

MONITOR ONDERBOUW 2005 2006 2007 2008

rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

MONITOR 2006

bewegen volgens plan

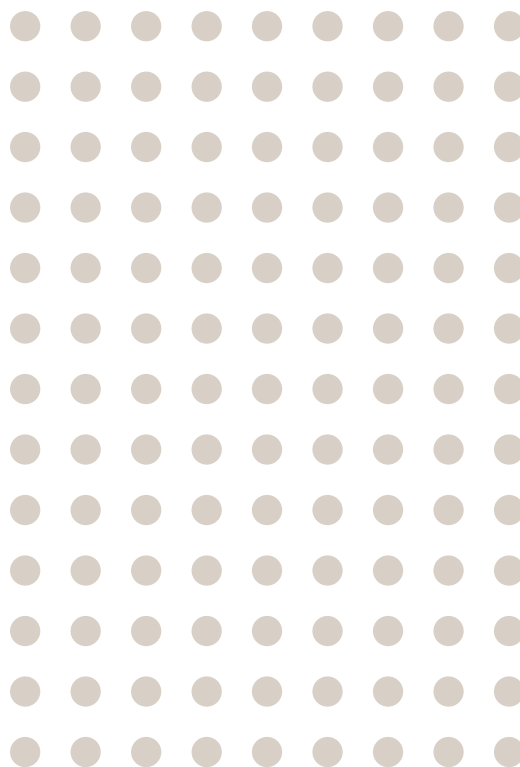


MONITOR ONDERBOUW 2006

rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

MONITOR 2006

bewegen volgens plan



inhoud

> inleiding	3
> samenvatting	5
hoofdstuk 1 > opzet en verantwoording	7
hoofdstuk 2 > resultaten	12
hoofdstuk 3 > conclusies en beschouwing	25
bijlage a > aanbevelingen	34
bijlage b > overzichtstabel tien scholen	36
bijlage c > overzichtsformulier monitor 2006	40



inleiding

Onderbouw-VO schrijft in opdracht van het ministerie van OCW vier monitorrapporten over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In december 2005 hebben wij de eerste monitor gepubliceerd, onder de titel *Volop in beweging. Bewegen volgens plan, het rapport dat u nu leest, is het tweede uit de serie, en gaat over de ontwikkelingen in het kalenderjaar 2006.*

Op 1 augustus 2006 is de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht geworden. Ten opzichte van de concept-wetgeving, die wij in *Volop in beweging* beschreven, is een aantal zaken veranderd. De hoofdpunten van de nieuwe wet- en regelgeving zijn:

- ▶ Scholen hebben meer ruimte voor eigen beleidskeuzes. Er zijn 58 globale kerndoelen. Scholen concretiseren deze kerndoelen naar eigen inzicht voor de verschillende opleidingen en niveaus, en bepalen hoe de kerndoelen worden geclusterd. Dit kan in vakken, projecten, leergebieden, een combinatie van deze of in een heel andere onderwijsvorm, waarin de ontwikkeling van de competenties van leerlingen centraal staat. Er moet sprake zijn van een samenhangend curriculum. Om de samenhang tussen verwante leerinhouden zichtbaar te maken, zijn de kerndoelen geclusterd in zeven domeinen.
- ▶ Aan de wetgeving ligt ten grondslag de Algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw VO. Op basis van deze karakteristiek leert de leerling in een doorlopende leerlijn van primair naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw. Verder heeft het leren in de onderbouw een oriënterend karakter en vindt het plaats in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving. De school bepaalt én verantwoordt zelf in welke mate de leerling actief en zelfstandig werkt en in hoeverre leerlingen

samenwerken. De school dient goed doordachte beleidsbeslissingen te nemen die in haar verantwoording tot uitdrukking komen.

- ▶ Er bestaan geen advies- of voorgeschreven lessentabellen meer en geen beschermde vakken. Scholen bepalen voor alle domeinen zelf hoeveel tijd aan welke inhoud besteed wordt. Voor lichamelijke opvoeding zijn enkele voorschriften gegeven over frequentie en verdeling over de leerjaren.
- ▶ De verplichte onderwijstijd (het aantal uren begeleid onderwijs onder schooltijd en onder verantwoordelijkheid van daartoe bekwaam onderwijspersoneel) is in de onderbouw en in 3 havo/vwo 1040 klokuren per leerjaar. De les-eenheid van 50 minuten is uit de wet geschrapt.
- ▶ De regels voor bevoegdheden bieden meer ruimte: scholen kunnen kiezen voor individuele bevoegdheid of toedeling van vakoverstijgende activiteiten (verder ook genoemd "teambevoegdheid"). Het is toegestaan dat een docent die daartoe bekwaam geacht wordt door het bevoegd gezag meerdere vakken (ook vakken waarvoor hij formeel niet bevoegd is) voor een groep leerlingen verzorgt, mits in het team waarvan hij deel uitmaakt voor alle te geven vakken een bevoegd docent aanwezig is die de eindverantwoordelijkheid draagt voor inhoud, uitvoering en toetsing.
- ▶ Scholen zijn verplicht over al hun activiteiten verantwoording af te leggen. De grotere variatie tussen en binnen scholen vraagt om andere vormen van verantwoording, niet alleen aan de overheid maar ook aan de omgeving van de school.

In 2006 hebben we deels naar andere thema's gekeken dan in 2005. We hebben onderzocht hoe scholen hun beleid ontwikkelen en daarbij de volgende vragen centraal gesteld:

- 1 Hoe verloopt de beleidsontwikkeling en op welke manier zijn docenten daarbij betrokken?

- 2 Hoe werken scholen hun beleid uit en welke rol spelen docenten daarin?
- 3 Welke scenario's kiezen scholen?
- 4 In hoeverre is de Algemene karakteristiek zichtbaar in het onderwijsleerproces?

In relatie tot deze vragen hebben we de inrichting van de onderbouw bekeken: hoe ver zijn scholen met de toepassing van de nieuwe wet- en regelgeving, op welke manieren werken scholen aan een samenhangend curriculum en aan doorlopende leerlijnen, maken scholen gebruik van de nieuwe bevoegdheidsregeling en houden zij zich aan het minimum van 1040 klokuren per leerjaar? Ten slotte hebben we de situatie in de onderbouw in 2006 vergeleken met die in 2005, op landelijk niveau en meer specifiek op tien scholen die in beide jaren door ons bezocht zijn.

De monitor is als volgt opgebouwd. Na deze inleiding treft u een samenvatting aan. In hoofdstuk 1 verantwoorden we de opzet van de monitor en de onderzoeksmethode. Vervolgens vindt u in hoofdstuk 2 de resultaten van het onderzoek en in het daarop volgende hoofdstuk onze conclusies en een beschouwing daarover. Op verschillende plaatsen in de monitor zijn sfeerreportages opgenomen van scholen die in de steekproef voorkwamen.

Aan de monitor zijn drie bijlagen toegevoegd. In de eerste staan de aanbevelingen die deelnemers aan de rondetafelbijeenkomsten hebben geformuleerd voor de diverse actoren in het onderwijsveld. De tweede bevat de tabel waarin de tien scholen worden gekarakteriseerd die twee jaar achtereenvolgend bezocht zijn. In de derde tenslotte vindt u het onderzoeksinstrument.

