer vaste groep vormden die ongewijzigd door ging tot en met groep 8. Door de breuk in formatietoekenning tussen groep 4 en groep 5 ziet het er nu naar uit dat er na groep 4 een herindeling van leerlingen moet plaats vinden. Veel scholen betreuren dit omdat ze veel waarde hechten aan het feit dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan de veiligheid van een vaste groep medeleerlingen ervaren. In de derde plaats worden problemen genoemd op het terrein van zorgverbreding. Door de kleine groepen in de onderbouw en het Weer Samen Naar School-beleid is het in de onderbouw mogelijk leerlingen lang op de basisschool te houden. Leerlingen kunnen de extra hulp die zij nodig hebben krijgen en ieder kan zich op zijn of haar eigen niveau ontwikkelen. Doordat er in de bovenbouw minder ruimte is voor individuele hulp en ondersteuning zou dit daar niet gerealiseerd kunnen worden. Meer leerlingen worden dus wel langer

op school gehouden, maar de angst bestaat dat in de onderbouw niet alle (leer)problemen kunnen worden opgelost en dat leerlingen dus hun (leer)problemen meenemen naar de bovenbouw waar hen niet die ondersteuning geboden kan worden die ze nodig hebben. Ongeveer 15% van de onderbouwleerkrachten geeft in dit onderzoek aan, dat de aandacht voor groepsverkleining en extra handen in de klas in de onderbouwgroepen op school, leidt tot wrevel tussen onder- en bovenbouw.
In het vervolg-onderzoek naar de gevolgen van het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit worden deze uitkomsten bevestigd (Doolaard, Annevelink, Bosker & Cremers-van Wees, 2001). Een zeer ruime meerderheid geeft aan dat het in hun ogen in sterke mate moeilijker is geworden bovenbouwvacatures te vervullen. Op de eigen school zijn volgens ruim de helft van de respondenten de bovenbouwgroepen groter geworden terwijl dat landelijk volgens 80% van diezelfde respondenten het geval is. Op de eigen school voelen bovenbouwleerkrachten zich volgens ongeveer 35% van de respondenten achtergesteld en landelijk geldt dit volgens bijna 70% van de respondenten.

Toch zijn er ook aanwijzingen voor een (gedeeltelijke) bevestiging van het positieve gezichtspunt. Leerkrachten en directeuren geven in hetzelfde onderzoek aan, dat er minder problemen zijn bij het leren lezen in groep 3 en dat er minder leerlingen vastlopen bij de doorstroom naar groep 4 en hoger. Ook wordt aangegeven dat de bovenbouw profiteert van de extra aandacht en tijd die er besteed kan worden aan de kwaliteit van het onderwijs in de onderbouw. Bovenbouwleerkrachten doen bijvoorbeeld mee aan nascholing en begeleiding die op initiatief van de onderbouw is aangevraagd op het terrein van zelfstandig werken, klassenmanagement, sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen of gedragsproblemen.

Deze resultaten zijn allemaal gebaseerd op zelfrapportages van leerkrachten en directeuren van basisscholen. Het betreft ook allemaal ontwikkelingen die recent gestart zijn en nog gaande zijn en de kwaliteit van de onderwijsprocessen en opbrengsten van de bovenbouw waarschijnlijk nog niet op grote schaal heeft kunnen beïnvloeden. Om mogelijke ontwikkelingen in te kunnen schatten, er zonodig op te kunnen anticiperen en later effecten te kunnen bepalen dient er een breed beeld voorhanden te zijn van de huidige stand van zaken in de bovenbouw. Gegevens ten aanzien van leerlingenaantallen, personeel, vacatures en groepsgrootte zijn voor de leerjaren in de bovenbouw wel voorhanden in publicaties van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, de Inspectie van het Onderwijs, het CBS en de CFI. Er is geen actueel overzicht van de feitelijke stand van zaken wat betreft de kwaliteit van het onderwijs specifiek in de bovenbouw. De Inspectie van het Onderwijs rapporteert met name over scholen, waarbij gegevens van leerkrachten samen zijn genomen per school, veel onderwijsonderzoek heeft zich de laatste jaren met name in onderbouwgroepen afgespeeld, op schoolniveau of op nog hogere

niveaus zoals samenwerkingsverbanden of gemeenten. Wel zijn bovenbouwleerkrachten en -leerlingen betrokken bij het PRIMA-cohortonderzoek, de PPON-onderzoeken en de ICT-monitor.

In het onderhavige onderzoek wordt door het samenbrengen en aanvullen van beschikbaar onderzoek een breed beeld geschetst van de huidige stand van zaken van de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Daarbij komen de volgende onderzoeksvragen aan de orde:

1. Hoe ontwikkelt zich de kwaliteit van het onderwijs (onderwijsproces en opbrengsten) in de bovenbouw van het basisonderwijs?
2. Welke specifieke kenmerken heeft het didactisch handelen in de bovenbouw? Op welke wijze geven leerkrachten in de bovenbouw invulling aan dit didactisch handelen? In welke opzichten verschilt dit van de onderbouw? Welke problemen doen zich daarbij voor? En welke oplossingen zijn er voor de geconstateerde problemen?
3. Welke specifieke kenmerken heeft onderwijs-op-maat in de bovenbouw? Op welke wijze geven leerkrachten in de bovenbouw invulling aan onderwijs-op-maat? In welke opzichten verschilt dit van de onderbouw? Welke problemen doen zich daarbij voor? En welke oplossingen zijn er voor de geconstateerde problemen?
4. Welke gunstige en ongunstige neveneffecten van het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit in de onderbouw treden op in de bovenbouw? Op welke wijze gaan scholen en leerkrachten hiermee om, in het bijzonder met groepsgrootteverschillen tussen groep 4 en 5?

Didactisch handelen en onderwijs-op-maat, zoals genoemd in onderzoeksvraag 2 en 3, zijn specificaties van het begrip onderwijsproces in de eerste onderzoeksvraag. In de eerste onderzoeksvraag ligt de nadruk op de ontwikkeling in de tijd van onderwijsprocessen en opbrengsten in de bovenbouw. Vraag 2 en 3 plaatsen de situatie in de bovenbouw naast die in de onderbouw. Zijn er wat betreft didactisch handelen en onderwijs-op-maat verschillen tussen de beide bouwen, feitelijk en in de ogen van leerkrachten, en zijn verschillen wenselijk gezien de aard van de leerlingpopulatie? Welke problemen ondervinden leerkrachten op beide terreinen en welke oplossingen worden daarvoor ingezet of zouden daarvoor in de ogen van leerkrachten ingezet kunnen en/of moeten worden?
Onderzoeksvraag 4 concentreert zich op de neveneffecten van het beleid van Groepsgrootte en Kwaliteit in de onderbouw. Beklijvingsonderzoek van klassenverkleining laat zien dat positieve resultaten onder bepaalde voorwaarden behouden kunnen worden, maar bij ongunstigere omstandigheden makkelijk uitdoven (zie o.a. Nye, Hedges & Konstantopoulos, 1999). Enerzijds gaat het hier dan om

onderwijsinhoudelijke maatregelen in groep 5 en verder maar anderzijds ook om de organisatorische maatregelen die scholen nemen om de stap van groep 4 naar groep 5 te maken.

Zoals aangegeven wordt in dit onderzoek een breed beeld geschetst van het onderwijs in de bovenbouw door het samenbrengen en aanvullen van beschikbaar onderzoek. De basis voor het onderzoek wordt daarom gevormd door een literatuuronderzoek, waarvan de resultaten beschreven zijn in hoofdstuk 2. Vervolgens zijn op een tweetal bestanden secundaire analyses uitgevoerd vanuit de specifieke onderzoeksvragen van dit onderzoek (hoofdstuk 4). Deze gegevens zijn aangevuld met een aantal groepsgesprekken met bovenbouwleerkrachten en een breed uitgezette vragenlijst. Deze onderdelen zijn beschreven in respectievelijk hoofdstuk 5 en 6. In hoofdstuk 7 worden de verschillende onderdelen naast elkaar gezet en worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

2 Actueel overzicht van opbrengsten en het onderwijsproces

2.1 Kader voor het beschrijven van opbrengsten en het onderwijsproces

Het beschrijven van het staat van het onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs vraagt om een helder beschrijvingskader. In de onderzoeksvragen wordt expliciet ingegaan op het didactisch handelen en onderwijs-op-maat, in de eerste onderzoeksvraag wordt heel algemeen gesproken over de kwaliteit van het onderwijs, waarbij tussen haakjes vermeld wordt dat kwaliteit zowel het onderwijsproces als de opbrengsten betreft. In dit hoofdstuk wordt toegewerkt naar een beschrijvingskader waarin deze begrippen in hun onderlinge samenhang een plaats hebben en dat in de loop van dit onderzoeksrapport gebruikt wordt om de situatie in de bovenbouw te beschrijven. Het beschrijvingskader is gebaseerd op theoretisch en empirische onderbouwing.

Gaat men voor een onderbouwing van een beschrijvingskader voor onderwijs aan 8 tot 12 jarigen een behoorlijk aantal jaren terug dan vindt men voornamelijk pedagogische en leerpsychologische inzichten. Het leerproces dat leerlingen doormaakten stond centraal zonder dat er een relatie met het handelen van de leerkracht werd gelegd. De leerkracht kon wel het leerproces van de leerling organiseren door bijvoorbeeld materiaal aan te bieden, maar de leerling zelf werkte zelfstandig en op eigen tempo. Halverwege de jaren 60 begonnen inzichten rond het geven van instructie en het onderzoek daarnaar op te komen. Nog later werden de eerste pogingen gedaan de effecten van instructie en overig handelen van de leerkracht af te meten aan prestaties van leerlingen. Het meest prominent gebeurt dit in de school-, klas-, leerkracht- en instructie-effectiviteitsmodellen.

Een van de meest gebruikte en geciteerde modellen voor het beschrijven en verklaren van het onderwijs en de opbrengsten daarvan op het niveau van de klas is het model van Creemers (1994). Het is ontwikkeld in de traditie van onderwijseffectiviteit, in de lijn van Carroll (1963), Bloom (1976) en Rosenshine (o.a. 1971). Onderzoek naar en ontwikkeling van theorie op het terrein van effectiviteit van leerkrachten en instructie kent een zeer lange traditie, waarbij ook aansluiting werd gevonden bij meer leerpsychologische richtingen en later het constructivisme. Vanaf midden jaren 80 werd aansluiting gevonden bij de traditie van school(organisatie)effectiviteit en zijn modellen ontwikkeld waarin elementen op klasniveau in relatie werden gebracht met elementen op schoolniveau, waarmee aangegeven werd dat de effectiviteit van het onderwijs in een klas niet los gezien kon worden van de effectiviteit op schoolniveau,

en andersom. Van binnen naar buiten bestaan deze modellen uit het niveau van de leerling, de klas en de school. Op leerlingniveau worden globaal meestal drie aspecten onderscheiden: de cognitieve prestaties, sociaal-emotionele aspecten en allerlei achtergrondgegevens die dienen ter verklaring van de eerste twee aspecten en dus geen uitkomst van het systeem zijn maar gegevens die de uitkomsten van het systeem beïnvloeden. Op groepsniveau wordt bijvoorbeeld onderscheiden de groeperingsvormen in de groep, het handelen van de leerkracht en gelegenheid en tijd om te leren. Op schoolniveau komen onder andere evaluatie, leiderschap en samenwerking aan de orde. Afhankelijk van de interesse van de auteur en het object van onderzoek kunnen daar nog hogere niveaus aan worden toegevoegd zoals de buurt, het bestuur, de gemeente of de nationale overheid.

Hoewel in dit onderzoek niet het verklaren maar meer het beschrijven van de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw centraal staat kunnen deze modellen dienen als kapstok, zeker gezien het feit dat ze ook model hebben gestaan voor het kader dat door de inspectie en de commissie evaluatie basisonderwijs is en wordt gebruikt. Gezien de focus van dit onderzoek beperken we ons tot drie niveaus: de school, de bovenbouwgroep/-leerkracht en de bovenbouwleerling.
Ook bij een beschrijving van de stand van zaken in de bovenbouw vormt de bovenbouwleerling het laagste niveau (2.2). Hoe staat het met de prestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerling? Is daar een ontwikkeling in te zien? In hoeverre is de samenstelling van de bovenbouwpopulatie de laatste jaren veranderd en welke ontwikkelingen zijn daarin te verwachten? Hoe is momenteel de relatie tussen de achtergrondgegevens van de oudere bovenbouwleerlingen en heeft zich hier de laatste jaren een verandering in voorgedaan? Neemt bijvoorbeeld de invloed van etnische afkomst af of toe in leerjaren of in schooljaren?
Het groepsniveau vormt het daaropvolgende niveau (2.3). Binnen dit niveau ligt de nadruk op die factoren waarvan uit effectiviteitsonderzoek bekend is dat zij van invloed zijn op de prestaties van leerlingen.
Vervolgens zal de schoolorganisatie het hoogste niveau vormen (2.4). Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het schoolbreed nastreven van bepaalde onderwijsdoelstellingen, staat leren voorop of ontwikkeling van leerlingen? Ook gaat het om de inzet van formatie, hoe groot zijn de groepen is er ruimte voor extra inzet van assistenten of extra leerkrachten, in hoeverre hebben bovenbouwgroepen de mogelijkheid om nog RT in te zetten, hoe gaat men om met de verdeling van leerkrachten over groepen in tijden van lerarentekort?

2.2 De bovenbouwleerling: opbrengsten en achtergrond

In deze paragraaf wordt 'de bovenbouwleerling' geschetst, waarbij twee ontwikkelingsgebieden onderscheiden worden: het sociaal-emotionele en het cognitieve gebied.

2.2.1 De sociaal-emotionele ontwikkeling

In een overzicht van wat onderzoek opgebracht heeft voor het bestrijden van onderwijsachterstanden van Vedder en Kloprogge (2001) wordt een lijst van voorbeelden in de ontwikkelingen in de samenleving gegeven die het gezinsleven en de opvoeding raken. Onder andere worden daarin genoemd: verbeterde medische zorg waardoor bijvoorbeeld meer extreem vroeg geboren kinderen overleven met als mogelijk gevolg een toename in gedragsproblemen, toename in aantal scheidingen waardoor minstens een op de zes kinderen daarmee te maken heeft, generatie ouders die bij het inrichten van hun leven minder rekening met hun kinderen houden, kinderen brengen meer tijd door buiten het gezin en worden daardoor eerder gestimuleerd of gedwongen tot zelfstandigheid, toename van aantal kinderen dat zorg nodig heeft. Stuk voor stuk zijn dit ontwikkelingen die ook de school raken. Berichten over toename van gedragsproblemen binnen school, agressie, pesten en zelfs geweld zijn met grote regelmaat te horen en lezen. Aandacht voor sociale competentie, sociaal-emotionele ontwikkeling, samenwerken neemt toe. Roeleveld, Otter en Blok (2001) laten op basis van IST-gegevens van 1998 zien dat op 31% van de scholen bezig is met de ontwikkeling van een systeem om sociaal-emotionele ontwikkeling bij leerlingen vast te stellen. Hoewel deze toename meestal ingegeven is door negatieve ervaringen komt ook een meer positieve kijk voor. Doordat traditionele instituten die verantwoording droegen voor omgangsvormen en waarden en normen steeds meer verdwijnen en doordat de culturele diversiteit toeneemt moeten ook kinderen steeds meer zelf keuzes maken. Hierop moet onder andere de school kinderen voorbereiden. Naast sociale competentie als zelfstandig doel dient de aandacht voor de sociaal-emotionele aspecten ook voorwaardelijke doelen voor het cognitieve leren.

De meest recente gegevens ten aanzien van de sociaal-emotionele aspecten van de huidige bovenbouwleerlingen komen uit de vierde meting van het PRIMA-cohortonderzoek (Driessen, van Langen & Vierke, 2002) en worden verder behandeld in hoofdstuk 4 in relatie tot de uitkomsten van de eerdere PRIMA-metingen.

2.2.2 De cognitieve ontwikkeling

Ten aanzien van de stand van zaken wat betreft de leerprestaties van leerlingen zijn aanmerkelijk meer bronnen voor handen dan wat betreft het sociaal-emotionele domein. Toch is het ook wat leerprestaties moeilijk de in de bovenbouw opgedane leerresultaten te onderscheiden van de prestaties van leerlingen op een bepaalde leeftijd die een optelsom zijn van de totale ontwikkeling tot die tijd, zoals

bijvoorbeeld de Cito-Eindtoets de kennis en vaardigheden meet die de leerling gedurende de hele basisschoolperiode heeft opgedaan. Achtereenvolgens komen aan de orde de taal- en leesprestaties, de rekenprestaties, resultaten op de Cito-Eindtoets en advisering ten aanzien van het voortgezet onderwijs, verwijzing naar het speciaal basisonderwijs en zittenblijven.

Taal en lezen

Een actueel overzicht van de stand van zaken wat betreft zowel het onderwijsproces als de opbrengsten van het taal- en leesonderwijs in Nederland wordt gegeven door Sijtstra (1998). Zij gebruikt daarvoor onder andere de opbrengsten van de periodieke peilingsonderzoeken uit 1988 (Zwarts, 1990) en 1993 (Sijtstra, 1997) en komt tot de conclusie dat er in het algemeen sprake is van een onvoldoende beheersing. Wat betreft lezen doen leerlingen die les krijgen volgens een moderne, procesgerichte methode het beter dan leerlingen die volgens een traditionele methode les krijgen. Toename van het gebruik van deze methoden tussen 1988 en 1993 zorgen dan ook voor een lichte verbetering van de prestaties op de leesonderdelen. Methodegebruik is geen verklaring voor verschillen in taalprestaties tussen leerlingen. Er is sprake van zeer lichte vooruitgang in het schrijven van rapporterende teksten en een aantal deelvaardigheden bij het schrijven tussen de eerste en de tweede PPON-meting.

Het belang van een goede lees- en taalvaardigheid wordt zeer groot geacht. In het kader van het bestrijden van onderwijsachterstanden wordt dan ook veel aandacht besteed aan het zo vroeg mogelijk beginnen van het stimuleren van de taalontwikkeling. In de loop van de basisschool blijken leerlingen wat betreft de instrumentele vaardigheden redelijk op één niveau te presteren, wat betreft de complexe vaardigheden zoals begrijpend lezen en conceptuele aspecten zoals woordenschat blijven allochtone leerlingen achter bij autochtone leerlingen. Verschillende onderzoeken laten zien dat de achterstand gedurende de schoolloopbaan niet kleiner wordt maar juist groter. Uit de Rapportage minderheden 2001 (Tesser & Iedema, 2001) blijkt het tegendeel. De aanvankelijk zeer grote verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen worden in de loop van het basisonderwijs kleiner, bij taal in iets lichtere mate dan bij rekenen. Juist omdat het niveau in de lagere groepen niet veel hoger is geworden in de loop van 10 jaar en het niveau in groep 8 wel komt de verbetering volgens het SCP op het conto van de scholen. Het SCP heeft de data van het PRIMA-cohortonderzoek en de voorloper (Landelijke Evaluatie Onderwijsvoorrangsbeleid) gebruikt om de situatie in het basisonderwijs (in de periode van 1988 tot 1998/99) te beschrijven. Als de verschillen in taalprestaties uitgedrukt worden in leerjaren blijken de Turkse leerlingen in elk leerjaar meer dan 2 leerjaren achter te lopen op de autochtone leerlingen. De Surinaamse leerlingen lopen 1 leerjaar achter. Bij een vergelijking van leerjaren over deze periode, waarbij de autochtone leerlingen als 'vaststaand' referentiepunt worden gebruikt, vertonen de taalprestaties in de groepen 4 en 6 bij elke meting ongeveer

hetzelfde beeld. In groep 8 stijgen de taalscores van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en overige allochtone leerlingen opvallend. Toch blijft er nog een achterstand van bijna twee leerjaren over op de autochtone leerlingen. Het inlopen van de taalachterstand duurt in dit tempo nog wel 20 jaar. In de groepen 4 en 6 blijft ook de absolute taalachterstand in de periode 1994-1998 ongeveer gelijk, in groep 8 is er een lichte vermindering van de taalachterstand te zien. Ook de autochtone leerlingen gaan vooruit, maar de vooruitgang van de allochtone leerlingen is groter. Om nog meer zekerheid te krijgen over de prestatieontwikkeling van leerlingen zijn de leerlingen ook individueel gevolgd van leerjaar 4 tot leerjaar 8. Voor elke leerling is dan de leerwinst te berekenen tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8. De leerwinst van de verschillende herkomstgroepen is vervolgens met elkaar vergeleken. Voor taal is de leerwinst voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen 100 punten, voor de autochtone leerlingen 90 punten. Uit analyses blijkt ook dat tussen groep 4 en groep 6 door de allochtone leerlingen (niet de Surinaamse en Antilliaanse leerlingen) een hoger leerwinst in taal wordt behaald dan door de autochtone leerlingen. Het SCP signaleert dat de verschillen tussen scholen in leerwinst in groep 6 veel groter zijn dan in groep 8, met name bij taal. De verklaring zou zitten in het feit dat scholen in de lagere leerjaren de aanvankelijke verschillen in aanvangsniveau van leerlingen egaliseren. Hoe hoger het leerjaar hoe kleiner dan de verschillen tussen scholen in behaalde leerwinst worden. Wat er na groep 6 nog aan tussenschoolse verschillen in leerwinst overblijft zou dan meer een gevolg zijn van echte effectiviteitsverschillen tussen scholen.

Rekenen

Het rekenonderwijs is inmiddels driemaal - in 1987 (Wijnstra, 1988), 1992 (Bokhove, Schoot & Eggen, 1996) en 1997 (Janssen, Schoot, Hemker & Verhelst, 1999) - onderwerp van het peilingsonderzoek geweest. Aan de hand van deze rapportages is een beeld te krijgen van het niveau van de rekenprestaties aan het eind van het basisonderwijs en verschuivingen daarin in de loop van de jaren. Naast de peiling aan het eind van het basisonderwijs vindt er ook een peiling halverwege het basisonderwijs plaats, waardoor het globaal wel mogelijk is om inzicht te krijgen in de bijdrage van de bovenbouw aan het eindniveau.

In de samenvatting van de rapportage van het onderzoek in 1997 worden de volgende conclusies getrokken met betrekking tot het niveau van de rekenprestaties:

- Er lijkt sprake te zijn van een geleidelijke negatieve ontwikkeling in de rekenprestaties van de leerlingen, zonder dat daarvoor overigens een duidelijke verklaring gegeven kan worden. Binnen het domein 'getallen en bewerkingen' is de vaardigheid van de leerlingen in 'schattend rekenen' over een periode van 10 jaar toegenomen. Daartegenover staat dat de vaardigheid bij verschillende onderdelen van 'hoofdrekenen' en van 'bewerkingen' de laatste 5 jaar achteruit is gegaan. Voor het onderdeel 'vermenigvuldigen en

delen' en voor het domein 'meten' geldt dat hier al 10 jaar een dalende lijn te zien is. De vaardigheid binnen het domein 'breuken, procenten en verhoudingen' is in de afgelopen tien jaar weinig veranderd.

- Bij de meeste onderdelen wordt de standaard voldoende - die door 70 tot 75% van de leerlingen gehaald zou moeten worden - gehaald door 50% van de leerlingen of minder. Het behalen van de standaard voldoende hangt sterk samen met het leerlinggewicht; vaak haalt een meerderheid van de 1.0-leerlingen de standaard voldoende wel, terwijl van de 1.9-leerlingen soms minder dan een kwart aan deze standaard voldoet. Ook de 1.25-leerlingen hebben een duidelijke achterstand ten opzichte van de 1.0-leerlingen. Daarnaast wordt er een klein tot matig additioneel negatief effect gevonden voor scholen met relatief veel leerlingen met een sociaal-economische achterstand. Op bijna alle onderwerpen zijn de prestaties van meisjes lager dan die van jongens, alleen op het domein 'bewerkingen' zijn de prestaties van jongens en meisjes gelijk. Verder hebben leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan een duidelijke achterstand ten opzichte van hun groepsgenoten.

Zoals al bij taal vermeld laat de Rapportage minderheden 2001 (Tesser & Iedema, 2001) zien dat de aanvankelijk zeer grote verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in de loop van het basisonderwijs vooral bij rekenen kleiner worden. De prestaties van allochtone leerlingen blijven weliswaar achter bij die van autochtone leerlingen (voor geen enkele herkomstgroep is de achterstand meer dan driekwart jaar) maar nemen af met het hoger worden van de leerjaren. Bij een vergelijking van leerjaren over een periode van 10 jaar, waarbij de autochtone leerlingen als 'vaststaand' referentiepunt worden gebruikt, is een wisselend beeld te zien. In groep 4 en 6 zijn de Turkse en Marokkaanse leerlingen tussen 1988 en 1994 flink vooruitgegaan, daarna stokt de vooruitgang. De meeste ontwikkeling is in groep 8 te zien. De rekenscores van Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en overige allochtone leerlingen stijgt daar nog meer dan de taalscores, zeker wanneer die bezien wordt in het licht van het aanvangsniveau, dat voor rekenen al hoger lag dan voor taal. In groep 4 en 6 blijft de absolute achterstand in de periode 1994-1998 ongeveer gelijk, in groep 8 is er een opvallend sterke vermindering van de rekenachterstand te zien. Ook de autochtone leerlingen gaan vooruit, maar de vooruitgang van de allochtone leerlingen is groter. Als gekeken wordt naar leerwinst die individuele leerlingen behalen, zoals werd verwacht op basis van de eerdere analyses, blijken de allochtone leerlingen meer leerwinst te behalen dan de autochtone leerlingen. Tussen groep 4 en 8 is de totale leerwinst in rekenen voor Turkse en Marokkaanse leerlingen bijna 200 punten, voor autochtone leerlingen ongeveer 170 punten. Bij rekenen behalen de Turkse en Marokkaanse leerlingen de meeste winst tussen groep 6 en 8, alle overige allochtone

leerlingen behalen de meeste winst tussen groep 4 en 6. Het inlopen van de rekenachterstand zal in dit tempo over 10 jaar voltooid zijn.
Daarnaast bleken de verschillen tussen leerlingen van verschillende herkomstgroepen binnen scholen kleiner te zijn op scholen waar gemiddeld hoger werd gescoord. Overigens zijn er wel aanzienlijke verschillen tussen scholen (1 leerjaar tussen de 15% beste en 15% slechtste scholen) maar deze hangen dus niet samen met de 'kleur' van de school.

Voor het doorgeven van achterstand zijn globaal twee modellen voorhanden: het transmissiemodel (wie bij aanvang een achterstand heeft kan die door de sequentiële leerstofordening niet kwijtraken, de achterstand wordt van jaar tot jaar doorgegeven) en het reproduktiemodel (doordat er tussen leerlingen deels erfelijke, deels vroegtijdig verworven verschillen in vaardigheden voor het verwerken van nieuwe informatie bestaan, wordt achterstand steeds opnieuw bij nieuw aangeboden leerstof gereproduceerd). Lisrelanalyses laten zien dat de prestatieontwikkeling van (allochtone) leerlingen beschreven kan worden als een combinatie van beide modellen. De praktische implicatie daarvan is dat voor- en vroegschoolse interventies niet voldoende zijn, ook in latere leerjaren (de bovenbouw) is een extra inspanning voor deze leerlingen nodig. Uit de evaluatie van het KEA-project, waarin op klassenniveau effectief achterstandsonderwijs wordt ingevoerd blijkt dat progressie realiseren in de hogere leerjaren moeilijker is dan in de lagere leerjaren. Op spelling, technische lezen en cijferen doen KEA-leerlingen het goed, op woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde blijven hun prestaties nog duidelijk achter bij het landelijk gemiddelde.

Cito-Eindtoets en advisering Voortgezet Onderwijs

Naast de resultaten op de PRIMA-taal- en rekentoetsen heeft het SCP voor de Rapportage minderheden 2001 (Tesser & Iedema, 2001) ook de resultaten van de Cito-Eindtoets en de advisering voor het Voortgezet Onderwijs bekeken. Er wordt geconcludeerd dat de scores op de Cito-Eindtoets vanaf 1994 bij alle allochtone leerlingen behalve bij de Antilliaanse omhoog gaat en dat de score voor de autochtone leerlingen een lichte teruggang laat zien. De achterstand van allochtone leerlingen ten opzichte van de autochtone leerlingen is ongeveer met een derde verminderd. Wat betreft de advisering wordt geconcludeerd dat vanzelfsprekend het aandeel HAVO-plus adviezen onder allochtone leerlingen nog steeds veel lager ligt dan onder autochtone leerlingen, maar dat er wel sprake is van een stijgende lijn en dat steeds sterker gekeken wordt naar prestaties, waardoor overadvisering bijna verdwenen is. Over de ontwikkeling in resultaten op de Cito-Eindtoets - en de verklaringen daarvoor - is onder wetenschappers een discussie gevoerd in de landelijke dagbladen en op de Onderwijs Research Dagen in 2001. De gemiddelde Cito-score is in de jaren 1995, 1997, 1999 en 2001 niet noemenswaardig veranderd, maar omdat het

opleidingsniveau van de ouders in die jaren is gestegen mag verwacht worden dat de score in die jaren wel had moeten stijgen. Roeleveld heeft eind 2001, in opdracht van het Ministerie van OC&W, alle opmerkingen in acht nemend, de gegevens nogmaals geanalyseerd waarbij hij ook de uitkomsten van de PRIMA-toetsen meeneemt. Roeleveld (2001) concludeert dat wanneer er rekening gehouden wordt met de sociaal-etnische herkomst van leerlingen er inderdaad sprake is van een daling van de scores op de Cito-Eindtoetsen van 1998/99 en 2000/01 ten opzichte van 1994/95. De daling in 2000/01 is kleiner dan in 1998/99. De scores op de PRIMA-toetsen en de IQ-test blijken in zelfde tijdsperiode, rekening houdend met de stijging van de sociaal-etnische herkomst, wel te stijgen. Hoewel ook hier bij de laatste meting in 2000/01 sprake is van een 'bijstelling'; de rekenprestaties stijgen niet verder meer en de taalprestaties dalen licht. Dit maakt dat Roeleveld de conclusies wat relativeert; de daling van de scores op de Cito-Eindtoets zet niet door, de stijging van de PRIMA-toetsscores zet niet door. Hij merkt verder op dat de PRIMA-toetsen meer geschikt zijn voor de onderkant van de prestatieverdeling en de Cito-Eindtoets voor de bovenkant van de verdeling en dat er hier dus sprake kan zijn van vooral een stijging van het (lage) niveau van de minder presterende leerlingen, wat vervolgens niet tot uitdrukking komt in de Cito-score. Een verklaring die ligt in de kwaliteit van het onderwijs en de leerkrachten, zoals gegeven door andere onderzoekers in de media wordt door hem van de hand gewezen.

Verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs en zittenblijven

Jaarlijks voert PMPO samen met het IVA Tilburg en het Platform voor coördinatoren van samenwerkingsverbanden primair onderwijs, een onderzoek uit naar de stand van zaken in de Weer Samen Naar School-samenwerkingsverbanden. In de meest recente rapportage over het schooljaar 2000/2001 (PMPO, 2001) wordt ten aanzien van leerlingen de volgende conclusie getrokken: 'De grote lijn van de ontwikkelingen van de leerlingenaantallen, leerlingenstromen, PCL-aanmeldingen en wachtlijsten is enigszins dubbel. Enerzijds is er sprake van een verdere afname van het aantal sbo-leerlingen (deelnamepercentage daalt van 3,5% op 01-10-98 naar 3,2% op 01-10-00). Dat is een positieve ontwikkeling, zeker wanneer die wordt geplaatst in het perspectief van een toenemend aantal leerlingen in het basisonderwijs. Anderzijds kan een toename van het aantal PCL-aanmeldingen en een flinke stijging van de omvang van de wachtlijsten niet anders dan negatief worden uitgelegd. Het is de vraag wat de consequenties van de PCL-aanmeldingen en wachtlijsten zullen zijn op het aantal sbo-leerlingen in het komende schooljaar (=2001/2002). Net als in het verleden blijft de terugplaatsing van sbo naar basisonderwijs gering.' Recente gegevens van het CBS bevestigen het vermoeden dat het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs weer zou kunnen gaan stijgen. Volgens de CBS-statistieken telde het speciaal basisonderwijs in het schooljaar 2000/2001 51.560 leerlingen en in het schooljaar 2001/2002 51.860.

Het PMPO-rapport geeft, evenals het Inspectie-rapport over de wachtlijsten (Inspectie van het Onderwijs, 2002c) geen inzicht in de leeftijd/het leerjaar waarin leerlingen worden verwezen. Uit andere bronnen is wel bekend dat het grootste deel van de verwijzingen plaats vindt in de groepen 2, 3 en 4 (Jepma & Meijnen, 2001). Uit CBS-statistieken blijkt dat het aandeel leerlingen van 4 tot en met 7 jaar op het jaartotaal in 1991/1992 13,7% bedroeg, in 1998/1999 14,6%, in 1999/2000 14,4% en in het schooljaar 2000/2001 13,9%. Er lijkt dus de laatste jaren sprake te zijn van een lichte afname van het aandeel 4 tot 7-jarigen.

Wat betreft zittenblijven zijn zeer weinig recente gegevens beschikbaar. Zittenblijven wordt vanaf 1985 niet meer officieel geregistreerd. Van der Werf, Reezigt en Guldemond (1996) komen voor 1994 uit op de schatting dat in de basisschool 15% van de leerlingen wel eens is blijven zitten. Zittenblijven komt het meeste voor de in de groepen 1, 2 en 3, maar ook na groep 4 blijft nog een substantieel deel van de leerlingen zitten. Zij signaleren een tendens vanaf 1990 tot een stijging van het aantal zittenblijvers. Over huidige percentages en tendensen in de laatste jaren zijn weinig gegevens voorhanden.

2.3 Het onderwijsproces en de bovenbouwleerkracht

Na de achtergrond van de leerling, die de grootste invloed heeft, is het onderwijs in de groep van belang voor de prestaties die leerlingen behalen. Binnen het effectiviteitsonderzoek wordt onderzocht welke factoren op het niveau van (het onderwijs in) de groep en de leerkracht er toe doen. Tabel 2.1 geeft de factoren weer die door Scheerens en Bosker (1997) aangeduid worden als de factoren die in alle reviews rond dit onderwerp terugkomen. De factoren die (ook) op groepsniveau een rol spelen zijn cursief weergegeven, de andere factoren zijn gesitueerd op schoolniveau. Niet voor elk van deze factoren is er evenveel bewijs, wel staat vast dat de factoren op groepsniveau van meer belang zijn voor leerlingprestaties dan die op schoolniveau.
In tabel 2.1 zijn voor verschillende factoren die op klasniveau een rol spelen bij het bereiken van goede leerlingprestaties bepaalde termen gebruikt. Sommige van deze termen spreken voor zich en zijn behoorlijk eenduidig. Andere termen zijn onduidelijker en zijn soms ook vervangbaar door andere termen. In de onderzoeksvragen in hoofdstuk 1 wordt gesproken over didactisch handelen en onderwijs-op-maat. In paragraaf 2.3.1 wordt ingegaan op de gebruikte termen en de inhoud daarvan.

Tabel 2.1 Effectiviteitsbevorderende kenmerken (bron: Scheerens & Bosker, 1997, p. 100)

Prestatiegerichtheid, verwachtingen van leerkrachten
Onderwijskundig leiderschap
Consensus en eensgezindheid in het team
Gelegenheid tot leren
Schoolklimaat
Evaluerend vermogen
Ouderbetrokkenheid
Klasklimaat
Effectieve leertijd/klassenmanagement
Gestructureerde instructie
Zelfstandig werken/leren
Differentiatie/adaptief onderwijs
Feedback

2.3.1 Didactisch handelen en onderwijs-op-maat

De onderwijsinspectie maakt in haar IST/RST-kader gebruik van de term didactisch handelen. Dat wordt als volgt omschreven:

Het onderwijsleerproces in een goede school kenmerkt zich verder door een effectief didactisch handelen van de leraren. De leraren hebben aandacht voor een goede instructie en een duidelijke klassenorganisatie, waarbij optimaal gebruik wordt gemaakt van de beschikbare onderwijstijd. Ze bevorderen dat leerlingen actief zijn betrokken bij het leerproces. Zij besteden gericht aandacht aan het leren gebruiken van uiteenlopende leerstrategieën. Daarnaast zorgen de leraren dat hun didactisch handelen en de klassenorganisatie zijn afgestemd op relevante verschillen tussen leerlingen. Hierbij streeft men ernaar leerlingen in toenemende mate zelf verantwoordelijk te maken voor het eigen leerproces (Inspectie van het Onderwijs, 1997b).

Vervolgens is het begrip uiteengelegd in een standaard en verschillende substandaarden (zie tabel 2.2). Deze zijn in de loop van de jaren nog verschillende keren aangepast. De laatste jaren rapporteert de inspectie in de onderwijsverslagen - op schoolniveau - over de stand van zaken wat betreft het didactisch handelen. Het gaat hier dus steeds om het percentage scholen waarop voldoende leerkrachten aan de normen voor didactisch handelen voldoen, dit zegt dus weinig over de situatie in de bovenbouw. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van een secundaire analyse op deze bestanden gepresenteerd waarin onderscheid is gemaakt naar bouwen.

In het laatste onderwijsverslag over het jaar 2001 concludeert de inspectie - evenals in het vorige onderwijsverslag - op basis van bovenstaande cijfers dat het didactisch handelen van leerkrachten twee gezichten vertoont. Uitleg en structuur voldoen tijdens bijna alle lessen aan de eisen, de organisatie is doelmatig en leerlingen zijn

over het algemeen actief betrokken. Er is echter onvoldoende aandacht voor de leer- en denkstrategieën, het gebruik van ICT wordt onvoldoende gestimuleerd en er wordt nog onvoldoende rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen wat betreft tempo, aanpak en niveau. Tussen 1998 en 1999 leken leerkrachten zich op deze punten te ontwikkelen, maar de inspectie concludeert in 2000 en in 2001 dat deze ontwikkeling niet doorzet maar stagneert.

Tabel 2.2 Stand van zaken didactisch handelen op basisscholen

Standaarden	*1997*[a]	*1998*[a]	*1999*[b]	*2000*[b]	*2001*[c]
Substandaard A: Instructie en verwerking zijn helder en goed gestructureerd		*92*	*92*	*94*	*95*
A1. Opbouw van de lessen		86	86	87	87
A2. Uitleg duidelijk		94	95	98	99
A3. Nagaan of leerlingen begrijpen		80	94	94	96
Substandaard B: De leraren bevorderen dat leerlingen actief zijn betrokken bij het leerproces		*82*	*75*	*70*	*67*
B1. Stimuleren actief meedoen		86	94	92	96
B2. Werkvormen die leerlingen		57	77	72	70
B3. Stimuleren zelfstandig gebruik ICT (niet in 1997 en 1998)			52	39	29
B4. Stimuleren doelmatig samen werken		26	41	42	33
B5. Leerlingen tonen betrokkenheid		87	93	94	95
Substandaard C: Het didactisch handelen van de leraren is gericht op het leren gebruiken van (uiteenlopende) leerstrategieën.		*44*		*51*	*42*
C1. Herkenbaarheid en toepassingsgericht	76	85	96	94	96
C2. Expliciet onderwijs in strategieën	35	37	62	50	41
C3. Stimuleren van controle-activiteiten	29	33	45	41	39
Cx. Interactie gericht op leerstrategieën (wel in 1997 en 1998, niet in 1999 en 2000)		16			
Substandaard D: Leraren houden rekening met relevante verschillen tussen leerlingen		*29*	*39*	*36*	*31*
D1. Didactisch handelen afgestemd op behoeften (niet in 1997 en 1998)			87	90	95
D2. Bij instructie rekening met niveauverschillen	16	28	41	35	34
D3. Bij verwerking rekening met niveauverschillen	40	50	66	59	63
D4. Extra rekening met taalachterstand		82	96	95	95
Substandaard E: De klassenorganisatie is doelmatig		*95*	*97*	*97*	*100*
E1. Klassenorganisatie is doelmatig	96	95	97	97	100

a bron: Onderwijsverslag over het jaar 1998 (Inspectie van het Onderwijs, 1999b)
b bron: Onderwijsverslag over het jaar 2000 (Inspectie van het Onderwijs, 2001)
c bron: Onderwijsverslag over het jaar 2001 (Inspectie van het Onderwijs, 2002a)

Er is weinig informatie over verschillen tussen leerjaren. In het onderwijsverslag over het jaar 2000 (Inspectie van het Onderwijs, 2001) wordt melding gemaakt van een Brits onderzoek waaruit blijkt dat in Engeland en Wales in de groepen 5 en 6 het lesgeven al langere tijd van mindere kwaliteit is dan in andere groepen. Voor het onderwijsverslag over het jaar 2001 heeft de Inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2002a) dit ook voor de Nederlandse situatie uitgezocht en komt tot de conclusie dat ook in Nederland het didactisch handelen in deze groepen minder vaak van voldoende kwaliteit is. Verder wordt vermeld dat lessen in de onderbouw aanzienlijk vaker

positief worden beoordeeld dan lessen in de bovenbouw. In hoofdstuk 4 wordt hier door middel van een aantal secundaire analyses op deze bestanden verder op ingegaan. Smeets (2000) concludeert specifiek voor groep 8 dat de helft van de leerkrachten in deze groep niet voldoende rekening houdt met verschillen in taalontwikkeling en cognitief niveau bij leerlingen. Tweederde van de leraren heeft problemen met de aansluiting van het onderwijs op verschillen in voorkennis, belangstelling en leerstijlen van leerlingen.
In het onderwijsverslag over het jaar 1998 is van een aantal standaarden de landelijke situatie naast die op de scholen in de vier grote steden en de 1,90-scholen gezet. Op deze bijzondere categorieën blijft de kwaliteit van het didactisch handelen achter bij de landelijke situatie, vooral waar het de afstemming van instructie op verschillen tussen leerlingen betreft. In een poging om dit te verklaren wordt onder andere de sociaal-emotionele gedragsproblematiek van de leerlingen en het vakmanschap die dat van leraren vraagt genoemd. Directeuren van deze scholen geven aan dat er maar weinig leraren te vinden zijn die de groepen 7 en 8 'aankunnen'. Ook leraren van deze scholen geven aan dat de leerlingen zich steeds moeilijker gaan gedragen naarmate ze ouder worden en dat leraren daarop reageren door voornamelijk klassikaal les te geven. Bij zo'n klassikale benadering slagen deze leraren er in de klassenorganisatie goed te houden, leerlingen bij de les te betrekken, taakgericht te laten werken en weinig tijd te verliezen.