In deze monitor hebben wij behalve van onze eigen gegevens onder andere gebruik gemaakt van de resultaten van een onderzoek naar onderwijstijd en lesuitval¹, een verdiepend onderzoek naar de tien scholen die in 2005 en in 2006 door ons bezocht zijn² en van een onderzoek naar de ervaringen van scholen die vooruitlopend op de wet een jaar eerder met de nieuwe wet- en regelgeving zijn gaan werken³.

Evenals vorig jaar is de Inspectie van het Onderwijs ons van dienst geweest bij het trekken van een representatieve steekproef uit de scholen voor voortgezet onderwijs en bij de statistische analyse van de gegevens. Voor deze medewerking zijn wij haar dank verschuldigd.

We hopen dat u *Bewegen volgens plan* met plezier zult lezen en dat het rapport zal bijdragen aan het gesprek over de ontwikkeling van de onderbouw op de scholen in Nederland.

1 Regioplan, Onderwijstijd en lesuitval in het Voortgezet Onderwijs. Amsterdam september 2006 (publicatienummer 1415).

2 De resultaten van dit deelonderzoek zijn verwerkt in hoofdstuk 2 en in bijlage b van deze monitor.

3 SCO-Kohnstamm Instituut, Vooruitlopen op de wet. Ervaringen van scholen met de beleidsregel Vernieuwing Onderbouw VO 2005 - 2006. Amsterdam 2006.

samenvatting

Bewegen volgens plan is het resultaat van het tweede onderzoek naar de ontwikkelingen in de onderbouw dat Onderbouw-VO uitvoert in opdracht van het ministerie van OCW. Deze monitor beschrijft de ontwikkelingen in het kalenderjaar 2006. In vergelijking met het onderzoek van vorig jaar zijn deels andere accenten gelegd. De volgende thema's staan in deze monitor centraal:

- **de kenmerken van het ontwikkelproces**
- **de inrichting van de onderbouw**
- **de vergelijking met 2005**
- **de rol van de docent bij de beleidsontwikkeling en –uitwerking**

De meeste scholen hebben hun beleid voor de onderbouw inmiddels bepaald. Dat beleid wordt op verschillende manieren uitgewerkt. Op sommige scholen heeft de schoolleiding het beleidskader vastgesteld en nemen docenten de uitwerking ervan ter hand, op andere houden schoolleiding en docenten zich samen bezig met de uitwerking van het beleid.

Niet overal zijn alle docenten betrokken bij de beleidsuitwerking. Een grote groep scholen werkt met zogenoemde voortrekkers: een kleine 'voorhoede' van docenten die de uitwerking op zich neemt. Uit het onderzoek blijkt dat er een relatie bestaat tussen de organisatiestructuur van scholen en de mate waarin docenten bij de ontwikkeling betrokken zijn. Dit verband wordt zichtbaar in het verschil tussen vmbo-scholen en lycea⁴. Op vmbo-scholen, die veelal werken in kernteams, leeft de ontwikkeling van de onderbouw meer dan op de vaak in een sectiestructuur opererende lycea.

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw, die sinds 1 augustus 2006 van kracht is, verschilt sterk van de oude. Scholen dienen te werken aan een samenhangend curriculum, zij moeten invulling geven aan doorlopende leerlijnen en hebben te maken met een nieuwe norm voor onderwijstijd.

We constateren dat scholen weliswaar nastreven hun leerlingen zelfstandig en actief te doen leren – een van de elementen uit de Algemene karakteristiek voor de onderbouw – maar dat we in de praktijk van het onderwijs daar nog weinig van terugzien. In 2006 hebben de meeste scholen hun onderbouw georganiseerd volgens scenario 2: het werken met projecten. Een andere organisatorische inrichting van het leerproces betekent echter niet automatisch dat leerlingen daadwerkelijk anders leren. Zo zijn projecten op veel scholen die werken volgens scenario 2 nog geen vast onderdeel van de curriculumlijn, maar eerder 'iets extra's' naast de reguliere lessen.

Niet alle scholen denken opnieuw na over de invulling van het curriculum. Vaak is (nog) geen inhoudelijke discussie gevoerd over de uitwerking van de 58 nieuwe kerndoelen. Het differentieel deel is op de meeste scholen ingevuld, maar dat betekent dikwijls niets anders dan dat het beleid uit de basisvorming is gehandhaafd, waarbij 'vanzelf' voldaan wordt aan de eisen van de nieuwe wet- en regelgeving.

De nieuwe norm van 1040 klokuren onderwijs per jaar brengt problemen met zich mee. De helft van de scholen geeft aan grote moeite te hebben om aan deze eis te voldoen.

⁴ Met het oog op de leesbaarheid gebruiken wij in deze monitor de term 'lycea' als groepsnaam voor de havo/vwo-scholen en gymnasia; zie hoofdstuk 1.

In vergelijking met 2005 zeggen meer docenten zich betrokken te voelen bij de ontwikkeling van de onderbouw. Ook geven meer docenten, team- en schoolleiders aan dat een grotere mate van samenhang gerealiseerd is. Net als vorig jaar worden een ongeschikt schoolgebouw, gebrek aan geld en tijd het meest genoemd als het gaat om zaken die de ontwikkeling van de onderbouw belemmeren. Het aantal respondenten dat deze belemmeringen noemt is echter gedaald.

De resultaten van deze monitor zijn besproken met de resonansgroep van Onderbouw-VO en met schoolleiders, ondersteuners, vertegenwoordigers van de VO-raad en lerarenopleidingen. Deze besprekingen hebben geleid tot aanbevelingen aan verschillende instanties. De belangrijkste aanbevelingen zijn: meer geld voor ontwikkeltijd, ontwikkeling van een systematiek voor toezicht en verantwoording, verspreiding van good practices en organisatie van het leren van docenten.

In 2007 verschijnt de derde monitor over de ontwikkelingen in de onderbouw. Onderbouw-VO zal dan extra aandacht besteden aan de inrichting van het derde leerjaar havo/vwo, de doorlopende leerlijnen, het aanbrengen van samenhang in het curriculum, de verschillen tussen vmbo-scholen en lycea en ontwikkeltijd.

1 > opzet en verantwoording

In dit hoofdstuk verantwoorden we de opzet en de werkwijze van de monitor in 2006. Achtereenvolgens beschrijven we welke onderbouwlocaties bij de monitor betrokken zijn, hoe deze locaties zijn geselecteerd, op welke manier en met welke instrumenten we informatie hebben verzameld en hoe we deze informatie hebben verwerkt en geanalyseerd.