Van de Grift en Lam (1998) rapporteren naar aanleiding van de constructie van het observatieinstrument voor gebruik door de inspectie voor het evalueren van de kwaliteit van het didactisch handelen van onderwijsgevenden in groep 3 en hoger over verschillen tussen leraren in verschillende leerjaren. Het instrument bevat 23 indicatoren die oplopen in moeilijkheidsgraad: eerst de minimale instructie- en management vaardigheden, vervolgens de vaardigheden die leerlingen bij de les betrekken en vervolgens het afstemmen van instructie en verwerking op verschillen tussen leerlingen. In 1994 en 1997 is het instrument afgenomen bij leraren van groep 3, 5, 6 en 8. In beide jaren zijn er geen belangrijke verschillen tussen de groepen, bovendien verschillen de gemiddelde scores in 1994 en in 1997 nauwelijks van elkaar. Wel is de spreiding in 1997 kleiner dan in 1994, wat wil zeggen dat er minder extreem goede en extreem slechte leerkrachten zijn aangetroffen. Gemiddeld voldoet een leerkracht aan 19 van de 23 indicatoren, omdat deze op moeilijkheid geordend zijn concluderen van de Grift en Lam het volgende: het didactisch handelen van de gemiddelde leerkracht voldoet aan de basale kenmerken van goed lesgeven, leerlingen worden en zijn betrokken en weten wat er van hen verwacht wordt. Er zijn weinig ordeproblemen en er is weinig tijdverspilling. Er is echter ook weinig sprake van dialoog tussen leerkracht en leerlingen. Bij de verwerking en zeker bij de instructie wordt er onvoldoende rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Dit beeld wordt bevestigd in de rapportage van het tweede PPON-onderzoek naar taal (Sijtstra,

1997), het inspectie-onderzoek naar spellen en naar schrijven (Inspectie van het Onderwijs, 1997a; 1999a). Het PPON-onderzoek laat zien dat klassikale onderwijsvormen bij de verschillende taalonderdelen in meer dan de helft tot driekwart van de scholen voorkomen, terwijl individueel onderwijs slechts op een zeer gering aantal scholen wordt toegepast. Volgens het inspectierapport wordt op 1 op de 50 scholen gedifferentieerd bij het schrijfonderwijs. Op 22% van de scholen wordt goed gedifferentieerd bij spelling, op 13% is dit voldoende, op 28% matig (=alleen enige vorm van tempodifferentiatie) en op de resterende 40% wordt er niet of nauwelijks gedifferentieerd. Ook wordt geconcludeerd dat de gebruikte spellingsmethodes voldoende mogelijkheden bieden te differentieren maar dat het gebruik daarvan in de praktijk niet goed uit de verf komt. Het inspectie-onderzoek naar begrijpend en studerend lezen, uitgevoerd in 1995 liet zien dat maar 5% van de scholen goed differentieert. De inspectie voorspelt dan dat 5 jaar later (=2000) tweederde van de scholen over een recente methode zal beschikken, waardoor op veel meer scholen dan in 1995 voldaan zal zijn aan een belangrijke voorwaarde voor het geven van kwalitatief goed begrijpend/studerend leesonderwijs. Het derde PPON-onderzoek naar rekenen (Janssen e.a., 1999) laat zien dat er voor wat betreft de gebruikte differentiatiemethode weinig tot geen verschil gevonden is tussen 1992 en 1997, tussen de verschillende leerjaren, tussen scholen met verschillende leerlingpopulaties en tussen de vijf meest gebruikte rekenmethoden. Ongeveer 60% van de leerkrachten geeft alle leerlingen gelijke instructie en differentieert bij de verwerking naar tempo en niveau. Iets minder dan 30% van de leerkrachten differentieert noch in instructie noch in verwerking. Ongeveer 10% differentieert zowel bij de instructie als bij de verwerking en minder dan 5% biedt zowel instructie als verwerking individueel aan.

Van de Grift en Lam (1998) schatten op basis van hun gegevens dat 1% van de Nederlandse leerkrachten in groep 3 en hoger niet voldoet aan de basale didactische vaardigheden, 19% van alle leerkrachten voldoen aan alle 23 indicatoren van dit instrument. De onderzoekers geven aan dat het verzorgen van adaptief onderwijs, dat beschouwd wordt als de gewenste situatie nog meer vraagt dan deze schaal voor didactisch handelen aangeeft. Het didactisch handelen is de basis, daarnaast bevat het adaptief onderwijs (zie ook volgende pagina) ook nog de cyclus: toetsen, registreren, diagnosticeren en het plannen, uitvoeren, evalueren en zonodig bijstellen van handelingsplannen. Hierin zit ook een duidelijk 'schoolcomponent', zoals afspraken op schoolniveau over het gebruik van een leerlingvolgsysteem, organisatie van de leerlingzorg en inzet van formatie.

Roelofs en Visser (2001) hebben onderzocht in hoeverre leerkrachten ook gebruik maken van meer recente didactische inzichten rond authentiek en zelfontdekkend leren. Basisschoolleerkrachten (er is geen onderscheid gemaakt naar groepen of bouwen) blijken het meest frequent de traditionele vorm van directe instructie te gebruiken. In mindere mate komt men toe aan een didactiek van authentiek leren en in

nog mindere mate van zelfontdekkend leren. Binnen de didactiek van authentiek leren komt het aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en procesgerichte instructie nog het meest voor. Beide activiteiten brengen nog een vrij grote mate van leerkrachtsturing met zich mee. Samenwerkend leren en het gebruik maken van een constructieve leeromgeving als didactisch middel zijn minder leerkrachtgestuurd en komen ook minder frequent voor. De uitkomsten geven aan dat leerkrachten in hoofdzaak vasthouden aan de traditionele vorm van didactiek. Dit wordt bevestigd door de uitkomsten van de bevraging van leerlingen.

Het al genoemde begrip adaptief onderwijs roept soms wat uiteenlopende beelden op. Het begrip adaptief onderwijs is in Nederland geïntroduceerd in het kader van het Weer Samen Naar School-beleid door de stuurgroep evaluatie WSNS en het procesmanagement WSNS in samenhang met het begrip integrale leerlingenzorg ter vervanging van een groot aantal andere begrippen die gebruikt werden om de opvang van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften aan te duiden. Ondanks het feit dat adaptief onderwijs geïntroduceerd is om een eind te maken aan de verwarring rond allerlei termen wordt er ook over de betekenis van adaptief onderwijs verschillend gedacht (Peschar & Meijer, 1997). Houtveen, Booij, de Jong en van de Grift (1997) geven aan dat integrale leerlingzorg op het niveau van het primaire proces gerealiseerd zou moeten worden door het geven van adaptief onderwijs. Integrale leerlingzorg omvat hier alle niveaus waarop activiteiten noodzakelijk zijn om uitstroom van leerlingen naar het speciaal onderwijs te voorkomen. De kern wordt gevormd door het primaire proces in de klas, door een kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de groep. Daarnaast bestaat integrale leerlingzorg uit maatregelen op schoolniveau die bedoeld zijn om onderwijsgevenden in staat te stellen in de groep integrale leerlingzorg te realiseren en als vangnet voor leerlingen aan wie de onderwijsgevende in de groep geen adequate hulp kan bieden. Bij adaptief onderwijs wordt in eerste instantie gerefereerd aan de competenties van onderwijsgevenden en niet aan extra maatregelen en voorzieningen buiten het onderwijs in de groep. De doelgroep betreft de gehele leerlingpopulatie in de groep. In meer detail wordt adaptief onderwijs gekenmerkt door: de kwaliteit van de diagnostische vaardigheid van de onderwijsgevende, het pedagogisch functioneren van de onderwijsgevende, een adequate organisatie van het onderwijsleerproces en instructievaardigheden van de onderwijsgevende, zowel in zijn algemeenheid als vakspecifiek.
Houtveen en Reezigt (2000) onderscheiden adaptief onderwijs als pedagogisch begrip, als middel tot schoolontwikkeling, als geïndividualiseerd onderwijs en als kindvolgend onderwijs. In al deze betekenissen zit een aspect van adaptief onderwijs maar ze geven geen van alle een compleet beeld. Ze definiëren adaptief onderwijs vervolgens zelf als een onderwijskundig middel dat scholen en leerkrachten kunnen inzetten om doelen (met name bij lezen, taal en rekenen) bij kinderen die van elkaar verschillen in kenmerken die voor het onderwijs belangrijk zijn, te bereiken. Bij

adaptief onderwijs krijgt het ene kind meer tijd, instructie of hulp van de leerkracht dan het andere.

In de Nederlandse context wordt ook de term onderwijs-op-maat nog gebruikt. Ook dit begrip bevindt zich op hetzelfde terrein als de begrippen adaptief onderwijs en integrale leerlingzorg. Het verzorgen van onderwijs-op-maat verwijst naar het treffen van maatregelen om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen, zoals differentieren van instructie en verwerking op basis van regelmatig gepeilde leerlingvorderingen.

Nauwkeurige bestudering van de inhoud van gebruikte begrippen komen we tot de conclusie dat didactisch handelen met name refereert aan de 'instrumentele' vaardigheden die direct te maken hebben met hoe leerkracht en leerlingen omgaan met een onderdeel uit de lesstof. Het verzorgen van adaptief onderwijs (als klascomponent van integrale leerlingenzorg) voegt daar nog drie dingen aan toe: de percepties, verwachtingen, visie van de onderwijsgevende (datgene wat zich in het hoofd van de onderwijsgevende afspeelt), de vaardigheden die te maken hebben met de evaluatiecyclus: toetsen, registeren, diagnosticeren en daarnaar handelen en het pedagogisch functioneren van de leerkracht. Op schoolniveau definiëren we dan de organisatorische kant van de leerlingenzorg: inzet van formatie, plaatsing van leerlingen en leerkrachten, gebruik van en afspraken over het leerlingvolgsysteem.
Voordat kort ingegaan wordt op het pedagogisch klimaat in de groep (2.3.2) - de schoolelementen komen in de paragraaf 2.4 aan de orde - wordt eerst een overzicht gegeven van de recente stand van zaken met betrekking tot de evaluatiecyclus in de praktijk van het onderwijs. Roeleveld e.a. (2001) (gebaseerd op het PRIMA-onderzoek tot en met 1998 en IST-gegevens van 1998) en Blok, Otter en Roeleveld (2001) concluderen dat wat betreft spelling en rekenen de frequentie van het registeren van vorderingen van leerlingen gelijk is in de leerjaren 3 tot en met 8. Technisch lezen wordt steeds minder geregistreerd met het oplopen van de leerjaren, begrijpend lezen, woordenschat, taal en wereldoriëntatie steeds meer. Het gaat hier steeds om het registreren van vorderingen in de vorm van toetsscores, worden daarbij ook andere registratievormen (schriftelijk werk, observaties, e.d.) betrokken dan zijn er weinig verschillen tussen de vakken. De meest gebruikte toetsen zijn de methode gebonden controle toetsen. Methode onafhankelijke externe toetsen en diagnostische toetsen worden minder gebruikt in alle leerjaren. Bij het beoordelen van vorderingen hanteren leerkrachten meerdere criteria waarbij vooral de verstandelijke mogelijkheden, de inzet, de vooruitgang en het niveau van beheersing van belang zijn. Dit geldt voor alle leerkrachten in gelijke mate. Vanaf leerjaar 3 beogen leerkrachten ongeveer gelijke doelen met het gebruik van hun beoordelingsysteem, alleen de metacognitieve functie (leerlingen inzicht geven in hun eigen vorderingen) wordt met de leerjaren belangrijker. Het registeren van vorderingen is toegenomen in de periode

1994-1998. Ook blijkt er een positief verband te bestaan tussen de mate waarin scholen de ontwikkeling van leerlingen volgen en de mate waarin zij adaptief onderwijs verzorgen. Waarbij wel opgemerkt wordt dat de Inspectie vindt dat scholen nog niet voldoende adaptief onderwijs realiseren.

2.3.2 Pedagogisch klimaat

Ten behoeve van de evaluatie van het basisonderwijs is door Bos en Brandsma (1994) in samenwerking met de inspectie onderzoek gedaan naar het pedagogisch klimaat in het basisonderwijs. Zij legden daartoe het pedagogisch klimaat uiteen in 4 domeinen: de pedagogische visie en doelstellingen, kenmerken van de school als systeem, fysieke omgeving en het pedagogisch handelen in de klas. Zij hebben zich toegelegd op het laatste domein en daarbinnen op de te observeren handelingen van de leraar. Het geconstrueerde instrument is afgenomen in 118 scholen door inspecteurs, verspreid over alle groepen en verschillende vakken.
Na een uitgebreid ontwikkelingstraject zijn 11 indicatoren overgebleven die met elkaar een schaal vormen en geordend kunnen worden van basale kenmerken, zoals een ontspannen houding van de leerkracht die gekenmerkt wordt door respect en tolerantie voor alle leerlingen, via het creëren van een duidelijke, veilige en positieve werksfeer met betrokken leerlingen en het waarderen van de inzet en eigen inbreng van leerlingen naar het aanbieden van een rijke, stimulerende leeromgeving.
De norm voor een klimaat van voldoende pedagogische kwaliteit in een groep is gesteld op tenminste 7 van de 11 indicatoren voldoende.
Van alle leerkrachten voldoet bijna tweederde aan de norm. Er zijn geen significante verschillen tussen de verschillende vakken waarbij geobserveerd is en er zijn geen verschillen tussen de groepen 3/4 (64% voldoet aan de norm), 5/6 (63% voldoet aan de norm) en 7/8 (59% voldoet aan de norm). Alleen het pedagogisch klimaat in groep 1/2 is iets beter dan dat van de hogere groepen, daar voldoet 77% aan de norm. In de groepen 1 en 2 tonen leraren meer waardering voor de inzet van de leerlingen dan in de andere groepen. Op schoolniveau – waarvoor het gemiddeld aantal voldoende indicatoren is berekend van de leraren van de school – leidt dit tot de conclusie dat op 31% van de scholen het pedagogisch klimaat onder de norm is, op 29% is het klimaat voldoende en op 40% goed.

Ten behoeve van het integraal en regulier schooltoezicht is de inspectie met een ander instrumentarium gaan werken voor het vaststellen van het pedagogisch klimaat. Voor het beoordelen van het pedagogisch klimaat is evenals voor de andere onderwerpen van het schooltoezicht een aantal standaarden en indicatoren ontwikkeld. Deze zijn weergegeven in tabel 2.3. In deze tabel zijn ook de oordelen over de het klimaat in de jaren 1997 tot en met 2001 vermeld. Het betreft echter steeds oordelen over de school als geheel, waarmee niets gezegd is over afzonderlijke leraren en leerjaren. De algemene tendens is dat bijna alle scholen er in slagen een veilig en ondersteunend

klimaat te bewerkstelligen waarin in de loop van de jaren weinig veranderd. Scholen waar de prestaties lager zijn, voldoen ook minder goed aan de standaarden voor het pedagogisch klimaat.

Tabel 2.3 Stand van zaken pedagogisch klimaat op basisscholen

Standaarden	*1997*[a]	*1998*[a]	*1999*[b]	*2000*[c]	*2001*[d]
Substandaard A: Leraren zorgen voor een veilig en structurerend pedagogisch klimaat (Ondersteuning)		*97*	*99*	*97*	*96*
A1. Leraren zorgen voor veilige en functionele leeromgeving	92	97	99	98	99
A2. Leraren tonen in gedrag en taalgebruik respect voor de leerlingen/Leraren bevorderen onderling respect voor leerlingen		98	100	99	99
A3. Leraren bevorderen onderling respect bij leerlingen		97	99	99	99
A4. Leraren ondersteunen het zelfvertrouwen van leerlingen		90	99	98	99
A5. Op schoolniveau zijn duidelijke gedrags/omgangsregels afgesproken		-	95	91	92
A6. Leraren hanteren in de groep met succes de afgesproken gedragsregels (1997, 1998, 1999)/Leraren zorgen in de groepen voor structuur (2000)	91	98	99	97	99
Substandaard B: Leraren zorgen ervoor dat zij de leerlingen voldoende stimuleren en uitdagen (Uitdaging en stimulering)		*66*	*69*	*64*	*65*
B1. Leraren zorgen voor een uitdagende leeromgeving		56	69	64	65
B2. Leraren stimuleren zelfstandigheid en eigen verantwoording bij leerlingen	36	42	53	46	48

a bron: Onderwijsverslag over het jaar 1998 (Inspectie van het Onderwijs, 1999b)
b bron: Onderwijsverslag over het jaar 1999 (Inspectie van het Onderwijs, 2000)
c bron: Onderwijsverslag over het jaar 2000 (Inspectie van het Onderwijs, 2001)
d bron: Onderwijsverslag over het jaar 2001 (Inspectie van het Onderwijs, 2002a)

2.3.3 ICT in de bovenbouw

In de nota's 'Investeren in voorsprong' en 'Onderwijs on line' (Ministerie van OC&W, 1997, 1999) geeft het Ministerie aan waarom en hoe er in het onderwijs voordurende zorg moet zijn voor de invoering en benutting van informatie en communicatie technologie. Daarin heeft een accentverschuiving plaats gevonden van leren over naar leren met de computer, waarmee bedoeld wordt dat de computer niet alleen object van het onderwijs is maar juist ook een belangrijk middel voor vernieuwing van het onderwijs, voor het verbeteren van de effectiviteit en de kwaliteit van het onderwijs. De invoering van ICT in het onderwijs is gedurende de periode 1997-2002 gevolgd door een monitor, die onder andere jaarlijks in groep 3 en 7 nagaat in hoeverre en hoe ICT ingezet wordt in het onderwijsleerproces (ten Brummelhuis, 1998, 2001; ten Brummelhuis & Drent, 2000, van Gennip e.a., 2002a, 2002b). In de laatste volledige rapportage - over het schooljaar 2000/2001 (van Gennip e.a., 2002a) - wordt geconcludeerd dat ICT in het onderwijsleerproces geen markante rol speelt, noch in groep 7 noch in groep 3. Hoewel 97% van de leerkrachten zegt de computer wel te gebruiken neemt dit in de totale schoolweek slechts een fractie van de tijd in beslag.

Zowel leerkrachten als leerlingen maken gebruik van een deel van de mogelijke ICT-toepassingen. ICT wordt vooral gebruikt als middel om leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten - waarbij ze vooral oefenen of ander werk maken - en voor remediëren. In groep 7 wordt ICT door leerlingen ook wel gebruikt voor het opzoeken van informatie en het maken van werkstukken. In de bovenbouw werken op bijna alle scholen (97%) bovenbouwleerlingen (wel eens) zelfstandig aan een opdracht. Voor het geven van instructie worden ICT-mogelijkheden nooit of sporadisch benut. Opvallend noemen de onderzoekers dat in groep 7 het percentage leerkrachten dat ICT niet dagelijks of wekelijks bij het onderwijs gebruikt hoger is dan in groep 3 (28 versus 13 procent). Voor het ondersteunen (bijvoorbeeld het gebruik van een geautomatiseerd leerlingvolgsysteem) en voorbereiden van het onderwijs gebruikt ongeveer de helft van de leerkrachten van groep 7 ICT ten minste wekelijks, dit geldt voor 40% van de leerkrachten van groep 3. Leerkrachten van groep 7 geven aan dat bij het gebruik van ICT in het onderwijs leerlingen meer hun eigen leren sturen en zichzelf beoordelen dan wanneer er geen gebruik gemaakt wordt van ICT, dan zijn het meer de leerkrachten zelf die het onderwijs sturen en beoordelen. Samenvattend luidt de conclusie dat ICT-gebruik vooralsnog niet is geïntegreerd in het onderwijsleerproces.

2.3.4 De bovenbouwleerkracht

Na de kenmerken van het functioneren van leerkrachten die hiervoor aan de orde zijn geweest speelt ook de werkdruk, het ziekteverzuim en natuurlijk het lerarentekort een grote rol bij het beschrijven van de stand van zaken in de bovenbouw.

Het ziekteverzuim in het basisonderwijs laat tussen 1998 en 1999 een stijging van ongeveer 1% zien, tussen 1999 en 2000 steeg het met nog eens 0,3%, waarmee het ziekteverzuimpercentage voor 2000 op 8,90% kwam (Voorpostel & van der Ploeg, 2001). Het ziekteverzuimpercentage wordt in deze rapportage uitgesplitst naar geslacht, leeftijd, aanstellingsomvang, denominatie en schoolgrootte, niet naar groepen of bouwen. Ten opzichte van 2000 laat 2001 een voorlopige lichte daling zien (Ministerie van OC&W, 2002).
In de arbeidsmarktbarometer 2000/2001 (Vrielink, 2001), uitgevoerd door Regioplan in opdracht van het ministerie van OC&W, worden gegevens gepresenteerd over vacatures, en de vervulling daarvan, in het schooljaar 2000/2001. Zowel het vervullen van reguliere vacatures bij de start van het schooljaar als het vervullen van in de loop van het schooljaar ontstane vacatures en vervangingsuren kost meer moeite in de bovenbouw als in de onder- en middenbouw. Bij het begin van het schooljaar 2000/2001 is 12% van de vacante uren in de bovenbouw nog niet vervuld als de lessen weer beginnen, voor midden- en onderbouw zijn de percentages respectievelijk 6,5 en 8,8. Er zijn slechts kleine verschillen tussen de bouwen als er gekeken wordt naar het aantal mensen dat op een vacature reageert (onderbouw: 5,8, middenbouw:

7,4, bovenbouw: 6,9). Wanneer geen vervangers gevonden kunnen worden bij kortdurende afwezigheid neemt de directeur in de bovenbouw vaak zelf de groep over. Voor het schooljaar 2001/2002 zijn momenteel alleen de gegevens over de derde kwartaal van 2001 bekend (Voorpostel & Vrielink, 2002). Deze wijzen op een verdere verzwaring van de problemen. Het percentage onvervulde uren in de bovenbouw is opgelopen tot 21,3% en het aantal kandidaten bij een vacature afgenomen tot 2,8. Voor de middenbouw geldt dat er 12,2% onvervulde uren zijn en 4,0 kandidaten, voor de onderbouw is het percentage onvervulde uren 15,1 en het aantal kandidaten 3,9.

2.4 De bovenbouw in de school

Zoals aangegeven in het begin van dit hoofdstuk heeft ook een aantal zaken dat op schoolniveau speelt invloed op de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw en de opbrengsten daarvan. Actueel spelen groepsgrootte en formatie-inzet en het voorhanden zijn van voldoende leerkrachten een belangrijke rol. Daarnaast speelt de leerlingzorg op schoolniveau een rol waar het gaat om het verzorgen van onderwijs op maat in de (bovenbouw)groepen evenals andere schoolkenmerken zoals onderwijskundig leiderschap, consensus en eensgezindheid in het team, schoolklimaat en ouderbetrokkenheid.
In deze paragraaf wordt eerst een overzicht gegeven van de recente stand van zaken met betrekking tot groepsgrootte en de inzet van extra handen in de bovenbouw en van resultaten van relevant onderzoek in dit kader. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de directe relatie tussen groepsgrootte en (onderwijsprocessen en –opbrengsten in) de bovenbouw en effecten op (onderwijsprocessen en –opbrengsten in) de bovenbouw van groepsgrootte in de lagere leerjaren.

2.4.1 Huidige groepsgrootte en extra handen in de groep in de bovenbouw

Ten behoeve van het onderwijs aan leerlingen in de leeftijd van 4 tot en met 7 jaar wordt in het schooljaar 2000-2001 - na de tweede stap - de groepsformatie berekend door het aantal leerlingen in die leeftijdsgroep te vermenigvuldigen met 8,88, na de derde stap op 1 augustus 2001 is de vermenigvuldigingsfactor omhoog gegaan naar 9,28. Met de laatste en vierde stap op 1 augustus 2002 gaat de factor nog verder omhoog. De vermenigvuldigingsfactor voor de groepsformatie voor de leerlingen van 8 jaar en ouder is al deze jaren stabiel gebleven op 6,97. In tabel 2.4 is weergegeven hoe de groepsgrootte zich in deze jaren in de bovenbouw heeft ontwikkeld. Ook de gemiddelde groepsgrootte in de onderbouw is weergegeven. De gemiddelde groepsgrootte in de onderbouwgroepen is in oktober 2001 bijna 2 leerlingen kleiner dan in 1994, de bovenbouwgroep gemiddeld 0,2.

Tabel 2.4 Gemiddelde groepsgrootte oktober 1994-oktober 2001 (bron: Inspectie van het Onderwijs, 2002b)

	Oktober 1994	*Mei 1995*	*Oktober 1998*	*Mei 1999*	*Oktober 2000*	*Mei 2001*	*Oktober 2001*
Onderbouw	23,7	26,3	22,7	25,1	21,9	23,9	21,9
Groep 5	25,3	25,2	26,0	25,4	24,9	24,7	24,2
Groep 6	25,0	24,8	26,3	26,3	25,2	24,5	24,5
Groep 7	25,2	25,0	26,3	26,0	25,4	25,0	25,5
Groep 8	25,0	24,9	25,6	25,5	24,8	24,6	24,8
Bovenbouwcombinaties	24,9	24,9	25,4	25,5	25,2	24,6	25,1
Bovenbouw	25,0	25,0	25,8	25,7	25,1	24,4	24,8

De extra formatie die scholen voor het onderwijs aan de onderbouw krijgen wordt niet alleen ingezet voor het formeren van kleinere groepen maar ook voor het inzetten van extra handen in de groep (bijvoorbeeld een onderwijsassistent of een extra leerkracht), het uitbreiden van het onderwijzend personeel in de onderbouw (bijvoorbeeld een vakleerkracht, een NT2-leerkracht, een remedial teacher) en het inzetten van coördinatoren. Dergelijk extra personeel wordt - in mindere mate - ook wel in de bovenbouw ingezet. Het derde PPON-onderzoek uit 1997 naar rekenen (Janssen e.a., 1999) laat zien dat ruim de helft van de scholen een remedial teacher heeft die onder andere belast is met de zorgverbreding voor rekenen/wiskunde. Vergeleken met 1992 is er een lichte toename van leerkrachten met leerlingen in de groep die geholpen worden door een remedial teacher. In 39% van de 'groep 6-klassen' worden leerlingen geholpen door een remedial teacher, in 34% van de 'groep 7-klassen' en in 23% van de 'groep 8-klassen'. Uit het onderzoek van Doolaard e.a. (2001) blijkt dat het inzetten van een extra leerkracht ook in de bovenbouw gebeurt; in 20% van de groepen waar een extra leerkracht wordt ingezet betreft het een bovenbouwgroep, het inzetten van een extra leerkracht vindt plaats op ongeveer 40% van de scholen. Onderwijsassistenten worden in 10% van de keren dat zij ingezet worden in een bovenbouwgroep ingezet. In het totaal wordt een assistent ingezet op 28% van de scholen.

2.4.2 Effecten van groepsgrootte in de bovenbouw

Eén van de inmiddels breed gedragen, maar door sommige nog steeds tentatief genoemde conclusies over de relatie tussen groepsgrootte en leerlingresultaten is dat het verkleinen van klassen het meeste effect heeft op taal- en rekenprestaties in de laagste leerjaren. Vanwege deze conclusie zijn kleine klassen hoofdzakelijk in de onderbouw van het basisonderwijs en in voorschoolse projecten te vinden. Nederlands onderzoek in bovenbouwgroepen laat zien dat groepsgrootte en prestaties in die groepen niet, of zelfs positief (= betere prestaties in grotere groepen), samenhangt. Dobbelsteen, Levin en Oosterbeek (1999) tonen aan dat niet groepsgrootte maar het aantal medeleerlingen met een vergelijkbaar IQ (wat per definitie groter is naarmate de groep groter is) in de groepen 4, 6 en 8 samenhangt met taal- en rekenprestaties. Batenbrug, Koster en Ros (1989) rapporteren dat leerlingen in grotere groepen beter

presteerden op de Cito-Eindtoets in de jaren 1986, 1987, en 1988. Leerlinggewicht wordt gebruikt als controle-variabele. En Bosker en Hox (1996) laten zien dat de effecten in groep 2 veel overtuigender zijn dan in groep 4, 6 en 8 waar hoogstens van extreem grote groepen (35 of meer leerlingen) een negatief effect uitgaat.
Enkele Amerikaanse onderzoeken laten een iets ander beeld zien voor de situatie in de Verenigde Staten. Boozer en Rouse (2001) rapporteren positieve effecten van kleine groepen in grade 8 (ongeveer 13-jarigen). Ook Pong en Pallas (2001) rapporteren over deze leeftijdsgroep. Zij vinden voor wat betreft de Verenigde Staten een klein maar positief effect van een kleine groep op wiskunde-prestaties. In geen van de andere landen die zij in de analyse hebben betrokken, waaronder een aantal Europese landen, vinden zij echter enig effect van groepsgrootte op prestaties. Ook het aantal behandelde (wiskunde)onderwerpen en de gebruikte instructiemethoden hangen bij deze leeftijdsgroep niet samen met groepsgrootte.

2.4.3 Effecten van groepsgrootte in de onderbouw op bovenbouwprestaties

Met het verkleinen van groepgrootte in de onderbouw wordt geprobeerd de prestaties van leerlingen in die leerjaren te verhogen, vanuit de gedachte dat hiermee ook het algehele niveau van het onderwijs omhoog gaat. Verhoging van de prestaties in de onderbouw zou dan dus een blijvend moeten zijn gedurende de daaropvolgende schooljaren. Metingen van lange termijn effecten van voor- en vroegschoolse interventies laten vaak uiteenlopende resultaten zijn. Vaak neemt de omvang van effecten af met het verstrijken van tijd na afloop van de interventie. Ramey en Ramey (1998) hebben een overzicht gegeven van kenmerken van succesvolle interventieprogramma's gericht op jonge kinderen. De belangrijkste kenmerken zijn de 'developmental timing' (ze moeten vroeg starten en zo lang mogelijk gecontinueerd worden), de 'program intensity' (kinderen moeten er zo veel mogelijk uren per dag, dagen per week en weken per jaar doorbrengen) en ze moeten direct aangrijpen op het leren van kinderen (niet via indirecte wegen zoals via de toerusting van ouders). Deze kenmerken zijn belangrijk voor directe, korte termijn effecten maar ook voor blijvende lange termijn effecten. Veel klassenverkleiningsprojecten voldoen wel in redelijke mate aan deze kenmerken. Vaak ligt de start op 4 of 5-jarige leeftijd en kan de verblijfsduur oplopen tot 4 jaar. Voor de meeste projecten geldt dat de leerlingen gedurende de hele week, het gehele schooljaar in de kleine klas zitten en dat ze direct ingrijpen op het leren van kinderen in de groep. Sommige projecten kennen daarnaast ook nog een indirecte component. In het programma SAGE in Wisconsin gaat klassenverkleining bijvoorbeeld gepaard met het verruimen van de openingstijden van de scholen.

In de Verenigde Staten is na het bekende experiment STAR in vele staten een vorm van klassenverkleining ingevoerd. In bijna al deze projecten zijn alleen onderbouwgroepen (soms oplopend tot de Nederlandse groep 5) betrokken. Veel van

deze projecten worden 'gevolgd' door een evaluatiegroep om de implementatie en de effecten te onderzoeken. Bij een aantal van deze projecten beperkt de evaluatie zich niet tot de betrokken groepen maar worden één of meerdere cohorten leerlingen gevolgd om de effecten op lange termijn zichtbaar te maken. Dit betreft het experiment STAR en het Californische klassenverkleiningsinitiatief (CSR).

Na het experiment STAR zijn consequent gegevens verzameld over de betrokken leerlingen gedurende hun verdere (school) loopbaan. Vanaf grade 4 hebben alle leerlingen weer in groepen gezeten van normale omvang. In grade 4 tot en met 8 zijn blijvende effecten gevonden op prestaties (in alle vakken in grade 4, in de meeste vakken in grade 6 en 8), in het bijzonder bij leerlingen die drie of vier jaar in een kleine klas hadden gezeten. Bij een korte verblijfsduur in een kleine klas waren de effecten kleiner (Finn & Achilles, 1999; Finn, Gerber, Achilles & Boyd-Zaharias, 2001). In grade 4 waren de leerlingen ook nog gemotiveerder, hun gedrag was beter en ze namen meer initiatief. Ook na grade 8 blijven er effecten zichtbaar, bijvoorbeeld in het slagingspercentage van de high school. Finn e.a. (2001) stellen op basis van deze resultaten dat er twee condities zijn voor het optreden van blijvende lange termijn effecten: vroeg starten met kleine groepen en vervolgens gedurende minstens drie jaar de kleine groep aanhouden.

Van het Californische klassenverkleiningsinitiatief zijn inmiddels drie opeenvolgende evaluatierapporten verschenen. Het eerste dekte de twee eerste invoeringsjaren, het tweede het derde invoeringsjaar en het derde rapport het vierde en vijfde invoeringsjaar (Bohrnstedt & Stecher, 1999; Stecher & Bohrnstedt, 2000, 2002). In de zomer van 2002 zal het vierde en laatste rapport verschijnen waarin eindconclusies getrokken zullen worden. In het schooljaar 2000/2001 is in (bijna) de hele staat een verkleining van de groepsgrootte doorgevoerd, 97% van de leerlingen uit de grades K-3 zat in een groep met 20 leerlingen of minder. Voor aanvang van het project was de gemiddelde groepsgrootte in deze groepen 28 leerlingen. Zowel in 1997/98 als in 1998/99 werd bij leerlingen in grade 3 (in de kindergarten en grade 1-groepen wordt niet getoetst) een klein positief effect van groepsgrootte geconstateerd. Ook bleken leerlingen in grade 4, waar geen klassenverkleining heeft plaatsgevonden, die in grade 3 in een kleine groep hadden gezeten hun vooruitgang uit grade 3 te hebben behouden. Er was zowel een effect te zien bij leerlingen die alleen in grade 3 in een kleine groep hadden gezeten (gemiddelde effectgrootte ongeveer 0,03) als bij leerlingen die zowel in grade 2 als grade 3 in een kleine groep hadden gezeten (gemiddelde effectgrootte ongeveer 0,05). Het verschil tussen leerlingen uit een kleine grade 3 en een gewone grade 3 is eind grade 4 wel kleiner geworden dan dat het eind grade 3 was. Bij de derde rapportage uit 2001 is een andere analyse strategie gevolgd omdat het, doordat er sprake was van bijna volledige implementatie, niet meer mogelijk was om leerlingen uit kleine groepen te vergelijken met leerlingen uit grote

groepen. Men is opeenvolgende cohorten gaan vergelijken die in verschillende mate hebben geprofiteerd van kleine groepen. Er wordt geconstateerd dat elk volgende cohort (tot en met grade 6) het beter doet dan het voorgaande cohort, wat erop zou kunnen wijzen dat hoe meer leerlingen zijn blootgesteld aan kleine klassen hoe beter de resultaten worden. De verschillen tussen cohorten worden wel kleiner met het oplopen van de grade, wat wil zeggen dat eventuele positieve effecten van kleinere groepen voor een deel uitdoven. Men houdt een slag om de arm als het gaat om oorzaak en gevolg omdat er in de tijd van klassenverkleining ook allerlei andere interventies - invoering van leerstandaarden en toetsen, het stoppen van tweetalig onderwijs en het verhogen van de 'accountability' van scholen - hebben plaatsgevonden en het onduidelijk is waaraan de verbetering van leerlingprestaties is toe te schrijven.

2.5 Samenvatting

Terugkijkend op alles wat er in dit hoofdstuk aan onderzoeksliteratuur is gepresenteerd over het onderwijs in de bovenbouw komen we tot een aantal conclusies. In de eerste plaats is er weinig specifiek onderzoek naar onderwijs aan leerlingen van 8 tot 12 jaar in de bovenbouw van het basisonderwijs. Uit de brede onderzoeksresultaten over de totale basisschoolperiode mag afgeleid worden dat er wisselende geluiden te horen zijn over het cognitieve niveau van leerlingen. De PPON-onderzoeken zijn niet onverdeeld positief over het algemene niveau, Cito-Eindtoetsresultaten lijken te dalen in het licht van een stijgend niveau van het algemene opleidingsniveau en intelligentie. De prestaties van enkele allochtone herkomstgroepen worden iets beter. Op zich is dit een positief punt maar het betreft wel slechts het gedeeltelijk inlopen van grote achterstanden. Wat bij al deze gegevens het aandeel van het bovenbouwonderwijs is, blijft onduidelijk.

Vanuit nationale en internationale trendstudies is aannemelijk te maken - maar zeer moeilijk hard te maken met cijfers - dat de leerlingpopulatie mondiger, assertiever, individualistischer maar ook moeilijker wordt, bijvoorbeeld door een toename van gedragsproblemen. In hoeverre de leerlingpopulatie in de bovenbouw veranderd en wat de reactie daarop van scholen en leerkrachten is, is onduidelijk.

Onderwijskwaliteit, over de gehele basisschoolperiode, lijkt, getuige de onderwijsverslagen, redelijk stabiel. De enkele onderzoeken die daarbij onderscheid tussen leerjaren laten geen grote verschillen zien tussen die leerjaren. Het grootste deel van de recente onderzoeken speelt zich in navolging van het onderwijsbeleid af in de onderbouw.

Lerarentekort slaat harder toe in de bovenbouw dan in de onderbouw en de groepsgrootte in de bovenbouw is in 2001 0,2 leerlingen lager dan in 1994.

In de volgende hoofdstukken wordt door middel van secundaire analyses, groepsgesprekken en een vragenlijst meer inzicht verkregen in de stand van zaken in de bovenbouw en in het bijzonder in die vragen die met bestaande onderzoeksrapporten niet te beantwoorden zijn.

3 Methode

3.1 Inleiding

Het samenstellen van een breed beeld van het onderwijs in de bovenbouw heeft plaatsgevonden op basis van een literatuuronderzoek, het secundair analyseren van bestaande onderzoeksgegevens en aanvullende dataverzameling. Het literatuuronderzoek, waarvan de resultaten beschreven zijn in hoofdstuk 2, heeft een voorlopig beeld opgeleverd van beschikbare theoretische en empirische kennis met betrekking tot het onderwijs in de bovenbouw, in het bijzonder toegespitst op de onderdelen zoals genoemd in de onderzoeksvragen. Het beschrijvingskader is ontleend aan de schooleffectiviteitstheorie. Het verzamelen van de empirische kennis is begonnen bij de onderwijsverslagen en andere rapportages van de onderwijsinspectie, het PRIMA-onderzoek, de ICT-monitor, de PPON-onderzoeken en de onderzoeken rond WSNS en Groepsgrootte en Kwaliteit, hoewel deze laatste twee beleidsthema's zich voor een groot deel op de onderbouw concentreren. Vervolgens heeft het literatuuronderzoek zich voor zover mogelijk uitgebreid naar onderzoeken die een deelgebied van onderwijs in de bovenbouw betreffen, bijvoorbeeld onderzoek naar bepaalde vakgebieden, zittenblijven of doorstroming en verwijzing naar het voortgezet onderwijs. Veel van de gebruikte bronnen betroffen onderzoek dat de gehele basisschoolperiode of de groepen 3 tot en met 8 dekte, slechts enkele publicaties gaven een expliciet beeld van de stand van zaken in de bovenbouw. De secundaire analyses (paragraaf 3.2) en de aanvullende dataverzameling (paragraaf 3.3) vullen deze lancune voor een deel op. De resultaten daarvan worden beschreven in de hoofdstukken 4, 5 en 6. In hoofdstuk 7 worden alle resultaten met elkaar in verband gebracht en worden conclusies getrokken.
In Tabel 3.1 is een overzicht gegeven van de koppeling tussen onderzoeksvragen en onderzoeksmethoden.

Tabel 3.1 Koppeling tussen onderzoeksvragen en onderzoeksmethoden

Onderwerp van de onderzoeksvraag	*Literatuuronderzoek*	*Secundaire analyses*	*Aanvullende dataverzameling*
1. Ontwikkeling in kwaliteit van onderwijs	o.a. onderzoeksrap. van Inspectie, PRIMA, PPON, ICT-monitor	PRIMA-bestanden	
2. Didactisch handelen	idem	IST/RST-bestanden, PRIMA-bestanden	specifiek de vraag naar verschil tussen onderbouw en bovenbouw, ervaren problemen en mogelijke oplossingen
3. Onderwijs-op-maat	idem	PRIMA-bestanden	specifiek de vraag naar verschil tussen onderbouw en bovenbouw, ervaren problemen en mogelijke oplossingen
4. Neveneffecten	idem en onderzoeksrap. BOPO-onderzoeken Groepsgrootte en Kwaliteit		specifiek de vraag naar het behouden van positieve effecten en naar de stap van groep 4 naar 5

3.2 Secundaire analyses

Voor secundaire analyse is gebruik gemaakt van de PRIMA-bestanden (3.2.1) en de IST/RST-bestanden van de Inspectie van het Onderwijs (3.2.2). Een belangrijk onderscheid tussen de PRIMA- en de IST/RST-bestanden is het feit dat de PRIMA-bestanden (leerkrachtvragenlijsten) gebaseerd zijn op zelfrapportage door leerkrachten en de IST/RST-bestanden op observatie door inspecteurs. De PRIMA-gegevens weerspiegelen dus de perceptie van de leerkrachten terwijl de gegevens van de inspectie de feitelijke situatie (door de ogen van inspecteurs) weergeeft. In deze paragraaf worden de belangrijkste gegevens over de gebruikte bestanden besproken. Meer gedetailleerde informatie is opgenomen in twee bijlagen; in bijlage 1 over de gebruikte PRIMA-bestanden en in bijlage 2 over de gebruikte IST/RST-bestanden.

3.2.1 PRIMA-bestanden

Voor dit onderzoek zijn gegevens van vier PRIMA-metingen gebruikt: 94/95, 96/97, 98/99 en 00/01. Uit deze metingen zijn de leerlinggegevens en de gegevens van de leerkrachten van groep 4, 6 en 8 gebruikt. Over de leerlinggegevens is bij de vier opeenvolgende metingen gerapporteerd door Jungbluth, van Langen, Peetsma en Vierke (1996), Driessen, van Langen, Portengen en Vierke (1998), Driessen, van Langen en Vierke (2000), Driessen, van Langen en Vierke (2002). Specifiek over het leerlingprofiel, waarin leerkrachten onder andere gegevens invullen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt gerapporteerd door Jungbluth, Roede en Roeleveld (2001). Over de leerkrachten is achtereenvolgens gerapporteerd door Overmaat en Ledoux (1996), Overmaat en Ledoux (1998), Ledoux, Overmaat, van

der Veen en van der Meijden (2000), van der Veen, van der Meijden en Ledoux (2002).
Bij het PRIMA-cohortonderzoek wordt geprobeerd elke twee jaar op dezelfde scholen dezelfde leerlingen te volgen. Omdat er elke meting weer scholen afvallen, worden elke meting ook weer nieuwe scholen toegevoegd om het bestand op peil te houden. In tabel 3.2 is weergegeven hoe de bestanden zijn opgebouwd wat betreft deelnemende, afvallende en instromende scholen. Uit de tabel blijkt dat van de 416 originele scholen uit de eerste meting in 1994 er slechts 136 bij de vierde meting in 2000 nog steeds deelnamen.

Tabel 3.2 Overzicht van de responsgroep op schoolniveau

	1994 PRIMA-1	*1996 PRIMA-2*	*1998 PRIMA-3*	*2000 PRIMA-4*
				[a]Nieuw: 149
			Nieuw: 131	79
		Nieuw: 116	75	56
Constante groep	416	316	211	136
Totaal	416	432	417	420
Afvallers t.o.v. vorige meting		100	146	146

a 1 van de nieuwe scholen in 2000 heeft ook in 1996 meegedaan

Met behulp van de PRIMA-bestanden kan dieper ingegaan worden op de ontwikkelingen in de tijd van de opbrengsten van het onderwijs in de bovenbouw en van percepties van leerkrachten over het onderwijs dat zij geven.

Opbrengsten van het onderwijs

In Tabel 3.3 is weergegeven wat de inhoud van de PRIMA-bestanden is wat betreft toetsgegevens van leerlingen, de voor dit onderzoek relevante gegevens zijn gearceerd.

Tabel 3.3 Inhoud PRIMA-bestanden wat betreft toetsgegevens van leerlingen, relevante cellen zijn grijs gearceerd

	1994 PRIMA-1	*1996 PRIMA-2*	*1998 PRIMA-3*	*2000 PRIMA-4*
-	gr 8			
cohort 94-6 t/m 96-8	gr 6	gr 8		
cohort 94-4 t/m 98-8	gr 4	gr 6	gr 8	
cohort 96-4 t/m 00-8	gr 2	gr 4	gr 6	gr 8
cohort 98-4 t/m 00-6		gr 2	gr 4	gr 6
-			gr 2	gr 4
-				gr 2

Om de opbrengsten van het bovenbouwonderwijs te onderzoeken dient gewerkt te worden met leerwinst in deze leerjaren. Een vergelijking van de eindresultaten in een bepaald leerjaar, bijvoorbeeld groep 8, voldoet niet omdat deze opbrengsten voor een

belangrijk deel tot stand komen in de onderbouw, of zelfs daarvoor. Met de PRIMA-bestanden is het mogelijk om naar leerwinst in de bovenbouwleerjaren te kijken, namelijk door:

- de score in groep 4 (gemeten halverwege groep 4, aan het eind van de onderbouwperiode) te beschouwen als voormeting voor de score in groep 8, waardoor de leerwinst over de gehele bovenbouwperiode kan worden berekend (dit kan alleen bij cohort 94-4 t/m 98-8 en 96-4 t/m 00-8) en
- de score in groep 4 te beschouwen als voormeting voor de score in groep 6 en de score in groep 6 als voormeting voor de score in groep 8, waardoor de leerwinst in de bovenbouwperiode gesplitst is in de laagste twee en de hoogste twee leerjaren.

Van alle deelnemende leerlingen in alle cohorten zijn scores bekend op taal-, rekentoetsen. Voor de taaltoetsen zijn alle jaren dezelfde toetsen gebruikt waardoor de scores daar rechtstreeks met elkaar te vergelijken zijn over alle jaren heen. Wat betreft rekenen is vanaf meting 3 in het schooljaar 1998/1999 overgestapt van de 'eigen PRIMA-toetsen' op de rekenen-wiskunde-toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem. Met behulp van de omrekeningsformule zoals geformuleerd door Koopman (2001) kunnen de beide toetsen aan elkaar gerelateerd worden. Omdat de PRIMA-bestanden ook covariabelen op leerlingniveau bevatten (zoals geslacht en sociaal-etnische status) is het mogelijk om hiervoor te corrigeren.

Voor het berekenen van leerwinst is het noodzakelijk leerlinggegevens aan elkaar te koppelen. Eerder onderzoek (Luyten, Cremers-van Wees & Bosker, 2001) laat zien dat er daarbij weliswaar uitval is, maar dat het wel mogelijk is. In tabel 3.4 is een overzicht gegeven van de beschikbaar data in de te analyseren cohorten. Totaal zitten er in de vier cohorten 62.530 leerlingen. Voor een vergelijking van groep 4 tot en met groep 8 zijn (slechts) gegevens van 7.030 leerlingen (=11%) bruikbaar. Voor een vergelijking van 2 leerjaren (groep 4 en 6 en groep 6 en 8) zijn 11.732 leerlingen (=19%) bruikbaar.

Tabel 3.4 Volledigheid leerlinggegevens PRIMA

Data beschikbaar	*Cohort 94-6 t/m 96-8*		*Cohort 94-4 t/m 98-8*		*Cohort 96-4 t/m 00-8*		*Cohort 98-4 t/m 00-6*	
Alleen groep 4	nvt		3.452	21%	4.361	24%	5.337	34%
Alleen groep 6	2.657	23%	1.621	10%	1.984	11%	4.504	29%
Alleen groep 8	3.213	27%	3.745	22%	3.820	21%	nvt	
Groep 4 en 6	nvt		2.131	13%	2.370	13%	5.856	37%
Groep 6 en 8	5.876	50%	2.235	13%	2.338	13%	nvt	
Groep 4, 6 en 8	nvt		3.628	22%	3.402	19%	nvt	
Totaal	11.746		16.812		18.275		15.697	

Uitval en instroom van leerlingen wordt voor een groot deel (meer dan 70%) veroorzaakt door uitval en instroom van scholen. Er is echter ook individuele uitval en instroom van leerlingen op scholen die al langer meedoen. Omdat in de analyses

gecontroleerd wordt voor het effect van individuele uitval en instroom gelden de gerapporteerde verschillen tussen cohorten, jongens en meisjes en sociaal-etnische groepen alleen voor leerlingen die niet uitvallen of instromen. Bovendien kan leerwinst alleen berekend worden voor leerlingen van wie op minstens twee momenten scores bekend zijn, dus ook hier vallen uitvallers en instromers uit de analyses. Tabel 3.5 laat zien hoe vaak individueel uitvallen en instromen voorkomt bij verschillende groepen leerlingen. Daaruit is af te lezen dat van alle jongens in het totale bestand van ruim 62.000 leerlingen 17,4% individueel uitvalt of instroomt, dus niet omdat de gehele school uitvalt of instroomt.

Tabel 3.5 Individuele uitval en instroom naar geslacht en sociaal-etnische achtergrond

Categorie	*Percentage dat individueel uitvalt/instroomt*
Geslacht	
Jongens	17,4
Meisjes	16,9
Geslacht onbekend	32,8
Herkomst	
Turks/Marokkaans, ouders laag opgeleid	22,1
Overig allochtoon, ouders laag opgeleid	28,5
Autochtoon, ouders laag opgeleid	16,7
Ouders gemiddelde opleiding, ongeacht herkomst	15,7
Ouders hoog opgeleid, ongeacht herkomst	15,7
Herkomst onbekend	23,4
Totaal	17,7

Het verschil tussen jongens en meisjes is miniem als het gaat om individueel uitvallen en instromen. Onder de allochtone leerlingen met laag opgeleide zijn relatief veel uitvallers en instromers te vinden.

Om recht te doen aan de geneste structuur van de data worden de gegevens geanalyseerd met behulp van multilevel-analyse (MLN). Daarmee kan een valide schatting gemaakt worden van de statistische significantie van de verschillende effecten. Dit is met name van belang omdat ook de invloed van schoolkenmerken (in- en uitstroom) op individuele leerlingscores wordt nagegaan. In de analyses wordt nagegaan in hoeverre er significante verschillen optreden tussen de cohorten. Als significantie-criterium is $p<0,01$ aangehouden (tweezijdig). Vervolgens is nagegaan in hoeverre er verschillen bestaan tussen leerlingen met een verschillende achtergrond (sociaal-etnische status en geslacht) en is het effect van individuele uitval en instroom berekend. In de volgende stap is getoetst of deze effecten in de opeenvolgende cohorten gelijk zijn gebleven dan wel veranderd.

Samenvattend worden met betrekking tot de opbrengsten van het onderwijs in de bovenbouw met de PRIMA-bestanden dus 3 vragen beantwoord:

- Hoe ontwikkelen zich de opbrengsten in de gehele bovenbouw: de eindresultaten in groep 8 in 1998/1999 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 4 in 1994/1995 worden vergeleken met de eindresultaten in groep 8 in 2000/2001 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 4 in 1996/1997?
- Hoe ontwikkelen zich de opbrengsten in de hoogste 2 leerjaren in de bovenbouw: de eindresultaten in groep 8 in 1996/1997 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 6 in 1994/1995 worden vergeleken met de eindresultaten in groep 8 in 1998/1999 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 6 in 1996/1997 en met de eindresultaten in groep 8 in 2000/2001 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 6 in 1998/1999?
- Hoe ontwikkelen zich de opbrengsten in de laagste 2 leerjaren in de bovenbouw: de eindresultaten in groep 6 in 1996/1997 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 4 in 1994/1995 worden vergeleken met de eindresultaten in groep 6 in 1998/1999 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 4 in 1996/1997 en met de eindresultaten in groep 6 in 2000/2001 gecorrigeerd voor de resultaten in groep 4 in 1998/1999?

Percepties van leerkrachten

In elke PRIMA-meting is bij de leerkrachten van de deelnemende groepen een vragenlijst afgenomen over het onderwijs in de groep en over hun attitudes wat betreft het onderwijs. Alleen bij de eerste meting zijn gegevens verzameld bij de leerkracht die de deelnemende leerlingen het daaraan voorafgaande schooljaar in de groep hadden (zie tabel 3.6 voor een overzicht van aantal respondenten per groep).

Tabel 3.6 Overzicht van de gebruikte respons

	Aantal scholen in de referentiegroep	*Aantal leerkrachten van groep 4, 6 en 8*	*Aantal leerlingen in groep 4, 6 en 8*
Meting 1	416		
groep 4		[a]371	9211
groep 6		373	8533
groep 8		369	8211
Meting 2	432		
groep 4		478	10134
groep 6		448	9615
groep 8		429	9089
Meting 3	417		
groep 4		468	11198
groep 6		463	10095
groep 8		436	9608
Meting 4	420		
groep 4		500	10498
groep 6		484	10360
groep 8		430	9560

a het betreft hier dus eigenlijk leerkrachten van groep 3, 5 en 7

De leerkracht-bestanden van PRIMA kunnen door de herhaalde afname inzicht geven in de ontwikkelingen in de tijd van percepties van leerkrachten door de gegevens van

de verschillende jaren met elkaar te vergelijken (bijvoorbeeld groep 6 leerkrachten uit 1996/1997 met groep 6 leerkrachten uit 2000/2001). Ook is het mogelijk om de percepties van leerkrachten uit verschillende leerjaren of bouwen binnen één schooljaar met elkaar te vergelijken (groep 6 leerkrachten uit 1998/1999 met groep 8 leerkrachten uit 1998/1999). Bij een vergelijking van bouwen komt wat betreft de onderbouw alleen de leerkracht van groep 4 in aanmerking, de leerkracht van groep 2, die ook bevraagd is, heeft voor een deel andere vragen beantwoord en is daardoor moeilijk vergelijkbaar. Uit de vragenlijsten worden de variabelen gebruikt die te maken hebben met het didactisch handelen en met onderwijs-op-maat, zoals planmatig werken, evaluatiegerichtheid, differentiatie en streven naar niveau. In de bijlage is een overzicht opgenomen van de inhoud van de leerkrachtbestanden van de vier metingen. Enkele vragen zijn elke meting opnieuw gesteld waarbij de vraagstelling, de antwoordcategorieën en de manier waarop de eventuele schaal is berekend gelijk is gebleven. In de loop van de vier metingen zijn er ook zeer veel vragen afgevallen, bijgekomen of bijgesteld waardoor vergelijking moeilijk is geworden of slechts op basis van 2 of 3 metingen gemaakt kan worden. Het afvallen en bijkomen van vragen heeft in veel gevallen te maken met bepaalde thema's die in de meting centraal stonden of verzoeken in verband met onderwijs uit de programmalijn beleidsgericht onderzoek primair onderwijs (BOPO). In andere gevallen heeft het te maken met de kwaliteit van een vraag, van de manier van dataverzameling (naar optisch formulieren) dan wel de noodzaak om de vragenlijst in te korten.

3.2.2 IST/RST-bestanden

Door de Inspectie van het Onderwijs zijn bestanden met gegevens uit het integraal en regulier schooltoezicht (IST en RST) van 1998, 1999, 2000 en 2001 beschikbaar gesteld voor secundaire analyses. In rapportages, zoals het onderwijsverslag, waarin over deze gegevens is gerapporteerd zijn resultaten steeds op schoolniveau opgenomen. Gegevens die oorspronkelijk over afzonderlijke leerkrachten zijn verzameld zijn daarin geaggregeerd weergegeven. De hier gebruikte bestanden bevatten gegevens op leerkrachtniveau van de observaties in de groep over het didactisch handelen, het pedagogisch klimaat en gerealiseerde onderwijstijd. Met deze bestanden is het mogelijk om:

- de actuele situatie in de bovenbouw te beschrijven,
- ontwikkelingen in de bovenbouw te beschrijven,
- de bovenbouw te vergelijken met de onderbouw en
- binnen de bovenbouwgroepen verschillen tussen leerjaren te onderzoeken.

Tabel 3.7 bevat een overzicht van de relevante inhoud van de bestanden (zie voor details de betreffende bijlage). Uit de tabel is op te maken van hoeveel respondenten de geobserveerd gegevens in de bestanden zijn opgenomen. Naast de observatiegegevens over gerealiseerde onderwijstijd, pedagogisch klimaat en

didactisch handelen bevatten de bestanden van 1999, 2000 en 2001 een aantal achtergrondgegevens onder andere over de lesinhoud. Verder is te zien dat gegevens over het pedagogisch klimaat alleen bij de IST-bezoeken zijn verzameld en - in de linkse kolom - dat in de loop van de jaren de samenstelling van de schalen een aantal keer is gewijzigd. Voor de analyses zijn schalen samengesteld die bestaan uit de gezamenlijke items over alle jaren en soorten toezicht. De betrouwbaarheid van de schalen is goed, variërend van α = 0,84 tot 0,92.

Tabel 3.7 Inhoud van de IST- en RST-bestanden

	IST98	*IST99*	*IST00*	*IST01*	*RST99*	*RST00*	*RST01*
Brinnummer	x	x	x	x	x	x	x
Geobserveerde groep	x	x	x	x	x	x	x
Aanwezigheid onderwijsassistent		x	x	x	x	x	x
Soort les, gebruikte methode en deel		x	x	x	x	x	x
Realisatie onderwijstijd (1 items)[a]	x	x	x	x	x	x	x
Pedagogisch klimaat[a] IST98: item 1, 2, 3, 4, 5, 7 en 8 IST99, 00, 01: item 1 t/m 4, 6 t/m 8	x	x	x	x	-	-	-
Didactisch handelen[a] IST98: item 1/5, 7/11, 13/16 IST99: item 1/5, 7/16 IST00/01: item 1/5, 7/10, 11/16 RST99: item 2/5, 8/10ex, 13, 14, 16 RST00/01: item 2/5, 8/10, 13, 14, 16	x	x	x	x	x	x	x
Aantal geobserveerde leerkrachten	7978	6145	4725	3204	5307	8173	4193
Aantal betrokken scholen	906	613	451	312	1035	1509	724

a antwoordcategorieën: 1=niet of nauwelijks van toepassing, 2=in onvoldoende mate van toepassing, 3=in voldoende mate van toepassing, 4=in hoge mate van toepassing

Het IST-bestand van 1998 wijkt op een aantal punten af van de IST- en RST-bestanden van 1999, 2000 en 2001. Toetsing van de jaargemiddelden en factoranalyse laten wat betreft 1998 een afwijkende situatie zien. Dit heeft ertoe geleid de analyses uit te voeren op de bestanden van 1999, 2000 en 2001 en het bestand van 1998 buiten beschouwing te laten. De zes gebruikte bestanden bevatten samen meer dan 30.000 leerkrachten van alle leerjaren. De leerkrachten zijn op verschillende manieren geclusterd voor de analyses in bouwen (onderbouw en bovenbouw, groep 1/2, 3/4/5, 6/7/8, groep 1/2, 3/4, 5/6, 7/8) en er is onderscheid gemaakt tussen combinatie- en enkelvoudige groepen. Wegens de grote aantallen leerkrachten is bij de toetsing van verschillen gewerkt met een significantieniveau van $p<0,001$. Bovendien is ook de effectgrootte, het gestandaardiseerde verschil tussen twee gemiddelden, vermeld die uitdrukt of een gevonden verschil betekenisvol is. Cohen (1988) geeft voor de interpretatie van de effectgrootte in psychologisch onderzoek de volgende richtlijnen: een effect onder de 0,20 heeft geen betekenis, tussen de 0,20 en 0,50 is een zwak effect, tussen de 0,50 en 0,80 een middelmatig effect en groter dan 0,80 een groot effect. Omdat de verbanden in dergelijk onderzoek groter zijn dan in het soort onderzoek waarmee we hier te maken hebben is het te rechtvaardigen de grenzen van Cohen naar beneden te brengen. Een effectgrootte tussen de 0,10 en 0,20 beschouwen

we als een zwak effect, tussen de 0,20 en 0,30 als een middelmatig effect en boven de 0,30 als een groot effect.

3.3 Aanvullende dataverzameling

Het literatuuronderzoek en de secundaire analyses laten zeker drie subvragen (gedeeltelijk) onbeantwoord, namelijk:

- de vraag naar de percepties van bovenbouwleerkrachten over (gewenste en ongewenste) verschillen en overeenkomsten tussen boven- en onderbouw wat betreft didactisch handelen en het verzorgen van onderwijs-op-maat,
- de vraag naar de problemen die bovenbouwleerkrachten ervaren en de oplossingen die daarvoor ingezet (zouden moeten) worden op de terreinen van didactisch handelen en het verzorgen van onderwijs-op-maat en
- de vraag naar de maatregelen die scholen/leerkrachten nemen om de positieve effecten van het 'onderbouwbeleid' in het algemeen te continueren en in het bijzonder maatregelen die genomen worden bij de stap van groep 4 naar 5.

Om deze vragen te beantwoorden zijn twee wegen bewandeld: groepsgesprekken met bovenbouwleerkrachten op een beperkt aantal scholen en een breed uitgezette vragenlijst. Voor deze combinatie van dataverzamelingsprocedures (uitgevoerd in de aangegeven volgorde) is gekozen om zowel de mogelijkheid te hebben om dieper en meer explorerend op de problematiek in te gaan als een breed en zo representatief mogelijk beeld te krijgen.

3.3.1 Groepsgesprekken

Voor de groepsgesprekken is een steekproef - gestratificeerd naar schoolgewicht en schoolgrootte - van 64 scholen benaderd met de vraag of maximaal 4 bovenbouwleerkrachten deel wilden nemen aan een groepsgesprek over het werk in de bovenbouw. Negentien scholen (30%) hebben hier positief op gereageerd. Omdat er meer belangstelling was dan voorzien - vooraf waren 5 gesprekken gepland - is het aantal gesprekken verhoogd naar 10. Deze 10 zijn zodanig geselecteerd uit de 15 scholen dat er een redelijke spreiding was van schoolgrootte, schoolgewicht, denominatie en ligging in het land. Zowel de school als de individuele leerkrachten hebben voor deelname een passende vergoeding gekregen.

Tijdens de groepsgesprekken zijn op een explorerende manier de overgebleven subvragen aan de orde komen. Door middel van verschillende werkvormen zijn leerkrachten eerst uitgenodigd zelf tot antwoorden te komen. In de loop van de gesprekken zijn indelingen en uitkomsten, zoals in het onderzoek tot dan toe aangetroffen, voorgelegd om deze te toetsen en de uitkomsten van het gesprek in een kader te plaatsen.

Na een inleiding over het kader waarin de gesprekken geplaatst moesten worden, de bedoeling van de geluidsopname, de duur van het gesprek, de gang van zaken en de rol van de aanwezigen (bij de eerste vier gesprekken was een tweede onderzoeker aanwezig) werd aan het daadwerkelijke gesprek begonnen. Daarvoor was vooraf een interviewschema opgesteld (zie tabel 3.8) waarin voor de gespreksleider elke vraag was opgenomen, een aantal steekwoorden voor subvragen en een lijst met topics per vraag die door het stellen van de vraag aan de orde moesten komen.

Tabel 3.8 Interviewschema

Vragen/Onderwerpen	*Subvragen*	*Topics*
1. Feitelijke organisatie van de bovenbouw	Afwegingen en motivatie Onderbouw	- Aantal groepen/leerlingen - Combinaties (reden) - (Indeling) parallelgroepen - Inzet leerkrachten en ander personeel - Overleg en samenwerking - Specifieke situatie groep 4 en 5
2. Onderwijsinhoudelijke en pedagogische visie in de bovenbouw *Wilt u eerst voor uzelf in 3 of 4 woorden het antwoord opschrijven?*	Afwegingen en motivatie Onderbouw (groep 4, 5)	- Doorgaande lijn - Didactisch handelen - Onderwijs-op-maat - Aansluiten bij leerlingpopulatie - Onderwijsvisie - Aansluiting bij feitelijke organisatie
3. Bovenbouwleerkracht *Voor u ziet u een schaal met aan 1 kant de indicatie 'de echte, goede bovenbouwleerkracht in hart en nieren'. Wilt u aan die kant die aanduiding invullen met een aantal kenmerken die daar volgens u bijhoren, dat mag op didactisch, pedagogisch, collegiaal of ander gebied zijn?* *Wilt u vervolgens uw eigen positie aangeven, bent u een bovenbouwleerkracht in hart en nieren?*	Kenmerken van een echte, goede bovenbouw-leerkracht Eigen positie	- Levensvatbaarheid van typering (wat moet er aan de andere kant van de schaal: onderbouwleerkracht of 'slechte' bovenbouwleerkracht?) - Elementen van didactisch handelen - Elementen van onderwijs-op-maat - Pedagogische elementen - (Aansluiten bij) (veranderende) leerlingpopulatie - Tevredenheid over eigen positie - Moeilijke elementen in bovenbouwleraarschap - Aantrekkelijke punten van bovenbouwleraarschap - Minder aantrekkelijke punten
4. Ontwikkeling in de tijd (afgelopen 5 jaar) *Voor u ziet u vier ingevulde grafieken en 1 lege. Ik ga u 6 onderwerpen noemen en vraag u daarbij 1 grafiek aan te geven - of de lege te gebruiken om hem zelf te vullen - die het best de situatie aangeeft.*	1 t/m 4 op eigen school De reactie van u/uw school op deze ontwikkelingen	- Uitstroom van leerlingen op gebied van cognitieve prestaties - Instroom van leerlingen in bovenbouw (groep 4, 5), eventueel groep 1 - Welzijn/sociaal-emotionele aspecten van leerlingen in uw groep - Welzijn van uzelf - Welzijn van leraren in algemeen
5. Toekomst *Eerst open vraag, daarna: Wilt u op deze vooraf opgestelde lijst (eventueel aangevuld) aangeven hoe u '10 eenheden' zou verdelen over de genoemde doelen? (en 100 eenheden)*	Noodzakelijke veranderingen in uw bovenbouw Aansluiting onder- en bovenbouw	- Budget-neutraal - Met extra budget - Prioritering

Bij vraag 2, 3 en 4 werd de respondenten eerst gevraagd hun antwoord in steekwoorden of met behulp van een getal op het daarvoor uitgedeelde papier te zetten. Vervolgens vond de discussie plaats aan de hand van de gegeven antwoorden. Deze half open vorm van interviewen maakt het mogelijk de respondenten de vrijheid te geven eigen accenten te leggen en het zorgt ervoor dat bij elk gesprek dezelfde topics aan de orde komen aan de hand van dezelfde vraag. Bovendien wordt elke deelnemer bij het gesprek betrokken omdat ieder wordt uitgenodigd zijn/haar antwoord toe te lichten. Bij vraag 5 is de respondenten na de eerste discussie gevraagd schriftelijk een antwoord te geven. Gedurende de periode waarin de groepsgesprekken werden gehouden (januari-februari 2002) zijn aantekeningen bijgehouden van opvallende punten die tijdens de gesprekken naar voren kwamen. Na het uittypen van de interviews en het ordenen van de schriftelijke antwoorden is begonnen met het coderen van de antwoorden. De coderingen zijn waar mogelijk ingevoerd in SPSS en vervolgens geanalyseerd. Vragen die per leerkracht een antwoord opleveren zijn gecodeerd en ingevoerd op leerkrachtniveau, vragen waarbij de leerkrachten al discussierend en elkaar aanvullend tot een 'schoolantwoord' kwamen zijn op schoolniveau ingevoerd en geanalyseerd.

Ten aanzien van de koppeling tussen de onderzoeksvragen en het interviewschema moeten de volgende zaken opgemerkt worden:

- De vraag over feitelijke organisatie van de bovenbouw is gesteld omdat de eerste vraag bij voorkeur niet te diepgaand en moeilijk is. Met deze vraag kunnen de respondenten er even inkomen. Bovendien is de informatie nuttig om de antwoorden op de volgende vragen te kunnen interpreteren.
- De typering van een bovenbouwleerkracht (in contrast met een onderbouwleerkracht) is in het interviewschema niet zo nadrukkelijk gekoppeld aan didactisch handelen en onderwijs-op-maat. De vraag die aan de respondenten is gesteld is dus opener dan de onderzoeksvraag. Door middel van doorvragen zijn deze onderwerpen nog explicieter naar voren gebracht. In de vragenlijst, die na de groepsgesprekken is uitgezet is deze toespitsing wel gemaakt.
- De problemen die leerkrachten ervaren komen voor het eerst aan de orde wanneer na een eigen weergave van de onderwijskundige uitgangspunten van het bovenbouwonderwijs gevraagd wordt of men erin slaagt onderwijs te geven zoals gewenst.
- Voor de vraag naar maatregelen wordt eerst gevraagd naar het optreden van positieve effecten van 'klassenverkleining' in de onderbouw (in vraag 4). Blijkt men geen positieve effecten te zien dan is een vraag naar het behoud ervan niet aan de orde.

3.3.2 Vragenlijst

Naast de groepsgesprekken met een beperkt aantal bovenbouwleerkrachten waarin diepgaand op het onderwerp ingegaan is, is via een schriftelijke, breed verspreide vragenlijst geprobeerd een representatief beeld te verkrijgen van de stand van zaken in de bovenbouw. De vragenlijst is ontwikkeld in de periode dat de groepsgesprekken werden gevoerd waardoor het mogelijk was de inhoud van de vragen af te stemmen op de antwoorden die de leerkrachten tijdens de gesprekken gaven, bovendien was het mogelijk de leerkrachten na de gesprekken vragen voor te leggen uit de vragenlijst om de onderzoeken of de vragen qua vorm helder waren. Begin maart 2002 is de vragenlijsten verspreid onder een representatieve steekproef van 800 scholen. Scholen die benaderd zijn voor de groepsgesprekken en scholen die in dezelfde tijd benaderd zijn voor een ander onderzoek van de Universiteit Twente zijn voor het trekken van de steekproef uit het bestand gehaald. Gezien de huidige responspercentages bij soortgelijk onderzoek werd gerekend op respons van ongeveer 250 scholen. Elke school kreeg 6 vragenlijsten toegestuurd, een responsenvelop en een begeleidend schrijven. Omdat de vragen in de vragenlijst ook gebruikt worden om verschillen tussen onder- en bovenbouw te onderzoeken is de scholen gevraagd maximaal 4 van de 6 vragenlijsten in te laten vullen door een bovenbouwleerkracht en maximaal 2 door een onderbouwleerkracht. Van 299 scholen zijn een of meerdere vragenlijsten terug ontvangen dit betrof 1229 vragenlijsten, gemiddeld 4,1 vragenlijsten per school. In tabel 3.9 is de responsgroep vergeleken met de landelijke gegevens. De responsgroep blijkt representatief wat betreft schoolgrootte (χ^2_2 = 0,89, p = 0,64), wat betreft gemiddeld leerlinggewicht (χ^2_2 = 7,86 p = 0,02) en wat betreft de combinatie van schoolgrootte en gemiddeld leerlinggewicht (χ^2_2 = 12,11, p = 0,15).

Tabel 3.9 Responsgroep en populatie ingedeeld naar schoolgewicht en gemiddeld leerlinggewicht in procenten

		Gemiddeld leerlinggewicht							
		1-1.1 (1)		*1.1–1.2 (2)*		*1.2+ (3)*			
		Pop.	*Resp.*	*Pop.*	*Resp.*	*Pop.*	*Resp.*	*Pop.*	*Resp.*
School grootte	*-150 (1)*	22,0	23,4	6,3	5,4	4,1	3,0	32,5	31,8
	151-250 (2)	19,6	21,7	7,4	8,7	8,6	7,7	35,6	38,1
	251+ (3)	17,6	18,7	6,5	8,0	7,8	3,3	31,9	30,1
		59,2	63,9	20,2	22,1	20,6	14,0	100,0	100,0

In de vragenlijst is van verschillende leerkrachtvaardigheden, kenmerkend voor kwalitatief hoog didactisch handelen en onderwijs-op-maat, het belang gevraagd voor het werken in onder- en bovenbouwgroepen en de mate waarin de respondent naar eigen inzicht de vaardigheden die daarvoor nodig zijn bezit. Om een vergelijking uit te kunnen voeren van de uitkomsten van deze vragenlijst met de uitkomsten van het literatuuronderzoek en de secundaire analyses is bij de ontwikkeling van de vragenlijst zoveel mogelijk gebruik gemaakt van dezelfde operationalisaties en

omschrijvingen van leerkrachtvaardigheden. Omdat er veel vaardigheden kunnen worden onderscheiden zijn twee versies van de vragenlijst gemaakt waarbij alleen deze vraag verschilt. De 'oneven' scholen kregen 6 exemplaren van versie A, de 'even' scholen 6 exemplaren van versie B.

Alle respondenten is verder gevraagd van mogelijke problemen zoals die gebleken zijn uit het literatuuronderzoek en de groepsgesprekken aan te geven of zij ze herkennen en vervolgens of ze ze als probleem ervaren. Van mogelijke oplossingen wordt gevraagd aan te geven of ze op school worden gebruikt als antwoord op een ervaren probleem of gebruikt zouden moeten worden als antwoord op een ervaren probleem.

De analyses betreffen eerst eenvoudige beschrijvende statistische technieken. Vervolgens zullen leerkrachtvaardigheden geordend worden naar hun belang voor de onderbouw en voor de bovenbouw en naar de mate waarin ze worden beheerst. Voor het ordenen zullen statistische schalings- en rankingstechnieken worden gebruikt. Vervolgens worden verschillen tussen groepen leerkrachten geanalyseerd en getoetst. Op gelijke manier zullen problemen en oplossingen geordend worden.

Het oorspronkelijke idee de vragenlijst ook via internet aan te bieden, als proef voor volgend onderzoek, is wegens de beschikbare tijd en menskracht achterwege gelaten. Voor de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek maakt dit geen verschil omdat de internet-versie extra zou zijn boven op de benodigde papieren respons.

4 Resultaten van de secundaire analyses

De vraag naar de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs, zowel op het gebied van het onderwijsproces als op het gebied van de opbrengsten, kan onder andere beantwoord worden door bestanden die al voorhanden zijn opnieuw te analyseren met deze vraag voor ogen. Zowel de PRIMA- als de inspectiebestanden bevatten gegevens van verschillende jaren. Met behulp van de PRIMA-bestanden is zowel de vraag naar opbrengsten (4.1) als naar onderwijsprocessen in de groep (4.2.1) te beantwoorden, de inspectiebestanden bevat alleen gegevens over het onderwijsprocessen (4.2.2). In de betreffende paragrafen komt de huidige stand van zaken in de bovenbouw aan de orde, eventuele verschillen tussen bovenbouwgroepen, verschillen met onderbouwgroepen en de ontwikkeling over jaren. Dit laatste alleen voor zover de bestanden en vraagstellingen het toelaten. Technische informatie met betrekking tot de exacte inhoud van de bestanden, en samenstelling van schalen zijn opgenomen in de bijlagen 1 en 2.

4.1 De bovenbouwleerling: opbrengsten en achtergrond

In de inleiding en het literatuuroverzicht in de hoofdstukken 1 en 2 is een aantal ontwikkelingen in de leerlingpopulatie aan de orde geweest, bijvoorbeeld:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen baart veel mensen binnen en buiten het onderwijs zorgen,
- allochtone leerlingen zijn een deel van hun achterstand aan het inhalen en
- de prestaties van leerlingen aan het eind van de basisschoolperiode, gemeten met de Cito-Eindtoets, lijken, wanneer rekening gehouden wordt met het stijgende opleidingsniveau van hun ouders, licht te dalen.

Ook in de groepsgesprekken en de vragenlijst, zoals die in hoofdstuk 5 en 6 worden besproken, geven leerkrachten aan ontwikkelingen te zien in het cognitieve en affectieve niveau van hun leerlingen. Deels hebben ze daar 'harde' bewijzen voor, deels zijn ze gebaseerd op gevoelens en vermoedens. Om te onderzoeken welke ontwikkelingen zich daadwerkelijk in de praktijk voordoen zijn op de bestaande PRIMA-bestanden nieuwe analyses uitgevoerd. Deze bestanden bevatten veel informatie over leerlingen, zowel op het cognitieve als op het affectieve gebied, over een periode van schooljaar 1994-1995 tot en met het schooljaar 2000/2001. Voordat in paragraaf 4.1.1 ingegaan wordt op de ontwikkelingen in de cognitieve prestaties van bovenbouwleerlingen en in paragraaf 4.1.2 op de ontwikkelingen op het affectieve vlak komen hier eerst de ontwikkelingen in een de achtergrondkenmerken

van leerlingen (het IQ en de sociaal-economische en etnische gezinsachtergrond) aan de orde.
In alle afnamejaren is bij de leerlingen van groep 6 en 8 (en 4) dezelfde IQ-test afgenomen. Het betreft de non-verbale onderdelen Figuren en Exclusie uit het bestaande LEO-materiaal ontwikkeld door het GION. De gemiddelde scores op de test zijn opgenomen in tabel 4.1. Voor alle groepen geldt dat de score stijgt in de jaren 1994, 1996 en 1998. Tussen 1998 en 2000 zijn geen significante verschillen te zien. Ook wat betreft de sociaal-etnische status, zoals gebruikt in PRIMA, en het leerlinggewicht zijn verschuivingen in de tijd te zien (zie tabel 4.1). Zoals ook geconstateerd door Roeleveld (2001) neemt het opleidingsniveau van de ouders toe, met name bij autochtone leerlingen.

Tabel 4.1 Gemiddelde IQ-scores per groep, SES (in %) en leerlinggewicht (in %)

Variabelen	*1994*	*1996*	*1998*	*2000*
IQ				
Groep 4	26,13	27,10	28,16	28,05
Groep 6	24,73	25,51	26,11	25,99
Groep 8	25,51	25,84	26,24	26,37
SES				
maximaal LBO en van Turkse of Marokkaanse afkomst	5,7	5,5	5,6	5,7
maximaal LBO en van overige allochtone afkomst	4,1	4,0	4,9	4,4
maximaal LBO en van autochtone afkomst	31,0	30,2	26,8	23,1
maximaal MBO, ongeacht afkomst	36,3	37,5	37,2	37,5
maximaal HBO/WO, ongeacht afkomst	22,8	22,9	25,4	29,4
Leerlinggewicht				
1,0	52,6	55,5	60,5	67,6
1,25[a]	35,6	32,2	25,1	19,3
1,4 of 1,7	0,7	0,8	0,9	0,7
1,9	11,0	11,5	13,4	12,5

a in 1997 heeft voor leerlingen in deze leeftijdsgroep een aanscherping van de criteria plaatsgevonden

Behalve bovengenoemde feitelijke gegevens ten aanzien van de achtergrond van de leerlingen wordt door de leerkracht voor elke leerling in de groep een inschatting gemaakt van het gezin waar de leerling uitkomt wat betreft bijvoorbeeld de steun die de leerling vanuit de ouders krijgt, het belang wat aan school en aan leren wordt gehecht, de sfeer en problemen binnen het gezin. Deze inschatting betreffende de gezinsachtergrond maakt deel uit van het leerlingprofiel en is in de loop van de jaren op vele punten gewijzigd. Daarom worden hier alleen uitkomsten van de meest recente meting gebruikt (tabel 4.2). Situaties waarin de cultuur thuis anders is dan op school (schaal: Etnische breuk) komt in alle groepen evenveel voor, steun en aanmoediging vanuit het gezin en betrokkenheid bij school (schaal: Sociaal milieu) daalt volgens de leerkrachten met het stijgen van de groep. Leerkrachten uit groep 4 schatten de gezinssituatie van hun eigen leerlingen positiever in dan leerkrachten in

groep 6 en 8. De effectgrootte van het verschil tussen leerkrachten van groep 4 en groep 8 is 0,17.

Tabel 4.2 Inschatting van de leerkracht over de gezinsachtergrond van de leerling (1=beslist onwaar, 2=onwaar, 3=niet onwaar, niet waar, 4=waar, 5=beslist waar)

Variabelen	*2000*
Etnische breuk	1,77
Groep 4	1,77
Groep 6	1,79
Groep 8	1,75
Verschillen tussen leerjaren?	nee
Sociaal milieu	3,57
Groep 4	3,69
Groep 6	3,59
Groep 8	3,55
Verschillen tussen leerjaren?	ja

4.1.1 De cognitieve ontwikkeling

Het niveau van de basisschoolleerling aan het eind van de basisschoolperiode is vaak onderwerp van onderzoek en discussies. Het geeft een indicatie van de opbrengst van het basisonderwijs, van de individuele school en voor de leerling is het belangrijk voor de verwijzing van het Voortgezet Onderwijs. Voor dit onderzoek is met name de vraag naar wat het bovenbouwonderwijs heeft bijgedragen aan het eindniveau van leerlingen in groep 8 van belang. Zoals aangegeven in hoofdstuk 3 is deze vraag te beantwoorden met behulp van de PRIMA-bestanden. Omdat tweejaarlijks (voor een groot deel) dezelfde scholen en leerlingen gevolgd zijn is het mogelijk van een grote groep leerlingen de ontwikkeling van hun taal- en rekenprestaties in de tijd te onderzoeken. Ook is het daarnaast nog mogelijk om opeenvolgende cohorten van leerlingen te volgen. Wegens de complexiteit van het totale gegevensbestand herhalen we de in hoofdstuk 3 gebruikte tabel (4.3a) voordat we de resultaten van de analyses presenteren. In tabel 4.3b wordt dezelfde informatie nogmaals op een andere manier weergegeven.

Tabel 4.3a Overzicht van het gegevensbestand I

	1994, PRIMA-1	*1996, PRIMA-2*	*1998, PRIMA-3*	*2000, PRIMA-4*
-	gr 8			
cohort 94-6 t/m 96-8	gr 6	gr 8		
cohort 94-4 t/m 98-8	gr 4	gr 6	gr 8	
cohort 96-4 t/m 00-8	gr 2	gr 4	gr 6	gr 8
cohort 98-4 t/m 00-6		gr 2	gr 4	gr 6
-			gr 2	gr 4
-				gr 2

Tabel 4.3b Overzicht van het gegevensbestand II

	Gr 4	*Leerwinst tussen gr 4 en 6*	*Gr 6*	*Leerwinst tussen gr 6 en 8*	*Gr 8*	*Leerwinst over de totale bovenbouwperiode*
cohort 94-6 t/m 96-8, hierna aangeduid als 94-6	-	-	1994	1996-1994	1996	-
cohort 94-4 t/m 98-8, hierna aangeduid als 94-4	1994	1996-1994	1996	1998-1996	1998	1998-1994
cohort 96-4 t/m 00-8, hierna aangeduid als 96-4	1996	1998-1996	1998	2000-1998	2000	2000-1996
cohort 98-4 t/m 00-6, hierna aangeduid als 98-4	1998	2000-1998	2000	-	-	-

In tabel 4.3a en 4.3b is te zien dat de koppeling van bestanden resulteert in een bestand met 2 cohorten waarvan gegevens van drie opeenvolgende leerjaren bekend zijn, aangevuld met nog eens 2 cohorten die elk twee leerjaren bevatten. Door de opeenvolgende leerjaren is het mogelijk om naar leerwinst van leerlingen te kijken tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8. We krijgen dan inzicht in de bijdrage van de eerste twee bovenbouwleerjaren, de hoogste twee bovenbouwleerjaren en de totale bovenbouw.

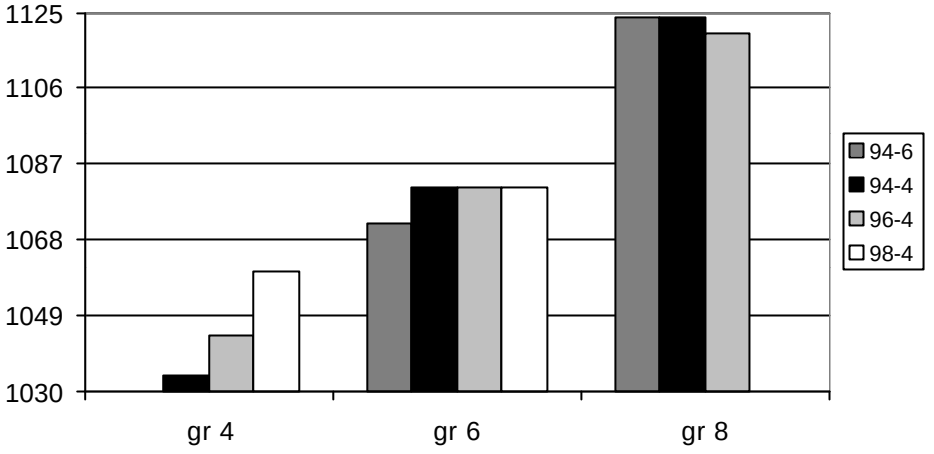
De resultaten van de 'referentieleerling' (jongen, ouders MBO-niveau) zijn samengevat in tabel 4.4 en leiden tot de volgende conclusies:

- De scores voor taal en rekenen van referentieleerlingen in groep 4 worden elk cohort hoger (bij rekenen is alleen de stijging tussen cohort 94-4 en 96-4 significant).
- De leerwinst van referentieleerlingen tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8 wordt elk cohort lager. Voor taal is de leerwinst tussen groep 4 en 6 ongeveer even groot als de leerwinst tussen groep 6 en 8, voor rekenen is de leerwinst in de eerste jaren van de bovenbouw groter dan in de laatste jaren.
- Het eindniveau in groep 8 is stabiel.

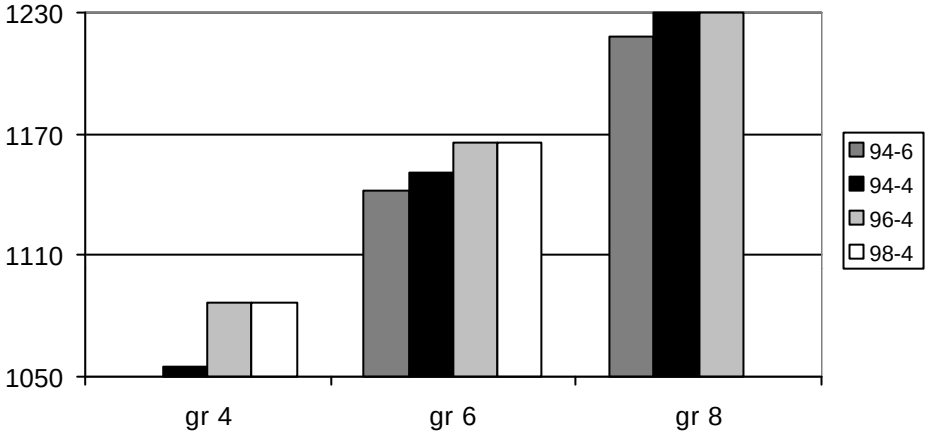
Tabel 4.4 Score in groep 4 en 8 en leerwinst tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8 van de referentieleerling in de verschillende cohorten

	Score in gr 4	*Leerwinst van gr 4 nr 6*	*Leerwinst van gr 6 nr 8*	*Score in gr 8*
Taal				
cohort 94-6	-	-	+ 50	= 1122
cohort 94-4	1030	+ 49	+ 42	= 1123
cohort 96-4	1041	+ 39	+ 37	= 1119
cohort 98-4	1047	+ 32	-	-
Rekenen				
cohort 94-6	-	-	+ 78	= 1211
cohort 94-4	1041	+ 97	+ 79	= 1225
cohort 96-4	1075	+ 79	+ 64	= 1225
cohort 98-4	1079	+ 74	-	-

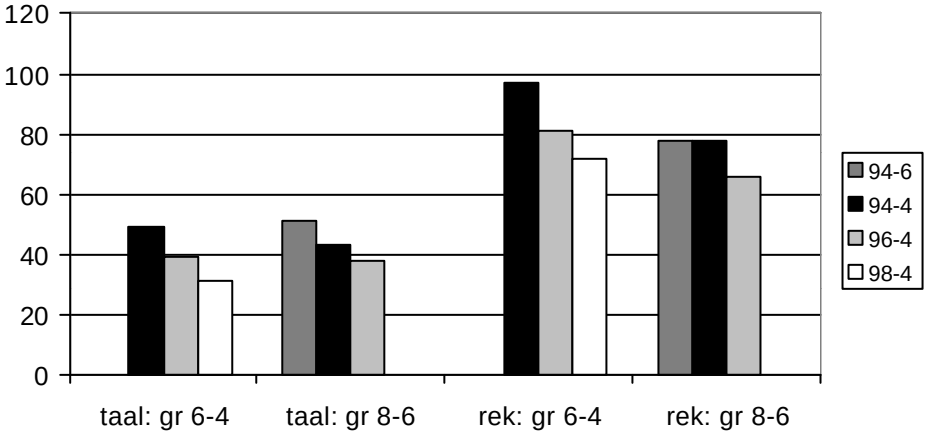
In figuur 4.1a en 4.1b is in een grafiek weergegeven hoe de taal- en rekenprestaties van deze 'referentieleerling' zich ontwikkelen, in figuur 4.2 staat de leerwinst centraal.