De deelnemende vestigingen

In de monitor onderzoeken we niet alleen de stand van zaken in een bepaald jaar, maar bekijken we ook hoe het ontwikkelproces in de onderbouw tussen 2005 en 2009 verloopt. De onderzoekspopulatie bestaat dan ook uit drie groepen scholen:

- groep 1: scholen die we gedurende vier jaar volgen (een kwart van de steekproef; 27 locaties)
- groep 2: scholen die we voor het tweede opeenvolgende jaar volgen en vervolgens niet meer (een kwart van de steekproef; 26 locaties)
- groep 3: scholen die we dit jaar voor het eerst volgen (de helft van de steekproef; 53 locaties); de helft hiervan zal volgend jaar opnieuw bij de monitor worden betrokken

Om een representatief beeld te krijgen van de stand van zaken in de onderbouw, hebben we ook dit jaar 10% van de 1060 onderbouwlocaties (106 locaties) onderzocht. Op basis van de gegevens zoals deze bij de Inspectie van het Onderwijs bekend zijn, is een aselechte steekproef getrokken. Deze steekproef is representatief voor de onderbouwvestigingen in Nederland als het gaat om geografische spreiding, denominatie, schoolgrootte en schoolsoort (brede scholengemeenschappen, vmbo-vestigingen en havo/vwo-vestigingen).

Informatieverzameling

De monitor kent twee fasen van informatieverzameling.

De eerste fase bestaat uit het bezoeken van twintig vestigingen, de tweede uit het houden van telefonische interviews met de overige 86 vestigingen. De bezochte en gebelde scholen zijn evenredig verdeeld over de drie hierboven genoemde groepen. De onderstaande tabel verduidelijkt dit.

	Totaal aantal scholen in steekproef (N = 106)	Bezochte scholen (20)	Gebelde scholen (86)
Groep 1: vier jaar	27	5	22
Groep 2: voor het 2e jaar	26	5	21
Groep 3: voor het 1e jaar	53	10	43

Onderbouw-VO heeft een aantal ervaren schooldirecteuren en docenten bereid gevonden om ondersteuning te bieden in de fase van informatieverzameling. Dit betekent dat bij een bezoek telkens één lid van Onderbouw-VO en één externe ondersteuner was betrokken, en dat sommige scholen door iemand van Onderbouw-VO zijn gebeld en andere door een externe ondersteuner. Iedereen die betrokken was bij het verzamelen van informatie heeft ter voorbereiding twee trainingen gevolgd; een voor het afleggen en verwerken van de bezoeken en een voor het uitvoeren en verwerken van de telefonische interviews.

De bezoeken

Het bezoeken van een school nam steeds één dag in beslag. Ter voorbereiding van een bezoek bestudeerde het bezoektteam de schoolgids, het meest recente inspectierapport en - indien van toepassing - de stukken van de voorgaande monitor. Gedurende de dag vonden er vijf gesprekken plaats met achtereenvolgens de schoolleiding, een groep leerlingen, een groep docenten, de leden van een projectgroep onderbouw en opnieuw de schoolleiding. Deze gesprekken werden gevoerd met behulp van halfgestructureerde vragenlijsten. Daarnaast was een belangrijk onderdeel van de dag een uitgebreide rondleiding door de school door een groep leerlingen uit de onderbouw. In het afsluitende gesprek besprak het bezoektteam zijn indruk van de stand van zaken in de onderbouw met de schoolleiding. Na afloop van het bezoek vulde het bezoektteam gezamenlijk het 'Overzichtsformulier monitor 2006' in. In bijlage C is de uiteindelijke versie van dit overzicht opgenomen. De informatie afkomstig uit de twintig bezoeken is in eerste instantie samengevat op een voorgaande versie. Naar aanleiding van de bezoeken zijn de oorspronkelijke overzichten verfijnd tot de huidige vorm; de bezoeken zijn alsnog op de uiteindelijke versies samengevat. Tot slot zijn de belangrijkste punten uit het overzicht per vestiging in een verslag vastgelegd en ter verificatie aan de vestiging gestuurd. Op één school is het bezoek anders verlopen dan gepland. Deze school staat sinds 2005 onder verscherpt toezicht van de Inspectie van het Onderwijs. Een bezoek van Onderbouw-VO zou, zo werd gevreesd, een te grote wissel trekken op het docententeam. Daarom hebben we op deze school alleen een uitgebreid gesprek gevoerd met de (interim)directeur en twee teamleiders. Hiermee hebben we wel de benodigde informatie kunnen verzamelen.

De telefonische interviews

Voorafgaand aan het telefonische interview werd in overleg met de eindverantwoordelijke van de vestiging bepaald met welk lid van de schoolleiding Onderbouw-VO het gesprek zou voeren. Met deze persoon werden vervolgens datum en aanvangstijd

van het gesprek vastgesteld. Onderbouw-VO stuurde hierna een bevestigingsbrief over deze afspraak en ter voorbereiding een lijst met vragen die in het gesprek aan bod zouden komen. Op één school is het telefonische interview niet doorgegaan. Van uitstel door deze school kwam tenslotte afstel. Hierdoor komt het totaal aantal scholen dat mee heeft gedaan in deze monitor op 105.

Om te voorkomen dat in het gesprek met de schoolleider een onvolledig beeld van de ontwikkelingen in de onderbouw zou ontstaan, hebben we voorafgaand aan het telefonische interview verschillende vragenlijsten op de vestiging laten verspreiden. Via een gestratificeerde steekproef verzochten we één teamleider, vier docenten en vijf leerlingen uit de onderbouw van de vestiging de vragenlijsten in te vullen. De informatie die hieruit naar voren kwam hebben we verwerkt vóór de start van het telefonische interview. Bovendien bestudeerden we het meest recente inspectierapport van de vestiging en - indien van toepassing - de stukken van de voorgaande monitor. Op deze manier kon de interviewer tijdens het gesprek met de schoolleider putten uit meerdere informatiebronnen. Wanneer de antwoorden van de schoolleider in tegenspraak waren met één van deze bronnen, vroegen de interviewers verder door. Hierdoor werd in gezamenlijk overleg tussen schoolleider en interviewer het oorspronkelijk antwoord soms bijgesteld.

De verschillende vragenlijsten die aan teamleiders, docenten en leerlingen zijn gestuurd leverden aanvankelijk een respons op van 28%. Na een belronde was dit 52%. We hebben dus niet voor alle scholen de beschikking gehad over deze aanvullende informatiebronnen. Het was zodoende niet mogelijk om bij elke school vast te stellen of de antwoorden van de schoolleider overeenkwamen met die van de teamleiders, docenten en leerlingen. Wel kunnen we per vraag de gemiddelde afwijking bepalen van de antwoorden van de schoolleiders ten opzichte van die van de teamleiders, docenten en leerlingen.

Op een aantal vragen wijkt de mening van de schoolleider significant af van de mening van de docenten, teamleiders en leerlingen. Dit wil zeggen dat er statistisch gezien een betekenisvol verschil is tussen de mening van schoolleiders en de mening van teamleiders, docenten en leerlingen. Het grootste verschil komt voor bij vraag 3 'Op welke wijze zijn/worden docenten betrokken bij de bepaling van de koers?' en vraag 52 'In welke frequentie maakten leerlingen in 2006 gebruik van ICT-hulpmiddelen tijdens het leren op school?'. Bij de vraag over de frequentie van het ICT-gebruik door leerlingen geeft 37% van de schoolleiders een positiever beeld dan de teamleiders, docenten en leerlingen (61% van de schoolleiders beantwoordt de vraag op dezelfde manier, 2% beantwoordt de vraag negatiever dan teamleiders, docenten en leerlingen). Bij

de vraag over de wijze waarop docenten betrokken worden, heeft 27% van de schoolleiders een positiever beeld. Op de overige vragen scoren de schoolleiders weliswaar gemiddeld genomen iets positiever (bij twee vragen iets negatiever), maar deze verschillen zijn niet noemenswaardig afwijkend van de mening van de teamleiders, docenten en leerlingen.

Data-analyse

De gegevens op de overzichten per vestiging hebben we met behulp van het statistisch rekenprogramma SPSS verwerkt. Per vraag- en antwoordcategorie zijn frequentietabellen opgesteld en daaruit zijn de meest opvallende trends gedistilleerd. Naast het analyseren van de huidige stand van zaken in de onderbouw hebben we gekeken of er trends waar te nemen zijn met betrekking tot de onderbouwontwikkeling in de periode 2005-2006. Bovendien hebben we onderzocht, daar waar het mogelijk en van belang was, of er betekenisvolle verschillen waarneembaar zijn tussen vier verschillende schoolsoorten die wij vanwege de leesbaarheid in dit rapport onderscheiden: de vmbo-scholen, de brede scholengemeenschappen (vmbo/havo/vwo-scholen), de smalle scholengemeenschappen (vmbo-t/havo/vwo-scholen) en de groep scholen die wij lycea noemen (scholen voor havo, vwo en/of gymnasium). Uiteindelijk zijn de gevonden trends en thema's aangevuld met illustratieve uitspraken van respondenten en met observaties tijdens schoolbezoeken. Deze zijn als citaten opgenomen in het volgende hoofdstuk.

Tot slot hebben we onze bevindingen tijdens twee bijeenkomsten voorgelegd aan onze resonansgroep en aan twee groepen uit het onderwijsveld. Tijdens deze zogenoemde rondetafelbijeenkomsten zijn de onderzoeksresultaten toegelicht, de daaruit getrokken conclusies besproken en aanbevelingen geformuleerd. Deelnemers aan de eerste bijeenkomst waren werkzaam bij de Inspectie voor het Onderwijs, onderwijsbegeleidingsdiensten, bij de VO-raad en bij lerarenopleidingen. Bij de tweede ronde schoven school- en teamleiders uit de onderbouw aan.

School Christelijke Scholengemeenschap Veenendaal

Vmbo en praktijkonderwijs

Huidig scenario: 2/3

Gewenst scenario: 3

Woensdagmiddag, 13.00 uur

'Je mag zelf kiezen wanneer je iets doet en je kunt ook nog samenwerken!'



'En hier is het dus allemaal begonnen!' Roel Verheijden, docent beeldende vakken en lid van de MR, duwt de deur van lokaal 21 open en een licht geroezemoes golft de gang in. Het beeld is inmiddels al tamelijk vertrouwd geworden: een stuk of veertig brugklassers zijn zelfstandig of in groepjes bezig. Ze zitten aan gewone tafels, aan stiltewerkplekken, achter de computer. De een doet een taak Nederlands, de ander een digitale controletoets aardrijkskunde en weer een ander is bezig met Engels. Twee docenten geven begeleiding. 'Dit is leuk, veel leuker dan gewone lessen', lachen Seda en Esma uit 1b1 vanachter hun boeken. 'Je mag zelf kiezen wanneer je iets doet en je kunt ook nog samenwerken!'

Het is niet aan de fysieke omgeving te danken dat het nieuwe onderwijsconcept van de Christelijke Scholengemeenschap Veenendaal na drie jaar al aardig van de grond begint te komen. Lokaal 21 bestaat uit twee oude portocabins en ook het schoolgebouw zelf is niet meer van deze tijd. De nieuwbouw komt pas in 2008. 'Maar ja', zegt directeur onderbouw Bert van Leeuwen nuchter: 'als we straks in dat mooie gebouw al die nieuwe mogelijkheden krijgen, dan kunnen we nu toch maar beter gaan oefenen? Anders hebben we straks wel een nieuw gebouw, maar geen nieuw onderwijs.'

'Anders leren' noemt de school het nieuwe concept voor de onderbouw. Het is onderdeel van een nieuwe koers (motto: levensecht leren) waartoe de school drie jaar geleden heeft besloten. De onderbouwleerlingen krijgen de algemene vakken zoveel mogelijk aangeboden in een 'leerhuis'. Nu zijn dat nog twee doorgebroken lokalen waarin de leerlingen van twee klassen onder leiding van twee docenten zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren. Maar straks zullen de leerhuizen bestaan uit maximaal vijf mentorgroepen, die ook samen in een leerhuis zijn gevestigd. Dan krijgt elk leerhuis ook echt zijn eigen kernteam.

Het team van de CSG vindt het helemaal niet zo erg dat het in sommige opzichten nog moet droogzwemmen. 'Het is een heel proces', zegt afdelingsleider leerjaar 1 Gea van Barneveld, 'en je kunt toch niet alles tegelijk. We zijn nu bijvoorbeeld pas net toe aan de eerste experimenten met nieuwe leerstof.' Afdelingsleider tweede leerjaar Henk van der Horst: 'Stapje voor stapje past ook bij ons. Alles op z'n kop werkt hier niet. We zijn zuinig op onze mensen.'

De school heeft al veel geleerd. Dat het fantastisch is om weer met iedereen over onderwijs na te denken bijvoorbeeld. En dat teamgeest ook al kan ontstaan als er nog geen fysieke eenheid is. Maar ook dat je moet zien te voorkomen dat de leraar in plaats van begeleider een veredelde administrator wordt, die voortdurend bezig is alle vorderingen bij te houden (denkrichting voor een oplossing: portfolio's). En dat je er niet bent als de elektronische leeromgeving eindelijk goed draait; dat je haar daarna ook nog optimaal wilt gaan gebruiken.

Bert van Leeuwen: 'We zijn lid van een onderwijsvernieuwingscoöperatie van twaalf scholen en daar gaat het voortdurend om de vragen: is de omgeving inspirerend? Zijn de lessen inspirerend? Zo lang we dat voor ogen houden, zijn we op de goede weg!'



2 > resultaten

Hieronder geven we de resultaten van de monitor weer.

De volgende drie onderwerpen komen daarbij aan de orde:

- De kenmerken van het ontwikkelproces
- De inrichting van de onderbouw
- De vergelijking met 2005

De kenmerken van het ontwikkelproces

Beleidsontwikkeling

In deze monitor besteden we nadrukkelijk aandacht aan de beleidsontwikkeling in de onderbouw. Het eerste wat we ons hierbij afvragen is of scholen een koers hebben bepaald. Vervolgens kijken we naar de manier waarop zij hun beleid vormgeven. 80% van de scholen geeft aan een koers voor de onderbouw te hebben bepaald. 2% heeft zich nog niet verdiept in de vraag in welke richting de onderbouw zich zou moeten ontwikkelen. De rest van de scholen is zich aan het oriënteren op de te volgen koers. Ongeveer 10% van de scholen geeft aan dat de verschillende teams en afdelingen elk een eigen richting kunnen kiezen. Op de rest van de scholen is één koers bepalend voor de gehele locatie.