Figuur 4.1a Ontwikkeling in taalscores (referentieleerling: jongen/ouders MBO)



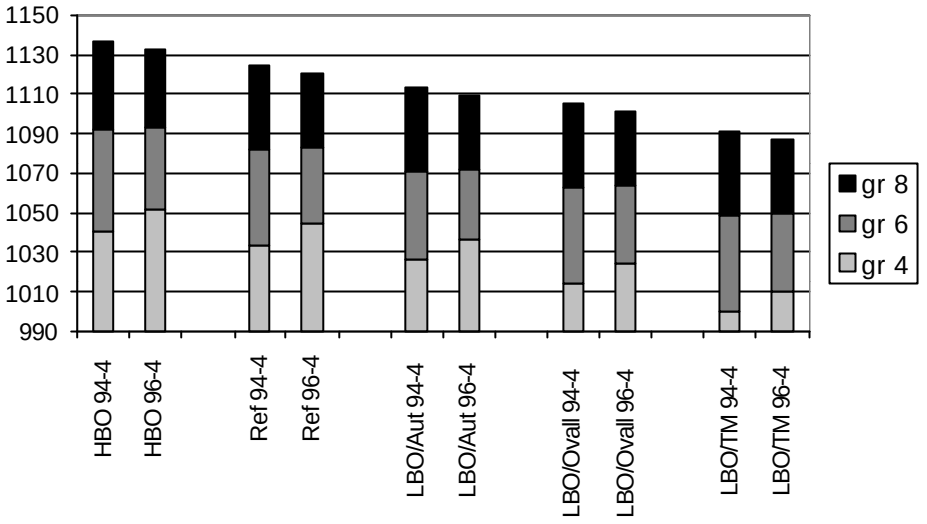
Figuur 4.1b Ontwikkeling in rekenscores (referentieleerling: jongen/ouders MBO)



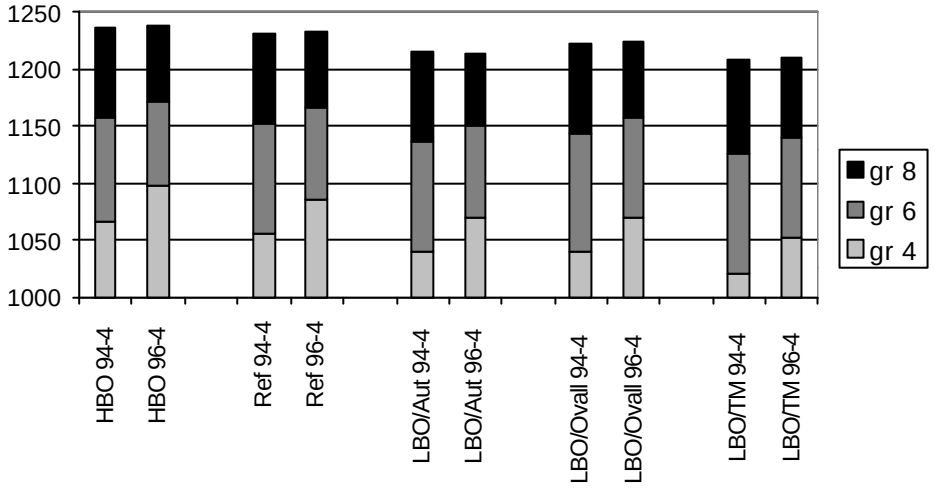
Figuur 4.2 Ontwikkeling in taal en rekenen leerwinst (referentieleerling: jongen/ouders MBO)

De effecten van geslacht zijn zoals te verwachten. Meisjes hebben in groep 4 bij taal een kleine voorsprong op jongens en deze is in groep 8, hoewel nog verder afgenomen, nog steeds significant. Meisjes scoren in alle drie de groepen bij rekenen lager dan jongens, maar hun achterstand in groep 8 is in de laatste twee cohorten verminderd in vergelijking met die in cohort 94-6. De leerwinst die gemaakt wordt is voor meisjes vergelijkbaar met die van jongens, soms iets hoger, soms iets lager. Leerlingen van wie geslacht of sociaal-etnische status onbekend zijn doen het in de regel iets minder goed als de referentieleerling, in de leerwinst zijn bijna geen verschillen te zien. Leerlingen die individueel (die niet omdat de school uitvalt of instroomt) uitvallen of instromen doen het minder goed, in leerwinst zijn echter geen verschillen te zien. Ook de effecten van het uitvallen en instromen van scholen zijn niet significant. Een uitsplitsing naar leeftijd laat zien dat te jonge kinderen (die een groep hebben overgeslagen) het op alle toetsen beter doen dan de kinderen met normale leeftijd en te oude kinderen. Ook is hun leerwinst steeds iets hoger.

De grootste effecten zijn, zoals te verwachten, te vinden bij sociaal-etnische status. De resultaten zijn weergegeven in figuur 4.3 en 4.4. De figuren zijn als volgt te lezen: het onderste gedeelte van de staven geven de score in groep 4 aan, het middelste gedeelte is de leerwinst tussen groep 4 en 6, het bovenste gedeelte de leerwinst tussen groep 6 en 8. De top van de staaf is de score in groep 8. In deze grafieken is alleen gebruik gemaakt van de volledige cohorten. De onvolledige cohorten versterken de uitkomsten van de volledige cohorten maar zijn voor de overzichtelijkheid van de grafieken hier niet afgebeeld. De figuren laten zien dat de autochtone leerlingen met hoog opgeleide ouders (in de figuren aangeduid met: HBO) het het beste doen op zowel taal als rekenen. Bij taal worden ze daarna gevolgd door de referentieleerling, de autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders (LBO/aut), de overige allochtone leerlingen (LBO/Ovall) en de Turkse en Marokkaanse leerlingen (LBO/TM). Bij rekenen is de volgorde iets anders en zijn de verschillen minder groot. De autochtone leerlingen met laag opgeleide ouders worden daar ingehaald door de overige allochtone leerlingen. In alle grafieken is duidelijk te zien dat bij elke groep het tweede cohort begint met een hogere score in groep 4 en eindigt in groep 8 met een score op of onder die van het eerste cohort.



Figuur 4.3 Taalprestaties en -leerwinst naar herkomstgroepen



Figuur 4.4 Rekenprestaties en -leerwinst naar herkomstgroepen

Naast de hoogte van de scores op de taal- en rekentoetsen is ook de spreiding in de prestaties een interessant gegeven wanneer de ontwikkelingen in de bovenbouw onderzocht worden. In hoofdstuk 5 en 6 zal blijken dat leerkrachten rapporteren moeite te hebben met de vermeende toename van het aantal verschillende niveaus in de groep, veroorzaakt doordat leerlingen in de onderbouw minder snel verwezen zouden worden en meer met een eigen programma werken. Een toename in het aantal niveaus in de groep zou gepaard moeten gaan met een toename van de spreiding in de

groep. Wegens het gebruik van de omrekenformule bij de rekentoets is het onderzoeken van de spreiding voor dit vak zinloos. Bij taal blijft de spreiding in de groepen 4 en 6 stabiel, in groep 8 is een aflopende lijn te zien van 38 punten in 1994 naar 36 punten in 2000.

Naast de resultaten van deze toetsen die door alle leerlingen voor het PRIMA-onderzoek worden afgenomen, wordt ook de score op de Cito-Eindtoets opgevraagd bij de scholen van de leerlingen in groep 8, evenals het VO-advies wat de leerling krijgt. Om het advies over de jaren vergelijkbaar te maken is het percentage leerlingen met een HAVO-, HAVO/VWO- of VWO-advies weergegeven. Er blijken geen significante verschillen tussen de metingen te zijn wat betreft het gegeven VO-advies. Over de ontwikkeling van de Cito-Eindtoets is uitgebreid gepubliceerd door Roeleveld (2001).

Tabel 4.5 Cito-scores en percentage leerlingen met een HAVO/VWO-advies

Variabelen	*1996*	*1998*	*2000*
Citostandaardscore	534,39	534,13	534,23
Taal	40,82	41,13	40,38
Rekenen	42,63	41,63	41,85
Informatieverwerking	41,51	43,70	42,19
Wereldoriëntatie	41,52	41,30	41,98
Advies type VO			
% leerlingen met HAVO-, HAVO/VWO- of VWO-advies	34,8	37,6	37,1

Naast al deze feitelijke (toets)gegevens hebben de leerkrachten voor alle leerlingen een inschatting gegeven van de kans dat de leerling in het VO uit zal vallen, met andere woorden een 'drop-out' zal worden. Ook hebben de leerkrachten over elke leerling verschillende vragen beantwoord over de capaciteiten van de leerling en over onder-, dan wel overpresteren van de leerling (zie tabel 4.6). De capaciteiten van elke leerling worden bepaald aan de hand van 3 items: de leerling kan moeilijk meekomen op school, heeft duidelijk problemen met leren en kan goed leren. Onderpresteren wordt bepaald aan de hand van de items: de leerling kan eigenlijk (nog) beter presteren, bij deze leerling geven de prestaties een goed beeld van het talent en bij deze leerling blijven de prestaties achter bij de capaciteiten. Bovenpresteren tenslotte wordt gemeten met de items: de leerling drijft meer op ijver dan op talent, heeft minder inzicht dan de prestaties suggereren en presteert meer door oefening dan door talent. Sommige items zijn gehercodeerd zodanig dat bij een hoge score de leerling respectievelijk meer onder- of bovenpresteert en meer cognitieve capaciteiten heeft.

Wat betreft de kans op voortijdig schoolverlaten is er een significant verschil tussen enerzijds 1996 en anderzijds 1998 en 2000. In 1996 werd van meer leerlingen aangegeven dat zij zeker geen dropout zouden worden, in 1998 en 2000 daarin tegen was het percentage leerlingen waarvan de leerkracht had aangegeven dat de leerling

waarschijnlijk geen dropout zou worden juist groter. Leerkrachten lijken daarin dus iets voorzichtiger te worden. Het percentage leerlingen waarvan men met zekerheid of waarschijnlijkheid aangeeft dat de leerling wel voortijdig de school zal verlaten is min of meer gelijk.

Tabel 4.6 Inschatting van de leerkracht van de capaciteiten van de leerling (voor onder- en bovenpresteerder en cognitieve capaciteiten geldt schaal lopend van 1=beslist onwaar tot 5=beslist waar)

Variabelen	*1994*	*1996*	*1998*	*2000*
Kans op voortijdig schoolverlaten (alleen bij groep 8)		1,49	1,60	1,58
Gemiddelde score (1=zeker niet, 5=zeker wel)		63,2	55,1	55,4
% lln zeker niet (1)		26,6	33,0	33,7
% lln waarschijnlijk niet (2)				
Onderpresteerder	2,67	2,60	2,55	2,55
Groep 4	2,59	2,56	2,51	2,50
Groep 6	2,65	2,62	2,57	2,56
Groep 8	2,69	2,57	2,52	2,53
Verschillen tussen leerjaren?	ja	ja	ja	nee
Bovenpresteerder	-	-	-	2,51
Groep 4				2,49
Groep 6				2,51
Groep 8				2,50
Verschillen tussen leerjaren?				nee
Cognitieve capaciteiten	-[a]	3,55	-[a]	3,51
Groep 4		3,54		3,53
Groep 6		3,55		3,51
Groep 8		3,55		3,51
Verschillen tussen leerjaren?		nee		nee

a items zijn wel gevraagd maar behoorden in 1994 en 1998 tot de schaal extra zorg voor zwakkere leerlingen

De verschillen tussen de groepen die er bestonden in de eerste drie metingen zijn in 2000 allemaal verdwenen. Bij deze laatste meting zijn er geen verschillen tussen de inschattingen van leerkrachten over de capaciteiten van leerlingen en over het onder of over presteren.

Van de variabelen onderpresteerder en cognitieve capaciteiten is het ook mogelijk om de scores over de jaren te onderzoeken omdat zij onveranderd zijn gemeten. Dan blijkt dat er in de inschatting van de cognitieve capaciteiten niets is veranderd tussen 1996 en 2000. De gemiddelde inschattingen wijken niet significant van elkaar af. Wat betreft het onderpresteren van leerlingen heeft er wel een verschuiving plaatsgevonden. In alle groepen loopt de score geleidelijk af van 1994 naar 2000, dat wil zeggen dat er volgens de leerkrachten in 2000 minder leerlingen onder hun kunnen presteren dan in 1994. Mogelijk is dat leerkrachten in de loop van de jaren hun onderwijs beter zijn gaan aanpassen aan de behoeften van leerlingen waardoor er

minder leerlingen zijn waarvan de prestaties achter blijven bij de capaciteiten. De vermoedens van de leerkrachten over de daling van het aantal onderpresteerders worden echter niet bevestigd door de gegevens op leerlingniveau. Een afname van het onderpresteren zou samen moeten gaan met een toename van het verband tussen IQ en leerprestaties. Voor taal varieert de correlatie willekeurig over cohorten en leerjaren tussen de 0,33 en 0,37, voor rekenen tussen de 0,39 en 0,50.

4.1.2 De sociaal-emotionele ontwikkeling

Zowel leerkrachten als leerlingen (van groep 6 en 8) hebben uitspraken gedaan over affectieve aspecten. Eerst worden de uitkomsten besproken van de bevraging van leerkrachten, daarna komt de zelfbeoordeling van leerlingen aan de orde.

Leerkrachten hebben over alle leerlingen in hun groep (in 2000 van een deel van de leerlingen in verband met de uitbreiding van de vragenlijst en de daarmee samenhangende belasting van de leerkrachten) uitspraken beantwoord die te maken hebben met het zelfvertrouwen van de leerling, de werkhouding, het gedrag, het welzijn en de sociale integratie in de groep. In tabel 4.7 zijn van de vier metingen de resultaten weergegeven. Bij bijna alle schalen zijn in de loop van de jaren veranderingen aangebracht, daarom zijn ook telkens de items opgenomen. Alleen de schaal werkhouding is ongewijzigd gebleven. De werkhouding van bovenbouwleerlingen (groep 6 en 8), zoals beoordeeld door de leerkracht, wisselt met de jaren, maar vertoont geen duidelijke dalende of stijgende lijn. Voor de uitkomsten van alle jaren afzonderlijk is vervolgens gekeken of er verschillen zijn in scores van leerlingen van groep 4, 6 en 8. Ook hier geldt dat er, met uitzondering van de schaal welzijn, geen duidelijke lijn in te zien is. Het ene jaar verschillen de gemiddelden van groep 4, 6 en 8 wel, het andere jaar weer niet. Dit geldt ook voor de in 2000 toegevoegde schaal discipline die aangeeft of de leerling een aparte plaats inneemt wat betreft benodigde hoeveelheid disciplinemaatregelen. Zoals gezegd zijn de conclusies voor de schaal welzijn anders. Elke vergelijking van leerjaren laat zien dat het welzijn van de leerlingen volgens de leerkrachten afneemt met het oplopen van de leerjaren. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat er ook in groep 8 nog wel een gemiddelde score van bijna 4 wordt gehaald op een schaal lopend van 1 (weinig welzijn) tot 5 (veel welzijn).

Tabel 4.7 Resultaten schalen sociaal-emotioneel functioneren

Variabelen	*1994*	*1996*	*1998*	*2000*
Zelfvertrouwen				
- is bang en angstig	x	x	x	x
- is snel van streek	x	x	x	x
- raakt gauw in paniek	-	-	-	x
- heeft zelfvertrouwen, is zeker van zichzelf	x	x	x	-

Groep 4	3,48	3,49	3,52	3,70
Groep 6	3,50	3,50	3,52	3,72
Groep 8	3,49	3,54	3,55	3,76
Verschillen tussen leerjaren per meting?	nee	ja	nee	ja

Vervolg tabel 4.7

Variabelen	*1994*	*1996*	*1998*	*2000*
Werkhouding				
- denkt al gauw dat zijn/haar werk af is	x	x	x	x
- werkt nauwkeurig	x	x	x	x
- geeft/houdt snel op als iets niet lukt	x	x	x	x
Groep 4	3,48	3,36	3,38	3,43
Groep 6	3,46	3,31	3,35	3,37
Groep 8	3,43	3,34	3,35	3,38
Verschillen tussen leerjaren per meting?	ja	ja	nee	nee
Gedrag				
- maakt nooit ruzie	x	x	x	x
- probeert altijd de eigen zin door te drijven	x	x	x	x
- is vaak brutaal	x	x	x	x
- *houdt zich aan de regels*	-	-	-	x
Groep 4	3,58	3,52	3,61	3,64
Groep 6	3,58	3,49	3,58	3,61
Groep 8	3,61	3,53	3,56	3,58
Verschillen tussen leerjaren per meting?	nee	nee	nee	nee
Sociale integratie				
- kan goed met klasgenoten opschieten	-	-	x	x
- is bij klasgenoten populair	-	-	x	x
- heeft weinig vrienden/vriendinnen in de klas.	-	-	x	x
- wordt door klasgenoten gepest	-	-	x	-
Groep 4			3,67	3,62
Groep 6			3,61	3,56
Groep 8			3,61	3,56
Verschillen tussen leerjaren per meting?			ja	nee
Welzijn				
- voelt zich op school onplezierig	x	x	x	x
- zou school liefst vermijden	-	-	-	x
- komt met tegenzin naar school	-	-	-	x
Schoolwelbevinden				
Groep 4				4,09
Groep 6				4,00
Groep 8				3,93
Verschillen tussen leerjaren per meting?				ja
- heeft met mij een goede relatie	x	x	x	x
- voelt zich bij mij goed op zijn/haar gemak	x	x	x	x
- heeft met mij een moeilijk contact	-	-	-	x
Relatie met de leerkracht				
Groep 4				4,08
Groep 6				4,00
Groep 8				3,97
Verschillen tussen leerjaren per meting?				ja
Groep 4	3,99	3,93	3,97	
Groep 6	3,96	3,89	3,91	
Groep 8	3,94	3,88	3,87	
Verschillen tussen leerjaren per meting?	ja	ja	ja	
Discipline				
- krijgt extra aandacht voor discipline	-	-	-	x
- wordt door mij kort gehouden	-	-	-	x
- krijgt van mij de ruimte	-	-	-	x

Groep 4	2,38
Groep 6	2,39
Groep 8	2,36
Verschillen tussen leerjaren per meting?	nee

Aan de leerlingen van groep 6 en 8 is in alle jaren een korte vragenlijst voorgelegd over hun eigen schoolwelbevinden. De uitkomsten zijn over de jaren goed te vergelijken omdat er aan de items nauwelijks iets is veranderd. In meting 1 en 2 bestond deze lijst uit 10 items die te maken hadden met welbevinden en zelfvertrouwen. Bij welbevinden wordt gevraagd of de leerling met de meester/juf kan opschieten, of de leerling zich verveelt, zich thuis voelt op school, op zijn/haar gemak voelt bij de leerkracht en interessante dingen leert. Bij zelfvertrouwen wordt bijvoorbeeld aan de leerling gevraagd of hij/zij goed kan leren, hulp nodig heeft, denkt dat hij/zij bij de besten van de klas hoort. Vanaf meting 3 zijn daar 7 items aan toegevoegd die een indicatie geven van de sociale integratie in de groep. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om het hebben van vrienden in de klas, gepest worden, hoe leerlingen in de klas met elkaar omgaan. In tabel 4.8 zijn de resultaten per meting opgenomen. Een hoge score indiceert meer zelfvertrouwen, welbevinden en een grotere sociale integratie.

Tabel 4.8 Zelfbeoordeling door leerlingen van groep 6 en 8.

Variabelen	*1994*	*1996*[a]	*1998*	*2000*
Zelfvertrouwen				
Groep 6	3,30	3,26	3,26	3,25
Groep 8	3,23	3,23	3,21	3,16
Verschillen tussen leerjaren per meting?	ja		ja	ja
Schoolwelbevinden				
Groep 6	3,75	3,73	3,72	3,74
Groep 8	3,78	3,73	3,70	3,69
Verschillen tussen leerjaren per meting?	nee		nee	ja
Sociale integratie				
Groep 6			4,03	4,05
Groep 8			4,10	4,13
Verschillen tussen leerjaren per meting?			ja	ja

a gegevens zitten niet in het bestand, scores komen uit de rapportage

Uit tabel 4.8 is af te lezen dat in alle metingen de leerlingen van groep 6 hun eigen zelfvertrouwen en prestaties hoger inschatten dan de leerlingen van groep 8. Over de hele linie is er een neergaande lijn te zien in de beoordeling van het eigen zelfvertrouwen. Wat betreft schoolwelbevinden zijn de verschillen tussen groep 6 en groep 8 minder uitgesproken. Alleen bij de laatste meting is er een verschil. De tendens bestaat dat het schoolwelbevinden van leerlingen van groep 8 licht afneemt met de jaren, terwijl dat van groep 6 min of meer gelijk blijft. Wat betreft de sociale integratie is er niets veranderd tussen 1998 en 2000. In beide jaren komen leerlingen uit groep 8 hoger uit dan leerlingen uit groep 6.

4.1.3 Samenvatting bovenbouwleerling

In de leerlingpopulatie in de bovenbouw van het basisonderwijs heeft zich de afgelopen jaren een aantal ontwikkelingen voor gedaan. Het meest in het oog springend is de dalende leerwinst in de bovenbouwjaren. Zowel voor taal als voor rekenen leren leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8 steeds minder bij. Gecombineerd met het gegeven dat het niveau aan het begin van de bovenbouw steeds hoger wordt, leidt de daling van de leerwinst (nog) niet tot een duidelijke daling van het niveau aan het eind van de bovenbouw in groep 8. Zet de huidige daling echter door, dan kan dit in de toekomst wel gepaard gaan met een daling van het eindniveau, zeker omdat de daling van de leerwinst, de stijging aan het begin van de bovenbouw te boven gaat. Er zijn wel aanzienlijke verschillen tussen leerlingen van verschillende afkomst. De allochtone leerlingen lopen een deel van hun achterstand in, met name op rekenen.

De redelijk stabiele situatie aan het eind van groep 8 wordt bevestigd door het ongewijzigde aandeel verwijzingen naar HAVO/VWO. De cognitieve capaciteiten van leerlingen nemen volgens inschatting van de leerkrachten niet af of toe in de periode 1994-2000, terwijl de IQ-score wel toeneemt. De afname van het aantal onderpresteerders, zoals ingeschat door leerkrachten wordt niet bevestigd door een toename in het verband tussen IQ en leerprestaties. Ook kan er geen toename van het aantal niveaus is de bovenbouwgroepen (afgemeten aan de spreiding van taal- en rekenscores) worden geconstateerd.

Op het affectieve gebied is het moeilijk een vergelijking over de schooljaren te maken omdat er aan de manier waarop gedrag, relatie met de leerkracht, welzijn en andere variabelen veel is veranderd. Wat betreft welzijn geldt wel in alle jaren: hoe hoger leerjaar, hoe lager welzijn. Verder zijn er weinig verschillen tussen leerjaren. Wat betreft de aspecten die zowel bij leerlingen als leerkrachten zijn bevraagd lijkt het erop dat leerkrachten met name leerlingen van groep 8 meer zelfvertrouwen toedichten dan dat leerlingen zelf doen.

4.2 Het onderwijsproces en de leerkracht

In deze paragraaf wordt op twee manieren gekeken naar het onderwijsproces in de klas en het functioneren van de leerkracht. Eerst in paragraaf 4.2.1 door de bril van leerkrachten zelf. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van gegevens die verzameld zijn in het PRIMA-cohortonderzoek waarin leerkrachten zelf rapporteren over wat zij in hun groep doen. Daarna wordt in paragraaf 4.2.2 door de ogen van de inspecteur gekeken. Tijdens schoolbezoeken observeren inspecteurs het doen en laten van leerkrachten en leerlingen in de groep. In de samenvatting (4.2.3) worden beide gezichtspunten vervolgens naast elkaar gezet.

4.2.1 Het onderwijsproces volgens leerkrachten

Uit het PRIMA-cohortonderzoek zijn de vragenlijsten van de leerkrachten van groep 4, 6 en 8 uit de vier metingen nader geanalyseerd. Hierdoor kan een actueel beeld geschetst worden van de huidige stand van zaken in de bovenbouw - zowel in groep 6 als groep 8 - er kan een vergelijking gemaakt worden met een onderbouwgroep en er kunnen ontwikkelingen in de tijd onderzocht worden. In de technische bijlage is precies aangegeven op welke variabelen de vier bestanden vergeleken kunnen worden en op welke dat niet mogelijk en/of relevant is.

Van de respondenten is in groep 4 in de opeenvolgende metingen respectievelijk 84, 74, 80 en 83% vrouw, in groep 6 47, 38, 50 en 54% en in groep 8 26, 22, 28 en 37%. Na een afname van het percentage vrouwen tussen 1994 en 1996 neemt dus na 1996 het percentage in alle groepen gestaag toe. In alle jaren heeft 50 tot 60% van de leerkrachten een enkelvoudige groep. Het percentage leerkrachten met een fulltime aanstelling voor één groep neemt af van 60 naar iets minder dan 50%. Het gemiddeld aantal jaren ervaring is tussen de 18 en 19 jaar. Hoewel niet significant lijkt er wel een ontwikkeling zichtbaar: de spreiding in ervaringsjaren neemt gestaag toe van 8 in 1994 naar 11 in 2000, het gemiddeld aantal ervaringsjaren kende een top in 1996 en 1998 en is gedaald tussen 1998 en 2000. Het gemiddeld aantal leerlingen in de groep is 24,8 in 1998 en 24,4 in 2000 (in groep 4 afname van 0,8, in groep 6 afname van 0,4 en in groep 8 van 0,1).
In alle metingen is aan de leerkrachten gevraagd of ze de beschikking hadden over een remedial teacher. In tabel 4.9 is te zien dat er een redelijk stabiele situatie lijkt te zijn ontstaan waarin in ongeveer 50% van de groepen 8 en in tweederde van de groepen 4 en 6 door de remedial teacher speciale hulp aan leerlingen wordt gegeven. Hulp in de vorm van adviezen krijgt ongeveer 30% van de leerkrachten van groep 8, in groep 4 en 6 ligt dat percentage op ongeveer 20%. Eén op de tien leerkrachten heeft helemaal geen ondersteuning van een remedial teacher, in 1994 gold dit nog voor twee tot drie op de tien leerkrachten.

Tabel 4.9 Beschikbaarheid remedial teacher

	Nee	*Nee, ik doe het zelf*	*Ja, in de vorm van adviezen*	*Ja, in de vorm van speciale hulp aan leerlingen*
1994	24	10	12	54
Groep 4	20	13	12	55
Groep 6	21	10	10	59
Groep 8	31	7	13	49
1996	15	7	16	62
Groep 4	11	7	14	69
Groep 6	14	7	15	64
Groep 8	21	8	19	52
1998	9	6	25	60
Groep 4	6	6	20	68
Groep 6	10	5	23	62
Groep 8	12	7	32	49
2000	10	6	21	64
Groep 4	7	6	19	68

Groep 6	10	5	18	67
Groep 8	11	8	27	55

In tabel 4.10 zijn de resultaten op drie attitude-schalen opgenomen. Wat betreft vertrouwen in eigen kunnen nemen de leerkrachten van groep 6 een opvallende plaats in. Zij scoren lager dan de leerkrachten van groep 8 en in tegenstelling tot de leerkrachten van groep 4 en 8 is er bij de leerkrachten van groep 6 geen stijging over de jaren waar te nemen. Wat betreft arbeidssatisfactie en nadruk op cognitieve onderwijsdoelen zijn er geen verschillen tussen de leerkrachten van groep 4, 6 en 8. De arbeidssatisfactie van alle leerkrachten was in 1994 hoger dan in alle jaren daarna. De mate waarin cognitieve onderwijsdoelen belangrijk worden gevonden is niet veranderd.

Tabel 4.10 Kenmerken en attitudes van leerkrachten

	1994	*1996*	*1998*	*2000*	*Significant verschil tussen groepen in 2000?*	*Significant verschil tussen metingen per groep?*
Vertrouwen in eigen kunnen						
Groep 4	-	3,32	3,45	3,46	groep 6 lager dan 8	bij groep 4 en 8 wordt in 1998
Groep 6		3,40	3,44	3,40	(d=0,25)	en 2000 hoger gescoord dan in
Groep 8		3,41	3,57	3,53		1996 (0,23<d<0,31)
Nadruk op cognitieve onderwijsdoelen						
Groep 4	-	2,63	2,60	2,58	geen	geen
Groep 6		2,66	2,62	2,63		
Groep 8		2,71	2,72	2,67		
Arbeidssatisfactie						
Groep 4	3,95	3,64	-	3,70	geen	in alle groepen 1994 hoger dan
Groep 6	3,80	3,59		3,60		1996 en 2000 (0,32<d<0,57)
Groep 8	3,81	3,59		3,62		

Op het gebied van didactisch handelen en onderwijs-op-maat zijn in de PRIMA-bestanden verschillende variabelen opgenomen, onder andere de variabelen instructie, leerstofdifferentiatie en individueel tempo. De variabele instructie is gebaseerd op de meest gebruikte vorm die de leerkracht hanteert bij de lessen begrijpend lezen, taal en rekenen waarbij de keuzemogelijkheden zijn: vrijwel uitsluitend klassikaal, overwegend klassikaal en verschillende andere vormen zoals homogene en heterogene groepen. Een lage score betekent veel klassikaal onderwijs. De variabele leerstofdifferentiatie geeft aan in hoeverre er bij begrijpend lezen, taal en rekenen gebruik wordt gemaakt van leerstofdifferentiatie. Van vijf vormen kan men aangeven of men ze wel of niet gebruikt. Is er basisstof plus extra stof voor goede leerlingen of herhalingsstof, is er andere leerstof voor goede leerlingen. Een hoge score betekent dat men veel verschillende vormen gebruikt. De variabele individueel tempo tenslotte geeft aan of er individueel gedifferentieerd wordt qua tempo, in andere woorden werken leerlingen bij begrijpend lezen, taal en rekenen elk op hun eigen tempo. Uit tabel 4.11 blijkt dat er lichte verschuivingen te zien zijn over de jaren; de instructie wordt steeds minder alleen maar klassikaal verzorgd, het aantal vormen van leerstofdifferentiatie neemt iets toe en de mate waarin leerlingen in individueel tempo

werken iets af. Deze tendensen gelden voor alle groepen en tussen de groepen zijn er geen verschillen in de score bij de laatste meting.

Tabel 4.11 Instructie en differentiatie

	1994	*1996*	*1998*	*2000*	*Significant verschil tussen groepen in 2000?*	*Significant verschil tussen metingen per groep?*
Leerstofdifferentiatie						
Groep 4	-	0,55	0,57	0,60	geen	bij alle groepen wordt in 2000 hoger gescoord dan in andere jaren, licht stijgende lijn (d=maximaal 0,25)
Groep 6		0,55	0,54	0,59		
Groep 8		0,58	0,55	0,61		
Individueel tempo						
Groep 4	-	0,19	0,15	0,13	geen	bij alle groepen wordt in 1996 hoger gescoord dan in andere jaren, licht dalende lijn (d=maximaal 0,23)
Groep 6		0,19	0,12	0,14		
Groep 8		0,22	0,16	0,17		
Instructie						
Groep 4	2,08	2,12	2,05	2,19	geen	er zijn kleine verschillen tussen jaren, steeds in het voordeel van 2000 (d=maximaal 0,28)
Groep 6	2,11	2,05	2,05	2,20		
Groep 8	2,18	2,11	2,14	2,25		

Ook uit het leerlingprofiel, waarin de leerkracht voor elke leerling in zijn/haar klas vragen beantwoord over die leerling is informatie te halen over differentiatie en extra zorg voor leerlingen. In tabel 4.12 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 4.12 Maatregelen voor goede/zwakke leerlingen gebaseerd op llprofiel

Variabelen	*1994*	*1996*	*1998*	*2000*
Extra aanbod voor goede leerlingen: Deze leerling …				
- krijgt extra aanbod voor slimme/snelle leerlingen		x	x	x
- bereid ik voor op een hogere vervolgkeuze	-	-	-	x
- krijgt ook de moeilijkere stof aangeboden	-	-	-	x
- daag ik extra uit tot hoge prestaties		x	x	-
Groep 4		2,72	2,72	2,78
Groep 6		2,77	2,74	2,77
Groep 8		2,74	2,78	2,84
Verschillen tussen leerjaren?		ja	ja	nee
Zorg voor zwakkere leerlingen: (Bij) deze leerling …				
- passen bescheiden leerdoelen	-	-	-	x
- worden leerprestaties mild beoordeeld	-	-	-	x
Gereduceerd aanbod				
Groep 4				2,26
Groep 6				2,25
Groep 8				2,19
Verschillen tussen leerjaren?				ja
- is een individueel behandelingsplan opgesteld	-	-[b]	x	x
- geef ik uitleg in kleinere stappen dan bij anderen		x	x	x
- werkt vertraagd met herhalingsstof	-	-	-	x
- krijgt remediërende hulp	-	-	-	x
- blijft de leerstof beperkt tot het noodzakelijke		x	x	-
- gebruik ik remediërend materiaal		x	x	-
- krijgt extra professionele hulp	-	-[b]	x	-
- hanteer ik aanvullende doelen	-	-	x	-
Groep 4	2,27[a]	2,42	2,39[a]	2,30
Groep 6	2,20	2,35	2,33	2,25
Groep 8	2,20	2,23	2,29	2,09
Verschillen tussen leerjaren?	ja	ja	ja	ja

a inclusief 3 items over cognitieve capaciteiten (zie tabel 4.6)
b wel gevraagd maar niet in een schaal opgenomen

Zoals te zien zijn er in de loop van de metingen veel veranderingen aangebracht in de vragen, waardoor een vergelijking over de jaren niet mogelijk is. Wel is het mogelijk binnen de metingen leerjaren te vergelijken. Dan blijkt dat de verschillen tussen leerkrachten van verschillende groepen kleiner of afwezig zijn waar het gaat om extra aanbod voor goede leerlingen dan waar het gaat om extra zorg voor zwakkere leerlingen. Voor elke meting geldt dat leerkrachten in de hoogste groepen het laagst scoren op extra zorg voor zwakkere leerlingen. Omdat deze gegevens gebaseerd zijn op gegevens die men over elke leerling in de groep invult kan dit betekenen dat leerkrachten in de hoogste groepen minder leerlingen aanmerken als een zwakke leerling waarvoor extra maatregelen noodzakelijk zijn of dat men minder maatregelen neemt voor zwakke leerlingen.

Zoals aangegeven in hoofdstuk 2 is het regelmatig doorlopen van een evaluatiecyclus een belangrijke voorwaarde voor het verzorgen van onderwijs-op-maat. In PRIMA komen verschillende vragen voor die daar mee te maken hebben, zoals het gebruik van minimumdoelen bij de vakken lezen, taal en rekenen, het gebruik van externe en diagnostische toetsen en het registreren van vorderingen (tabel 4.13). De variabele minimumdoelen geeft aan of de leerkracht werkt met vastgestelde minimumdoelen. De hoogste score wordt behaald als men bij minstens drie vakgebieden minimumdoelen heeft vastgesteld die voor alle leerlingen gelden. Werkt men met minimumdoelen die verschillen per leerling of zonder vastgestelde minimumdoelen dan heeft men een lagere score. Bij al deze aspecten neemt groep 8 een bijzondere positie in; er worden meer dan in de andere groepen toetsen afgenomen, er wordt minder gebruik gemaakt van minimumdoelen en vorderingen worden minder vaak geregistreerd.

Tabel 4.13 Evaluatie

	1994	*1996*	*1998*	*2000*	*Significant verschil tussen groepen in 2000?*	*Significant verschil tussen metingen per groep?*
Minimumdoelen						
Groep 4	-	-	2,02	1,99	ja, groep 8 significant	geen
Groep 6			1,92	1,94	lager dan 4 (d=0,29) en	
Groep 8			1,77	1,80	6 (d=0,21)	
Gebruik externe toetsen						
Groep 4	-	2,07	2,14	2,41	ja, groep 8 significant	bij de leerjaren 4 en 6 is een
Groep 6		2,14	2,33	2,52	hoger dan 4 (d=0,35) en	stijgende lijn waar te nemen,
Groep 8		2,55	2,54	2,69	6 (d=0,22)	d=0,35 en 0,40
Gebruik diagnostische toetsen						
Groep 4	-	1,55	1,18	1,21	ja, groep 8 significant	voor alle leerjaren is de score in
Groep 6		1,64	1,28	1,35	hoger dan 4 (d=0,30)	1996 hoger dan in 1998 en
Groep 8		1,87	1,51	1,57		2000 (0,24<d<0,32)
Registratie van vorderingen						

Groep 4	-	1,76	1,90	2,06	ja, groep 8 significant lager dan 4 (d=0,22)	geen verschillen bij leerjaar 6 en 8, leerjaar 4 vertoont een constant stijgende lijn (96>98: d=0,20, 98>00: d=0,24)
Groep 6		1,89	1,89	2,00		
Groep 8		1,94	1,95	1,90		

In tabel 4.14 zijn de overige variabele opgenomen die vergelijkbaar zijn over meerdere jaren en relevant voor het schetsen van de stand van zaken in de bovenbouw van het basisonderwijs. Zoals te verwachten wordt in groep 8 meer huiswerk gegeven dan in groep 6 en 4. Er is in de loop van de jaren geen verandering opgetreden in de hoeveelheid huiswerk die binnen de bovenbouwgroepen wordt gegeven. Wat betreft het methodegebruik - in dit variabele gaat het om de mate waarin de leerkracht onderdelen overslaat, neemt groep 8 een opvallende positie in. In deze groep wordt meer dan in de groepen 4 en 6 overgeslagen, nadere analyse wijst uit dat het patroon in elke groep ongeveer gelijk is: uit de taalmethode wordt het meest overgeslagen, reden om iets over te slaan is vaker omdat het volgens de leerkracht geen belangrijk onderdeel is dan dat het onderdeel te makkelijk of te moeilijk is. In de loop van de jaren is men in alle groepen minder onderdelen over gaan slaan en dus meer de methode gaan volgen. Groep 8 leerkrachten nemen ook wat betreft planmatigheid een iets andere positie in dan de leerkrachten van de andere twee groepen. Groep 8 houdt zich minder aan het rooster dan 4 en 6. De aandacht voor lees- en studievaardigheden groeit zowel met de jaren als met de groepen.

Tabel 4.14 Huiswerk, methodegebruik, lees- en studievaardigheden en planmatigheid

	1994	*1996*	*1998*	*2000*	*Significant verschil tussen groepen in 2000?*	*Significant verschil tussen metingen per groep?*
Huiswerk						
Groep 4	-	0,71	0,67	0,57	ja, tussen alle groepen	de schijnbaar dalende lijn is alleen significant in groep 4 tussen 1996 en 2000
Groep 6		1,63	1,57	1,48		
Groep 8		2,38	2,31	2,28		
Methodegebruik						
Groep 4	-	1,77	1,70	1,68	ja, groep 8 significant hoger dan 6 en 4	in alle leerjaren wordt in 1996 hoger gescoord dan in 1998 en 2000
Groep 6		1,85	1,74	1,75		
Groep 8		1,97	1,89	1,85		
Aandacht voor lees- en studievaardigheden						
Groep 4	2,11	4,08	4,77	5,34	ja, tussen alle groepen	stijgende lijn in alle leerjaren
Groep 6	6,28	7,89	8,14	8,69		
Groep 8	8,51	8,53	8,83	9,23		
Planmatigheid						
Groep 4	-	3,67	3,74	-	significant hoger in 4 dan in 8	geen
Groep 6		3,72	3,71			
Groep 8		3,59	3,54			

4.2.2 Het onderwijsproces volgens de Inspectie van het Onderwijs

Tijdens schoolbezoeken in het kader van het integraal en regulier schooltoezicht (IST en RST) van de Inspectie van het Onderwijs wordt er door de inspecteur(s) een groot aantal lessen geobserveerd. Tijdens de lesobservaties wordt er gelet op de realisatie

van de onderwijstijd, het pedagogisch klimaat in de groep en het didactisch handelen van de leerkracht. Voor alle observaties geldt dat er gescoord wordt op een schaal van 1 tot en met 4 (1=niet of nauwelijks van toepassing, 2=in onvoldoende mate van toepassing, 3=in voldoende mate van toepassing, 4=in hoge mate van toepassing). De inspectie gebruikt de gegevens om een uitspraak te doen over de kwaliteit van een school op deze punten. Daarvoor worden de gegevens van de geobserveerde leerkrachten per school bij elkaar genomen. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van het bestand op leerkrachtniveau. Met behulp van deze gegevens is antwoord te geven op de vraag hoe de situatie specifiek in de bovenbouwgroepen is. De bovenbouw kan daarbij ook vergeleken worden met de onderbouw. Er kan over een periode van een aantal jaar naar verschuivingen gekeken worden en er kan binnen de bovenbouw naar (nuance)verschillen gekeken worden, bijvoorbeeld tussen enkelvoudige en combinatieklassen maar ook tussen leerjaren. In hoofdstuk 3 en bijlage 2 is precies weergegeven wat de inhoud van de bestanden en variabelen is. Achtereenvolgens komen aan de orde: realisatie onderwijstijd, pedagogisch klimaat en didactisch handelen. De resultaten zijn per jaar weergegeven waarbij de gegevens van de IST- en de RST-bezoeken voor zover mogelijk bij elkaar genomen zijn. Vervolgens zijn uitsplitsingen gemaakt, bijvoorbeeld naar bouw. Wegens de grote aantallen is bij de toetsing van verschillen steeds een significantieniveau van 0,001 aangehouden, waarbij ook de effectgrootte nog is vermeld om de betekenis van het verschil aan te duiden.

Realisatie onderwijstijd

In tabel 4.15 zijn de gemiddelden opgenomen van de hoeveelheid gerealiseerde onderwijstijd per jaar. Als IST en RST van de jaren bij elkaar genomen worden dan is de score in 2001 significant lager dan in 1999 en 2000. De effectgrootte is echter zwak (d=0,18). In alle jaren ligt het resultaat steeds boven de 3, wat aanduidt dat de gerealiseerde onderwijstijd voldoende is. Van alle leerkrachten krijgt 5,8% een score onder de 3.

Tabel 4.15 Realisatie onderwijstijd volgens de Inspectie van het Onderwijs (sd)

	1999	*2000*	*2001*
Gemiddeld over alle groepen	3,16 (0,52)	3,16 (0,50)	3,07 (0,43)
Onderbouw	3,16 (0,52)	3,15 (0,50)	3,06 (0,44)
Bovenbouw	3,16 (0,51)	3,16 (0,49)	3,07 (0,41)
Onderbouw	3,14 (0,52)	3,12 (0,49)	3,03 (0,43)
Middenbouw	3,16 (0,51)	3,17 (0,50)	3,08 (0,43)
Bovenbouw	3,17 (0,51)	3,17 (0,49)	3,08 (0,41)
Groep 1/2	3,14 (0,52)	3,12 (0,50)	3,03 (0,43)
Groep 3/4	3,17 (0,52)	3,17 (0,51)	3,10 (0,44)
Groep 5/6	3,15 (0,50)	3,15 (0,47)	3,06 (0,41)
Groep 7/8	3,17 (0,51)	3,18 (0,50)	3,08 (0,41)
Enkele onderbouwgroep	3,17 (0,51)	3,19 (0,51)	3,09 (0,45)
Combinatie onderbouwgroep	3,15 (0,54)	3,10 (0,49)	3,03 (0,42)
Enkele bovenbouwgroep	3,18 (0,51)	3,19 (0,49)	3,09 (0,41)

Combinatie bovenbouwgroep	3,13 (0,49)	3,10 (0,49)	3,04 (0,40)

Als de meest recente meting nader onderzocht wordt blijkt er bij een vergelijking tussen onder- en bovenbouw geen significant verschil tussen de bouwen te bestaan. Als er een onderscheid gemaakt wordt in drie bouwen - onderbouw (groep 1 en 2), middenbouw (groep 3, 4 en 5) en bovenbouw (groep 6, 7 en 8) - dan is er een significant verschil te zien tussen enerzijds de onderbouw en anderzijds de midden- en bovenbouw (d=0,12). Wordt er een nog smaller verdeling gemaakt - groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8 - dan wordt duidelijk dat de hoogste gerealiseerde onderwijstijd wordt behaald in groep 3/4. Alleen het verschil tussen groep 3/4 en groep 1/2 is significant (d=0,16), alle andere vergelijkingen laten niet-significante verschillen zien. Ook de correlatie tussen het gemiddelde leerjaar in de groep en de gerealiseerd onderwijstijd is niet significant. De uitkomsten laten zien dat hoewel verschillen significant blijken te zijn bij p=0,001, de betekenissen ervan uitgedrukt in de effectgrootte maar zwak.
Als een onderscheid gemaakt wordt tussen enerzijds alle combinatiegroepen en anderzijds alle enkelvoudige groepen dan blijkt er in de enkelvoudige groepen meer onderwijstijd gerealiseerd te worden (niet in de tabel). Als hier binnen onder- en bovenbouwgroepen worden onderscheiden dan blijkt het verschil in de onderbouw tussen enkelvoudige en gecombineerde groepen wel significant, in de bovenbouw is het verschil niet significant. Met andere woorden: in gecombineerde bovenbouwgroepen wordt evenveel onderwijstijd gerealiseerd als in enkelvoudige bovenbouwgroepen.