Er zijn op deze school vier verschillende 'stromingen' in de onderbouw te onderscheiden:

- 1 Kernteam A: het onderwijs binnen deze stroming is gebaseerd op 'het nieuwe leren'. Begeleid door hun coaches werken leerlingen in blokken van vijf weken samen aan prestaties, gebaseerd op een thema.
 - 2 Kernteam Iwoo: het onderwijs binnen deze stroming volgt het principe van 'minder handen voor de klas'. De leerlingen leren in een afgeschermd ruimte in vier groepen van ongeveer vijftien personen. De kerndoelen van Nederlands, Engels en Rekenen en wiskunde worden in een afzonderlijk vak aangeboden, de rest van de kerndoelen is gebundeld in projecten.
 - 3 Kernteam vmbo bk: experimenteert met projectonderwijs (binnen de vakkenstructuur), bereidt het werken in domeinen (vanaf volgend schooljaar) voor.
 - 4 Kernteam vmbo tg: experimenteert met projectonderwijs (binnen de vakkenstructuur), zet dat komend jaar door.
- [grote vmbo-school]
-

Ook wanneer een school voor één duidelijke koers heeft gekozen, zien we dikwijls toch verschillen in uitwerking en tempo tussen de teams en afdelingen. De helft van de scholen in onze onderzoeksgroep geeft aan dat het kader voor de onderbouw op centraal niveau bepaald is, en dat docententeams binnen dit kader zelf bepalen hoe de onderbouw verder ontwikkeld wordt. Niet ieder docententeam lijkt echter in staat om het algemene kader te vertalen naar een eigen afdelingsplan. 10% van de scholen zegt dat hun docententeams niet goed weten hoe ze de kaders verder moeten of kunnen ontwikkelen. Zo is een school vastgelopen op het zelf ontwikkelen van projecten en komt op een andere school de ontwikkeling van het leergebied niet tot stand wegens stagnerende samenwerking tussen docenten. Op sommige van de scholen die we bezochten zagen we dat de schoolleiding op

zoek was naar een goede balans tussen het sturen en loslaten van de teams.

In de nabije toekomst (vanaf het schooljaar 2007-2008) wil het College gaan werken in leergebieden (Mens & Natuur, Mens & Maatschappij en Cultuur & Kunst). Op dit moment is het voor zowel de locatieleiding als de docenten nog niet duidelijk hoe dit er precies uit gaat zien. Dit past binnen de veranderstrategie die de locatie hanteert. [...] De schoolleiding van het College heeft in 2004 een strategisch beleidsplan geschreven. Docenten zijn hierover uitvoerig geïnformeerd. Voor sommige docenten kwam de keuze voor scenario 3, het werken in leergebieden, daarom niet als een verrassing. Voor anderen echter wel. Aanvankelijk was het de bedoeling om vanaf het schooljaar 2006-2007 al te gaan werken in leergebieden, maar de meeste docenten achtten dit niet haalbaar. Uiteindelijk is na zorgvuldige afweging besloten om het schooljaar 2006-2007 te bestempelen als een voorbereidingsjaar (nu het 'nulde jaar' genoemd), en in 2007-2008 echt van start te gaan. Ook hierbij geldt dat sommige docenten dit uitstel jammer vinden, en andere juist noodzakelijk. [kleine vmbo-school]

De beleidsontwikkeling op de andere helft van de scholen verloopt grofweg op twee manieren. Bijna een kwart van het totale aantal scholen geeft aan dat docenten en schoolleiding samen de koers bepalen; een nagenoeg even groot deel zegt dat docenten worden bevraagd over hun ideeën en dat vervolgens een werkgroep of het managementteam deze ideeën verder uitwerkt in een beleidsplan. Op dit punt zijn de schoolleiders overigens optimistischer dan de docenten en teamleiders: een kwart van de schoolleiders is positiever dan hun docenten over de mate van betrokkenheid van docenten bij het bepalen van de koers voor de onderbouw.

Wanneer we de manier bekijken waarop de beleidsontwikkeling tot stand komt vanuit het perspectief van de vier verschillende schoolsoorten die we in deze monitor onderscheiden (zie hoofdstuk 1), dan vallen twee zaken op. Meer dan 60% van de vmbo-scholen kiest voor een aanpak waarbij de kaders voor de ontwikkeling van de onderbouw op centraal niveau worden bepaald. 60% van de lycea laat juist een aanpak zien waarbij een werkgroep of managementteam op basis van verzamelde ideeën een beleidsplan schrijft. Kennelijk hebben deze twee schooltypen ieder hun eigen strategie om beleidsontwikkeling tot stand te brengen. De smalle en brede scholengemeenschappen laten geen uitgesproken voorkeur voor een van beide aanpakken zien.

Beleidsuitwerking

Ongeveer 40% van de scholen geeft aan dat bijna alle docenten in de onderbouw betrokken zijn bij de uitwerking van de plannen. Een derde van de scholen werkt met zogenaamde voortrekkers (zoals docenten die materialen ontwikkelen die vervolgens door de rest van de docenten gebruikt worden). Er blijkt een verband te bestaan tussen de manier waarop de scholen georganiseerd zijn en de mate waarin de docenten betrokken zijn bij de onderbouw. Op scholen die georganiseerd zijn in een sectiestructuur (dit zijn in ons onderzoek vooral de lycea), zien we relatief vaak dat de ontwikkeling van de onderbouw nog niet zo leeft. Binnen scholen die werken in teams zijn meer mensen betrokken bij de ontwikkeling van de onderbouw. Ook is hier weer het verschil in werkwijze zichtbaar tussen vmbo-scholen en lycea. Meer dan 50% van de vmbo-scholen geeft namelijk aan dat bijna alle docenten betrokken zijn, tegenover slechts 15% van de lycea. De lycea werken vaker via de 'voortrekkersmethode'.

Op welke wijze zijn of worden docenten betrokken bij de bepaling van de koers?



10% van de scholen zegt dat de koers weliswaar bepaald is, maar dat de docenten nog niet echt met de uitwerking van het beleid aan de slag zijn gegaan.

De mate van betrokkenheid verschilt van docent tot docent en van stroming tot stroming. Binnen Kernteam A zijn alle docenten betrokken bij de ontwikkeling van het onderwijs. Kernteam Iwookent een groep voortrekkers en een groep docenten die later aan het team is toegevoegd. In de andere twee stromingen is een aantal docenten betrokken bij de ontwikkeling van de projecten en domeinen, maar een grote groep ook niet. De docenten met wie wij spraken schatten het percentage docenten dat bij de ontwikkeling van de onderbouw betrokken is op ongeveer 50%. Het beeld is dus tweeledig. Docenten die iets willen ontwikkelen krijgen hiervoor nadrukkelijk de ruimte, maar de docenten die voorlopig aan de zijlijn staan bij de ontwikkeling krijgen die ruimte ook.

[grote vmbo-school]

Worden docenten extra gefaciliteerd voor het werk dat ze verrichten ten behoeve van de onderbouwontwikkeling? 'Nee,' geeft 30% van de scholen aan, 'dit valt bij ons binnen de normale normjaartaak.' Op 55% van de scholen krijgt een deel van de docenten extra uren voor ontwikkeling (meestal tussen de een en drie uur per week). Op 15% van de scholen krijgen alle docenten in de onderbouw extra tijd. Er zijn op dit punt geen noemenswaardige verschillen tussen de schoolsoorten.