Pedagogisch klimaat

Het pedagogisch klimaat wordt in alle drie de jaren gemiddeld beoordeeld met een score ruim boven de 3, de waarde die 'voldoende' aanduidt. In 1999 blijkt het pedagogisch klimaat wel iets hoger beoordeeld te worden dan in de jaren 2000 en 2001 die niet van elkaar verschillen (tabel 4.16). De effectgrootte is echter zeer klein (d=0,09). Bij nadere analyse blijken verschillen tussen de jaren met name te bestaan bij items 1, 6 (2000 en 2001 zijn lager dan 1999) en 2 (2001 is lager dan 1999). De effectgroottes variëren van d=0,07 tot d=0,17. Nadat de resultaten zijn uitgesplitst naar bouwen en combinaties blijkt de achteruitgang alleen zichtbaar in de lagere groepen (in het bijzonder in de combinatiegroepen in de onderbouw). In de hogere groepen is er weinig verschil tussen de jaren 1999, 2000 en 2001. De gemiddelde waarde op de schaal is voor de bovenbouwgroepen gelijk in de jaren 1999, 2000 en 2001. Alleen bij het eerste item is er een verschil zichtbaar tussen 1999 en 2001. Voor de onderbouwgroepen geldt dat er zowel op de gehele schaal als op de eerste vijf items (allemaal gericht op het aspect ondersteuning) significante verschillen tussen de jaren zijn.
Behalve naar gemiddelde waarden op de schaal en de items in de opeenvolgende jaren, die allemaal zeer dicht bij elkaar liggen, kunnen we ook kijken naar het

percentage leerkrachten dat door de inspectie als onvoldoende wordt gekarakteriseerd. Leggen we de grens soepel (bij 2,5 op de schaal) dan zakt het aantal leerkrachten met een onvoldoende op pedagogisch klimaat van 3,9% in 1999 naar 2,9% in 2001. Leggen we de grens streng (bij 3,0) dan blijft het percentage stabiel op ongeveer 33%. Met andere woorden in de loop van de jaren neemt het aantal leerkrachten waarvan het pedagogisch klimaat in de groep echt onvoldoende is af, de spreiding onder leerkrachten neemt iets af.

Tabel 4.16 Pedagogisch klimaat volgens de Inspectie van het Onderwijs (sd)

	1999	*2000*	*2001*
Gemiddelde over alle groepen	3,16 (0,43)	3,12 (0,40)	3,12 (0,39)
Items			
PK1: onderst.: ordelijk en functioneel	3,31 (0,52)	3,25 (0,52)	3,22 (0,50)
PK2: onderst.: respect voor leerlingen	3,36 (0,54)	3,32 (0,51)	3,29 (0,51)
PK3: onderst.: bevorderen onderling respect	3,25 (0,52)	3,22 (0,49)	3,22 (0,49)
PK4: onderst.: ondersteunen zelfvertrouwen	3,26 (0,56)	3,23 (0,54)	3,22 (0,52)
PK6: onderst.: structuur/dagritme	3,30 (0,56)	3,26 (0,54)	3,24 (0,54)
PK7: uitdaging: leeromgeving	2,84 (0,67)	2,82 (0,63)	2,83 (0,61)
PK8: uitdaging: zelfstandig-/verantwoordelijkheid	2,73 (0,70)	2,71 (0,67)	2,73 (0,64)
Onderbouw	3,23 (0,43)	3,17 (0,39)	3,18 (0,40)
Bovenbouw	3,07 (0,41)	3,06 (0,39)	3,05 (0,37)
Onderbouw	3,27 (0,43)	3,20 (0,40)	3,20 (0,40)
Middenbouw	3,15 (0,42)	3,11 (0,39)	3,11 (0,38)
Bovenbouw	3,07 (0,41)	3,07 (0,39)	3,05 (0,37)
Groep 1/2	3,27 (0,43)	3,20 (0,40)	3,20 (0,40)
Groep 3/4	3,18 (0,42)	3,13 (0,39)	3,14 (0,38)
Groep 5/6	3,06 (0,40)	3,05 (0,38)	3,05 (0,39)
Groep 7/8	3,08 (0,41)	3,07 (0,40)	3,05 (0,36)
Enkele onderbouwgroep	3,17 (0,42)	3,14 (0,39)	3,15 (0,39)
Combinatie onderbouwgroep	3,29 (0,43)	3,20 (0,39)	3,21 (0,39)
Enkele bovenbouwgroep	3,06 (0,41)	3,06 (0,40)	3,06 (0,38)
Combinatie bovenbouwgroep	3,10 (0,39)	3,07 (0,37)	3,03 (0,35)

Als de meest recente meting nader onderzocht wordt blijkt er bij een vergelijking tussen onder- en bovenbouw een aanzienlijk verschil (d=0,32) te bestaan tussen beide bouwen (behalve bij PK6: de zorg voor duidelijke structuur/dagritme). Ook bij een onderverdeling in onder-, midden- en bovenbouw is er sprake van een significant verschil tussen de bouwen (d>0,20). Ook hier is wel verschil tussen de items waaruit de schaal is opgebouwd. Geen verschil tussen de bouwen is er bij de items PK2, PK3 en opnieuw PK6. Naast structuur/dagritme is zowel het hebben van respect voor leerlingen als het bevorderen van respect voor leerlingen onderling in alle bouwen even belangrijk. Wat betreft een ordelijke en functionele leeromgeving (PK1) onderscheiden de onder- en de middenbouw zich positief ten opzichte van de bovenbouw. Het ondersteunen van het zelfvertrouwen (PK4) wordt in de onderbouw vaker aangetroffen dan in de bovenbouw, de middenbouw neemt een middenpositie in. Een uitdagende leeromgeving (PK7) vindt men vaker in de onderbouw dan in de middenbouw, waar een dergelijke omgeving weer vaker aangetroffen wordt dan in de bovenbouw. Tenslotte vindt het stimuleren van zelfstandigheid en eigen

verantwoordelijkheid (PK8) vaker plaats in de onderbouw dan in midden- en bovenbouw.
Bij een onderscheid in vier bouwen wordt duidelijk dat de grootste breuk zichtbaar is in de buurt van de overgang van groep 4 naar groep 5 (d=0,25). Het pedagogisch klimaat in de groepen 1/2 en de groepen 3/4 verschilt niet significant van elkaar maar wel van dat in de hogere groepen. Bij nadere analyse van de items blijken er opnieuw geen verschillen tussen de bouwen bij de items 2, 3 en 6. Wat betreft item 1 onderscheid met name groep 7/8 zich in negatieve zin, wat betreft item 4 en 8 onderscheid met name groep 1/2 zich in positieve zin, bij item 7 is een verschil tussen groep 1/2, 3/4 enerzijds en 5/6, 7/8 anderzijds.
De correlatie tussen het gemiddelde leerjaar in de groep en pedagogisch klimaat is hiermee in overeenstemming, namelijk significant negatief (r = -0,16).
Voor het pedagogisch klimaat in de groep is er weinig tot geen verschil tussen combinatie- en enkelvoudige groepen. In enkelvoudige groepen in de bovenbouw is het pedagogisch klimaat van gelijk niveau aan dat in combinatiegroepen. Ook voor de afzonderlijke items zijn er geen verschillen voor bovenbouwgroepen (NB in de onderbouw alleen bij PK8; de combinatiegroep scoort daar hoger dan de enkelvoudige groep).

Didactisch handelen
Tijdens integrale schooltoezichtbezoeken is wat betreft didactisch handelen naar meer aspecten gekeken dan bij de reguliere bezoeken. Er zijn daarom twee schalen geconstrueerd; één van alle items die in de drie IST-bezoeken zijn geobserveerd (=didactisch handelen breed) en één van de items die zowel bij de RST- als de IST-bezoeken zijn geobserveerd (=didactisch handelen smal). Alleen bij de schaal didactisch handelen smal kunnen de gegevens van beide soorten bezoeken per jaar bij elkaar genomen worden. Er zijn geen verschillen in de resultaten op de schaal tussen scholen die een IST en scholen die een RST hebben gekregen. De uitsplitsing naar bouwen wordt ook alleen gemaakt voor didactisch handelen smal. De resultaten zijn weergegeven in tabel 4.17.
Anders dan bij de realisatie van de onderwijstijd en het pedagogisch klimaat blijven de gemiddelden hier onder de 3, de aanduiding voor 'voldoende'. Wat betreft didactisch handelen breed zijn er geen verschillen tussen de jaren. De score op didactisch handelen smal is in 2001 significant lager dan in 2000 met een effectgrootte van d=0,08. Als de items in meer detail worden bekeken valt een aantal zaken op:

- op twee items wordt in 1999 een significant lagere score gehaald dan in 2000 en 2001, namelijk op het afstemmen van instructie en verwerking (13 en 14), effectgroottes liggen nog onder de 0,10,
- op de items 3, 4, 5, 7, 11, 12 en 15 zijn er geen verschillen tussen de jaren en

- op de overige items wordt in 2001 het laagst gescoord, geen van de effectgroottes komt boven de 0,15 uit.

Tabel 4.17 Didactisch handelen volgens de Inspectie van het Onderwijs (sd)

	I99	*R99*	*1999*	*I00*	*R00*	*2000*	*I01*	*R01*	*2001*
Gemiddelde over alle groepen									
Did. handelen smal (=gezamenlijke it. IST&RST)	2,95	2,93	2,94	2,93	2,96	2,95	2,91	2,93	2,92
Did. handelen breed (=gezamenlijke items IST)	2,92			2,91			2,89		
Items									
DH1: h/str.: opbouw	3,07			3,06			3,02		
DH2: h/str.: uitleg	3,13	3,14	3,14	3,11	3,15	3,13	3,08	3,09	3,08
DH3: h/str.: feedback	3,02	3,05	3,03	3,01	3,07	3,05	3,00	3,05	3,03
DH4: act.: lln betrekken	3,09	3,05	3,07	3,02	3,08	3,06	3,03	3,05	3,04
DH5: act.: act. werkv.	2,87	2,85	2,86	2,85	2,90	2,88	2,84	2,87	2,86
DH7: act.: samenw. s/l	2,52			2,56			2,54		
DH8: act.: betrokkenh.	3,09	3,07	3,08	3,09	3,10	3,10	3,07	3,06	3,06
DH9: str.: concreet	3,13	3,11	3,12	3,08	3,13	3,11	3,06	3,04	3,05
DH10: str.: exp.onderw.	2,73	2,77	2,75	2,67	2,72	2,70	2,62	2,68	2,66
DH10EX: str.: interact.	2,31	2,34							
DH11: str.: contr.-act.	2,60			2,55			2,55		
DH12: afst.: geh. groep	2,96			2,98			2,96		
DH13: afst.: instructie	2,49	2,40	2,45	2,51	2,49	2,50	2,47	2,53	2,51
DH14: afst.: verwerking	2,65	2,63	2,64	2,69	2,68	2,69	2,66	2,71	2,69
DH15: afst.: taalgebruik	3,07			3,07			3,06		
DH16: klas.management	3,16	3,10	3,13	3,17	3,13	3,15	3,14	3,08	3,11
Did. handelen smal		2,94 (0,41)			2,95 (0,39)			2,92 (0,35)	
Onderbouw		3,00 (0,41)			3,00 (0,39)			2,97 (0,35)	
Bovenbouw		2,88 (0,40)			2,91 (0,39)			2,87 (0,35)	
Onderbouw		3,03 (0,41)			3,02 (0,39)			2,97 (0,36)	
Middenbouw		2,95 (0,40)			2,95 (0,38)			2,93 (0,35)	
Bovenbouw		2,87 (0,41)			2,92 (0,39)			2,88 (0,36)	
Groep 1/2		3,03 (0,41)			3,02 (0,39)			2,97 (0,36)	
Groep 3/4		2,98 (0,40)			2,98 (0,38)			2,96 (0,34)	
Groep 5/6		2,87 (0,40)			2,90 (0,39)			2,86 (0,36)	
Groep 7/8		2,88 (0,40)			2,92 (0,39)			2,88 (0,35)	
Enkele onderbouwgroep		2,98 (0,40)			2,99 (0,39)			2,97 (0,36)	
Combinatie onderbouwgroep		3,04 (0,41)			3,01 (0,39)			2,97 (0,35)	
Enkele bovenbouwgroep		2,87 (0,41)			2,91 (0,40)			2,88 (0,36)	
Combinatie bovenbouwgroep		2,89 (0,39)			2,89 (0,37)			2,85 (0,34)	

In de onderbouwgroepen wordt beter voldaan aan de eisen die volgens de inspectie aan goed didactisch handelen gesteld moeten worden dan in de bovenbouwgroepen (d=0,27). Worden de groepen in drie bouwen verdeeld dan wijkt de bovenbouw significant af van de onder- en middenbouw. Bij een verdeling in vier bouwen onderscheiden groep 1/2 en 3/4 zich van 5/6 en 7/8 (effectgrootte van d=0,28 tussen 3/4 en 5/6). Dit resultaat wordt nog onderschreven door de negatieve correlatie tussen het gemiddeld leerjaar in de groep en de score op de schaal didactisch handelen (r = -0,12). Zowel binnen de onderbouw als binnen de bovenbouw zijn er geen verschillen tussen enkelvoudige en combinatiegroepen.

Om meer inzicht te krijgen in het didactisch handelen van leerkrachten zijn de afzonderlijke items (alleen 2001) nog nader geanalyseerd door ook voor de items uitsplitsingen naar bouw en enkelvoudige en combinatiegroepen te maken (tabel

4.18). Tabel 4.18 is als volgt te lezen: kolom A geeft het resultaat weer van de vergelijking tussen onder- en bovenbouw, kolom B het resultaat van de vergelijking tussen onder-, midden- en bovenbouw, kolom C het resultaat van de vergelijking tussen de groepen 1 en 2, 3 en 4, 5 en 6, 7 en 8 en kolom D van de vergelijking tussen enkelvoudige en gecombineerde bovenbouwgroepen. In de laatste kolom is het gemiddelde en de standaarddeviatie in 2001 van alle groepen bij elkaar opgenomen. Voor het berekenen van het verschil is steeds het resultaat van de hoogste bouw/groep afgetrokken van dat van de lagere bouwen/groepen. Als het getal in de tabel positief is, zoals in kolom A bij het eerste item (0,06) betekent dit dat de onderbouw een hogere score had dan de bovenbouw. Bij een negatieve score, zoals in kolom C 5/6 het derde item (-0,03) had de hoogste groep (7/8) een hogere score van 5/6. Bij de vergelijking tussen enkelvoudige en gecombineerde bovenbouwgroepen betekent een positieve score dat er in de enkelvoudige groepen hoger wordt gescoord. Is een verschil significant dan is het getal vet gedrukt. Komt de bijbehorende effectgrootte boven de 0,20 dan is het getal vet en cursief.

Tabel 4.18 Verschillen tussen bouwen/groepen in didactisch handelen (significante verschillen zijn vet gedrukt, significante verschillen waarbij d>0,20 zijn vet en cursief)

Items	*A ob*	*B ob*	*B mb*	*C 1/2*	*C 3/4*	*C 5/6*	*D enkelv bbgr*	*2001*
DH1: h/str.: opbouw	0,06	0,01	0,06	0,02	0,10	0,02	***0,19***	3,02 (0,55)
DH2: h/str.: uitleg	0,03	0,00	0,02	0,01	0,05	0,00	**0,08**	3,08 (0,49)
DH3: h/str.: feedback	**0,07**	0,03	0,05	0,02	**0,07**	-0,03	0,03	3,03 (0,45)
DH4: act.: lln betrekken	**0,08**	**0,09**	0,04	**0,08**	0,06	-0,02	0,03	3,04 (0,47)
DH5: act.: act. werkv.	***0,19***	***0,19***	**0,09**	***0,19***	***0,15***	-0,03	0,01	2,86 (0,60)
DH7: act.: samenw. s/l	***0,22***	***0,35***	-0,02	***0,37***	0,03	-0,01	0,09	2,54 (0,69)
DH8: act.: betrokkenh.	**0,05**	0,04	0,01	0,03	0,03	-0,05	0,01	3,06 (0,51)
DH9: str.: concreet	**0,08**	***0,13***	0,02	***0,15***	0,05	0,03	0,02	3,05 (0,48)
DH10: str.: exp.onderw.	**0,06**	0,00	0,06	0,00	0,08	0,00	0,09	2,66 (0,62)
DH11: str.: contr.-act.	**0,11**	***0,15***	0,02	0,12	0,02	-0,08	0,00	2,55 (0,61)
DH12: afst.: geh. groep	0,04	0,00	0,03	0,00	0,05	-0,02	***0,12***	2,96 (0,44)
DH13: afst.: instructie	***0,16***	***0,13***	**0,10**	**0,12**	***0,15***	-0,04	0,03	2,51 (0,65)
DH14: afst.: verwerking	***0,20***	***0,22***	**0,11**	***0,22***	***0,17***	-0,03	-0,03	2,69 (0,61)
DH15: afst.: taalgebruik	0,04	0,05	0,02	0,04	0,02	-0,01	-0,01	3,06 (0,37)
DH16: klas.management	0,01	-0,03	0,01	-0,03	0,03	-0,03	0,02	3,11 (0,44)

Uit tabel 4.18 is af te lezen dat van de 16 items er 10 zijn waarvan het gemiddelde van de onderbouwgroepen (1 t/m 4) verschilt van dat van de bovenbouwgroepen. Voor al deze items geldt dat het gemiddelde in de onderbouwgroepen hoger ligt dan in de bovenbouwgroepen. Als de groepen in drie bouwen worden verdeeld dan neemt het aantal items waarop bovenbouw (groep 6/7/8) en onderbouw (groep 1/2) verschillen af tot 7 items, het aantal items waarop de bovenbouw verschilt van de middenbouw (groep 3/4/5) neemt af tot 3. Worden de groepen verdeeld in vier bouwen dan wordt duidelijk dat de groepen 5/6 enerzijds en 7/8 anderzijds op geen enkel item verschillen. Verschillen tussen groep 7/8, 1/2 en 3/4 zijn het duidelijkst op drie

onderdelen: het gebruik van activerende werkvormen en het afstemmen van instructie en verwerking op niveauverschillen tussen leerlingen. Op al deze onderdelen scoort groep 7/8 het laagst.
Als de enkelvoudige bovenbouwgroep vergeleken wordt met de gecombineerde bovenbouwgroep dan wordt duidelijk dat het didactisch handelen van leerkrachten op onderdelen in een enkelvoudige groepen iets beter verzorgd is dan dat van leerkrachten in een combinatiegroep. Zoals gezegd geldt dit niet voor de totale schaal.

Evenals bij pedagogisch klimaat kijken we bij didactisch handelen naar het percentage leerkrachten dat onder het oordeel 'voldoende' blijft. Ook hier zien we het aandeel leerkrachten dat lager dan 2,5 op de schaal scoort afnemen, van 9,9% in 1999 naar 7,4% in 2001. Onderverdeeld naar bouwen komt dit in 2001 neer op 9,2% van de bovenbouwleerkrachten en 5,8% van de onderbouwleerkrachten. Leggen we hier de grens op 3,0 dan is het percentage leerkrachten dat deze score niet haalt in 1999 52% en in 2001 55%. Ook hier zien we dus een afname van het percentage leerkrachten waarvan het didactisch handelen echt onder de maat is, terwijl het gemiddelde gelijk blijft. Dit is ook zichtbaar in de kleiner wordende spreiding in de gemiddelden (zie tabel 4.17).

4.2.3 Samenvatting onderwijsproces

Ten aanzien van drie punten kunnen op basis van de uitgevoerde analyses conclusies worden getrokken: de ontwikkeling in de jaren, verschillen tussen bouwen/leerjaren en verschillen tussen de zelfrapportage door leerkrachten en de beoordeling door de Inspectie van het Onderwijs. In mindere mate is er ook nog onderscheid te maken tussen enkelvoudige en combinatiegroepen. De meest recente gegevens in de PRIMA-bestanden komen uit het schooljaar 2000/2001, de meest recente inspectie-gegevens komen eveneens uit 2001.

De analyse van de inspectie-gegevens leidt tot de volgende conclusies:

- De hoeveelheid gerealiseerde onderwijstijd neemt iets af met de jaren, er is in 2001 minder tijd gerealiseerd dan in 1999 en in 2000. Wat betreft onderwijstijd ligt er een 'breuk' tussen groep 2 en 3, waarbij de tijd in groep 1/2 lager ligt dan daarboven. Vanaf groep 3 is de gerealiseerde onderwijstijd stabiel.
- De kwaliteit van het pedagogisch klimaat neemt ook enigszins af, nader analyse wijst uit dat de achteruitgang voornamelijk toe te schrijven is aan de onderbouwgroepen. In de bovenbouw is de kwaliteit lager dan in de onderbouw, maar wel stabiel over de jaren. Wat betreft pedagogisch klimaat ligt de 'breuk' tussen groep 4 en 5, waarbij de kwaliteit van het pedagogisch klimaat in de lagere groepen beter is dan daarboven. Bij het pedagogisch klimaat bestaan minder verschillen tussen de bouwen bij die aspecten die te

maken hebben met het bieden van ondersteuning, zoals het hebben en stimuleren van respect en het zorgen voor structuur en meer verschil in aspecten die te maken hebben met het uitdagen, zoals het aanbieden van een stimulerende leeromgeving en het stimuleren van zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid, waarbij er in de lagere groepen dus meer voldaan wordt aan de inspectiestandaarden dan in de hogere groepen.

- Wat betreft didactisch niveau zijn er aanwijzingen van een lichte afname van 2000 naar 2001. Opvallend hierbij is dat men op het afstemmen van instructie en verwerking op niveauverschillen tussen leerlingen juist in 1999 de laagste score haalde. Volgens de observaties van de inspectie is de situatie in de onderbouwgroepen beter dan in de bovenbouwgroepen. De 'breuk' ligt opnieuw tussen groep 4 en 5. De grootste verschillen liggen bij het afstemmen van de instructie en de verwerking op niveauverschillen en het gebruik van activerende werkvormen.

Voor alle drie de geobserveerde kenmerken zijn er geen verschillen tussen enkelvoudige en gecombineerde bovenbouwgroepen. Enige uitzondering zijn drie items binnen de schaal didactisch handelen: alleen afstemming op de groep als geheel en een duidelijke opbouw en uitleg scoort de enkelvoudige groep iets hoger.
Overigens blijken de correlaties tussen gerealiseerde onderwijstijd, pedagogisch klimaat en didactisch handelen allemaal significant positief (onderwijstijd & pedagogisch klimaat: r = 0,32, onderwijstijd & didactisch handelen: r = 0,35 en pedagogisch klimaat & didactisch handelen: r = 0,68). Wat er op duidt dat leerkrachten die op het ene aspect goed scoren dat op de andere aspecten ook doen.
Al met al voldoen onderbouwleerkrachten dus beter aan de standaarden die de inspectie hanteert bij de schoolbezoeken dan bovenbouwleerkrachten. Ook op items binnen de schalen pedagogisch klimaat en didactisch handelen waarvan op voorhand misschien verwacht zou kunnen worden dat ze in de bovenbouw meer dan in de onderbouw aangetroffen zouden worden, zoals binnen pedagogisch klimaat de items die te maken hebben met het uitdagen van leerlingen en binnen didactisch handelen de items die te maken hebben met leerstrategieën.

Uit de zelfrapportage van leerkrachten, geanalyseerd met behulp van de PRIMA-bestanden, blijken leerkrachten inderdaad van mening dat aan allerlei strategieën meer aandacht wordt besteed naar mate de leerlingen ouder worden. Ze zien verder een stijgende lijn over de jaren heen, waarbij het verschil tussen de laagste groep (groep 4) en groep 8 steeds kleiner wordt. Wat betreft differentiatie van leerstof en van instructievormen blijken er uit de analyses geen verschillen tussen de leerjaren. Bij alle metingen zijn er verschillen tussen de leerjaren waar het de zorg voor de zwakke leerling betreft, waarbij geldt: hoe hoger de groep, hoe minder maatregelen er genomen worden voor zwakke leerlingen. Een verschil dat er in 1996 en 1998 bestond

tussen groepen in de aanpak van goede leerlingen is in 2000 verdwenen. Verder is te zien dat er in groep 8 minder met minimumdoelen voor alle leerlingen wordt gewerkt en er minder vorderingen worden geregistreerd, terwijl het aantal af te nemen externe en diagnostische toetsen wel hoger is dan in groep 4. Groep 6 neemt een middenpositie in. De leerkracht van groep 6 springt eruit waar het gaat om het vertrouwen in eigen kunnen, daar scoren zij lager dan in groep 4 en 8. Dit is een interessant gegeven in het licht van het door de Inspectie van het Onderwijs (2001) geconstateerde feit, dat in dit onderzoek bevestigd wordt, dat op enkele onderdelen groep 5 en 6 er iets ongunstiger uitkomen dan de andere groepen.

Tot slot zijn leerkrachten over het algemeen zelf iets positiever dan de inspecteurs, die op bepaalde kenmerken van goed onderwijs. na een aanvankelijke groei in 1998 en 1999 in 2000 en 2001 een stagnatie constateren. Bij leerkrachten is op veel onderdelen, zoals leerstofdifferentiatie en instructie tot in 2000 (de laatste meting) een stijgende lijn te zien.

In de volgende twee hoofdstukken komen leerkrachten via groepsgesprekken en een vragenlijst zelf aan het woord over de actuele situatie, knelpunten en oplossingen.

5 Resultaten van de groepsgesprekken

Het voeren van groepsgesprekken met bovenbouwleerkrachten was één van de in dit onderzoek gebruikte manieren om zicht te krijgen op de stand van zaken in de bovenbouw. Van het geheel van onderzoeksvragen waren hier met name aan de orde de (deel)vragen naar de percepties van bovenbouwleerkrachten over hun werk in de bovenbouw, de problemen die ze daarbij ervaren en de oplossingen die zij daarvoor nu al gebruiken en voor de toekomst noodzakelijk achten. Daarbij is ook expliciet aandacht gegeven aan de vraag naar maatregelen die scholen en leerkrachten nemen om de positieve effecten van het 'onderbouwbeleid' te continueren, in het bijzonder bij de stap van groep 4 naar groep 5. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de groepsgesprekken beschreven. Hiervoor wordt globaal de lijn van het interviewschema aangehouden (zie hoofdstuk 3). Eerst komt de feitelijke organisatie van de bovenbouw op de deelnemende scholen aan de orde (5.1), de manier waarop de verdeling van leerkrachten over onder- en bovenbouw is geregeld en daaraan gekoppeld de vraag of er specifieke kenmerken van bovenbouwleerkrachten zijn (5.2). In 5.3 wordt ingegaan op wat men in de bovenbouw met de leerlingen wil bereiken en op de vraag of dit lukt. De problemen die men daarbij ervaart staan centraal in 5.4. In 5.5 wordt ingegaan op wat de respondenten als oplossingen inzetten en voor de toekomst noodzakelijk of gewenst achten.

De groepsgesprekken zijn gehouden bij 10 scholen waarbij in het totaal 34 leerkrachten waren betrokken, 19 mannen en 15 vrouwen. Acht leerkrachten waren beginnende leerkrachten met minder dan vijf jaar ervaring, vier leerkrachten hadden tussen de 5 en 15 jaar ervaring, de grootste groep van 17 leerkrachten had 15 tot 30 jaar ervaring en vijf leerkrachten werkten al meer dan 30 jaar in het onderwijs. Van de 34 deelnemers was tweederde (N=23) groepsleerkracht van een bovenbouwgroep zonder andere specifieke taken. Vier deelnemers waren naast groepsleerkracht ook bouwcoördinator van de bovenbouw, drie combineerde een groep met IB/RT-taken voor de bovenbouw, vier deelnemers hadden een managementtaak, meestal gecombineerd met ADV-vervanging in de bovenbouw.

5.1 Organisatie van de bovenbouw

Het eerste onderwerp tijdens de groepsgesprekken betrof de feitelijke situatie op de 10 scholen, wat betreft groepsgroottes, inzet van formatie en de manier waarop de verdeling van leerkrachten over de groepen plaatsvindt. Van de 29 deelnemers met

een 'eigen', vaste bovenbouwgroep hadden er 3 een groep 5, 7 een groep 6, 8 een groep 7 en 7 een groep 8. Twee leerkrachten hadden een 5/6 combinatie en 2 een 7/8 combinatie. Het leerlingenaantal varieert van 14 tot 33 leerlingen met een gemiddelde van 24,2. Leerkrachten op de scholen met het hoogste leerlinggewicht hebben een gemiddelde groepsgrootte van 22, leerkrachten op de scholen met het laagste leerlinggewicht hebben een gemiddelde groepsgrootte van 25 en de leerkrachten op de scholen die daartussenin zitten hebben groepen van gemiddeld 26 leerlingen groot. De groepen 5 en/of 6 zijn iets groter (gemiddeld 26 leerlingen) dan de groepen 7 en/of 8 (gemiddeld 23 leerlingen).

Als we de situatie in de bovenbouw binnen de drie gehanteerde categorieën van schoolgewicht apart bekijken ziet die er als volgt uit.

Scholen met een hoog gemiddeld leerlinggewicht

Alle drie de scholen met een hoog gemiddeld leerlinggewicht liggen in een grote of middelgrote stad. Hun situaties zijn echter verder heel verschillend: een groeischool die in de loop van het 2,5 jarig bestaan is gegroeid van 0 naar meer dan 500 leerlingen, een school die met name de laatste jaren steeds meer 1,25 en 1,9 leerlingen heeft gekregen door een verschuiving van de bevolking in de buurt en die daarnaast de laatste 2 jaar heeft gekampt met een onstabiele leiding en bestuur, de derde school staat in een achterstandswijk in één van de vier grote steden. Deze laatste school is stabiel wat betreft schoolbevolking en heeft daar in zekere zin een antwoord op gevonden. Van alle deelnemende scholen heeft deze school het meest te maken met het lerarentekort, 3 tot 4 formatieplaatsen konden niet ingevuld worden. Ook wat betreft groepsgroottes en extra handen in de klas verschillen deze scholen; op de eerste school zijn bovenbouwgroepen gemiddeld tegen de 30 leerlingen, interne begeleiding is momenteel geconcentreerd in de onderbouw. Op de tweede school ligt het gemiddelde op ongeveer 20 maar is het verschil tussen de grootste en de kleinste bovenbouwgroep 9 leerlingen. Voor interne begeleiding en remedial teaching is geen tijd beschikbaar. De derde school heeft een gemiddelde groepsgrootte van minder dan 20 leerlingen in de groepen 6, 7 en 8. Groep 5 is groot (34 leerlingen) maar beschikt over een fulltime onderwijsassistent. Er is een remedial teacher die zonodig de echte probleemkinderen in de bovenbouw kan helpen.

Scholen met een gemiddeld leerlinggewicht

De situatie op de drie scholen met een gemiddeld leerlinggewicht loopt minder uiteen dan die op de scholen met een hoog gewicht. De scholen zijn gesitueerd in middelgrote/kleine steden/dorpen en hebben een leerlingpopulatie die voor een deel bestaat uit autochtone arbeiderskinderen en kinderen van woonwagenbewoners of vluchtelingen. De gemiddelde groepsgrootte loopt hier op met de schoolgrootte. De kleinste school (van alle deelnemende scholen) heeft in de bovenbouw

combinatiegroepen van gemiddeld 23 leerlingen, de grootste school heeft zowel enkelvoudige als gecombineerde groepen van ongeveer 27 leerlingen. De tussenliggende school heeft alleen enkelvoudige groepen en een gemiddelde groepsgrootte van 26 leerlingen, waarbij grote verschillen tussen de groepen bestaan; groepsgroottes variëren van 22 tot 34 (alleen 's middags).

Scholen met een laag leerlinggewicht

Deze scholen liggen verspreid over het land en over stad en platteland. De grootste school (bijna 400 leerlingen) verkeert in de relatief gunstige omstandigheid: als 'witte' school in een grote stad profiteert zij van extra middelen die op gemeentelijk niveau aan onderwijs worden besteed, ze heeft een bestuur dat flexibel met formatie omgaat, de school heeft een wachtlijst en daardoor een constante instroom van leerlingen en maakt onderdeel uit van een Weer Samen Naar School-samenwerkingsverband met een laag verwijzingspercentage waardoor er meer middelen te besteden zijn. De groepsgrootte in alle (bovenbouw)groepen is daardoor vrij stabiel; in elke groep (van elk leerjaar twee parallelgroepen) ongeveer 25. Op twee andere scholen in deze categorie zijn weer heel wisselende groepsgroottes te zien, die sterk afhankelijk zijn van de 'toevallige' instroom. Zijn er minder dan +/- 34 kinderen in een leerjaar dan komen ze met allen in één groep (eventueel wordt deze groep op bepaalde dagdelen nog gesplitst), zijn het er meer dan worden er twee groepen gemaakt. Hierdoor ontstaan verschillen van 10 leerlingen per groep (op een van deze scholen bijvoorbeeld 22 tegenover 32). Op een Vrije School die in deze categorie valt is de situatie in de eerste helft van het schooljaar anders dan in de tweede helft. Na de kerst zijn er in periodes met 'hoofdvakken' vier groepen (van ongeveer 19 leerlingen) en in andere periodes drie.

Samenvattend valt een aantal punten op. Op de meeste scholen zijn groepsgroottes sterk afhankelijk van toevallige instroom. Door de manier waarop de formatie berekend wordt (lineair gebaseerd op totaal aantal leerlingen van 4-7 jaar en 8 jaar en ouder) en de wens van scholen om met zo weinig mogelijk combinatiegroepen te werken ontstaan er situaties waarin binnen scholen groepsgroottes zeer sterk uiteenlopen. Vaak wordt - op organisatorische en onderwijskundige gronden - de voorkeur gegeven aan een grote enkelvoudige groep ten opzichte van een iets kleinere combinatie. Wanneer de enkelvoudige (jaar)groep te groot wordt, wordt die groep gesplitst, waardoor twee kleine enkelvoudige groepen ontstaan. Bij de jaarlijkse verdeling van leerkrachten over groepen wordt vaak rekening gehouden met het afwisselen van grote, kleine, makkelijke en moeilijke groepen voor de leerkrachten. Leerlingen zitten echter vaak jaren achter elkaar in dezelfde kleine, grote, enkelvoudige of gecombineerde groep.

5.2 Leerkrachten en groepen

In de gesprekken is verder ingegaan op het verdelen van leerkrachten over groepen en in verband daarmee op specifieke aspecten van het lesgeven in de bovenbouw en kenmerken van bovenbouwleerkrachten.
Op alle scholen vinden in het voorjaar besprekingen plaats over de verdeling van groepen en de inzet van leerkrachten in het daaropvolgende schooljaar. Leerkrachten maken individueel, meestal mondeling, soms tijdens het functioneringsgesprek, duidelijk wat hun voorkeur heeft. Soms mag ook aangegeven wat men absoluut niet wil waardoor de schoolleiding wat speelruimte in het grijze gebied tussen wel en niet gewenst heeft.
Alle leerkrachten die aan de gesprekken deelnamen waren redelijk tevreden met hun huidige groep. Op twee scholen na wordt op alle scholen gesignaleerd dat de spoeling in de bovenbouw wel steeds dunner wordt, de groep leerkrachten die binnen een school de voorkeur geeft aan een bovenbouwgroep of geen voorkeur heeft wordt steeds kleiner. Dit wordt door de bovenbouwleerkrachten wel als een druk ervaren, als je het eenmaal goed of redelijk doet binnen de bovenbouw kom je er bijna niet meer uit. Soms wordt de druk die leerkrachten zelf voelen nog versterkt door collega's en/of de schoolleiding, die er op sommige scholen automatisch van uitgaat dat zo'n leerkracht wel bereid is om de moeilijkste (inval)klussen op zich te nemen. Ook het ontbreken van invallers die in de bovenbouw uit de voeten kunnen speelt daarin een grote rol. ADV van bovenbouwleerkrachten kan moeilijk of niet worden vervuld, bovenbouwleerkrachten met een coördinerende taak (ICT- of bouwcoördinator) kunnen daarvoor moeilijk worden vrijgeroosterd ook al is daarvoor soms wel wat formatie beschikbaar.
Binnen de eigen school zijn er op bijna elke school wel huidige bovenbouwleerkrachten die ook eens groep 3 of 4, maar heel zelden 1 of 2, ambiëren maar nauwelijks onderbouwleerkrachten die wel eens een groep 5 of 6, laat staan een groep 7 of 8, willen. De ambitie om (weer) eens een onderbouwgroep te hebben wordt niet door alle bovenbouwleerkrachten uitgesproken. Binnen de bovenbouwgroepen wordt groep 8, en in toenemende mate ook groep 7, als aanmerkelijk zwaarder aangeduid dan de groepen 5 en 6. Op de vraag naar verschillen tussen bouwen en groepen en daarbij behorende kwaliteiten van leerkrachten werden uiteenlopende antwoorden gegeven. Op een aantal scholen werd opgemerkt dat er natuurlijk wel verschillen zijn maar dat er meer overeenkomsten zijn. Elke leerkracht moet een bepaalde basishouding hebben ten aanzien van kinderen en onderwijs. Er wordt gesproken over het kunnen omgaan met verschillen tussen kinderen, respect hebben voor kinderen, lol hebben in kinderen en lesgeven, het hebben van inlevingsvermogen, relativeringsvermogen, flexibiliteit en humor. Specifiek voor de bovenbouw worden genoemd:

- Het kunnen omgaan met beginnende puberteit; medeleerlingen worden steeds belangrijker maar daarmee ook verliefdheden, conflicten en groepsvorming.
- Het kunnen omgaan met een groeiende mondigheid; ook onderbouwleerlingen worden mondiger (*'ook een klein rotkleutertje van vier kan het bloed onder je nagels vandaan halen'*) maar in de bovenbouw moet je er als leerkracht anders mee omgaan. Enerzijds moet je discussies en moeilijke vragen niet uit de weg gaan, maar anderzijds moet je je wel bewust blijven van je positie als leerkracht.
- Het kunnen aanbieden van 'wereldoriënterende vakken'; met deze vakken kun je alleen goed uit de voeten als je een brede belangstelling en een goede algemene ontwikkeling hebt omdat je niet kunt volstaan met het alleen maar klakkeloos volgen van een methode, je moet er iets van jezelf inleggen om kinderen te boeien, zeker wanneer ze in de hogere groepen komen.

Hoewel het voor alle groepen van belang wordt gevonden dat je uitgaat van de behoeften van het individuele kind en aansluit bij de belevingswereld verschuift het uitgangspunt toch voor een deel naar het (sub)groepsniveau. Bij het beschrijven van de specifieke vaardigheden die je als bovenbouwleerkracht nodig hebt worden de termen 'balans' en 'breekpunt' genoemd.

'Aan de ene kant heb je overwicht nodig, maar ook een soort houding van ik heb jullie wat te brengen, kinderen moeten aan de leerkracht merken dat je iets in huis hebt waardoor wij (de kinderen) weer een stapje verder komen. Kinderen voelen ook aan of leerkrachten daarin stevig in hun schoenen staan. Op dat breekpunt kun je het als leerkracht wel kunnen brengen maar dan heb je ook nog een klas nodig die het wil ontvangen.'

'Die balans is wel één van de essentiële dingen die het anders maakt om bovenbouw dan om onderbouw leerkracht te zijn. Omdat ik denk dat je in de onderbouw automatisch meer boven de kinderen staat. Hoe ouder ze zijn hoe gewiekster ze zijn om jou onderuit te krijgen, dat doen ze niet altijd. Je moet alleen altijd een stapje verder kunnen kijken dan zij. Bij jongere kinderen is dat makkelijker dan bij oudere kinderen.'

Op de vraag of één van beide bouwen zwaarder is, of gewoon anders, wordt door leerkrachten heel verschillend geantwoord. Alledrie de antwoorden komen voor en hangen niet duidelijk samen met de voorkeur voor een bepaalde bouw. Wat de bovenbouw zwaar maakt is de grotere tijdsbesteding die nodig is bij voorbereiding en correctie, deels doordat je gewoon meer leerlingen hebt, maar ook doordat er in de bovenbouw *'meer leerstof doorheen gaat in minder tijd'* waardoor je dus meer moet voorbereiden.

Toegenomen mondigheid komt zoals gezegd overal voor, maar vooral het discussieren om het discussieren wat oudere leerlingen eindeloos vol kunnen houden - een ruzie tussen leerlingen vergeten onderbouwleerlingen veel sneller dan bovenbouwleerlingen - is voor sommige bovenbouwleerkrachten ook reden om de bovenbouw als zwaarder te kwalificeren.
Wat de bovenbouw nu zwaarder maakt dan vroeger is de toename van het aantal niveaus in de groep waardoor je intensiever bezig bent. De tijd dat je een krantje kon lezen als de leerlingen aan het werk waren is voorbij. Qua intensiteit van het werk onder schooltijd zijn de beide bouwen gelijkwaardiger geworden. Verschillende leerkrachten met een duidelijke voorkeur voor de bovenbouw geven wel aan na een dagje onderbouw aanmerkelijk vermoeider te zijn dan na een bovenbouwdag. Deze leerkrachten ervaren de onderbouw als zwaarder dan de bovenbouw. Ze hebben het gevoel minder vat te hebben op jongere kinderen omdat ze verbaal en verstandelijk nog minder ver ontwikkeld zijn. Ook onderwijsinhoudelijk zijn er argumenten waarom mensen de onderbouw zwaar noemen: men ziet een grote verantwoordelijkheid in het aanleren van basale vaardigheden en het observeren, toetsen en diagnosticeren van jonge kinderen wordt gezien als een zware taak. Verder heeft men in de onderbouw het aantal aparte leerlijnen zien groeien, wat een aanmerkelijke taakverzwaring met zich meebracht.

5.3 Doelen en resultaten

Wat betreft de doelen die men met kinderen wil bereiken staat zelfstandigheid en verantwoordelijkheid hoog in het vaandel. Op negen van de tien scholen werd dit aspect genoemd. Met het oog op het voortgezet onderwijs wordt het zelfstandig werk kunnen plannen, weten wat je moet doen als je er niet meteen uitkomt, zelf problemen oplossen - zowel cognitieve als sociale problemen - van groot belang geacht. Daarnaast is het zelfstandig kunnen werken van leerlingen noodzakelijk om onderwijs-op-maat aan te kunnen bieden in de groep. Voor bijna alle deelnemers aan de gesprekken geldt dat er geen tot zeer weinig inzet is van extra handen in de groep in bovenbouwgroepen, niet door assistenten maar ook ondersteuning door anderen komt slechts zeer sporadisch voor. De leerkracht moet het onderwijs zelf zo organiseren dat er tijd ontstaat om leerlingen op maat te ondersteunen. Op een enkele school geeft men aan dat de schoolbevolking van die school niet in staat is om zelfstandig te werken. Dit lijkt echter een kwestie van gewoontes omdat andere leerkrachten op qua populatie vergelijkbare scholen aangeven dat het zelfstandig werken een aantal jaar geleden ook op hun school een vergelegen doel leek. Kinderen staken hun vinger al op als de uitleg nog niet eens was afgerond. Gezamenlijke inzet in alle leerjaren heeft daarin verandering gebracht.

Een ander veel genoemd cluster van doelen ligt op het sociaal-emotionele vlak. Hieronder worden verschillende zaken gevat: op school thuis voelen en veiligheid ervaren, aandacht voor waarden, normen, omgangsregels en identiteit, weerbaarheid, respect hebben en kunnen omgaan met verschillen en samenwerken.
Een derde doel is het meegeven van een positieve, open houding ten opzichte van leren, ontwikkeling en school. Heel instrumenteel worden hieronder zaken genoemd zoals het leren huiswerk maken, presenteren en studeren, meer abstract wordt genoemd het hebben van een open vizier voor de wereld om je heen, interesse hebben voor allerlei onderwerpen en ideeën.
Door enkele leerkrachten worden expliciete 'kennisdoelen' (leerstof beheersen, kennisoverdracht, tekstbegrip, basiskennis in de basisvaardigheden, kerndoelen). Dit wordt niet door iedereen genoemd, sommige vonden dat te voor de hand liggend, anderen vonden de andere doelen belangrijker. Op vier van de tien scholen gaven één of meer leerkrachten aan de nadruk die op hun school op het kennisaspect - meestal in schriftelijke vorm en volgens de methode - ligt (wel eens) te groot te vinden waardoor er te weinig tijd en aandacht was voor andere ontwikkelingsgebieden. Overigens werd door bijna alle leerkrachten het belang van het aansluiten bij talenten, vermogens, behoeften van kinderen aangegeven.

Wat scholen vervolgens doen om deze doelen te bereiken is heel erg uiteenlopend, hoe concreter er naar gevraagd wordt hoe meer antwoorden uit elkaar gaan lopen. Het bevorderen van zelfstandig werken betekent voor de ene leerkracht/school dat leerlingen een kwartier na de uitleg geen vragen mogen stellen, voor de ander betekent het het werken met een weektaak, waarbij leerlingen zelf voor de hele week het werk moeten plannen en zelfstandig - met benodigde instructiemomenten - uitvoeren. Redelijke overeenstemming is er wel in de aanpak van de instructie: eerst klassikaal allemaal hetzelfde, dan snapt ongeveer de helft het, daarna in een groepje extra instructie, en wie het dan nog niet snapt wordt individueel geholpen.
De sociaal-emotionele problematiek wordt op een enkele school preventief aangepakt door het gebruik van een methode die regelmatig gebruikt wordt. Daarnaast zijn er scholen die kiezen voor scholing en/of begeleiding op dit terrein, het professionaliseren van het overblijven - een periode waarin veel problemen tot uiting komen -, het intensiveren van het contact met de ouders, het structureel afnemen van de schoolvragenlijst in de hoogste groepen waardoor er een vaststaand signaleringsmoment is of het structureren van het onderwijs waardoor er meer rust in school komt. Andere scholen zoeken nog naar een haalbare handelswijze.

Of de doelen bereikt worden blijft wat betreft sommige doelen onzeker. Ten aanzien van zelfstandigheid en een positieve houding ten opzichte van leren kan men alleen een gevoel weergeven. Maar ook wanneer verder ingegaan wordt op cognitieve prestaties van kinderen aan het eind en begin van de bovenbouwperiode verschillen

daarover de meningen van de verschillende leerkrachten binnen een school op verschillende scholen.
Ten aanzien van het bereikte uitstroomniveau geven de meeste leerkrachten aan dat dat vrij stabiel is. Van de leerkrachten die iets konden zeggen over de ontwikkeling in de afgelopen 5 jaar (3 leerkrachten waren nog maar zeer kort op de school werkzaam) was ongeveer 65% van mening dat er geen stijging of daling was. Het niveau bij het begin van groep 5, het niveau van leerlingen die uit de onderbouw komen is volgens iets minder dan 60% van de leerkrachten stabiel. Ten aanzien van het niveau (cognitief en sociaal-emotioneel loopt hier door elkaar) van leerlingen die in groep 1 instromen is men minder optimistisch, volgens 60% van de leerkrachten die hier een uitspraak over konden doen (meestal gebaseerd op wat zij van onderbouwcollega's horen) gaat dit achteruit. Hier wijzen enkele leerkrachten op een tweedeling met aan de ene kant leerlingen die op jonge leeftijd al meer kunnen dan vroeger en aan de andere kant kinderen die een steeds grotere achterstand gaan vertonen. Ook op sociaal-emotioneel ziet men een neergaande tendens in de eigen groep. Op enkelen scholen wordt geopperd dat alles wat er in het kader van klassenverkleining in de onderbouw is gebeurd een soort compensatie is voor veranderingen in het niveau (zowel cognitief als qua gedrag) van de instromende kinderen waardoor het uiteindelijke niveau eind groep 4 gelijk is gebleven. Voor alle ontwikkelingen geldt dat men het idee zelden hard kon maken en dat er binnen de scholen vaak tegengestelde meningen waren.
Over wat deze ontwikkelingen, en allerlei andere aspecten van het werk, betekenen voor de eigen 'werkvreugd' is men verdeeld: voor 12 van de 29 respondenten is er de laatste jaren weinig veranderd, vier respondenten geven een duidelijke neergaande lijn aan, zes een wisselend beeld en zeven een opgaande lijn. Bekijken we deze laatste zeven wat meer in detail dan valt op dat dat, op een enkele uitzondering, leerkrachten zijn die de laatste jaren directietaken hebben gekregen en geen eigen groep meer hebben of jonge leerkrachten die het eerste jaar op hun (positief ingestelde) school achter de rug hebben, daar tevreden op terugkijken, ambitieus zijn, andere taken hebben dan alleen lesgevende taken en toekomstplannen hebben. Als toelichting bij een neergaande lijn wordt bijvoorbeeld gezegd: *'Ik kom steeds meer op een andere plek te staan als leerkracht, ik ben steeds minder aan het leren leren en steeds meer bezig met waarden en normen, dat vind ik jammer, daar moet meer evenwicht in zitten.'* Ook zien leerkrachten in omstandigheden op schoolniveau, onenigheid en het ontbreken van saamhorigheid in het team, ontbreken van open communicatie, afwezige of incapabele schoolleiding, oorzaak van een neergaande lijn. Verschillende leerkrachten maken melding van een 'dip'. Deze hangt soms sterk samen met persoonlijke omstandigheden maar is bij sommige ook gelegen in een combinatie van perfectionisme en het accepteren dat niet alles gaat zoals je graag zou willen. *'Je voelt je machteloos als wat je de ene dag hebt opgebouwd de volgende dag weer is gezakt naar niveau -10 … Ik ben mezelf gaan beschermen, heb wat meer afstand genomen.'*

5.4 Problemen in de praktijk

Wat ervaren leerkrachten als grootste problemen bij hun werk in de bovenbouw, wat doen ze daar momenteel aan en wat zou er in hun ogen in de toekomst moeten gebeuren?

Veel leerkrachten onderschrijven de principes van adaptief onderwijs, onderwijs-op-maat of andere termen van die strekking. De noodzaak leerlingen zoveel mogelijk naar behoeften les te geven wordt vrij algemeen gezien, zeker omdat zo langzamerhand kinderen die vroeger verwezen zouden zijn naar het speciaal basisonderwijs in de bovenbouw terechtkomen, waardoor het onmogelijk wordt de leerlingen allemaal op één niveau te houden. *'Je hebt de problemen nog wel, maar niet de handen, dus je moet met de middelen die er zijn hap snap overal iets weg halen zodat je het kind toch de hulp kunt geven die het nodig heeft.'* Deze instroom maakt die opgave ook steeds moeilijker in de ogen van de leerkrachten. Voor veel leerkrachten komt daar de toenemende sociaal-emotionele problematiek van leerlingen bij. Enkele leerkrachten geven aan met leerproblematiek goed uit de voeten te kunnen, er een uitdaging in te zien om alles uit de kast te halen en uiteindelijk toch het punt te bereiken waarop de leerling het snapt. Met gedragsproblematiek ligt dat anders, gedeeltelijk omdat men het idee heeft de kennis te missen over wat je zou kunnen doen en voor een ander deel omdat je er als leerkracht veel minder vat op hebt. Wat je de ene dag hebt bereikt kan de volgende dag weer tenietgedaan zijn bijvoorbeeld door de thuissituatie. Meer dan bij leerproblemen geven enkele leerkrachten aan bij gedragsproblemen het idee te hebben dat je zelf deels verantwoordelijk bent voor het optreden van een gedragsprobleem, door jouw gedrag, door de manier waarop jij je klas en je lessen organiseert, roep je soms gedrag van leerlingen op. Leerproblemen lijken meer in het hoofd van de leerling te zitten, die kun je analyseren, begrijpen en oplossen, daar heb je vat op. Gedragsproblemen beïnvloeden bovendien veel sterker de rest van de groep dan leerproblemen.

Veel leerkrachten ervaren een overladen programma. Landelijke overheid en maatschappij legt de school steeds meer taken/lesstof op waardoor er weinig tijd/ruimte is voor 'vrije invulling'. Ook heeft men het idee dat alles (lesstof, methoden, toetsen) steeds gestructureerder wordt, te gestructureerd, je kunt niets meer buiten de methode doen, om alles af te krijgen moet je door. Jonge leerkrachten ervaren dit probleem nog sterker dan oudere. Ouderen laten soms makkelijker op grond van ervaring of het vermogen te relativeren een onderdeel zitten (*'ik kijk de toets door en als ik denk dat dat wel zal lukken behandel ik bepaalde dingen niet'*). Overigens zoekt men ook steeds naar structuur als het gaat om het behapbaar houden van de complexe combinatie van leerstof, gedragsproblematiek, eigen leerlijnen en eigen programma's.

Andere problemen die ervaren worden zoals ruimtegebrek, werkdruk en afnemend contact met ouders hangen sterk samen met bovengenoemde drie meest genoemde problemen. Ruimtegebrek ervaart men bijvoorbeeld wanneer men als middel om onderwijs-op-maat te kunnen geven kiest voor een instructietafel. Omdat lokalen daar niet op berekend zijn - en op sommige scholen gewoon vol zijn met 30 leerlingen of meer - is weinig plaats voor. Ook bij het verder uitwerken van het gebruik van computers ervaart men problemen wat betreft de ruimte. Ook hiervoor geldt dat de mate waarin men een probleem ervaart afhangt van de keuzes die een school maakt en de mogelijkheden die men heeft.

Werkdruk en tijdgebrek ervaart men zowel binnen als buiten lestijd en zowel kwantitatief als kwalitatief. Binnen de lestijd heeft dit met de overladenheid van het programma te maken, men ervaart druk om de stof af te krijgen, maar ook met het gevoel nooit toe te kunnen komen aan het goed aanbieden van onderwijs-op-maat voor alle leerlingen. Buiten lestijd heeft het met correctie en voorbereiding te maken, maar ook met de (als opgelegd ervaren) noodzaak om alles op te moeten schrijven, de toegenomen hoeveelheid toetsen en de daaropvolgende noodzaak de uitkomsten te analyseren, handelingsplannen te maken, deze uit te voeren en te evalueren. Overigens melden leerkrachten ook op een deel van de scholen door de toename van het evalueren, het expliciteren van het handelen tot kwaliteitsverbetering te zijn gekomen. Ook wordt opgemerkt dat een deel van de leerkrachten, mede door onvoldoende vaardigheid met geautomatiseerde programma's nog meer tijd dan noodzakelijk kwijt is met het analyseren en registreren van toetsen. Nascholing wordt ervaren als inefficiënt en veel te breed voor het leren toepassen van relatief eenvoudige vaardigheden die men moet kunnen beheersen.

Ten aanzien van de toegenomen evaluatiedruk ervaart men niet alleen het feitelijk registreren en opschrijven van toetsgegevens en handelingsplannen - waarmee tijd is gemoeid - als probleem, ook het gevoel dit alles te doen als verantwoording van het handelen is een punt wat op enkele scholen irritatie opwekt. Men geeft aan teveel te moeten verantwoorden aan ouders, collega's, directie, bestuur en overheid. De toegenomen verantwoordingsplicht wordt aangestuurd door de landelijke overheid en gecontroleerd door de inspecteur, directie en bestuur voeren uit wat hun van bovenaf wordt opgelegd.

Wegens de individueel gevoelde werkdruk komt het teamfunctioneren op sommige scholen onder druk te staan. Er is geen tijd en ruimte meer voor intermenselijke relaties, collega's zijn onbekenden en er ontstaat een klaagsfeer. Het uitvallen van collega's heeft negatieve gevolgen voor de anderen, waardoor men in een spiraal terechtkomt.

Kortom; door de overladenheid van het programma en de toegenomen evaluatiedruk is de *'leukigheid, de smeuï gheid, de smaak die het onderwijs moet geven'* wel een beetje verdwenen. *'Iets van de flower-power mag wel weer terug.'*

In samenhang met de toegenomen gedragsproblemen van leerlingen signaleert men ook een afnemende steun en inzet van ouders, zowel in letterlijke als in overdrachtelijke zin. Dat het moeilijker is om ouders op school in te zetten geldt voor bijna elke school. Problemen met ouders (de 'patat-en-cola-generatie' die is opgegroeid in de 'vrijheid-blijheid-maatschappij') die de opvoeding van hun kinderen verwaarlozen, zich weinig aantrekken van school, kinderen achterlaten bij 'oma-van-wie-alles-mag' en hun kinderen niet helpen bij schoolwerk spelen niet op alle scholen in gelijke mate. Overigens verschillen leerkrachten behoorlijk in hun ideeën over het antwoord van de school op dergelijke tendensen. Extreem gezegd zijn er leerkrachten die zeggen dat de school in dienst staat van de maatschappij en zich daaraan aan moet passen, dit leidt dan tot initiatieven als de Brede School. Aan de andere kant staat een groep leerkrachten die niet *'op wil draaien voor het feit dat steeds meer ouders allebei gaan werken en hun kind om half 8 kwijt moeten'*. Bij het eerste extreem hoort een uitspraak als *'de neiging alles te overleggen en te onderhandelen met kinderen leidt ertoe dat ze teveel problemen op hun nek krijgen'*, bij het andere extreem past *'kinderen worden steeds lastiger en brutaler'* en *'het toppunt vind ik dat wij begeleid moeten worden in hoe we kinderen moeten opvangen, de problemen liggen bij de ouders, laten ze die maar eens gaan heropvoeden'*.

5.5 Huidige en toekomstige oplossingen

Een aantal oplossingen die men zelf nu al inzet voor de gesignaleerde problemen zijn al aan de orde geweest. Het verder uitwerken van het zelfstandig werken van leerlingen is daar een voorbeeld van, evenals het werken met een instructietafel. Meestal gaat het om oplossingen die men school-, of bouwbreed invoert. Op enkele scholen gaven individuele leerkrachten aan zelf een aanpak te gebruiken die alleen in de eigen klas aan de orde is. Een school- of bouwbrede aanpak heeft echter de voorkeur op de meeste scholen, hoewel het vinden en invoeren van een dergelijke aanpak veel energie vraagt. Het op één lijn brengen van het spellingsonderwijs heeft bijvoorbeeld op een school bewezen resultaat te hebben, niet alleen op de resultaten van leerlingen wat spelling betreft maar er bleek ook door de eensgezinde aanpak meer rust in de groepen te ontstaan, leerlingen wisten beter waar ze aan toe waren. Ten aanzien van de aanpak van de gedragsproblematiek verschillen scholen meer dan ten aanzien van problemen die te maken hebben met onderwijs-op-maat. Voor de gedragsproblematiek zijn veel scholen zoekend, per school wordt gezocht naar een aanpak die men passend en haalbaar vindt. Een structurele en preventieve aanpak is het meest gewenst maar wordt door sommige scholen te tijdrovend genoemd. Vaak gaat het dan om een methode die regelmatig, soms elke dag, een half uur kost en waarbij werkvormen en onderwerpen aan de orde komen die de leerkracht niet liggen of voor een klas, volgens de leerkracht, niet aan de orde zijn. Eigenlijk zouden,

volgens één respondent, allerlei sociaal-emotionele aspecten geïntegreerd moeten zijn in bijvoorbeeld de taalles, bij het schrijven van een verhaal kan je bijvoorbeeld kiezen voor het onderwerp pesten. De instructie en nabespreking zouden zich dan niet alleen op de vorm maar ook op de inhoud van de taak moeten richten. Om gedrags- en leerproblemen op latere leeftijd te voorkomen hebben veel scholen de laatste jaren ook hun onderwijs (met name in de laagste twee groepen) aangepast. Ook het aanstellen van een leerkracht die een specialisatie heeft op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsproblemen is genoemd als (deel van een) oplossing.
Oplossingen voor werkdruk en tijdsbesteding zijn zeer divers, individuele leerkrachten slaan op basis van ervaring en resultaten van leerlingen soms bepaalde onderdelen over, door het inzetten van een conciërge of administratieve kracht voor ondersteunende werkzaamheden kunnen leerkrachten op enkele scholen zich beter concentreren op hun onderwijstaak, door het maken van keuzes ten aanzien van de inzet van formatie worden structureel of op ad hoc basis groepen klein gehouden en leerkrachten ontlast.

Vervolgens komt de vraag aan de orde welke maatregelen met het oog op de toekomst genomen zouden moeten worden. Op alle scholen worden zaken genoemd die te maken hebben met personeel en formatie. Niet het verkleinen van de groepen staat dan bovenaan, maar enerzijds het inzetten van een onderwijsassistent in de groep en anderzijds het beschikbaar hebben van een 'vliegende keep'. Heb je bijvoorbeeld 8 bovenbouwgroepen dan zou je 9 fulltime leerkrachten moeten hebben om het mogelijk te maken om als leerkracht makkelijker vrijgeroosterd te kunnen worden voor ICT- of coördinatietaken, om ADV te vervullen of om ziekte op te vangen. Een onderwijsassistent, of onderwijsondersteunend personeel zoals een conciërge kan de leerkracht ontlasten door de taken over te nemen waar een leerkracht niet voor is opgeleid, waardoor de leerkracht zich kan concentreren op zijn/haar eigenlijke taken.
Op driekwart van de scholen is men van mening dat er aan de binnen-, de buitenkant en de inrichting van het schoolgebouw iets zou moeten gebeuren. Voor bovenbouwleerlingen hebben schoolpleinen vaak weinig te bieden, binnen is er weinig ruimte om rustig in groepjes te werken, om een instructietafel neer te zetten of computers te plaatsen.
Ook leermiddelen en methodes worden genoemd. Voor de 'gewone' reken- of taalmethode is genoeg geld, maar er is meer nodig dan de reguliere methodes voor de basisvaardigheden. Zeker in de hoogste bovenbouwgroepen waar leerkrachten soms moeite hebben om leerlingen gemotiveerd te houden zou het makkelijker moeten zijn om aan actueel, gevarieerd lesmateriaal te komen, zowel in traditionele vorm op papier als in de vorm van software.

Nadat leerkrachten zelf, toegesneden op hun eigen situatie, noodzakelijke maatregelen konden noemen is hen gevraagd waarde toe te kennen aan ruim 20 maatregelen die opgesomd waren op basis van gegevens uit eerdere fases van het onderzoek Eerst is hen gevraagd in het totaal 10 punten (=schaarse middelen) te verdelen over de genoemde maatregelen, daarna 100 punten (=ruimere middelen). Vervolgens moesten ze hun keuze toelichten. In tabel 5.1 worden de puntenverdelingen weergegeven.

Tabel 5.1 Toegekend aantal punten per maatregel

Maatregelen	*10 (x10)*	*100*
Kleinere klassen in de bovenbouw	18,5	18,0
Extra handen in de klas (extra leerkracht) in de bovenbouw	5,6	4,6
Inzet onderwijsassistent in de bovenbouw	10,3	10,0
Inzet van (meer) vakleerkrachten in de bovenbouw	9,4	8,2
Meer formatie voor de onderbouw	2,6	1,5
Bekostiging programma voor- en vroegschoolse educatie (bijvoorbeeld Piramide of Kaleidoscoop)	0,3	1,0
Meer uren interne begeleiding in de bovenbouw	3,8	5,1
Meer uren voor remedial teaching in de bovenbouw	8,2	8,6
Andere maatregelen in het kader van leerlingenzorg (bijvoorbeeld voor de opzet van een hulpklas)	1,8	2,2
Andere maatregelen in het kader van bestrijding (taal)achterstanden (bijvoorbeeld voor NT2, oalt)	0,6	2,4
Meer uren voor coördinatie/schoolleiding	0,9	0,5
Werving leerkrachten	1,8	3,7
Meer mogelijkheden om LIO's en andere stagiaires in te zetten en te begeleiden	0,9	2,4
Salarisverhoging voor alle leerkrachten	2,6	2,7
Beloningsdifferentiatie voor leerkrachten	2,4	1,8
Scholing van leerkrachten	2,9	3,4
Leermiddelen/methoden	5,6	4,0
Orthotheek	2,1	1,7
Computers hardware	3,5	3,4
Computers software	1,8	2,2
Gebouw	3,5	4,0
Onderwijsondersteunend personeel (bijvoorbeeld voor een conciërge)	6,5	4,7
Schoonmaken	3,5	3,2
Anders, namelijk …	0,9	0,9

Uit tabel 5.1 blijkt dat, wanneer men 10 punten te verdelen had, de maatregelen die te maken hebben met formatie, rechtstreeks voor de groepen, kleinere groepen, extra groeps- en vakleerkrachten en assistenten ruim 40% van de punten krijgen. Maatregelen die te maken hebben met leerlingenzorg krijgen nog ongeveer 15%. Het onderwijsondersteunend personeel en leermiddelen krijgen respectievelijk 7 en 6% van de punten. Alle overige maatregelen blijven onder de 5%, wel worden ze allemaal zeker door één respondent genoemd. Had men 100 punten te verdelen, kon er meer gedifferentieerd worden, dan neemt het geheel aan formatiemaatregelen die rechtstreeks aan de groepen besteed worden iets af, naar net 40%. Formatie voor leerlingenzorg neemt toe naar ruim 18%. Veel leerkrachten geven aan dat de laatste jaren de leerlingenzorg zich steeds verder toegelegd heeft op de onderbouw, soms is er voor de bovenbouw helemaal geen tijd meer beschikbaar. Er is geen behoefte meer

aan veel uren, maar in extreme gevallen zou er blijvend wel tijd beschikbaar moeten blijven. Remedial teaching voor leerlingen uit hogere groepen lijkt een dubbel doel te dienen: de betreffende leerling krijgt intensieve aandacht en de betreffende groepsleerkracht heeft meer tijd beschikbaar voor de andere leerlingen (de middengroep). Dit argument wordt ook naar voren gebracht voor de invoering van een hulpklas: *'Kinderen met een eigen leerlijn die kunnen in een hulpklasje, dan kun je met je eigen klas verder en dan hoef je niet elke minuut te verantwoorden wat je met zo'n kind doet.'* Verder zijn er geen maatregelen die boven de 5% uitkomen. Als conclusie is hier te stellen dat als er beperkte middelen zijn men die het liefst zou besteden aan extra formatie in de bovenbouw, wanneer er meer zou zijn dan profiteert de leerlingenzorg daar relatief meer van. Over de exacte besteding van extra formatie in de bovenbouw is men zeer verdeeld, kleinere groepen staan hier bovenaan terwijl in andere fases van de groepsgesprekken een onderwijsassistent of de zogenaamde 'vliegende keep' meer bijval leek te hebben dan het verkleinen van de groepen. Bovendien is men ook zeer verdeeld over hoe klein klein is. In veel scholen, met een gemiddeld tot laag leerlinggewicht wordt in eerste instantie ongeveer 20 genoemd, maar komt men al pratend op ongeveer 25 uit. Twintig is eigenlijk niet nodig, financiële middelen die nodig zouden zijn om de groepen zo klein te maken kunnen beter anders besteed worden. Dit geldt ook voor middelen die nodig zouden zijn om een extra groepsleerkracht in de groep te hebben; aan een onderwijsassistent zouden ze genoeg hebben en die is minder duur. Ook voor de groepsdynamica wordt 20 aan de lage kant genoemd. Gevraagd naar de voordelen en de verwachte opbrengsten van een kleinere groep worden genoemd:

- Er is meer gelegenheid om in de les aandacht te besteden aan individuele leerling.
- Er is minder ruimtegebrek.
- Er zijn minder ordeverstoringen omdat leerlingen minder dicht op elkaar zitten. Bovendien zitten in een kleinere groep per definitie minder leerlingen met problemen.
- Er is minder correctie- en voorbereidingstijd nodig. De meeste respondenten zijn van mening dat het werken in de bovenbouw meer uren vraagt dan het werken in de onderbouw. Met name het correctiewerk na de lestijd zorgt voor het verschil in uren. Correctiewerk door een ander laten verrichten wordt niet als echt goede oplossing gezien omdat men dan het zicht op de vorderingen van leerlingen verliest. Als het weloverwogen gebeurt (alleen bepaalde oefeningen, screening door de leerkracht na het nakijken, diagnose van resultaten van leerlingen die onder de maat scoren) kan het een gedeeltelijke verlichting van het werk betekenen.
- De omstandigheden om aan sociale vaardigheden te werken zijn beter.

De maatregel beloningsdifferentiatie riep veel vragen en heel uiteenlopende antwoorden op. Sommige leerkrachten hadden er helemaal nog niets over gehoord, anderen hadden weinig idee van de recente stand van zaken, landelijk en binnen het eigen bestuur. De meeste jonge leerkrachten zagen er wel wat in en hadden er dus punten voor over, onder de ervaren leerkrachten waren er ook die er wel iets in zagen maar ook die er helemaal niets in zagen. Vragen over wie beslissingsbevoegd is ten aanzien van een beloning, op welke gronden gedifferentieerd zou moeten worden en hoe iemand kon weten hoe je als leerkracht in je klas functioneert werden genoemd. Voorstanders meenden er een mogelijkheid in te zien om goede leerkrachten te belonen voor gedaan werk, maar ook om niet goed functionerende leerkrachten te motiveren om een stapje harder te lopen. Deze hoop werd door ervaren leerkrachten op verschillende scholen de grond ingeboord door aan te geven dat die collega die om 5 voor half 9 komt en om kwart over drie weggaat heus geen stapje harder gaat lopen voor honderd euro per maand. Bovendien ga je iemand toch niet extra belonen die gewoon zijn werk (goed) doet. In hun ogen moet er wel, in plaats van beloningsdifferentiatie, iets anders gebeuren aan mensen die niet optimaal functioneren. In het onderwijs is men hier veel te zacht geweest. Als je er geen lol in hebt en je wilt je niet 100% inzetten kun je beter iets anders gaan doen, dat is beter voor jezelf, de kinderen en de school. Collega's die de kantjes ervan af lopen zorgen voor veel ergernis. Ook het moeten aannemen van mensen die eigenlijk niet bij je school passen maar de enige sollicitant zijn bij een vacature is een bron van ergernis.
Ook over de werking van salarisverhoging voor alle leerkrachten en maatregelen die te maken hebben met de werving van leerkrachten (huisvesting, computer, bonus) was verdeeldheid. Jonge leerkrachten meenden over het algemeen dat een hoger salaris wel zou helpen om meer mensen op de Pabo's en in het onderwijs te krijgen. *'Salaris is niet doorslaggevend, maar als je verschillende opties hebt kan het onderwijs nu wel afvallen op het salaris.'* De meeste meer ervaren leerkrachten deelden deze mening niet, de werkomstandigheden en het werk blijven immers gelijk en om in het onderwijs stand te houden moet je wel bepaalde idealen hebben. Die idealen moeten ook de reden zijn dat je voor het onderwijs kiest (voor de rest van je leven). *'Geld is een stimulans, maar geen goede stimulans.'* Bovendien ontstaat er een ongelijke situatie ten opzichte van de mensen die nu al in het onderwijs werken en daar niet allerlei bonussen voor gehad hebben. Overigens noemden verschillende van de jongere leerkrachten doorgroeimogelijkheden en bijbehorende beloning ook als belangrijk punt om het beroep aantrekkelijk te maken en houden, inclusief scholing die je niet 's avonds en in het weekend hoeft te doen maar overdag terwijl iemand anders jouw klas draait. Dit laatste wordt ook onderschreven door de ervaren leerkrachten die scholing punten hebben toebedeeld.

5.6 Afronding

Op tien scholen is door middel van groepsgesprekken met bovenbouwleerkrachten een beeld gevormd van het werk in de bovenbouw. Gesprekonderwerpen waren de percepties van leerkrachten over hun werk, over bovenbouwleerlingen, veranderingen in de tijd, onderscheid en overeenkomsten met de onderbouw, problemen en oplossingen daarvoor.
Alle leerkrachten waren redelijk tevreden met de groep waarvoor zij op dit moment verantwoordelijk zijn. Ongeveer één op de tien zag met betrekking tot het eigen welzijn wel een neergaande lijn die onder andere te maken heeft met de volgende gesignaleerde ontwikkelingen:

- Het aantal verschillende (cognitieve) niveaus in de groep is toegenomen.
- Het aantal gedragsproblemen neemt toe, er is vaker sprake van kinderen met een problematische sociaal-emotionele ontwikkeling, ouders zetten zich minder in voor school en voor de opvoeding van hun kinderen.
- De werk/tijdsdruk is toegenomen.
- De groep leerkrachten die in de bovenbouw kan/wil werken wordt steeds kleiner.

Niet alle leerkrachten ervaren deze ontwikkelingen als problematisch en/of van invloed op het eigen welzijn. Op de meeste scholen wordt geprobeerd op de gesignaleerde ontwikkelingen antwoorden te vinden die de komende tijd nog verder uitgebouwd kunnen en moeten worden. In hoofdstuk 7 worden de resultaten van de groepsgesprekken in verband gebracht met de uitkomsten van de andere onderdelen van dit onderzoek: de secundaire analyses op PRIMA- en inspectie-bestanden, de vragenlijst en het literatuuronderzoek.

6 Resultaten van het vragenlijst-onderzoek

Na en naast de groepsgesprekken met bovenbouwleerkrachten op 10 scholen is in maart 2002 een korte vragenlijst uitgezet om te onderzoeken in hoeverre de uitkomsten van de gesprekken breed in het basisonderwijs ondersteund werden. Van 1229 leerkrachten van 299 scholen zijn vragenlijsten terugontvangen. In dit hoofdstuk worden hiervan de resultaten beschreven. In het volgende en laatste hoofdstuk worden de uitkomsten van de vragenlijst vergeleken met die van de groepsgesprekken, de secundaire analyses en het literatuuronderzoek.

6.1 Achtergrondgegevens van leerkrachten en groepen

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn zowel bovenbouw- als onderbouwleerkrachten bevraagd. Van de zes vragenlijsten die naar elke school zijn gestuurd mochten er maximaal twee door onderbouwleerkrachten worden ingevuld en vier door bovenbouwleerkrachten. Aan elke leerkracht is gevraagd welke leerjaren er in zijn/haar groep vertegenwoordigd waren. In tabel 6.1 zijn de meest voorkomende groepen onderscheiden en is een onderscheid gemaakt tussen onder- en bovenbouwgroepen en daarbinnen tussen enkelvoudige en combinatiegroepen. Bij combinaties met groepen uit verschillende bouwen is de regel gehanteerd dat wanneer er evenveel of meer bovenbouwgroepen in de combinatie vertegenwoordigd waren deze bij de bovenbouw is gerekend. Uit tabel 6.1 is af te lezen dat er zoals beoogd ongeveer 2 keer zoveel bovenbouwleerkrachten een vragenlijst hebben geretourneerd als onderbouwleerkrachten. Toetsing van de verdeling laat zien dat het percentage bovenbouwleerkrachten op het geheel iets te laag is (lager dan de beoogde 66,7%).
Vervolgens is gevraagd hoeveel leerlingen de leerkracht op dit moment (=maart 2002) in de groep heeft en of er sprake is van dubbel bezetting of splitsing van de groep. De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.2. Wat betreft leerlingaantal is er alleen een significant verschil tussen de enkelvoudige onderbouwgroep en de enkelvoudige bovenbouwgroep. Opvallend is dat bijna 30% van de enkelvoudige onderbouwgroepen en bijna 40% van de gecombineerde onderbouwgroepen nog altijd 27 of meer leerlingen telt, waarvan ongeveer 10% meer dan 30 leerlingen. Bij de bovenbouwgroepen ligt het percentage groepen van 27 of meer leerlingen ook rond de 40%. Ongeveer 15% van de bovenbouwgroepen telt meer dan 30 leerlingen.

Tabel 6.1 Verdeling van leerkrachten (N=1220) naar groepen

	Aantal	*Percentage*
- Groep 1	46	3,8
- Groep 2	37	3,0
- Groep 3	70	5,7
- Groep 4	46	3,8
- Groep 1/2	174	14,3
- Groep 3/4	49	4,0
- Andere combinatie van uitsluitend of merendeel onderbouwgroepen (bijvoorbeeld 1234, 123, 23, 234, 345)	32	2,6
Totaal aantal onderbouwgroepen	454	37,2
- Enkelvoudige onderbouwgroepen	199	16,3
- Gecombineerde onderbouwgroepen	255	20,9
- Groep 5	95	7,8
- Groep 6	90	7,4
- Groep 7	132	10,8
- Groep 8	141	11,6
- Groep 4/5	22	1,8
- Groep 5/6	69	5,7
- Groep 6/7	37	3,0
- Groep 7/8	97	8,0
- Groep 6/7/8	48	3,9
- Groep 5/6/7/8	10	0,8
- Andere combinatie van uitsluitend of merendeel bovenbouwgroepen (bijvoorbeeld 57, 58, 68, 567, 568, 456, 36, 35, 46)[a]	25	2,0
Totaal aantal bovenbouwgroepen	766	62,8
- Enkelvoudige bovenbouwgroepen	458	37,5
- Gecombineerde bovenbouwgroepen	308	25,2
Totaal aantal groepen	1220	100

a ook combinaties met een gelijk aantal onder- en bovenbouwgroepen zijn hier opgenomen

Tabel 6.2 Groepsgrootte, dubbel bezetting en splitsing (in %)

Aantal leerlingen	*Enkelvoudig onderbouw*	*Combinatie onderbouw*	*Enkelvoudig bovenbouw*	*Combinatie bovenbouw*	*Totaal*
Minder dan 15 (1)	5,3	3,8	2,0	7,0	4,2
15-18 (2)	11,6	9,7	8,5	10,7	9,8
19-22 (3)	30,0	18,9	17,1	14,0	18,8
23-26 (4)	25,8	28,2	30,1	29,7	28,9
27-30 (5)	19,5	28,6	26,5	25,0	25,4
Meer dan 30 (6)	7,9	10,9	15,8	13,7	13,0
Gemiddelde categorie (sd)	3,66 (1,28)	4,01 (1,28)	4,18 (1,25)	3,96 (1,41)	4,01 (1,31)
Hele week zelfde samenstelling en les van 1 groepsleerkracht tegelijk	74,1	57,1	77,3	54,6	
Gedurende 1 of meer dagdelen per week gesplitst	3,8	21,4	5,9	29,7	
Gedurende 1 of meer dagdelen per week les van 2 of meer personen tegelijk	22,2	21,4	16,8	15,7	

In de tabel 6.3 zijn gegevens over de leeftijd en het geslacht van de respondenten weergegeven, voor de totale groep en uitgesplitst naar bouw en enkelvoudige of combinatiegroep. Toetsing met behulp van een Chikwadraattoets wijst uit dat zowel tussen leeftijd en het type groep als tussen geslacht en het type groep een verband bestaat. Bovenbouwleerkrachten zijn gemiddeld ouder dan onderbouwleerkrachten.

Jonge leerkrachten worden met name ingezet in onderbouw-combinatiegroepen. Leerkrachten in de leeftijd tussen de 30 en 39 zijn in de minderheid. In de onderbouw, zowel voor de enkelvoudige als voor de combinatiegroep, is 90% of meer van de leerkrachten vrouw, in de bovenbouw zijn in enkelvoudige groepen meer mannen dan vrouwen werkzaam.

Tabel 6.3 Leeftijd en geslacht van de respondenten (in %)

	Enkelvoudig onderbouw	*Combinatie onderbouw*	*Enkelvoudig bovenbouw*	*Combinatie bovenbouw*	*Totaal*
Jonger dan 30 (1)	19,2	28,0	19,5	20,8	21,5
30-39 jaar (2)	21,2	19,7	14,9	16,6	17,3
40-49 jaar (3)	33,8	33,9	34,1	34,1	34,0
50 en ouder (4)	25,8	18,5	31,5	28,6	27,1
Gemiddelde categorie (sd)	2,66 (1,06)	2,43 (1,09)	2,78 (1,09)	2,70 (1,10)	2,67 (1,09)
Man	9,3	3,3	52,5	39,9	32,1
Vrouw	90,7	96,7	47,5	60,1	67,9

6.2 Ontwikkelingen in het basisonderwijs

In het onderwijs lijken zich een aantal ontwikkelingen voor te doen. Sommige ontwikkelingen kunnen 'hard' gemaakt worden met cijfers, zoals het groeiend tekort aan leerkrachten, voor andere ontwikkelingen is dat moeilijker. Om meer inzicht te krijgen in de vraag in hoeverre leerkrachten bepaalde ontwikkelingen daadwerkelijk ervaren en al dan niet problematisch vinden is hen gevraagd om voor 15 ontwikkelingen aan te geven of ze de ontwikkeling herkennen op hun eigen school en, zo ja, als problematisch voor het onderwijs in de eigen groep ervaren. De antwoordcategorieën zijn als volgt: 'ik herken het en ervaar het als een probleem' (1), 'ik herken het, maar ervaar het niet als probleem'(2) of 'ik herken het niet' (3). In tabel 6.4 zijn de resultaten weergegeven uitgesplitst naar onderbouw- en bovenbouwleerkrachten. In de laatste kolom is aangegeven of de antwoorden van onderbouw- en bovenbouwleerkrachten van elkaar verschillen (getoetst met een Chikwadraattoets).

Uit de tabel is op te maken dat er zowel ontwikkelingen zijn die door een meerderheid van de leerkrachten worden herkend maar niet als een probleem worden gezien, als ontwikkelingen die herkend worden en een probleem vormen, als niet herkende ontwikkelingen. Niet herkend (door een meerderheid van de leerkrachten) zijn de ontwikkelingen 'leerlingen zijn steeds minder geï nteresseerd in school', 'het gemiddeld prestatieniveau van de leerlingen wordt steeds lager' en 'ouders zijn steeds minder geï nteresseerd in en betrokken bij school'. Bij al deze ontwikkelingen wordt toch steeds door ongeveer een kwart van de bovenbouwleerkrachten aangegeven dat zij het wel herkennen en als een probleem ervaren. Uitgesproken problematische ontwikkelingen zijn 'schoolgebouwen zijn steeds minder berekend op modern, zich ontwikkelend onderwijs' en 'er is een groeiend tekort aan groepsleerkrachten in de

bovenbouw'. De andere ontwikkelingen worden - op een enkele uitzondering na - door 40 a 50% van de bovenbouwleerkrachten en 30 a 40% van de onderbouwleerkrachten problematisch gevonden. Door bovenbouwleerkrachten worden naast de al genoemde ontwikkelingen ook vaak genoemd: het bijbenen van de ICT-ontwikkeling, het groter worden van de groepen en de groeiende problemen van beginnende leerkrachten met bovenbouwgroepen.
Wanneer een significantieniveau van 0,05 wordt gehanteerd blijkt er bij 8 van de 15 opgenomen ontwikkelingen een verschil tussen onder- en bovenbouwleerkrachten te worden gevonden. Ook de optellingen van het aantal keren dat respectievelijk 1 en 3 is gescoord laten een verschil tussen onder- en bovenbouwleerkrachten zien. Laatstgenoemde geven van meer ontwikkelingen aan ze te herkennen en er een probleem in te zien.

Tabel 6.4 Herkenning van ontwikkelingen door onder- en bovenbouwleerkrachten

		Onderbouw			*Bovenbouw*			*Sign*
		1	*2*	*3*	*1*	*2*	*3*	
a.	Leerlingen worden steeds brutaler	25	54	22	35	51	14	0,00
b.	Ouders worden steeds veeleisender	24	63	13	28	62	11	0,40
c.	De sociaal-culturele achtergronden van leerlingen gaan steeds meer uiteenlopen	15	46	38	19	49	32	0,08
d.	De prestatieniveaus van leerlingen gaan steeds meer uiteenlopen	35	51	15	42	44	14	0,03
e.	Het gemiddeld prestatieniveau van de leerlingen wordt steeds lager	16	16	68	24	21	54	0,00
f.	Leerlingen zijn steeds minder geï nteresseerd in school	8	8	84	23	18	59	0,00
g.	Ouders zijn steeds minder geï nteresseerd in en betrokken bij school	21	15	64	22	22	56	0,00
h.	Leerlingen worden steeds meer opgezadeld met problemen en zorgen van volwassenen.	37	23	40	40	27	33	0,03
i.	Er is een groeiend tekort aan groepsleerkrachten in de bovenbouw	67	13	20	71	13	16	0,20
j.	Er is een groeiend tekort aan ander personeel dan groepsleerkrachten in de bovenbouw	44	15	42	43	17	41	0,51
k.	De klassen in de bovenbouw worden steeds groter	43	12	45	50	13	37	0,05
l.	Schoolgebouwen zijn steeds minder berekend op modern, zich ontwikkelend onderwijs	66	14	20	66	15	19	0,72
m.	De ICT-ontwikkeling kan moeilijk worden bijgebeend	48	30	22	55	26	19	0,12
n.	Nieuwe leerkrachten hebben steeds meer moeite met het lesgeven in de bovenbouw	41	14	45	49	16	35	0,00
o.	De bovenbouwleerkrachten vergrijzen	29	25	47	36	27	37	0,00
Aantal keer 'herkend en probleem'				5,10			5,95	0,00
Aantal keer 'herkend en geen probleem'				3,91			4,16	0,06
Aantal keer 'niet herkend'				5,74			4,71	0,00

Het aantal problematische ontwikkelingen dat een leerkracht ondervindt kunnen behalve aan de bouw zoals in de tabel is gebeurd, ook gerelateerd worden aan verschillende achtergrondkenmerken van de leerkracht, en de school en groep waar hij/zij werkt. Individuele achtergrondkenmerken zijn geslacht en leeftijd, kenmerken van de school betreffen schoolgrootte en het gemiddeld leerlinggewicht op school,

kenmerken van de groep zijn het leerlingenaantal en het feit of de groep een enkelvoudige of een combinatiegroep is. Alle genoemde kenmerken, behalve de combinatiegroep, laten significante samenhangen zien met de hoeveelheid ontwikkelingen die iemand herkent en problematisch vindt. Mannen zien meer problemen dan vrouwen, de jongste leerkrachten zien de minste problemen en leerkrachten in de categorie 40 tot 50 jaar de meeste. Leerkrachten op kleine scholen zien de minste problemen en leerkrachten op scholen met de meeste onderwijsachterstanden zien de meeste problemen. Leerkrachten met 19 tot 22 leerlingen in de groep zien minder problemen dan leerkrachten van groepen met meer dan 30 leerlingen.

De ontwikkelingen in vraag 3 kunnen getypeerd worden als algemene ontwikkelingen die te maken hebben met omstandigheden waar een school mee te maken krijgt, zoals verschuivingen in achtergronden van leerlingen. In de daaropvolgende vraag is eveneens een opsommingen van ontwikkelingen in de vorm van uitspraken gepresenteerd met de vraag in hoeverre de uitspraken van toepassing zijn op de school van de respondent (1=zeer van toepassing, 2=van toepassing, 3=een beetje van toepassing, 4=niet van toepassing). Dus hoe lager de score hoe meer de uitspraak van toepassing wordt gevonden. Het betreft hier uitspraken die te maken hebben met het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit. In tabel 6.5 worden gemiddelden en standaarddeviaties van de uitspraken gepresenteerd uitgesplitst naar onder- en bovenbouwleerkrachten. In de laatste twee kolommen is af te lezen of er tussen beide groepen verschillen zijn. In de linker kolom is het significantieniveau van de variantie-analyse weergegeven en in de rechter de effectgrootte. Bij een significantieniveau van 0,05 laten 7 van de 17 uitspraken een significant verschil tussen onder- en bovenbouwleerkrachten zien, 4 daarvan hebben bovendien een effectgrootte die op of boven de 0,20 ligt. Opvallend hierbij is dat bovenbouwleerkrachten, meer dan onderbouwleerkrachten van mening zijn dat de school in de afgelopen jaren meer tijd en geld heeft gekregen om in de onderbouw onderwijs-op-maat te geven (a), dat er een ongewenste breuk is ontstaan tussen onder- en bovenbouw wat betreft de mogelijkheden om onderwijs-op-maat te bieden (c) en dat bovenbouwleerkrachten meer dan onderbouwleerkrachten van mening zijn leerlingen die in de onderbouw op school gehouden konden worden in de bovenbouw niet voldoende aandacht kunnen krijgen (m). Wat betreft de mogelijkheden om onderwijs-op-maat te bieden in de onderbouw hebben bovenbouwleerkrachten een positiever beeld dan onderbouwleerkrachten, wat betreft de mogelijkheden om dit in de bovenbouw te doen hebben ze een negatiever beeld. Ook zijn bovenbouwleerkrachten van mening dat er vanuit de onderbouw momenteel minder leerlingen verwezen worden naar het speciaal basisonderwijs. Toch zijn bovenbouwleerkrachten, in tegenstelling tot onderbouwleerkrachten ook van mening dat leerlingen in het algemeen niet beter toegerust de bovenbouw instromen dan een

aantal jaar geleden. Wat betreft de doorgaande didactische en pedagogische lijn is men positiever en eensgezinder dan wat betreft onderwijs-op-maat.