De betrokkenheid van de docenten bij de ontwikkelingen is groot. Opvallend is de eensgezindheid waarmee zij spreken over de ingezette lijn. Binnen de schoolbreed uitgezette kaders krijgen docenten alle ruimte om aan eigen invullingen te werken. Dit leidt tot enthousiasme en werklust. Ten behoeve van onderwijsontwikkeling heeft de schoolleiding op 35 donderdagmiddagen steeds twee klokuren ingepland voor alle docenten.

[smalle scholengemeenschap]

Bij de twintig scholen die we bezocht hebben blijkt dat daar waar docenten veel ontwikkeltijd hebben (meer dan twee uur per week per persoon), de ontwikkeling van de onderbouw verder gevorderd is dan op scholen waar docenten het met relatief weinig ontwikkeltijd moeten doen. Op de laatstgenoemde scholen zijn minder mensen betrokken bij de ontwikkeling van de onderbouw, en zien we dat deze veelal nog in een experimenteer- of pilotfase verkeert.

Dit schooljaar werkt de school aan de ontwikkeling van de leergebieden in leerjaar 1. Volgend jaar staat de ontwikkeling van leerjaar 2 op het programma, terwijl de organisatie en invulling van de leergebieden in leerjaar 1 dan ook nog verbetering nodig zullen hebben. Al met al een omvangrijke operatie, waarvoor weinig ontwikkeltijd beschikbaar is. In ieder leergebied heeft een aantal docenten schrijftijd gekregen. Dit systeem blijkt niet helemaal afdoende, want in feite schrijven ook docenten die hiervoor geen ontwikkeltijd hebben gekregen mee aan de verschillende opdrachtkaarten. In het volgende schooljaar zal de ontwikkeltijd daarom op een andere manier geregeld moeten worden. De docenten geven bovendien aan dat er ondanks de facilitering niet voldoende rust en tijd is voor het ontwikkelen van kwalitatief hoogwaardige opdrachten. De meeste opdrachten zijn net op tijd klaar, mede doordat docenten er veel van hun eigen tijd insteken. Aan het tijdens of na de periode verbeteren van de opdrachtkaarten komen de docenten nauwelijks toe. Om de kwaliteit van de opdrachtkaarten te verhogen is er meer rust nodig. Dit is een aandachtspunt: sommige docenten neigen ernaar weer 'gewoon' les te gaan geven omdat ze de kwaliteit van het werken in leergebieden niet voldoende achten. De unit-manager probeert daar waar mogelijk die rust te creëren. Niet door de trein, die al op stoom is, stil te zetten, maar door wat vaart te minderen en door te gaan op de afgesproken en ingezette lijn.

[groene vmbo-school]

Op welke wijze zijn docenten betrokken bij de uitwerking van de ontwikkeling van de onderbouw?



Meest genoemde belemmeringen bij onderbouwontwikkeling

het gebouw is niet geschikt	16%
er is niet voldoende tijd/geld voor de ontwikkeling	16%
docenten denken behoudend (willen graag behouden wat er is)	13%
de professionele ontwikkeling van de teams/secties is ontoereikend	12%
docenten hebben onvoldoende expertise	10%
anders	10%

Belemmerende factoren

90% van de scholen geeft aan om verschillende redenen belemmeringen te ervaren bij het ontwikkelen van de onderbouw. De vijf meest genoemde belemmeringen zijn:

- het gebouw is niet geschikt (16%)
- er is niet voldoende tijd/geld voor de ontwikkeling (16%)
- docenten denken behoudend (willen graag behouden wat er is) (13%)
- de professionele ontwikkeling van de teams/secties is ontoereikend (12%)
- docenten hebben onvoldoende expertise (10%)

Andere zaken die de ontwikkeling op telkens ongeveer 5% van de scholen belemmeren zijn: adequate leermiddelen ontbreken, de organisatiestructuur is niet op orde, de schoolleiding wil sneller dan het docententeam en ingezette veranderingen worden vaak niet afgemaakt.

Bekijken we de belemmeringen per schooltype, dan valt op dat twee schoolsoorten vaker dan gemiddeld aangeven dat het gebouw niet geschikt is. Dit zijn de vmbo-scholen en de smalle scholengemeenschappen. Twee derde van de vmbo-scholen en 50% van de smalle scholengemeenschappen ervaart het gebouw als een belemmering.

De behoudende denkwijze van docenten (in de zin van graag willen behouden wat er nu is) wordt naarmate het niveau van het schooltype hoger is vaker als een belemmering gezien. Ter illustratie: een derde van de vmbo-scholen noemt behoudende docenten als probleem, tegenover 55% van de lycea. Opvallend is ook het hoge percentage lycea (67%) dat de professionele ontwikkeling van de teams of secties ontoereikend vindt. Bij de andere schoolsoorten ligt dit percentage rond de 35%. Hierbij benadrukken we dat de score van de schoolleiding op deze vraag niet veel afwijkt van die van de docenten en teamleiders.

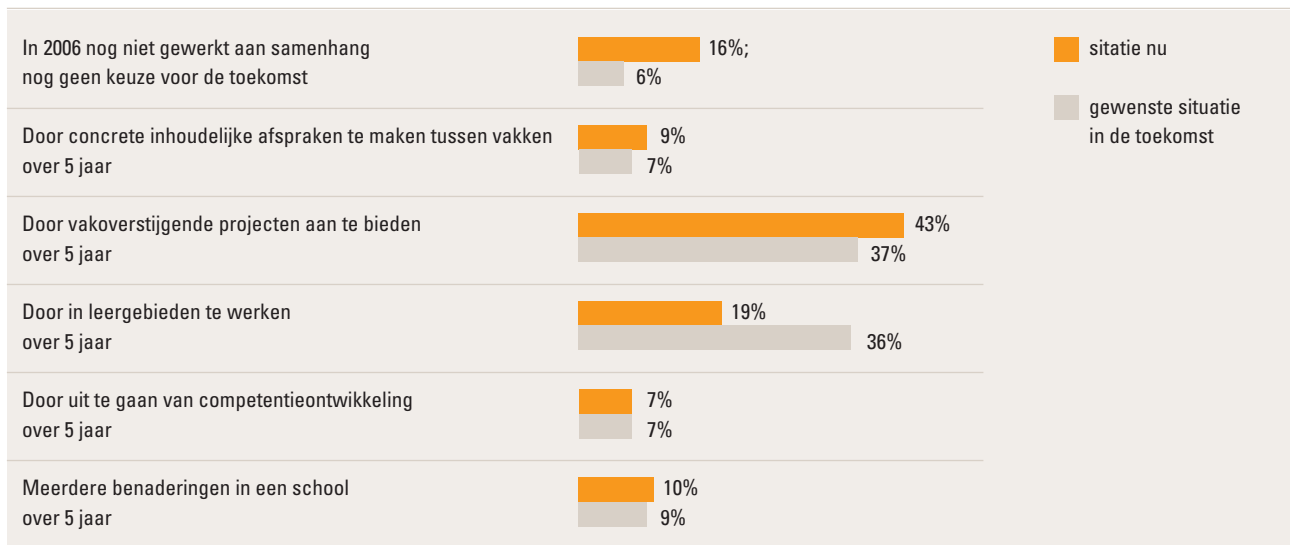
De inrichting van de onderbouw

Scenariokeuze en -ontwikkeling

Hoe realiseren scholen op dit moment meer samenhang en afstemming tussen de vakken in de onderbouw? Los van het feit dat er met name op de smalle en brede scholengemeenschappen tussen de teams verschillen bestaan in de manier waarop tot afstemming wordt gekomen, los ook van het feit dat 16% van de scholen nog niet echt bezig is met het realiseren van samenhang, zien we momenteel de grootste groep scholen werken aan vakoverstijgende projecten (43%). Dit wordt ook wel scenario 2 genoemd. Bij alle schooltypen is deze werkwijze het meest populair, bij de lycea kiest zelfs 70% voor dit type scenario. Bijna 20% van alle scholen probeert tot meer samenhang te komen door te werken in leergebieden (scenario 3). 9% geeft aan inhoudelijke afspraken te maken tussen de vakken (scenario 1) en 1% werkt op een andere manier aan de competentieontwikkeling van leerlingen (scenario 4). Uiteraard zijn er ook mengvormen zichtbaar, maar we hebben scholen gevraagd welke ontwikkeling de boventoon voert.