Tabel 6.5 Mate waarin uitspraken van toepassing zijn volgens onder- en bovenbouwleerkrachten (voor hercodering)

		Onderbouw		*Bovenbouw*		*Verschil*	
		Gem	*Sd*	*Gem*	*Sd*	*Sign*	*Effect-grootte*
a.	Bij mij op school is te merken dat we de afgelopen jaren meer tijd en geld hebben gekregen om in de ob onderwijs-op-maat te bieden.	2,63	0,84	2,36	0,83	0,00	0,32
b.	In pedagogisch opzicht bieden wij onze lln van groep 1/8 een doordachte doorgaande lijn aan.	2,06	0,74	2,04	0,68	0,58	0,03
c.	Er is de laatste jaren een ongewenste breuk ontstaan tussen ob en bb in mogelijkheden om onderwijs-op-maat voor alle lln te verzorgen.	3,30	0,86	3,13	0,90	0,02	0,19
d.	In didactisch opzicht bestaan er bij ons ongewenste verschillen tussen de ob en bb.	3,21	0,88	3,26	0,83	0,36	0,06
e.	Het onderwijs in de onderbouw heeft de laatste jaren een inhaalslag gemaakt bijvoorbeeld als het gaat om de planmatigheid.	2,51	0,88	2,57	0,86	0,28	0,07
f.	We zijn goed in staat om wat betreft leerstof een doorgaande lijn aan te bieden voor alle lln van groep 1/8.	2,17	0,72	2,11	0,67	0,20	0,09
g.	We zijn de laatste jaren beter in staat om wat betreft didactische aanpak een doorgaande lijn aan te bieden voor alle lln van gr 1/8 dan voorheen.	2,36	0,75	2,33	0,73	0,51	0,04
h.	Op mijn school zijn bovenbouwleerkrachten prestatiegerichter dan onderbouwleerkrachten.	3,20	0,93	3,00	1,00	0,00	0,20
i.	Bij de overgang van groep 4 naar 5 moeten er groepen leerlingen gehergroepeerd worden.	3,65	0,72	3,58	0,81	0,14	0,09
j.	Er is bij mij op school een probleem ontstaan bij de overgang van groep 4 naar 5.	3,74	0,64	3,71	0,65	0,45	0,05
k.	De laatste jaren verwijzen we vanuit de ob minder lln naar het sbo dan voorheen.	2,88	1,08	2,68	1,09	0,00	0,18
l.	De laatste jaren verwijzen we vanuit de bb meer lln naar het sbo dan voorheen.	3,73	0,66	3,66	0,73	0,12	0,11
m.	Lln die we de laatste jaren in de ob op school konden houden, kunnen we in de bb niet voldoende extra aandacht bieden.	3,07	0,88	2,66	0,99	0,00	0,42
n.	We zijn goed in staat om de positieve opbrengsten van ons obonderwijs vast te houden in de bb.	2,56	0,77	2,51	0,72	0,27	0,07
o.	Leerlingen stromen bij mij op school steeds beter toegerust de bovenbouw in.	2,49	0,76	2,63	0,78	0,01	0,18
p.	Het onderwijs in de bovenbouw heeft de laatste jaren bij ons een beetje stilgestaan.	3,57	0,75	3,53	0,75	0,38	0,05
q.	Ook voor het onderwijs in de bovenbouw op onze school is een extra investering van de overheid hard nodig.	1,79	0,90	1,53	0,74	0,00	0,32
Schaalscore		3,04	0,40	2,96	0,38	0,00	0,21

Andere verschillen zijn te vinden in de inschatting van prestatiegerichtheid van leerkrachten en de noodzaak voor extra investeringen in de bovenbouw.

Onderbouwleerkrachten zijn, minder dan bovenbouwleerkrachten, van mening dat bovenbouwleerkrachten prestatiegerichter zijn dan onderbouwleerkrachten. Investeringen in de bovenbouw zijn volgens beide groepen nodig, maar meer nog volgens bovenbouwleerkrachten dan volgens onderbouwleerkrachten. Als we bij deze vraag nog een onderscheid maken tussen leerkrachten van combinatiegroepen en enkelvoudige groepen dan zien we verschillen bij uitspraak a en m. Leerkrachten van enkelvoudige bovenbouwgroepen zien het duidelijkst de extra investeringen in de onderbouw, ook de uitspraak over de onmogelijkheid om in de bovenbouw extra aandacht te besteden aan leerlingen die in de onderbouw op school konden blijven vinden zij het meest van toepassing. Na een factoranalyse blijkt dat er een schaal is te maken van 14 van de 17 items. Daarvoor worden de positieve items omgecodeerd waardoor een hoge score een positieve houding ten opzichte van (de gevolgen van) het huidige onderbouwbeleid aanduidt. De schaal heeft een betrouwbaarheid van α = 0,76. Ook op de schaal verschillen onder- en bovenbouwleerkrachten. Als de antwoorden op vraag 4 gerelateerd worden aan de achtergrond van de leerkrachten en van de scholen en groepen waar zij werken blijkt dat hoe kleiner de school hoe positiever de leerkrachten, vrouwelijke leerkrachten positiever zijn dan mannen en leerkrachten met een kleinere groep positiever zijn dan leerkrachten met een grotere groep. De hoeveelheid onderwijsachterstanden op een school, de leeftijd van de leerkracht en een combinatie- of enkelvoudige groep maakt geen verschil.

De uitkomsten van de twee vorige vragen wijzen erop dat leerkrachten te maken hebben met een aantal ontwikkelingen in de maatschappij en in het onderwijsbeleid waardoor ook de scholen zelf genoodzaakt zijn zich te ontwikkelen. De resultaten van de secundaire analyses in hoofdstuk 4 en van de groepsgesprekken in hoofdstuk 5 laten zien dat die ontwikkelingen binnen scholen - zoals het aanpassen van instructie en verwerking aan verschillende behoeften van leerlingen - ook inderdaad plaatsvinden. In de vragenlijst zijn twee vragen opgenomen die ingaan op ontwikkelingen die in de ogen van de respondenten in de toekomst voortgezet moeten worden of genomen moeten worden om het hoofd te kunnen bieden aan eerder genoemde ontwikkelingen in maatschappij en beleid. In vraag 5 (tabel 6.6) is gevraagd naar bestedingsdoelen (maximaal 3) van eventuele extra middelen, in vraag 6 (tabel 6.7) naar noodzakelijke onderwijs-inhoudelijke maatregelen (maximaal 2). In beide vragen is aan alle leerkrachten gevraagd zowel een keus te doen voor de onderbouw als voor de bovenbouw. In tabel 6.6 is bijvoorbeeld af te lezen dat 61% van de leerkrachten met een onderbouwgroep van mening is dat extra middelen voor de onderbouw besteed zouden moeten worden aan kleinere klassen en dat 17% van de leerkrachten met een bovenbouwgroep van mening is dat extra middelen voor de bovenbouw ingezet zouden moeten worden voor extra handen in de klas (in de vorm van een extra leerkracht) in de bovenbouw. Alleen leerkrachten die 1, 2 of 3 keuzes hebben opgegeven zijn in tabel 6.6 en 6.7 meegenomen.

Tabel 6.6 Bestedingdoel voor extra middelen in de onder- en bovenbouw volgens leerkrachten, uitgesplitst naar onder- en bovenbouwleerkrachten (%)

Bestedingsdoelen		*Onderbouw leerkrachten*		*Bovenbouw leerkrachten*			
		OB	*BB*	*OB*	*BB*	*OB*	*BB*
a.	Kleinere klassen[abc]	61	57	38	65	47	62
b.	Extra handen in de klas (extra leerkracht)	17	14	16	17	17	16
c.	Extra handen in de klas (assistent)[c]	40	16	42	20	41	18
d.	Inzet van (meer) vakleerkrachten[ac]	12	27	6	31	8	30
e.	Extra uren voor interne begeleiding[c]	19	14	21	17	20	16
f.	Extra uren voor remedial teaching[a]	37	35	31	33	33	34
g.	Andere maatregelen leerlingzorg	14	14	15	18	15	17
h.	Extra uren voor (bouw)coördinatie	7	5	5	5	6	5
i.	Werving leerkrachten[c]	4	9	4	9	4	9
j.	Inzet en begeleiding LIO's/stagiaires	3	3	4	3	4	3
k.	Beloningsdifferentiatie voor leerkrachten[bc]	3	3	3	9	3	7
l.	Scholing van leerkrachten	6	5	5	5	5	5
m.	Leermiddelen/methoden/orthotheek[a]	22	19	11	17	15	17
n.	Computers (hardware/software)[c]	5	14	7	18	7	16
o.	Gebouw	18	14	14	16	16	15
p.	Onderwijsondersteunend personeel	6	6	7	9	6	8
q.	Schoonmaken[ac]	21	8	14	7	16	7

a verschil in keuze voor de onderbouw tussen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten
b verschil in keuze voor de bovenbouw tussen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten
c verschil in keus voor onderbouw en voor bovenbouw
abc significantieniveau: $p<0,05$

Wat betreft de doelen waaraan in de toekomst middelen zouden moeten worden uitgegeven zijn er duidelijke verschillen tussen de onderbouw en de bovenbouw: kleinere klassen, vakleerkrachten, werving van leerkrachten, beloningsdifferentiatie, computers en onderwijsondersteunend personeel zijn noodzakelijker in de bovenbouw, onderwijsassistenten, IB en schoonmaken zouden meer noodzakelijk zijn in de onderbouw. Op onderdelen verschillen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten over wat nodig is in beide bouwen. Bovenbouwleerkrachten vinden kleinere klassen, vakleerkrachten, leermiddelen en schoonmaken minder nuttig in de onderbouw dan onderbouwleerkrachten zelf. Wat betreft de bovenbouw zijn ze het alleen oneens over beloningsdifferentiatie.

Wat betreft de onderwijs-inhoudelijke aandachtgebieden is er bij elke optie een verschil tussen wat nodig is in de onderbouw en wat nodig is voor de bovenbouw. Voor de onderbouw moet volgens leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen de komende jaren het belangrijkste thema worden. Deze mening wordt breed gedragen. Ook voor de bovenbouw staat dit thema hoog genoteerd, samen met het (verder) invoeren van ICT, het versterken van het zelfstandig werken van leerlingen en het verbeteren van het didactisch handelen van leerkrachten.

Tabel 6.7 Onderwijs-inhoudelijke gebieden in de onder- en bovenbouw volgens leerkrachten, uitgesplitst naar onder- en bovenbouwleerkrachten (%)

Onderwijs-inhoudelijke gebieden		*Onderbouw leerkrachten*		*Bovenbouw leerkrachten*			
		OB	*BB*	*OB*	*BB*	*OB*	*BB*
a.	Het invoeren of verder uitbouwen van een totaal onderwijsconcept[ac]	24	14	15	10	18	12
b.	Een bepaald ontwikkelings- of vakgebied[ac]	10	15	7	15	8	15
c.	(Verder) integreren van computers in het onderwijs [bc]	19	27	18	36	19	33
d.	Uitbreiding van het leerlingvolgsysteem[ac]	13	4	7	5	9	5
e.	Zorgstructuur[ac]	26	17	27	20	26	19
f.	Uitbreiden/verbeteren van het didactisch handelen van leerkrachten[ac]	25	27	18	29	21	28
g.	Uitbreiden/verbeteren van klassenmanagement van leerkrachten[bc]	10	9	10	15	10	13
h.	Verder uitbouwen van zelfstandig werken[ac]	24	25	16	30	19	28
i.	Aandacht voor leerstrategieën[ac]	5	9	7	12	6	11
j.	Sociaal-emotionele aspecten[ac]	44	29	37	31	40	31

a verschil in keuze voor de onderbouw tussen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten
b verschil in keuze voor de bovenbouw tussen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten
c verschil in keus voor onderbouw en voor bovenbouw
abc significantieniveau: $p<0,05$

6.3 Didactisch handelen en onderwijs-op-maat in onder- en bovenbouw

De tweede en de derde onderzoeksvraag gaan in op specifieke kenmerken van didactisch handelen en onderwijs-op-maat in de bovenbouw. Deze vragen zijn al aan de orde geweest bij het literatuuronderzoek en de secundaire analyses. In die onderdelen van het onderzoek ging het er met name om, om empirische gegevens te vinden, deels op basis van zelfrapportage van leerkrachten, deels op basis van observatie door anderen. In deze vragenlijst staan de percepties van leerkrachten van het belang van kenmerken van goed didactisch handelen en onderwijs-op-maat in de verschillende bouwen voorop. Daarnaast is hen gevraagd een inschatting te maken van de mate waarin de leerkrachten op hun school voldoen aan de kenmerken, zowel binnen de eigen bouw als binnen de andere bouw.

De onderscheiden kenmerken zijn gebaseerd op instrumentarium van de Inspectie van het Onderwijs voor het schooltoezicht. Ze zijn onder te verdelen in 5 categorieën:

- Instructie en verwerking (10 items)
- Actieve betrokkenheid van leerlingen (4 items)
- Leerstrategieën (2 items)
- Rekening houden met extra behoeften op taalgebied (3 items)
- Klassenorganisatie (6 items).

Omdat er teveel kenmerken waren om aan elke leerkracht voor te leggen is een A- en een B-versie gemaakt waaronder de kenmerken zijn verdeeld. De versies verschillen dus alleen op deze laatste vraag. 400 scholen uit de steekproef (met oneven

identificatienummers) hebben versie A ontvangen en 400 scholen (met even identificatienummers) versie B. Van versie A zijn 624 exemplaren terug ontvangen, van versie B 605. In tabel 6.8 zijn alle kenmerken opgenomen, met daarbij de versie waarin zij zijn opgenomen.

Tabel 6.8 Overzicht van kenmerken van didactisch handelen en onderwijs-op-maat

Kenmerk	*Versie*
Instructie en verwerking	
I&V1 De lessen vertonen een duidelijke opbouw; de bedoeling, de componenten en de afsluiting zijn duidelijk	A
I&V2 De uitleg van de leerstof en de opdrachten zijn duidelijk en in kleine stapjes; er komt één onderwerp tegelijk aan de orde en er wordt een samenvatting gegeven	B
I&V3 Er worden concrete voorbeelden en toepassingsgerichte opdrachten gegeven, herkenbare situaties, ervaringen en aanschouwelijk materiaal gebruikt	A
I&V4 Er wordt nagegaan of alle leerlingen de leerstof en de opdrachten hebben begrepen door controlevragen te stellen	B
I&V5 Leerlingen krijgen directe, inhoudelijke feedback zowel gericht op het resultaat als op het proces	A
I&V6 Tijdens de instructie wordt expliciete aandacht besteed aan de goede leerlingen	B
I&V7 Individuele leerlingen of groepjes leerlingen krijgen aanvullende instructie	A
I&V8 Leerlingen voor wie de instructie niet bestemd is zijn aan het werk	B
I&V9 Tijdens de verwerking wordt aandacht besteed aan niveauverschillen tussen leerlingen; leerlingen verwerken de leerstof op hun eigen niveau, manier en tempo	A
I&V10 Er wordt tijdens de instructie rekening gehouden met niveauverschillen tussen leerlingen door na te gaan of de zwakkere leerlingen de uitleg begrijpen	B
Actieve betrokkenheid van leerlingen	
Betr1 Leerlingen worden gestimuleerd om actief mee te doen door veel beurten te geven, open vragen en denkvragen te stellen	A
Betr2 Na een vraag wordt lang genoeg gewacht om alle leerlingen te laten nadenken	B
Betr3 Er worden werkvormen gehanteerd die leerlingen activeren, bijvoorbeeld gespreksvormen, zelfstandig werken, opdrachten in de les	B
Betr4 Leerlingen wordt geleerd samen te werken en elkaar te helpen	A
Leerstrategieën	
Stra1 Er wordt expliciet onderwijs gegeven in strategieën door ze te demonstreren, te herhalen, samen te vatten en te laten inoefenen en door leerlingen hardop te laten denken	A
Stra2 Het uitvoeren van controle-activiteiten wordt gestimuleerd	B
Rekening houden met extra behoeften op taalgebied	
Extr1 Er wordt rekening gehouden met extra behoeften op taalgebied door correct taalgebruik te bevorderen en onjuist taalgebruik te corrigeren	A
Extr2 Leraren benutten situaties om de woordenschat uit te breiden en taalgebruik te stimuleren	B
Extr3 Er is aandacht voor het spreken in volledige zinnen	A
Klassenorganisatie	
Org1 Materialen liggen klaar, overgangen verlopen soepel en doelmatig	A
Org2 Er wordt weinig beroep gedaan op de leerkracht om praktische, organisatorische zaken	B
Org3 Er gaat weinig tijd verloren met wachten op individuele hulp/uitleg	B
Org4 Er heerst rust en orde, de hoeveelheid ordemaatregelen blijft beperkt	A
Org5 Bij verwerkingsproblemen worden snel maatregelen genomen die tot voortgang in de verwerking leiden	B
Org6 Leerlingen werken door en krijgen voldoende tijd om een opdracht uit te voeren	A

Per categorie worden nu de resultaten gepresenteerd. In tabel 6.9 wordt steeds eerst aangegeven wat het oordeel is van onderbouw- en van bovenbouwleerkrachten over het belang van elk kenmerk (is het voor beide bouwen van even groot belang, is het belangrijker in de onderbouw of is het belangrijker in de bovenbouw). Daarna wordt aangegeven wat de inschatting is over het daadwerkelijk voldoen van het onderwijs aan de kenmerken (voldoen de leerkrachten in meer dan 75% van de onderwijstijd aan het kenmerk). Ten aanzien van de inschatting wordt onderscheid gemaakt in:

- Wat onderbouwleerkrachten over de onderbouw zeggen.
- Wat onderbouwleerkrachten over de bovenbouw zeggen.
- Wat bovenbouwleerkrachten over de onderbouw zeggen.
- Wat bovenbouwleerkrachten over de bovenbouw zeggen.

Ook wordt aangegeven of verschillen tussen leerkrachten en bouwen significant zijn.

Wat betreft de kenmerken van goede instructie en verwerking zijn onder- en bovenbouwleerkrachten het over 7 van de 10 kenmerken eens. Gemiddeld geeft over alle kenmerken heen, ruim 70% van de leerkrachten aan dat een kenmerk in beide bouwen even belangrijk is. Over de kenmerken I&V1, 2 en 10 zijn onder- en bovenbouwleerkrachten het oneens over het belang ervan. Een duidelijke opbouw van de lessen wordt door bovenbouwleerkrachten meer dan door onderbouwleerkrachten van groter belang geacht in de bovenbouw. Kenmerk I&V2 en 3 (uitleg in kleine stappen en het gebruik van concrete voorbeelden) worden door een aanzienlijk deel van de leerkrachten voor de onderbouw van groter belang gevonden dan voor de bovenbouw. Met name kenmerk 8 (leerlingen voor wie de instructie niet bestemd is zijn aan het werk) wordt voor de bovenbouw van groot belang geacht.
Kijken we vervolgens naar de mate waarin het onderwijs aan de kenmerken voldoet dan valt kenmerk 6 (aandacht voor goede leerlingen tijdens de instructie) op door het lage resultaat, minder dan een kwart van de leerkrachten is van mening dat het onderwijs in de onderbouw en in de bovenbouw aan dit kenmerk voldoet. Aan 6 van de 10 kenmerken voldoet het onderwijs in de ene bouw beter dan het onderwijs in de andere bouw. De bovenbouw voldoet beter wat betreft de opbouw van de lessen (I&V1) en het zelfstandig werken van leerlingen voor wie de instructie niet bestemd is (I&V8). De bovenbouw voldoet minder aan de kenmerken stap-voor-stap uitleg (I&V2), het gebruik van concrete voorbeelden (I&V3), aanvullende instructie voor individuele en groepjes leerlingen (I&V7) en rekening houden met verschillen tussen leerlingen tijdens de verwerking (I&V9). Over de twee laatst genoemde kenmerken verschillen onder- en bovenbouwleerkrachten over de mate waarin het onderwijs in de bovenbouw aan het kenmerk voldoet. Bovenbouwleerkrachten zijn minder positief over aanvullende instructie in de bovenbouw dan onderbouwleerkrachten en ze zijn minder positief over de aandacht voor verschillen tussen leerlingen in de onderbouw dan onderbouwleerkrachten.

Tabel 6.9 Het belang van en de mate waarin het onderwijs voldoet aan kenmerken van didactisch handelen en onderwijs-op-maat volgens leerkrachten

	Belang volgens onderbouwleerkrachten			*Belang volgens bovenbouwleerkrachten*			*Onderwijs voldoet in 75% van de onderwijstijd? (% ja)*			
	groter in ob	*gelijk*	*groter in bb*	*groter in ob*	*gelijk*	*groter in bb*	*ob over ob*	*bb over ob*	*ob over bb*	*bb over bb*
I&V1[ad]	5,0	78,6	16,4	2,4	74,6	23,0	76,1	74,2	91,2	90,3
I&V2[ad]	36,6	61,0	2,3	33,5	57,4	9,1	82,8	76,0	52,4	53,7
I&V3[d]	44,5	54,5	0,9	40,1	58,9	1,1	89,2	90,5	39,7	46,7
I&V4	8,8	78,3	12,9	4,1	81,7	14,2	69,3	69,2	69,3	70,6
I&V5[b]	11,1	72,7	16,2	7,0	75,5	17,5	73,5	64,1	64,8	65,5
I&V6	2,5	82,5	15,0	2,9	84,7	12,4	22,9	25,4	22,9	21,0
I&V7[cd]	10,9	80,1	9,0	11,6	79,6	8,7	61,6	66,6	58,8	49,6
I&V8[d]	8,5	60,8	30,7	6,4	60,7	32,9	50,0	52,5	58,5	59,9
I&V9[bcd]	17,6	73,3	9,0	14,2	74,9	10,8	75,1	66,3	60,0	50,6
I&V10[a]	4,7	90,2	5,1	1,9	87,6	10,4	83,3	77,7	80,5	81,8
	15,0	*73,2*	*11,8*	*12,4*	*73,6*	*14,0*	*68,4*	*66,3*	*59,8*	*60,0*
Betr1[a]	7,3	81,8	10,9	2,9	79,9	17,2	80,4	75,4	80,8	78,1
Betr2	4,3	90,4	5,3	5,8	87,1	7,1	77,6	76,8	77,4	74,7
Betr3[d]	6,5	78,6	14,9	3,8	81,1	15,1	82,0	80,7	70,9	76,4
Betr4[abd]	12,3	85,9	1,8	9,2	84,2	6,6	84,7	76,9	67,6	62,8
	7,6	*84,2*	*8,2*	*5,4*	*83,1*	*11,5*	*81,2*	*77,5*	*74,2*	*73,0*
Stra1[d]	9,1	60,3	30,6	7,5	62,0	30,5	53,3	51,0	62,4	60,8
Stra2[d]	2,8	56,8	40,4	1,6	60,5	37,8	46,7	49,4	65,9	65,8
	6,0	*58,6*	*35,5*	*4,6*	*61,3*	*34,2*	*50,0*	*50,2*	*64,2*	*63,3*
Extr1[bd]	11,9	85,8	2,3	9,5	85,5	5,0	88,8	80,8	80,3	77,2
Extr2[acd]	38,5	60,1	1,4	22,0	76,4	1,6	88,1	85,3	56,5	67,4
Extr3[abc]	15,9	77,3	6,8	10,6	77,1	12,2	84,5	72,7	86,4	73,8
	22,1	*74,4*	*3,5*	*14,0*	*79,7*	*6,3*	*87,1*	*79,6*	*74,4*	*72,8*
Org1[d]	11,4	87,7	0,9	9,5	86,5	4,0	90,5	92,8	84,6	83,4
Org2[abc]	8,3	71,7	20,0	4,3	79,8	15,9	48,4	33,2	46,6	36,4
Org3[d]	8,1	84,8	7,1	5,8	82,7	11,4	64,4	59,1	58,5	53,3
Org4	4,1	91,0	5,0	4,2	88,7	7,1	90,0	88,6	89,8	86,6
Org5	4,7	87,8	7,5	2,8	88,1	9,1	77,9	75,0	75,3	72,7
Org6	2,3	90,0	7,8	2,9	89,4	7,7	92,0	93,0	92,8	90,6
	6,5	*85,5*	*8,1*	*4,9*	*85,9*	*9,2*	*77,2*	*73,6*	*74,6*	*70,5*

a verschil tussen belang volgens onderbouwleerkrachten en volgens bovenbouwleerkrachten
b verschil in inschatting van ob- en van bbleerkrachten wat betreft het onderbouwonderwijs
c verschil in inschatting van ob- en van bbleerkrachten wat betreft het bovenbouwonderwijs
d verschil tussen onder- en bovenbouwonderwijs
abcd significantieniveau: $p<0,05$

Ook de kenmerken van onderwijs waarin leerlingen actief betrokken worden en zijn, worden door het overgrote deel van de leerkrachten voor beide bouwen even belangrijk gevonden. Het stimuleren van leerlingen door beurten geven en vragen stellen (betr1) wordt door meer bovenbouw- dan onderbouwleerkrachten belangrijker gevonden in de bovenbouw dan in de onderbouw. Het leren samenwerken (betr4) is volgens meer onderbouw- dan bovenbouwleerkrachten van bijzonder belang in de onderbouw. Er zijn nauwelijks verschillen (alleen op betr4) tussen onderbouw- en bovenbouwleerkrachten in hun inschatting van de mate waarin kenmerken ook daadwerkelijk voorkomen in de bouwen. Het leren samenwerken (betr4) en het

gebruik van activerende werkvormen (betr3) komt volgens alle leerkrachten meer voor in de onder- dan in de bovenbouw.

Voor de aandacht voor leerstrategieën geldt dat ongeveer 60% van alle leerkrachten dat zij het voor beide bouwen even belangrijk vinden, ongeveer 35% van de leerkrachten vindt het voor de bovenbouw van meer belang dan voor de onderbouw. Ook over de mate waarin de kenmerken volgens leerkrachten voorkomen in het onderwijs zijn ze het eens: de kenmerken zie je vaker terug in de bovenbouw dan in de onderbouw.

Ook het rekening houden met extra behoeften op taalgebied is volgens het grootste deel van de leerkrachten even belangrijk in beide bouwen. Het uitbreiden van de woordenschat en stimuleren van het taalgebruik (extr2) wordt door een aanzienlijk deel van de leerkrachten (meer door onderbouw- dan door bovenbouwleerkrachten) belangrijker gevonden in onder- dan in bovenbouw. Onderbouwleerkrachten schatten de situatie in de onderbouw positiever in dan hun bovenbouwcollega's wat betreft extr1 (corrigeren van onjuist en stimuleren van juist taalgebruik) en extr3 (aandacht voor spreken in volledige zinnen). Wat betreft de situatie in de bovenbouw verschillen de meningen over extr2 en 3. Alle leerkrachten samengenomen kan geconcludeerd worden dat men van mening is dat er in de onderbouw meer aandacht is voor het corrigeren en stimuleren van taal (extr1) en het uitbreiden van woordenschat (extr2) en dat het spreken in volledige zinnen in beide bouwen evenveel aandacht krijgt (extr3).

Alle kenmerken van een goede klassenorganisatie zijn volgens de meeste leerkrachten (gemiddeld ongeveer 85%) even belangrijk in beide bouwen. Wat betreft een beroep doen op de leerkracht om praktische zaken (org2) verschillen de meningen over het belang ervan en over de mate waarin voldaan wordt aan het kenmerk, zowel in onder- als in bovenbouw. Onderbouwleerkrachten schatten zowel het onderwijs in de onder- als in de bovenbouw wat dit kenmerk betreft positiever in. Verschillen tussen onderbouw- en bovenbouwonderwijs zijn er - wanneer alle leerkrachten samen worden genomen - op het soepel verlopen van de overgangen (org1) en het verloren gaan van tijd aan wachten op hulp (org3), in beide gevallen voldoet de onderbouw meer aan het kenmerk dan de bovenbouw.

Per versie van de vragenlijst kunnen de variabelen die aangeven of het onderwijs in respectievelijk de onder- en de bovenbouw in 75% van de onderwijstijd voldoen bij elkaar genomen worden in een schaal. De betrouwbaarheden van de vier schalen variëren van 0,70 tot 0,74. Een paarsgewijze t-test laat vervolgens zien dat het onderwijs in de onderbouw volgens onder- en bovenbouwleerkrachten meer voldoet aan de kwaliteitskenmerken dan het onderwijs in de bovenbouw.

7 Onderwijsproces en opbrengsten: samenvatting en conclusies

7.1 Aanleiding en onderzoeksvragen

Veel aandacht, middelen en tijd is er de afgelopen jaren geïnvesteerd in het onderwijs aan het jonge kind. De rapportage van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) heeft hier de aanzet toe gegeven. Het onderwijs in de groepen 1, 2 en in mindere mate ook groep 3 en 4 was onder de maat - slechts 4% van de onderzochte groepen 1 en 2 voldeed aan de gehanteerde standaarden (Reezigt, 1996) - terwijl tegelijkertijd het gegeven dat juist in deze groepen de basis wordt gelegd voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen steeds prominenter in beeld kwam. Onderbouwbeleid, geïntensiveerd vanaf 1997 toen scholen voor het eerst extra middelen voor groepsgrootteverkleining en extra handen in de groep kregen, lijkt inmiddels vruchten af te werpen. Het onderwijs in de onderbouw is beter afgestemd op behoeften van leerlingen, in groepen met meer handen in de klas is het didactisch handelen beter verzorgd (Doolaard, e.a., 2000; Inspectie van het Onderwijs, 2001). Of het cognitieve niveau van onderbouwleerlingen daardoor hoger wordt is in Nederland nog niet vastgesteld. In met name Amerikaans onderzoek wordt deze conclusie wel getrokken, ook wordt daar aangetoond dat de effecten bij leerlingen nog merkbaar zijn in de bovenbouw en zelfs toch in het voortgezet onderwijs (Finn, e.a., 2001).
Het basisonderwijs komt echter ook steeds opnieuw negatief in beeld: lerarentekorten nemen toe (Voorpostel & Vrielink, 2002), de resultaten van de Cito-toets lijken - het stijgend opleidingsniveau van ouders in het oog genomen - lager te worden (Roeleveld, 2001) en op 4% van de basisscholen is de kwaliteit van het onderwijs en de opbrengsten blijvend onder de maat (Inspectie van het Onderwijs, 2002a).
Deze gegevens zijn twee belangrijke redenen om te onderzoeken hoe momenteel de stand van zaken in de bovenbouw van het basisonderwijs is. Daarbij gaat het om de volgende vragen:

5. Hoe ontwikkelt zich de kwaliteit van het onderwijs (onderwijsproces en opbrengsten) in de bovenbouw van het basisonderwijs?
6. Welke specifieke kenmerken heeft het didactisch handelen in de bovenbouw? Op welke wijze geven leerkrachten in de bovenbouw invulling aan dit didactisch handelen? In welke opzichten verschilt dit van de onderbouw? Welke problemen doen zich daarbij voor? En welke oplossingen zijn er voor de geconstateerde problemen?
7. Welke specifieke kenmerken heeft onderwijs-op-maat in de bovenbouw? Op welke wijze geven leerkrachten in de bovenbouw invulling aan onderwijs-op-

maat? In welke opzichten verschilt dit van de onderbouw? Welke problemen doen zich daarbij voor? En welke oplossingen zijn er voor de geconstateerde problemen?

8. Welke gunstige en ongunstige neveneffecten van het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit in de onderbouw treden op in de bovenbouw? Op welke wijze gaan scholen en leerkrachten hiermee om, in het bijzonder met groepsgrootteverschillen tussen groep 4 en 5?

Didactisch handelen en onderwijs-op-maat, zoals genoemd in onderzoeksvraag 2 en 3, zijn specificaties van het begrip onderwijsproces in de eerste onderzoeksvraag. In de eerste onderzoeksvraag ligt de nadruk op de ontwikkeling in de tijd van onderwijsprocessen en opbrengsten in de bovenbouw. Vraag 2 en 3 plaatsen de situatie in de bovenbouw naast die in de onderbouw. Zijn er wat betreft didactisch handelen en onderwijs-op-maat verschillen tussen de beide bouwen, feitelijk en in de ogen van leerkrachten, en zijn verschillen wenselijk gezien de aard van de leerlingpopulatie? Welke problemen ondervinden leerkrachten op beide terreinen en welke oplossingen worden daarvoor ingezet of zouden daarvoor in de ogen van leerkrachten ingezet kunnen en moeten worden?

7.2 Methode

Om deze vragen te beantwoorden is eerst een literatuuronderzoek uitgevoerd naar bestaand onderzoek in de hoogste groepen van het basisonderwijs. In overeenstemming met de aandacht die er de laatste jaren voor de onderbouw is, is veel onderwijsonderzoek ook in die leerjaren uitgevoerd. Bovenbouwgroepen zijn wel vertegenwoordigd in het PRIMA-cohortonderzoek (en daaraan gelieerd onderzoek dat uitgevoerd is met gebruikmaking van de databestanden van PRIMA), inspectie-onderzoek (dat hoofdzakelijk op schoolniveau wordt gerapporteerd), de ICT-monitor en de PPON-onderzoeken.

Vervolgens zijn op de PRIMA-bestanden en de IST/RST-bestanden van de Inspectie van het Onderwijs secundaire analyses uitgevoerd specifiek gericht op de onderzoeksvragen van het onderhavige onderzoek. Uit de PRIMA-bestanden van vier opeenvolgende metingen (1994/95, 1996/97, 1998/99 en 2000/01) is gebruik gemaakt van de gegevens van leerkrachten en leerlingen van groep 4, 6 en 8. De leerkrachtbestanden bevatten zelfrapportages van leerkrachten over het onderwijs in hun klas. Met behulp van deze gegevens kan onderzocht worden of er verschillen zijn tussen de leerjaren en of er ontwikkelingen in de tijd zijn. De leerlingbestanden bevatten onder andere oordelen van de leerkracht over de leerling, toetsgegevens, achtergrondgegevens en zelfbeoordelingen van leerlingen over zelfvertrouwen en

schoolwelbevinden. Bij de leerlingen was het mogelijk de bestanden te koppelen op leerlingnummer zodat van een deel van de leerlingen gegevens van twee of drie opeenvolgende metingen onderzocht konden worden. Hierdoor kon inzicht verkregen worden in de bijdrage van het bovenbouwonderwijs aan het door de leerling in groep 8 bereikte eindniveau.
De IST/RST-bestanden van de jaren 1999, 2000 en 2001 bevatten op leerkrachtniveau de resultaten van de observaties in de groep uitgevoerd tijdens het integraal en regulier schooltoezicht gericht op de gerealiseerde onderwijstijd, het didactisch handelen en het pedagogisch klimaat.

Naast het literatuuronderzoek en de secundaire analyses zijn op twee manieren aanvullende data verzameld.
In de eerste plaats is op 10 scholen een groepsgesprek met een aantal bovenbouwleerkrachten gehouden. In totaal hebben hier 34 leerkrachten aan deelgenomen. Globaal kwamen hier de volgende onderwerpen aan de orde: de feitelijke organisatie van de bovenbouw, de onderwijskundige en pedagogische kenmerken en doelen van het bovenbouwonderwijs, specifieke kenmerken en aspecten van het onderwijs in de bovenbouw en de bovenbouwleerkracht, ontwikkelingen in het niveau van leerlingen en het welzijn van leerlingen en leerkrachten, problemen en al aangewende en gewenste oplossingen.
In de tweede plaats is een korte vragenlijst verspreid onder boven- en onderbouwleerkrachten om de uitkomsten van de groepsgesprekken te toetsen. In het totaal hebben 1229 leerkrachten van 299 scholen (800 scholen hadden elk 6 vragenlijsten toegestuurd gekregen) een vragenlijst geretourneerd. Deze scholen zijn wat betreft schoolgrootte en hoeveelheid onderwijsachterstanden representatief voor de populatie Nederlandse basisscholen. In de vragenlijst is aan de leerkrachten een aantal uitspraken voorgelegd over algemene ontwikkelingen in het onderwijs en ontwikkelingen die specifiek ingaan op de mogelijke gevolgen van het onderbouwbeleid. Er is hen ook gevraagd waarvoor zij eventuele nieuwe investeringen in het onderwijs zouden willen aanwenden en wat volgens hen in de komende jaren de belangrijkste onderwijs-inhoudelijke aandachtspunten zijn. Als laatste is hen gevraagd naar het belang van een aantal kenmerken van kwalitatief goed onderwijs, ontleend aan het instrumentarium van de Inspectie van het Onderwijs, voor de onder- en de bovenbouw en de mate waarin het onderwijs in beide bouwen aan deze kenmerken voldoet. Alle vragen zijn gesteld aan onder- en bovenbouwleerkrachten en moesten beantwoord worden voor beide bouwen afzonderlijk. Op deze manier konden meningen van beide groepen leerkrachten over de beide bouwen met elkaar vergeleken worden.

Samenvattend is voor dit onderzoek dus een gevarieerde verzameling van gegevens gebruikt, zowel kwantitatief of kwalitatief georiënteerd, zowel gebaseerd op

zelfrapportage als op een oordeel van derden, zowel feitelijke toetsgegevens als meningen en attitudes, zowel verzameld bij leerkrachten als bij leerlingen.

In de hoofdstukken 2, 4, 5 en 6 van dit rapport zijn achtereenvolgens de resultaten van het literatuuronderzoek, de secundaire analyses, de groepsgesprekken en de vragenlijst beschreven. De beschrijving van de resultaten van het literatuuronderzoek is geordend volgens de uit het effectiviteitsonderzoek bekende indeling naar niveaus: de leerling, de leerkracht en de groep, en de bovenbouw in de schoolorganisatie. Volgens deze indeling worden in dit slothoofdstuk ook de resultaten van de verschillende onderdelen van dit onderzoek met elkaar in verband worden gebracht. In 7.3 wordt begonnen met de bovenbouwleerling, in 7.4 volgt de bovenbouwleerkracht en het onderwijs in de groep, in 7.5 de bovenbouw in de schoolorganisatie. In 7.6 wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek, wordt terug gekomen op de onderzoeksvragen en wordt een aantal oplossingen voor gesignaleerde problemen beschreven.

7.3 De bovenbouwleerling

Onmiskenbaar is de bovenbouwleerling in de loop van de laatste jaren veranderd. Dit blijkt uit verschillende nationale en internationale rapportages samengevat door Vedder en Kloprogge (2001), uit de groepsgesprekken, uit de vragenlijst en uit de secundaire analyses van de PRIMA-bestanden. Gemiddeld worden het IQ en de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen hoger. Beide ontwikkelingen zijn brede maatschappelijke ontwikkelingen en niet specifiek voor kinderen in de leeftijd van 8 tot en met 12.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Wat betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen wijzen de verschillende onderzoeksonderdelen in wat verschillende richtingen. Uit de vragenlijst bleek dat de stelling 'leerlingen worden steeds brutaler' door een kwart van de onderbouwleerkrachten en een derde van de bovenbouwleerkrachten onderschreven werd, en dat men bovendien die ontwikkeling problematisch vond voor het onderwijs in de groep. De helft van de onder- en bovenbouwleerkrachten onderschreef de ontwikkeling wel maar noemde hem niet problematisch. Van een dalende interesse van leerlingen voor school heeft een kwart van bovenbouwleerkrachten last, in de onderbouw is dit niet of nauwelijks aan de orde. De uitspraak 'leerlingen worden steeds meer opgezadeld met problemen en zorgen van volwassenen' zorgt voor verdeeldheid onder de leerkrachten; 30 à 40 procent herkent dit en vindt het problematisch, een even groot percentage herkent het helemaal niet. Ook in de groepsgesprekken geven de meeste leerkrachten aan een

neergaande lijn te zien als ze denken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in hun groepen in de afgelopen jaren. Een aantal leerlingen wil bijvoorbeeld onmiddellijk 'bediend' worden en kan slecht omgaan met uitgestelde aandacht, sommige leerlingen zijn minder gewend aan regels en willen door middel van onderhandelen altijd hun zin krijgen en er komen steeds meer extreme gevallen voor waarbij leerlingen andere leerlingen chanteren en bedreigen. Er worden door de leerkrachten wel kanttekeningen gemaakt. Het gedrag van een groep kinderen in een klas kan heel erg beïnvloed worden door enkele leerlingen die gedragsproblemen vertonen en het kan ook sterk wisselen per schooljaar.

In het PRIMA-onderzoek vullen leerkrachten over de leerlingen die aan het onderzoek meedoen een aantal vragen in met betrekking tot allerlei sociaal-emotionele aspecten, zoals het gedrag van de leerling, het welzijn en het zelfvertrouwen van de leerling. Leerlingen van groep 6 en 8 geven ook hun eigen mening over zelfvertrouwen, welzijn en sociale integratie in de groep. Omdat het instrumentarium over de jaren verschillende keren is bijgesteld is het moeilijk hiermee ontwikkelingen in de tijd vast te stellen. Enkele conclusies blijken hier wel uit te kunnen worden getrokken.

- Leerkrachten lijken het zelfvertrouwen van leerlingen steeds iets hoger te gaan inschatten, terwijl bij leerlingen van leerjaar 8 zelf een tegengestelde tendens is te zien.
- Het welzijn van leerlingen (volgens leerkrachten) laat een duidelijke uitkomst zien: hoe hoger het leerjaar, hoe lager het welzijn. Dit geldt in het schooljaar 2000/2001 ook voor de zelfbeoordeling door leerlingen van groep 6 en 8. In de jaren daarvoor was dat niet zo.
- In werkhouding van leerlingen (de enige ongewijzigde schaal) is in de loop van de jaren geen verandering gekomen en er zijn geen duidelijke verschillen tussen leerjaren.
- Ook wat betreft gedrag en disciplinemaatregelen zijn er geen duidelijke verschillen tussen de leerjaren, met andere woorden in elk leerjaar beoordelen leerkrachten gemiddeld genomen het gedrag van de leerlingen in hun groep even hoog en in de ene groep zitten niet minder of meer leerlingen dan in de andere groep waarvoor de leerkracht disciplinaire maatregelen moet nemen.

Samenvattend kan gesteld worden dat de uitspraken in de vragenlijst en de groepsgesprekken, die duiden op een zwaarder wordende sociaal-emotionele problematiek, maar in beperkte mate ondersteund worden door de gegevens uit het PRIMA-onderzoek en dat door leerkrachten gesignaleerde ontwikkelingen in het sociaal-emotionele domein door de hele basisschool heen een rol spelen, maar in de bovenbouw vaker voor problemen zorgen of als problematisch ervaren worden dan in de onderbouw. Zowel voor de onder- als de bovenbouw is dit voor de komende jaren volgens leerkrachten het belangrijkste aandachtspunt.

Cognitieve ontwikkeling

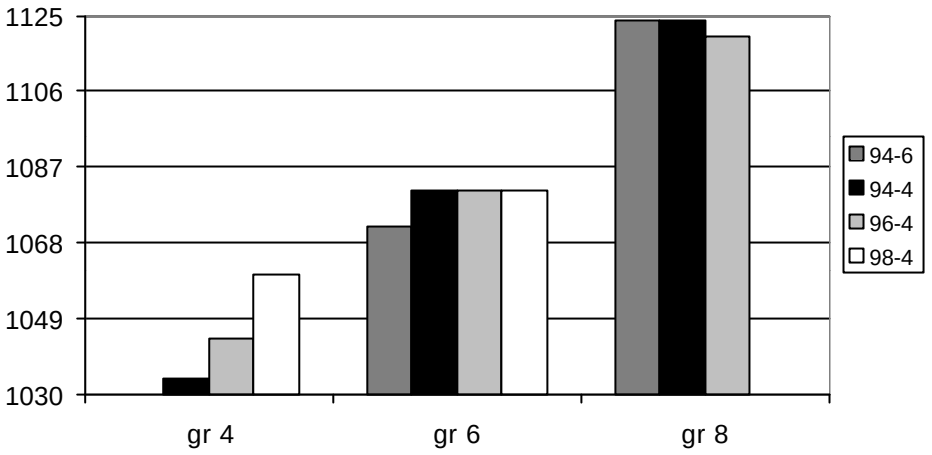
De meest in het oog springende ontwikkeling in de leerlingpopulatie is echter de dalende leerwinst in de bovenbouwjaren die blijkt uit de gegevens van het PRIMA-cohortonderzoek in de periode 1994/95-2000/01. Zowel voor taal als voor rekenen leren leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8 steeds minder bij. Gecombineerd met het gegeven dat het niveau aan het begin van de bovenbouw (aan het eind van groep 4) steeds hoger wordt, leidt de daling van de leerwinst (nog) niet tot een duidelijke daling van het niveau aan het eind van de bovenbouw in groep 8. Zet de huidige daling echter door, dan kan dit in de toekomst wel gepaard gaan met een daling van het eindniveau, zeker omdat de daling van de leerwinst, de stijging aan het begin van de bovenbouw, te boven gaat. In tabel 7.1 en figuur 7.1 en 7.2 is voor taal en rekenen te zien hoe de scores zich in de loop van de jaren ontwikkelen. Zoals gezegd zijn de resultaten gebaseerd op gegevens van leerlingen die meerdere jaren gevolgd zijn in de leerjaren 4, 6 en 8. Er zijn vier cohorten leerlingen gevolgd. Het 'eerste' cohort (in tabel 7.1 en figuur 7.1 en 7.2 aangeduide met '94-6') zat in 1994 in groep 6 en in 1996 in groep 8, daarvan zijn dus geen gegevens uit leerjaar 4 bekend. Daarna volgen twee volledige cohorten (aangeduid met '94-4' en '96-4') waarvan gegevens bekend zijn van groep 4, 6 en 8. Het laatste cohort ('98-4') is weer onvolledig, in 1998 zaten deze leerlingen in groep 4 en in 2000 in groep 6. In tabel 7.1 is te zien wat de gemiddelde score voor taal en rekenen was per cohort in groep 4, hoeveel er bijgeleerd is tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8, en wat vervolgens de score in groep 8 was. Het cohort 94-4 had bijvoorbeeld een gemiddelde taalscore van 1030 in groep 4, 'leerde' daar tussen groep 4 en 6 49 punten bij, tussen groep 6 en 8 'leerde' ze er nog eens 42 punten bij en haalde in groep 8 een gemiddelde score van 1123 punten op de taaltoets.

Tabel 7.1 Score in groep 4 en 8 en leerwinst tussen groep 4 en 6 en tussen groep 6 en 8 van de referentieleerling in de verschillende cohorten

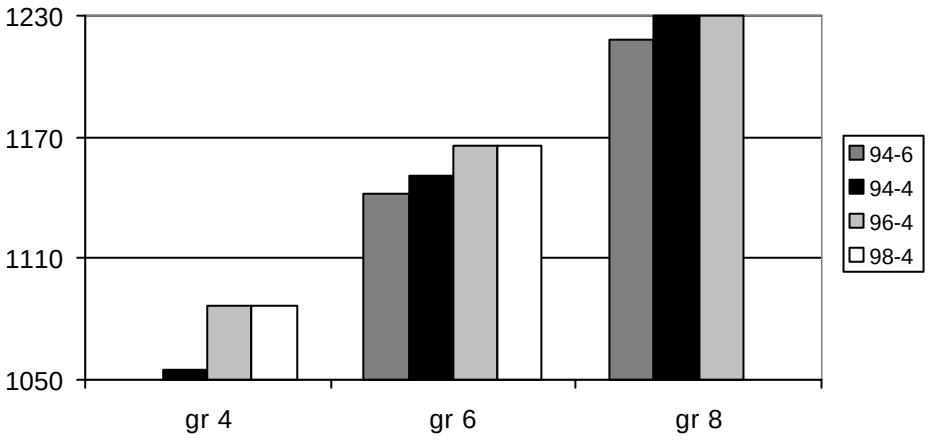
	Score in groep 4	*Leerwinst van groep 4 naar groep 6*	*Leerwinst van groep 6 naar groep 8*	*Score in groep 8*
Taal				
cohort 94-6	-	-	+ 50	= 1122
cohort 94-4	1030	+ 49	+ 42	= 1123
cohort 96-4	1041	+ 39	+ 37	= 1119
cohort 98-4	1047	+ 32	-	-
Rekenen				
cohort 94-6	-	-	+ 78	= 1211
cohort 94-4	1041	+ 97	+ 79	= 1225
cohort 96-4	1075	+ 79	+ 64	= 1225
cohort 98-4	1079	+ 74	-	-

In tabel 7.1 is te zien dat de leerwinst tussen de groepen 4 en 6 en tussen de groepen 6 en 8 elk cohort lager is geworden. Uit de analyses bleken de verschillen daadwerkelijk significant te zijn. In figuur 7.1 en 7.2 zijn dezelfde gegevens op een andere manier nogmaals weergegeven. In de figuren is voor de verschillende cohorten de score in elke van de leerjaren weergegeven. Hierin is goed te zien dat bij elk volgend cohort de

score in groep 4 hoger is dan bij het cohort daarvoor, dat die 'winst' in groep 6 weer wat wordt rechtgetrokken en in groep 8 verdwenen is. Deze ontwikkelingen zijn bij taal wat meer uitgesproken dan bij rekenen.



Figuur 7.1 Ontwikkeling in taalscores (referentieleerling: jongen/ouders MBO)



Figuur 7.2 Ontwikkeling in rekenscores (referentieleerling: jongen/ouders MBO)

De in figuur 7.1 en 7.2 geschetste ontwikkeling is die van een 'referentieleerling'; een jongen met ouders met maximaal een MBO-opleiding. Er zijn wel aanzienlijke verschillen tussen leerlingen van verschillende afkomst. De allochtone leerlingen lopen een deel van hun achterstand in, met name op rekenen.

Voor de oorzaak van de stijging in groep 4 en de daling van de leerwinst in de bovenbouwjaren zijn verschillende verklaringen mogelijk. De PRIMA-toetsen meten voornamelijk basisvaardigheden en zijn onderscheidend aan de 'onderkant', bij de

zwakkere leerlingen. Mogelijk is dat men in de onderbouw in staat is geweest daar 'veel winst' te maken, hoewel wel bedacht moet worden dat er in de periode 1994-1998 nog maar voor een heel klein deel kan zijn geprofiteerd van groepverkleining of extra handen in de groep. Wat betreft de bovenbouw kan het zijn dat men (onbewust) streeft naar een stabiel eindniveau en dus minder aandacht besteedt aan de basisvaardigheden als die al op een voldoende niveau zijn.
De redelijk stabiele situatie aan het eind van groep 8 wordt bevestigd door het ongewijzigde aandeel verwijzingen naar HAVO/VWO.
Meer informatie over het cognitieve niveau van bovenbouwleerlingen is te verkrijgen uit de door de leerkrachten ingevulde leerlingprofielen van alle leerlingen die aan de PRIMA-toetsen hebben meegedaan. In het leerlingprofiel geeft de leerkracht onder andere een inschatting van de cognitieve capaciteiten van de leerling en van de kans dat een leerling onder of boven zijn of haar kunnen presteert. Verder hebben leerlingen in PRIMA nog een IQ-test gemaakt en zijn in de groepsgesprekken en vragenlijst leerkrachten bevraagd over het cognitieve niveau van leerlingen in hun groep.
De cognitieve capaciteiten van leerlingen nemen volgens inschatting van de leerkrachten niet af of toe in de periode 1994-2000. In dezelfde periode neemt wel de score op de IQ-test toe. Ervan uitgaande dat de IQ-score iets zegt over de cognitieve capaciteiten ondersteunen deze uitkomsten elkaar niet. De afname van het aantal onderpresteerders, zoals ingeschat door leerkrachten, wordt niet bevestigd door een te verwachte toename in het verband tussen IQ en leerprestaties. Ook kan er geen toename van het aantal niveaus in de bovenbouwgroepen (afgemeten aan de spreiding van taal- en rekenscores) worden geconstateerd. De toename van het aantal niveaus in een groep zou volgens bovenbouwleerkrachten veroorzaakt worden door het feit dat men in de onderbouw beter in staat is leerlingen op school te houden - met een apart programma. In de bovenbouw is men daar niet toe in staat doordat de omstandigheden volgens leerkrachten ongunstiger zijn (gedoeld wordt op grotere groepen en minder hulp in de groep). Met behulp van de leerlinggegevens uit PRIMA is deze mening van leerkrachten dus niet te bevestigen. Wel blijkt uit de gegevens van het CBS dat het aandeel leerlingen van 4 tot en met 7 jaar in het speciaal basisonderwijs vanaf 1991/1992 eerst steeg van 13,7 naar 14,6 in 1998/1999 en vervolgens weer daalde van 14,4 in 1999/2000 naar 13,9 in 2000/2001. Mocht deze daling van het aandeel jonge kinderen - en de daarmee samenhangende stijging van het aandeel oudere leerlingen - voortzetten dan is dit een bevestiging voor het vermoeden dat er minder leerlingen vanuit de onderbouw worden verwezen naar een speciale school voor basisonderwijs.
Dat het minder verwijzen in de onderbouw leidt tot een algemene daling van het (cognitieve) niveau - zoals ook in de groepsgesprekken werd geopperd - wordt behoorlijk ontkracht door de stijging van de scores aan het eind groep 4 op zowel taal als rekenen, zoals gepresenteerd in figuur 7.1 en 7.2.

Al met al wordt de perceptie van bovenbouwleerkrachten met betrekking tot het cognitieve niveau van de leerlingen in hun groep niet overtuigend ondersteund door toetsgegevens. Omdat het handelen wel (deels) gestuurd wordt door de perceptie beschouwen we die vooralsnog toch als een reëel gegeven.

7.4 Het onderwijsproces en de bovenbouwleerkracht

Onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in Nederland laat zien dat het grootste deel van de leerkrachten voldoet aan de basale kenmerken van goed didactisch handelen, dat tweederde voldoet aan de norm voor pedagogisch klimaat, dat aan de houding die aan de basis ligt van adaptief onderwijs, of onderwijs-op-maat, voldaan wordt, maar dat er met name nog te weinig wordt gedifferentieerd tijdens de instructie en verwerking. Deze gegevens gelden in grote lijnen voor alle leerkrachten. Hier en daar wordt melding gemaakt van verschillen tussen leerjaren, maar meer in de kantlijn van onderzoeksrapportages.
In het onderhavige onderzoek wordt expliciet ingegaan op de verschillen tussen groepen en bouwen en daarvoor zijn verschillende bronnen gebruikt. Voor de interpretatie van de gegevens is het belangrijk rekening te houden met twee punten:

- zowel in de groepsgesprekken als in de vragenlijst is de respondenten expliciet gevraagd de verschillende groepen/bouwen naast elkaar te zetten, in beide gevallen gaat het om zelfrapportage door leerkrachten,
- de secundaire analyses zijn uitgevoerd op bestanden waarbij dit niet expliciet aan de orde was, in het PRIMA-cohortonderzoek heeft elke leerkracht alleen voor zijn eigen groep 'gesproken' en de inspecteur heeft in elke groep een beoordeling gegeven van het onderwijs in die groep op basis van algemene standaarden en normen (die overigens voor elke groep gelijk zijn).

Het onderwijsproces beoordeeld door de Inspectie
Uit de inspectiebestanden blijkt dat de gerealiseerde onderwijstijd in alle groepen voldoende is en dat de verschillen tussen groepen niet van betekenis zijn. Ook maakt het in de bovenbouw voor de gerealiseerde onderwijstijd niet uit of de groep gecombineerd of enkelvoudig is. Wat betreft pedagogisch klimaat is er voor de bovenbouwgroepen geen verschil tussen 1999, 2000 en 2001, alle jaren is het op voldoende niveau, maar aanmerkelijk lager dan in de onderbouw (de 'breuk' ligt tussen groep 4 en 5). In de onderbouw is wel een dalende tendens zichtbaar. De grootste verschillen tussen de bouwen hebben te maken met het ondersteunen van zelfvertrouwen, het aanbieden van een uitdagende leeromgeving en het bevorderen van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Op beide laatste kenmerken ligt de gemiddelde score over alle leerkrachten heen onder de voldoende. Met andere

woorden: deze kenmerken zijn bij alle leerkrachten minder goed ontwikkeld, maar in het bijzonder bij de bovenbouwleerkrachten.
Het gemiddelde resultaat op het didactisch handelen van leerkrachten ligt alle jaren net onder de norm voldoende. Er zijn wel aanmerkelijke verschillen tussen items: het klassenmanagement en de uitleg van de stof zijn beter verzorgd, het besteden van aandacht aan strategieën en de afstemming van instructie en verwerking op verschillen tussen leerlingen zijn minder goed. Op laatst genoemde onderdelen is wel een zeer lichte verbetering zichtbaar in de loop van de jaren. Net als bij pedagogisch klimaat blijkt hier de onderbouw het beter te doen dan de bovenbouw, de breuk ligt opnieuw tussen groep 4 en 5 en er is geen verschil tussen enkelvoudige en combinatiegroepen.

Het onderwijsproces beoordeeld door leerkrachten zelf
Uit het PRIMA-cohortonderzoek, waarin leerkrachten van groep 4, 6 en 8 vertegenwoordigd zijn, blijken er wat betreft de variabelen die te maken hebben met het didactisch handelen van de leerkracht en onderwijs-op-maat enkele verschillen te zijn tussen de verschillende leerjaren. In hogere groepen:
- worden minder differentiatiemaatregelen genomen voor zwakke leerlingen,
- wordt minder met minimumdoelen gewerkt die voor alle leerlingen gelijk zijn,
- wordt meer getoetst en worden minder (andere) manieren gebruikt om vorderingen te registreren,
- wordt minder planmatig gewerkt en worden meer onderdelen uit de methode overgeslagen en
- is meer aandacht voor lees- en studievaardigheden.

Kijken we naar ontwikkelingen in de periode 1994-2001 dan blijkt
- er in de loop van de jaren meer gebruik te worden gemaakt van leerstofdifferentiatie en verschillende vormen van instructie,
- echt individueel werken van leerlingen af te nemen,
- aandacht voor lees- en studievaardigheden toe te nemen en
- het gebruik van externe toetsen toe te nemen en van diagnostische toetsen af te nemen.

Kenmerken van kwalitatief goed onderwijs in onder- en bovenbouw
In de vragenlijst is leerkrachten gevraagd eerst aan te geven in hoeverre ze 25 kenmerken van goed onderwijs (afgeleid van de standaarden die de inspectie gebruikt en ingedeeld in 5 categorieën, zie voor een opsomming hoofdstuk 6, tabel 6.8) van belang vinden in de onder- en bovenbouw. En vervolgens konden ze aangeven of ze vonden dat het onderwijs in onder- en bovenbouw in meer dan 75% van de onderwijstijd aan het kenmerk voldeed.
Over alle kenmerken heen zegt 78,3% van de bovenbouwleerkrachten dat de kenmerken in beide bouwen even belangrijk zijn. Uitschieters (meer dan 20%) die in

de ogen van bovenbouwleerkrachten in de bovenbouw belangrijker zijn dan in de onderbouw zijn een duidelijke opbouw van de lessen, het aan het werk zijn van leerlingen waarvoor de instructie niet bestemd is en beide kenmerken die te maken hebben met leerstrategieën. In grote lijnen zijn de onderbouwleerkrachten het hier wel mee eens. Belangrijker in de onder- dan in de bovenbouw zijn een duidelijke uitleg en het gebruik van concrete voorbeelden en de aandacht voor woordenschat en het stimuleren van taalgebruik. De mate waarin deze kenmerken volgens leerkrachten in het onderwijs voorkomen is in overeenstemming met het belang dat eraan gehecht wordt: meer in de bouw waar het kenmerk van meer belang wordt gevonden. Weinig (dat wil zeggen: volgens minder dan 50% van de leerkrachten wordt in 75% van de onderwijstijd aan het kenmerk voldaan) wordt volgens de leerkrachten in de onder- en bovenbouw voldaan aan:

- tijdens de instructie ook aandacht besteden aan goede leerlingen
- er wordt weinig beroep gedaan op de leerkracht voor praktische, organisatorische zaken (met andere woorden: zowel in de onder- als in de bovenbouw wordt er volgens leerkrachten teveel een beroep op hen gedaan door leerlingen met niet-taakgerichte vragen)

in de bovenbouw aan:

- het gebruik van concrete voorbeelden, toepassingsgerichte opdrachten, herkenbare situaties, ervaringen en aanschouwelijk materiaal

en in de onderbouw aan:

- het stimuleren van het uitvoeren van controle-activiteiten.

Ervaren problemen

Tenslotte bleek uit de groepsgesprekken en uit de vragenlijsten dat bovenbouwleerkrachten veel moeite hebben met het groeiende aantal (cognitieve) niveaus in hun groep. Ze geven aan niet hetzelfde niveau van zorg te kunnen bieden als men in de onderbouw kan. Deels heeft dat te maken met het feit dat de randvoorwaarden ervoor (kleinere groepen en/of extra handen in de groep) in de bovenbouw ontbreken maar deels ook met het feit dat men pas de laatste jaren geconfronteerd wordt met het groeiende aantal uiteenlopende niveaus. Tegelijkertijd is in het kader van onderbouwbeleid en WSNS de nadruk van het IB- en RT-werk in de onderbouw komen te liggen. Veel leerkrachten gaven in de gesprekken aan vaak het idee te hebben niet voldoende aandacht te kunnen besteden aan elk kind. Uit het PRIMA-cohortonderzoek blijkt dat arbeidssatisfactie door de jaren heen iets daalt, maar dat het vertrouwen in eigen kunnen (van de leerkrachten van groep 4 en 8) stijgt. Dit laatste is niet in overeenstemming met de twijfels over het eigen vermogen die leerkrachten uiten tijdens de groepsgesprekken.

Discrepanties tussen de verschillende onderzoeksonderdelen liggen verder op het terrein van de leerstrategieën en lees- en studievaardigheden. Eigen beoordelingen en

meningen van leerkrachten geven aan dat zij deze zaken in de bovenbouw belangrijker achten dan in de onderbouw en dat ze in de bovenbouw ook meer aandacht krijgen dan in de onderbouw. De Inspectie beoordeelt alle leerkrachten op dezelfde standaarden en komt tot de uitkomst dat de aandacht voor leerstrategieën in de onderbouw groter is dan in de bovenbouw.

7.5 De bovenbouw binnen de schoolorganisatie

De bovenbouw staat binnen de totale schoolorganisatie niet op zich zelf. Leerlingen stromen de bovenbouw in met hun bagage uit de onderbouw, de onderbouw die de laatste jaren in positieve zin in de belangstelling heeft gestaan. Bovenbouwleerkrachten maken deel uit van een team. Deze beide aspecten: de doorstromende leerling - met speciale aandacht voor de opbrengsten van het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit - en de positie van bovenbouwleerkrachten in het team is in de verschillende onderdelen van dit onderzoek aan de orde geweest.

Doorstroom van leerlingen van onder- naar bovenbouw

De secundaire analyses van de PRIMA-bestanden laten zien dat het cognitieve niveau van de leerlingen in groep 4, aan het eind van de onderbouw, de laatste jaren is gestegen zowel op taal als op rekenen. Onderbouwleerkrachten geven in de vragenlijst in ruime meerderheid (69%) aan dat prestatieniveau van de leerlingen in hun groep niet lager is geworden. In de meningen over het onderbouwbeleid en de gevolgen daarvan zitten wat tegenstrijdigheden. Bovenbouwleerkrachten zijn meer dan onderbouwleerkrachten van mening dat er op hun eigen school echt te merken is dat er extra tijd en geld aan de onderbouw is besteed. Ook zijn zij van mening dat er minder verwezen wordt naar een speciale school voor basisonderwijs vanuit de onderbouw. Daarentegen zijn onderbouwleerkrachten positiever over de uitspraak dat onderbouwleerlingen nu beter toegerust de bovenbouw instromen. Een relatief groot verschil tussen onder- en bovenbouwleerkrachten is te vinden in de uitspraak dat men in de bovenbouw niet in staat is leerlingen die in de onderbouw op school konden blijven, ook in de bovenbouw de extra benodigde aandacht te bieden. Bovenbouwleerkrachten zijn het met deze uitspraak veel meer eens dan onderbouwleerkrachten. Ook de noodzaak om in de bovenbouw te investeren wordt door bovenbouwleerkrachten meer ondersteund dan door onderbouwleerkrachten. (Nieuwe) problemen bij de overgang van groep 4 naar 5 doen zich niet of nauwelijks voor. Al met al wijzen de resultaten van de vragenlijst met betrekking tot de doorstroom van leerlingen van onder- naar bovenbouw in dezelfde richting als de resultaten van de secundaire analyses op de PRIMA-bestanden.

In de groepsgesprekken was men iets minder optimistisch. Het niveau bij het begin van groep 5 is volgens ongeveer zes van de tien leerkrachten stabiel. Twee van de tien

vindt dat het niveau stijgt, en ongeveer evenveel vindt dat het daalt. Ten aanzien van het niveau (cognitief en sociaal-emotioneel liepen hier door elkaar) van leerlingen die in groep 1 instromen is men nog minder optimistisch, volgens zes van de tien de leerkrachten die hier een uitspraak over kon doen (meestal gebaseerd op wat zij van onderbouwcollega's horen) gaat dit achteruit, drie van de tien denkt dat het stabiel blijft. Hier wijzen enkele leerkrachten op een tweedeling met aan de ene kant leerlingen die op jonge leeftijd al meer kunnen dan vroeger en aan de andere kant leerlingen die een steeds grotere achterstand gaan vertonen. Ook op sociaal-emotioneel gebied ziet men een neergaande tendens (60%). Op enkele scholen wordt geopperd dat alles wat er in het kader van klassenverkleining in de onderbouw is gebeurd een soort compensatie is voor veranderingen in het niveau (zowel cognitief als wat betreft gedrag) van de instromende kinderen waardoor het uiteindelijke niveau eind groep 4 gelijk is gebleven. Voor alle ontwikkelingen geldt dat men het idee zelden hard kon maken en dat er binnen de scholen vaak tegengestelde meningen waren.

Bovenbouwleerkrachten en het team

De bovenbouw als onderdeel van de schoolorganisatie wordt relatief gezien steeds smaller. Feitelijk gezien is er voor het onderwijs aan jonge kinderen meer formatie zodat er meer mensen ingezet kunnen worden in de onderbouw. Daarnaast blijkt zowel in de groepsgesprekken als in de vragenlijst de spoeling dunner te worden. Steeds minder mensen willen (en kunnen) in de bovenbouwgroepen aan het werk. Uit eerder onderzoek blijkt dat het lerarentekort in de bovenbouw voor meer problemen zorgt dan in de onderbouw. Tegen de 70% van de leerkrachten signaleert dit als probleem in de eigen school. Een aantal bovenbouwleerkrachten geeft in de groepsgesprekken aan ook wel (weer) eens een onderbouwgroep te willen draaien, maar daartoe geen kans te krijgen. Als blijkt dat je het redt in de bovenbouw dan wordt er impliciet en expliciet druk uitgeoefend om in de bovenbouw te blijven. Daarbij komt het tekort aan invallers, waardoor het soms onmogelijk wordt om bijvoorbeeld ADV te vervangen, mensen melden zich minder snel ziek omdat er anders een groep naar huis moet. Of het ziekteverzuim in de bovenbouw hoger of lager is dan in de onderbouw is niet met cijfers te staven. De druk die men voelt wordt nog versterkt door de toegenomen toetscultuur en de registratie en verantwoording die daarbij komt, door de steeds breder wordende leerstof en het feit dat men door de toegenomen hoeveelheid niveaus in de groep en individuele leerlijnen meer tijd dan voorheen bezig is met voorbereiden van de lessen en corrigeren van het werk van leerlingen. Daar staat tegenover dat bovenbouwleerkrachten minder dan onderbouwleerkrachten de verantwoording voelen voor het leren lezen, schrijven en rekenen, de basis voor de hele verdere schoolloopbaan, waarbij naar de mening van bovenbouwleerkrachten het goed observeren, doorgronden en het maken van een juiste inschatting van het niveau van kinderen zeer belangrijk is. Al met al is het

merendeel van de bovenbouwleerkrachten van mening dat het werken in de bovenbouw vooral anders, en op bepaalde onderdelen zwaarder is dan in de onderbouw.

Bovenbouwwerk aantrekkelijker maken

Het meest genoemde middel om het werken in de bovenbouw aantrekkelijker te maken is volgens de respondenten van de vragenlijst het kleiner maken van de groepen. Overigens wordt de mening van 40 tot 50% van de leerkrachten dat de bovenbouwgroepen in de loop van de jaren steeds groter zijn geworden niet ondersteund door de feiten zoals die blijken uit inspectieonderzoek (2002b). In de groepsgesprekken werd het verkleinen van de klassen ook veel (als eerste) genoemd, maar kwam men al pratend tot meer flexibele constructies waarin bijvoorbeeld een onderwijsassistent of een 'overtallige' leerkracht aanwezig is waardoor groepsleerkrachten makkelijker taken buiten de groep uitvoeren of makkelijker in de groep extra aandacht kunnen besteden aan individuele leerlingen of kleine groepjes. De flexibele oplossingen gaan in de richting van het project functiedifferentiatie in het primair onderwijs, zoals beschreven in Maatwerk 3 (Ministerie van OC&W, 2001) en nu lopend op 15 basisscholen. Hoewel niet op elke school geopperd en zoals gezegd niet zover doorgevoerd als in het genoemde project lijkt de praktijk er hier en daar wel rijp voor. Ook de breed gedragen roep om remedial teaching kan hierin een plaats krijgen, hoewel uit de groepsgesprekken ook wel blijkt dat soms remedial teaching gebruikt wordt om de verantwoordelijkheid voor het leerproces juist (tijdelijk) weg te geven aan een ander in plaats van dat te delen met een ander, zoals het genoemde project dat voorstaat.

Uit de groepsgesprekken, maar in veel mindere mate uit de vragenlijst, blijkt dat bovenbouwleerkrachten (meer dan onderbouwleerkrachten) ook beloningsdifferentiatie zien als een nuttig potentieel bestedingsdoel voor eventuele extra middelen om mensen voor het onderwijs (in de bovenbouw) te motiveren en gemotiveerd te houden.

7.6 Conclusies en aanbevelingen

Aan het slot kijken we terug naar de onderzoeksvragen om vervolgens te eindigen met het uitlichten van de door leerkrachten geopperde oplossingen en aanbevelingen.

De eerste vraag naar de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs verdient een uitsplitsing naar het onderwijsproces en opbrengsten van het onderwijs. Wat betreft de opbrengsten wijzen de feitelijke resultaten op de taal- en rekentoetsen van het PRIMA-onderzoek op een duidelijke achteruitgang wat betreft de leerwinst die in de bovenbouw wordt behaald. Het

eindniveau in groep 8 is (nog) vrij stabiel, maar dat wordt onder andere veroorzaakt door de vooruitgang in het niveau waarmee leerlingen de bovenbouw inkomen.
Wat betreft het onderwijsproces laten zowel de inspectiegegevens als de zelfrapportage van leerkrachten in PRIMA op onderdelen wel vooruitgang zien, maar wanneer leerkrachten zelf aan het woord zijn over de actuele situatie zijn zij niet zo tevreden over hun eigen vermogen om om te gaan met de door hen ervaren groter wordende verschillen in de groep. Ook de mogelijkheden die ze zelf hebben om in te spelen op sociaal-emotionele en gedragsproblemen zijn naar eigen zeggen vaak niet toereikend.

Daarmee komen we op de tweede en derde onderzoeksvraag waarin expliciet ingegaan wordt op het didactisch handelen van leerkrachten en op onderwijs-op-maat. Hoewel in het algemeen zowel volgens leerkrachten zelf als volgens de Inspectie het niveau in het algemeen voldoende is - en het aantal leerkrachten dat echt niet aan de standaarden voldoet steeds kleiner wordt - schatten bovenbouwleerkrachten zichzelf hoger in (ten opzichte van onderbouwleerkrachten) dan dat de Inspectie dat doet. Op het afstemmen van instructie en verwerking, op allerlei kenmerken rond het activeren van leerlingen en op het gebruik van leerstrategieën doen leerkrachten in de lagere groepen het volgens de Inspectie beter dan leerkrachten uit hogere groepen. Voor enkele van deze kenmerken hebben zowel onder- als bovenbouwleerkrachten een mening die tegengesteld is aan die van de Inspectie.
Zoals aangegeven liggen de grootste problemen volgens leerkrachten bij de groter wordende verschillen tussen leerlingen zowel cognitief als affectief en aan de combinatie van tijds-, werkdruk en het tekort aan bovenbouwleerkrachten. Oplossingen die hiervoor momenteel worden gebruikt concentreren zich op het didactisch en pedagogische gebied: een instructietafel, het creëren van een doorgaande lijn in didactische aanpak waardoor rust ontstaat, het uitbreiden van zelfstandig werken en het bijscholen op het sociaal-emotioneel terrein.

Over neveneffecten van het beleid rond Groepsgrootte en Kwaliteit in de onderbouw - de vierde onderzoeksvraag - waren de leerkrachten die aan de groepsgesprekken deelnamen niet zo positief, hoewel daar gezien de resultaten van de leerlingtoetsen wel reden toe zou zijn. Een stijging van resultaten in groep 1, 2, 3 en 4 signaleert men zelden, door het onderbouwbeleid is men volgens leerkrachten net in staat om een stabiel niveau te behalen. De vragenlijst onder leerkrachten laat een iets positiever beeld zien. Daarin geeft bijvoorbeeld slecht 13% van de leerkrachten aan dat het niveau van de leerlingen die van de onderbouw de bovenbouw instromen niet is verbeterd in de afgelopen jaren. Het neveneffect van grotere verschillen tussen leerlingen, dat veelvuldig genoemd wordt, wordt maar deels bevestigd door de feitelijke gegevens. Andere neveneffecten zoals mogelijke groepsgrootteverschillen tussen groep 4 en 5 ondervindt men nauwelijks. Wel blijkt wat betreft verschillende

onderwijskenmerken zoals pedagogisch klimaat en didactisch handelen een duidelijke breuklijn te liggen tussen groep 4 en 5.

Samenvattend is de kwaliteit van het onderwijsproces in de bovenbouw redelijk, maar zijn er verschillende knelpunten aan te geven die blijkens het laatste onderwijsverslag voor het gehele basisonderwijs gelden maar die volgens de analyses in dit onderzoek, voor de bovenbouw net iets nijpender zijn dan voor de onderbouw. Bedoeld wordt de afstemming van instructie en verwerking op verschillen tussen leerlingen, aandacht voor leerstrategieën, aandacht voor werkvormen die motiveren, stimuleren en activeren en het lerarentekort. Deze conclusie wordt nog versterkt door de combinatie met de al een aantal jaar dalende leerwinst in de bovenbouw en allerlei maatschappelijke ontwikkelingen die hun weerslag hebben op met name gedrag, sociaal-emotionele ontwikkeling en welzijn van leerlingen op school.

Stappen in de goede richting

Huidige door leerkrachten ervaren problemen, waarvan een vergroting van het aantal verschillende niveaus in de groep, de toegenomen sociaal-emotionele problemen en de smaller wordende groep bovenbouwleerkrachten en de bijbehorende toegenomen druk de belangrijkste zijn, ziet men niet eenvoudig opgelost. Het lerarentekort maakt het kleiner maken van groepen een niet erg realistisch middel, evenmin als het aantrekken van extra leerkrachten. Bovendien, en dat maakt de situatie in de bovenbouw extra moeilijk, is er juist minder animo voor een baan in de bovenbouw dan in de onderbouw getuige de hoeveelheid kandidaten bij een vacature. Beide oplossingen zouden in de ogen van de leerkrachten zorgen voor meer tijd, ruimte en rust waardoor zij de problemen beter kunnen oplossen en maken het werken in de bovenbouw aantrekkelijker voor leerkrachten. Onderzoeksliteratuur (zie voor een overzicht hoofdstuk 2) geeft maar zeer weinig aanleiding te veronderstellen dat kleinere groepen bij oudere leerlingen effecten hebben in het cognitieve gebied en zeker voor effecten op het sociaal-emotionele gebied zijn weinig bewijzen te vinden. Wat het effect zou zijn op welzijn van leerkrachten en de aantrekkelijkheid van het beroep is niet bekend. Er worden echter ook meer realistische oplossingen genoemd die het werken en leren in de bovenbouw aantrekkelijker maken.

Stappen in de goede richting binnen scholen zouden gezocht kunnen worden in het stimuleren en faciliteren van werken in de bovenbouw in het kader van het integraal personeelsbeleid. Er is volgens bovenbouwleerkrachten veel (onterechte) angst om in de bovenbouw te werken. Door met leerlingen 'mee te groeien' naar boven zou een deel van die angst weggenomen kunnen worden. Bovendien komt er dan ruimte vrij voor bovenbouwleerkrachten die al jaren in de bovenbouw 'vast' zitten om weer eens een lagere groep te draaien. Dit kan voor leerkrachten een stimulans betekenen om in het onderwijs te blijven. Daarbij kan ook aandacht worden geschonken voor

salariëring en beloningsdifferentiatie. Leerkrachten denken over de inzet van deze middelen heel verschillend, er zijn grote voorstanders en grote tegenstanders. Om deze reden zal een invoering zeer doordacht moeten gebeuren en moet duidelijkheid zijn over de doelen die het moet dienen.

Om het werk in de bovenbouw te verlichten kan gedacht worden aan voldoende ondersteunend personeel, dat onder bepaalde omstandigheden, niet alleen kopieerwerk uit handen kan nemen maar ook meer onderwijs gerelateerde zaken zoals correctiewerk. Het nog verder doorvoeren van dergelijke taak- en functiedifferentiatie kan uiteindelijk uitmonden in een organisatievorm waarmee nu onder de naam 'teamonderwijs-op-maat' wordt geëxperimenteerd. Niet één leerkracht verantwoordelijk voor één groep, maar een team van mensen, van verschillende disciplines die samen verantwoordelijk zijn voor een (grotere) groep leerlingen. Waarbij het ook mogelijk is om bijvoorbeeld een specialist op het terrein van sociaal-emotionele ontwikkeling en gedragsproblemen toe te voegen.

Daarnaast zal er een blijvende vernieuwing van het onderwijs, in inhoudelijke zin, noodzakelijk zijn, mogelijk met meer gebruikmaking van ICT-mogelijkheden en gericht op het aansluiten bij belangstelling en leerstijl van leerlingen en het actualiseren van het aanbod. Veel bovenbouwleerkrachten geven aan juist die leerstof bij wereldoriënterende vakken één van de aantrekkelijke kanten van hun vak te vinden. Leerlingen raken momenteel volgens hen minder geïnteresseerd in school mede omdat de leerstof steeds minder aantrekkelijk wordt in vergelijking met wat er buiten de school allemaal aangeboden wordt. Mogelijkheden tot inhoudelijke vernieuwing en actualisering zou zowel leerkrachten als leerlingen gemotiveerder kunnen maken en houden.

Als laatste is een blijvende aandacht voor scholing en begeleiding op het gebied van didactisch handelen noodzakelijk. Hoewel scholing op zich geen hoge ogen gooit als het gaat om de vraag waarin geïnvesteerd moet worden in de komende jaren, staat als het gaat om de vraag waar onderwijs-inhoudelijk de komende jaren de nadruk moet liggen in de onder- en nog meer in de bovenbouw het verbeteren van het didactisch handelen en het verder uitbreiden van het zelfstandig werken hoog op de agenda. Voor bovenbouwleerkrachten is het steeds meer uiteenlopen van de niveaus van leerlingen in hun groep daarvoor een belangrijk argument. Ook in het licht van de uitkomsten van de secundaire analyses op de inspectiebestanden - waarin onderbouwleerkrachten een voorsprong hebben op bovenbouwleerkrachten wat betreft didactisch handelen - is dit aandachtspunt met name voor bovenbouwleerkrachten van belang.

Referenties

Batenburg, Th. A. van, Koster, D. & Ros, A. (1989). Kleinere groepen, betere prestaties? In: Scheerens, J. & Verhoeven, J.C. *Schoolorganisatie, beleid en onderwijskwaliteit.* Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Blok, H., Otter, M.E. & Roeleveld, J. (2001*). Het gebruik van leerlingvolgsystemen anno 2000.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning.* New York: McGraw-Hill.

Bohrnstedt, G.W. & Stecher, B.M. (Eds.) (1999). *Class size reduction in California: Early evaluation findings, 1996-1998.* (CSR Research Consortium, Year 1 Evaluation Report). Palo Alto, CA: American Institutes for Research.

Bokhove, J., Schoot, F. van der & Eggen, T. (1996). *Balans van het rekenonderwijs aan het einde van de basisschool 2: uitkomsten van de tweede peiling rekenen/wiskunde einde basisonderwijs.* Arnhem: Cito/PPON.

Boozer, M. & Rouse, C. (2001). Intraschool variation in class size: patterns and implications. *Journal of Urban Economics, 50*, pp. 163-189.

Bos, K.Tj. & Brandsma, H.P. (1994). *Vaststelling en waardering van het pedagogisch klimaat in basisscholen: ontwikkeling van een instrumentarium.* Enschede: Universiteit Twente/OCTO.

Bosker, R.J. & Hox, J.J. (1996). Klassengrootte en het functioneren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs. Een onderzoek op basis van de PRIMA-cohort data. In: CKAG. *Klassenverkleining.* Den Haag: SDU.

Brummelhuis, A.C.A. ten (1998). *ICT-monitor 1997-1998 Basisonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente/OCTO.

Brummelhuis, A.C.A. ten (2001). *ICT-monitor 2000 Basisonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente/OCTO.

Brummelhuis, A.C.A. ten & Drent, M. (2000). *ICT-monitor 1998-1999 Basisonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente/OCTO.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record, 64*, 723-733.

Cohen, D. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom.* London: Cassell.

Dobbelsteen, S., Levin, J., Oosterbeek, H. (1999). Waarom klassenverkleining niet helpt. *Economisch-statistische berichten, 84*, 4197, pp. 250-252.

Doolaard, S., Annevelink, E., Bosker, R.J. & Cremers-van Wees, L.M.C.M. (2000). *Organisatie en vormgeving van het onderwijs in de onderbouw. Formatie-inzet en differentiatie op microniveau na de eerste stap op weg naar verkleining van de groepsgrootte.* Enschede: Universiteit Twente.

Doolaard, S., Annevelink, E., Bosker, R.J. & Cremers-van Wees, L.M.C.M. (2001). *Formatie-inzet en differentiatie op microniveau: de situatie na de klassenverkleiningsstap van augustus 2000.* Enschede: Universiteit Twente.

Driessen, G., Langen, A. van, Portengen, R. & Vierke, H. (1998). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997.* Nijmegen: ITS.

Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2000). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998/99.* Nijmegen: ITS.

Driessen, G., Langen, A. van & Vierke, H. (2002). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten - Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek - Vierde meting 2000-2001.* Amsterdam: NIWI.

Finn, J. D., Achilles, C. M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, implications, Misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 21*, 2, pp. 97-109.

Finn, J.D., Gerber, S.B., Achilles, C.M. & Boyd-Zaharias, J. (2001). The enduring effects of small classes. *Teacher College Record, 103*, 12, pp. 145-183.

Gennip, H. van & Braam, H. (2002a). *ICT-Onderwijsmonitor Basisonderwijs 2000-2001.* Nijmegen: ITS.

Gennip, H. van, Wartenbergh-Cras, F., Braam, H., Sontag, L., Kools, Q., Hoogenberg, I., Tolsma, B. & Neut, I. van der (2002b). *ICT-Onderwijsmonitor 2001-2002.* Nijmegen/Tilburg: ITS/IVA.

Grift, W.J.C.M. van de & Lam, J.F. (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 23*, 3, pp. 224-241.

Houtveen, A.A.M., Booij, N., Jong, R. de & Grift, W. van de. (1997). *Effecten van adaptief onderwijs: Evaluatie van het Landelijk Project Schoolverbetering.* Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Houtveen, A.A.M. & Reezigt, G.J. (2000). *Succesvol adaptief onderwijs.* Alphen a/d Rijn: Samsom.

Inspectie van het Onderwijs (1997a). *Spellenderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1997b). *Informatiebrochure Integraal schooltoezicht.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Schrijvenderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Onderwijsverslag over het jaar 1998*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2000). *Onderwijsverslag over het jaar 1999*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Onderwijsverslag over het jaar 2000.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002a). *Onderwijsverslag over het jaar 2001.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002b). *Groepsgrootte, personele inzet en onderwijskwaliteit in de onderbouw van het basisonderwijs 2001. Gegevens over mei en oktober 2001 en trends vanaf 1994-1995.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002c). *Wachtlijsten Speciaal Basisonderwijs 2001.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, J., Schoot, F. van der, Hemker, B. & Verhelst, N. (1999). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 3.* Arnhem: Cito/PPON.

Jepma. IJ. & Meijnen, W. (2001). Risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs: handhaving of verwijzing? *Pedagogische Studiën, 78*, 5, pp.313-329.

Jungbluth, P., Langen, A. van, Peetsma, T. & Vierke, H. (1996). *Leerlinggegevens basisonderwijs en speciaal onderwijs. Technische rapportage PRIMA-cohortonderzoek 1994/1995.* Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.

Jungbluth, P., Roede, E. & Roeleveld, J. (2001). *Validering van het PRIMA-leerlingprofiel.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Koopman, P. (2001). *Cum grano salis. De omrekentabel van PRIMA- naar Cito-rekenscores en kanttekeningen bij het omzetten van een cognitieve ontwikkelingsmaat.* Presentatie op de ORD 2001 te Amsterdam.

Ledoux, G. Overmaat, M., Veen, I. van der & Meijden, A. van der (2000). *School- en klaskenmerken basisonderwijs. Basisrapportage Prima-cohortonderzoek. Derde meting 1998-1999.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Luyten, H., Cremers-van Wees, L.M.C.M. & Bosker, R.J. (2001). *Mattheus-effecten voor taal, rekenen en non-verbaal IQ. Verschillen tussen scholen, lichtingen en leerlingen.* Enschede: Universiteit Twente/OCTO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1997). *Investeren in voorsprong.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). *Onderwijs on line.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). *Maatwerk 3.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Trendcijfers ziekteverzuim en deelconvenanten PO en VO.* Brief aan de Tweede Kamer van 26 maart 2002.

Nye, B., Hedges, L.V. & Konstantopoulos, S. (1999). The long-term effects of small classes: a five year follow-up of the Tennessee class size experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 21*, 2, 127-142.

Overmaat, M. & Ledoux, G. (1996). *School- en klaskenmerken basisonderwijs en speciaal onderwijs. Beschrijvende Rapportage op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/95.* SCO-Kohnstamm Instituut: Ubbergen: Tandem Felix.

Overmaat, M. & Ledoux, G. (1998). *School- en klaskenmerken. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Peschar, J.L. & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid.* Groningen: Wolters Noordhoff.

PMPO (2001) *De stand van zaken in de WSNS-Samenwerkingsverbanden in het schooljaar 2000/2001.* Den Haag: PMPO.

Pong, S. & Pallas, A. (2001). Class size and eighth-grade math achievement in the United States and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*, 3, pp. 251-273.

Reezigt, G. (1996). Onderzoek naar vormgeving en effecten van het onderwijs aan jonge kinderen in Nederland. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 21*, 1, pp. 7-32.

Ramey, C.T. & Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist, 53*, 2, pp. 109-120.

Roeleveld, J. (2001). *De Cito eindtoets basisonderwijs binnen Prima van 1995 tot en met 2001.* Interne rapportage. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/ITS.

Roeleveld, J., Otter, M.E. & Blok, H (2001). *Leerlingvolgsystemen in de jaren 90. Secundaire analyses op gegevens uit PRIMA en IST.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Roelofs, E. & Visser, J. (2001). Leeromgevingen volgens ouders en leraren: voorkeuren en realisatie. *Pedagogische Studien, 78*, 3, pp. 151-168.

Rosenshine, B. (1971). Teaching behaviors related to pupil achievement: a review of research. In: I. Westbury & A.A. Bellack (Eds.*). Research into classroom processes: recent developments and next steps.* New York: Teacher College Press.

Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness.* Oxford: Pergamon.

Sijtstra, J. (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs 2.* Arnhem: Cito/PPON.

Sijtstra, J. (1998) *Taalonderwijs op de basisschool. Een stand van zaken.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Smeets, E. (2000). Meer kracht met ICT. *Didaktief & School, 30*, 7, pp. 30-31.

Stecher, B.M. & Bohrnstedt, G.W. (Eds.) (2000). *Class size reduction in California: The 1998-1999 evaluation findings.* Sacramento, CA: California Department of Education.

Stecher, B.M. & Bohrnstedt, G.W. (Eds.) (2002). *Class size reduction in California: Findings from 1999-00 and 2000-01.* Sacramento, CA: California Department of Education.

Tesser, P.T.M. & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).

Veen, I. van der, Meijden, A. van der & Ledoux, G. (2002). *School- en klaskenmerken basisonderwijs - Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek - Vierde meting 2000-2001.* Amsterdam: NIWI.

Vedder, P. & Kloprogge, J. (2001). *Onderwijskansen op tafel. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Wat zeggen de onderzoekers.* Den Haag: PMPO.

Voorpostel, M.B.J. & Ploeg, S.W. van der. (2001). *Verzuim onder personeel in het onderwijs in 2000.* Amsterdam: Regioplan

Voorpostel, M.B.J. & Vrielink, H.S. (2002). *Arbeidsmarktbarometer primair onderwijs 2001/2002. Vacatures in het 3e kwartaal 2001. Tussenrapport.* Amsterdam: Regioplan.

Vrielink, H.S. (2001). *Arbeidsmarktbarometer Primair Onderwijs 2000/2001. Eindrapport.* Amsterdam: Regioplan.

Werf, M.P.C. van der, Reezigt, G.J. & Guldemond, H. (1996). *Zittenblijven in het basisonderwijs: omvang, effecten en relaties met leerling- en schoolkenmerken.* Groningen: RION.

Wijnstra, J.M. (red.) (1988). *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool: uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs.* Arnhem: Cito/PPON.

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool.* Arnhem: Cito/PPON.