Gevraagd naar het streefbeeld voor de toekomst, zegt ongeveer een derde deel van de scholen binnen nu en vijf jaar met vakoverstijgende projecten te willen gaan werken. Eveneens een derde deel wil graag gaan werken in leergebieden. De smalle scholengemeenschappen en lycea geven in de toekomst met name de voorkeur aan werken met vakoverstijgende projecten; de helft van de vmbo-scholen kiest voor leergebieden. Het aantal scholen dat graag blijft werken in een vakkenstructuur is ongeveer gelijk aan het aantal scholen dat dat nu al doet. Hetzelfde is het geval met het aantal scholen dat op een andere manier aan competentieontwikkeling van leerlingen werkt (beide ongeveer 7%).

Hoe wordt er in de onderbouw gewerkt aan samenhang?



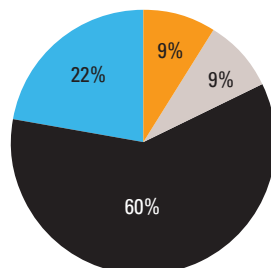
In de toekomst wordt er uitgegaan van de vakkenstructuur, met extra aandacht voor activerende didactiek, clustering van enkele vakken en enkele projecten. Op welke manier en met welk doel de projecten ingezet gaan worden is nog een punt van discussie. Worden de projecten lesstofvervangend, zijn zij alleen gericht op het aanleren van vaardigheden en op welke manier worden zij in het lesrooster opgenomen? Op deze vragen willen men in de komende schooljaren een antwoord geven. [smalle scholengemeenschap]

Werken in projecten

De verschillen tussen scholen die werken met projecten zijn groot. Op 9% van die scholen hebben leerlingen iedere week een project; op eveneens 9% is dit één of twee keer per maand. Deze projectfrequentie wijkt af van de ongeveer 22% van deze groep scholen die aangeeft één keer per schooljaar een projectweek te organiseren en de overgrote meerderheid (60%) die zegt vakoverstijging te realiseren in twee tot vier projectweken per jaar. In de overige weken van het schooljaar wordt op deze scholen 'gewoon' lesgegeven in een vakkenstructuur.

Hoe vaak vinden de projecten plaats?

- een keer per week
- een of twee keer per maand
- twee tot vier projectweken per jaar
- een projectweek per jaar



De scholen verschillen ook van elkaar in de mate waarin de projecten leerstofvervangend, dan wel 'iets extra's naast de

gewone stof' zijn. De verdeling is ongeveer gelijk: de helft van de scholen zegt dat de projecten in de plaats komen van leerstof uit de methode, de andere helft biedt in projecten extra stof aan. Op driekwart van de scholen zijn de projecten niet op elkaar afgestemd. Dit betekent bijvoorbeeld dat er geen ontwikkeling is in de mate waarin leerlingen zelfstandig werken of in de hoeveelheid keuzemogelijkheden die ze binnen een project hebben. 40% van de scholen speelt met zijn projecten in op de verschillen tussen leerlingen; op de overige scholen maken leerlingen allemaal nagenoeg dezelfde opdrachten. Er zijn op dit gebied geen grote verschillen tussen de schoolsoorten waar te nemen.

De ontwikkelingen voltrekken zich in kleine stappen. De komende schooljaren worden enkele vakken gedeeltelijk geclusterd, zoals techniek/natuurkunde en biologie/verzorging. Er zijn enkele kleine projecten door verschillende vakken uitgevoerd. Deze projecten vonden plaats tijdens de 'normale' lessen. Dit schooljaar is er een grootschaliger project gepland, maar er moet nog besloten worden of, en zo ja wanneer, dit project uitgevoerd gaat worden. [smalle scholengemeenschap]

Werken in leergebieden

Scholen die werken in leergebieden verschillen in de mate van daadwerkelijke integratie van de vakken per leergebied. Op een klein deel van deze scholen biedt iedere vakdocent binnen het leergebied zijn eigen vak aan. De meeste scholen maken de opdrachten binnen een leergebied zoveel mogelijk vakoverstijgend. We zien dat op ongeveer de helft van de scholen de talen geen rol spelen in de leergebieden; de talen worden op deze scholen

in aparte vakken aangeboden. Een kwart van de scholen probeert de talen wel zoveel mogelijk een eigen plaats binnen de leergebieden te geven. Op 9% van de scholen zijn de talen ondergebracht in een eigen leergebied. Ook wiskunde wordt op het merendeel (60%) van de scholen die werken in leergebieden als apart vak aangeboden. Op 15% van deze scholen is wiskunde juist zoveel mogelijk geïntegreerd in een leergebied.

Het realiseren van échte vakoverstijging binnen een leergebied kost meerdere jaren. In het eerste jaar zijn de opdrachten vaak nog sterk gerelateerd aan één bepaald vak, in het jaar daarop worden ze meestal verbeterd en meer vakoverstijgend gemaakt.

De ontwikkeling van de leergebieden, waarmee in september 2005 een begin is gemaakt, heeft op deze school niet stilgestaan. Naast het leergebied Mens & Natuur (dat vorig schooljaar is begonnen) zijn nu de leergebieden Mens & Maatschappij, Mens & Cultuur en Mens & Groen van start gegaan. Daarnaast werkt deze school met de basisvakken wiskunde, Nederlands, lichamelijke opvoeding en Engels. De ontwikkeling van het leergebied Mens & Natuur is het meest ver gevorderd; die van de andere leergebieden staat nog in de kinderschoenen. Zo worden binnen het leergebied Mens & Cultuur nog afzonderlijke vakken in afzonderlijke lokalen gegeven. Ook in het leergebied Mens & Maatschappij is de vakoverstijging nog niet helemaal van de grond gekomen. Dit was ook te verwachten: de ervaring bij Mens & Natuur leert dat het ontwikkelen van een leergebied een behoorlijke tijdsinvestering vraagt en in fasen verloopt:

- fase 0: verdedigen van het eigen vak
- fase 1: opdrachten maken vanuit het eigen vak
- fase 2: opdrachten verbeteren en zoeken naar vakoverstijging
- fase 3: opdrachten vakoverstijgend maken.

Het tempo van ontwikkeling verschilt per leergebied en is afhankelijk van de grootte, samenstelling en het organisatorisch vermogen van de teams. De ervaringen die binnen het leergebied Mens & Natuur zijn opgedaan worden gedeeld en gebruikt bij de uitwerking en invulling van de andere leergebieden.

[groene vmbo-school]

Op sommige scholen die werken in leergebieden maken de leerlingen individueel of samen met een klasgenoot allerlei opgaven. Hierbij dreigt het gevaar dat er wat betreft afwisseling voor de leerling weinig verandert, omdat er lang achter elkaar op dezelfde manier wordt gewerkt. Dit zien we bijvoorbeeld op scholen die het werken in leergebieden combineren met het werken op leerpleinen. Op leerpleinen zijn verschillende groepen leerlingen tegelijkertijd, onder begeleiding van een

aantal docenten, zelfstandig bezig met de opdrachten in een leergebied. De vorm van het leerproces is hierbij niet altijd wezenlijk anders dan bij scholen die werken in een vakkenstructuur. Het zijn vooral de docenten die het als anders ervaren, niet de leerlingen.

De school experimenteert momenteel met het werken in leerpleinen. Gedurende ongeveer tien lessen per week werkt een aantal onderbouwklassen in zogenoemde 'leerhuizen' met behulp van weekplanners zelfstandig aan de vakken Nederlands, Engels, Duits, Mens & Maatschappij, wiskunde, informatica en godsdienst. Per vak is er een weekplanner waarin beschreven staat welke opdrachten uit de methode de leerlingen aan het einde van de week af moeten hebben. De overige vakken (beeldende vorming, nask en Sport & Beweging) worden in afzonderlijke ruimten gegeven, waarbij veel aandacht wordt geschonken aan vaardigheden. Hoewel de leerlingen in de leerhuizen zelf kunnen kiezen wanneer ze aan welke taak werken, verschilt het leerproces niet wezenlijk van dat van de leerlingen die nog in het klassikale systeem werken. Wel is het zo dat in het klassikale systeem meer plenaire instructiemomenten plaatsvinden. Kenmerkend voor het leerproces in beide werkwijzen is dat de methode leidend is en dat leerlingen meestal 'ieder voor zich' (samen)werken.

[grote vmbo-school]

'Helemaal anders werken'

1% van de scholen werkt momenteel in de richting van scenario 4. De meeste scholen in ons onderzoek kiezen hierbij voor de werkwijze die ook wel wordt aangeduid als 'natuurlijk leren'. Hierbij werken de leerlingen afwisselend aan prestaties, aan kennisvragen en volgen ze ondersteunende workshops. Daarnaast zien we andere varianten ontstaan. Kenmerkend voor deze vormen van onderwijs is dat de kerndoelen vaak in samenhang worden aangeboden (meestal niet in vakken) en dat leerlingen een grote invloed hebben op wat en hoe ze leren.

De school is dit cursusjaar gestart met een groep van 62 leerlingen die met een advies voor vmbo-tl, havo of vwo de basisschool hebben verlaten. Met al deze leerlingen is een intakegesprek gevoerd, waarin de werkwijze op de school is toegelicht en is besproken of leerlingen op die manier kunnen en willen leren. De leerlingen hebben namelijk een grote inbreng in wat, hoe, wanneer en met wie zij leren. Daartoe werkt de school met een aantal leergebieden (science, lo, talen) en met 'settings'. In de settings kiezen leerlingen onderwijsactiviteiten die onder een specifiek thema vallen.

[smalle scholengemeenschap]

School SG Sint Ursula, locatie Heythuysen

onderwijs

Huidig scenario: 1/2

Gewenst scenario: 2

Donderdagochtend, 11.00 uur

'We hoeven niet meer te wachten totdat de problemen zich voordoen,



maar kunnen vanaf dag één de juiste begeleiding bieden.'



'Ja, kijk maar goed, het is een uniek exemplaar!' De collega's van Henri Duisters wijzen weliswaar plagend in zijn richting, maar er zit een kern van waarheid in. Sinds twee maanden is Duisters namelijk zorgcoördinator po/vo in het Midden-Limburgse Leudal en Thornerkwartier. En po/vo-coördinatoren die door basis- en voortgezet onderwijs samen zijn aangesteld, daarvan zijn er in Nederland niet veel.

Wat is er aan de hand? Dat legt het gezelschap rond de tafel graag even uit. De brede scholengemeenschap Sint Ursula in Horn/Heythuysen is de enige school voor voortgezet onderwijs in het gebied tussen Roermond, Weert en Meijel. De leerlingen komen van 31 basisscholen uit de regio. Een steeds groter aantal draagt een zogeheten 'rugzak' (leerlinggebonden zorgbudget). Zelfs Sint Ursula, dat toch bekend staat om haar goede

leerlingenzorg, kon de explosieve groei van het aantal rugzakleerlingen niet zomaar verwerken. Daarom besloot de school meer aandacht te gaan besteden aan de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Sectordirecteur vmbo Wim Seegers: 'Wij zijn ons expliciet gaan afvragen wat we leerlingen wel en niet kunnen bieden. Daarvoor hadden we meer "harde" informatie nodig dan de onderwijskundige rapporten van de basisschool.' Onderbouwcoördinator Marjo Kikken: 'Al was het alleen maar omdat basisscholen in vergelijkbare gevallen verschillend oordelen.'

Sint Ursula stelde zelf een orthopedagoog aan en besloot bij alle aangemelde leerlingen voortaan een drempelonderzoek af te nemen. Hierdoor wordt zichtbaar welke leerlingen beter passen in het speciaal onderwijs en is van alle anderen meteen de beginsituatie bekend. Zonodig volgt aanvullend lwoo-onderzoek. Het voordeel volgens locatiedirecteur Ton Houben: 'We hoeven niet meer te wachten totdat de problemen zich voordoen, maar kunnen vanaf dag één de juiste begeleiding bieden.'

Tegelijkertijd investeert de school extra in een 'warmere' overdracht vanuit de basisscholen. De contacten waren altijd al vrij intensief: Wim Seegers en Marjo Kikken gaan bijvoorbeeld jaarlijks bij alle 31 basisscholen praten over de leerlingen die al op Sint Ursula zitten en de leerlingen die nog komen. Maar de komst van Henri Duisters maakt een nieuwe stap mogelijk. De zorgcoördinator po/vo is de verpersoonlijking van de samenwerking: hij wordt twee dagen per week betaald door het samenwerkingsverband waarin 22 van de 31 basisscholen uit de regio vertegenwoordigd zijn, en drie dagen per week door Sint Ursula.

'Het wordt druk', zegt Duisters. Hij is als coördinator betrokken bij het nieuwe dienstencentrum onderwijs en zorg Leudal en Maasgouw, waarin (ook vrij bijzonder) alle instellingen voor onderwijs en jeugdzorg achter één loket bereikbaar zijn voor onderwijs- en opvoedingsvragen van leerlingen van vier tot en met achttien jaar. Daarnaast maakt Duisters plannen om de aansluiting po/vo actief te verbeteren aan de hand van een behoeftepeiling onder scholen, leraren en intern begeleiders. Ook het stroomlijnen van de zorgstructuur op de twee vestigingen van Sint Ursula zit in zijn takenpakket.

Waar het geheim van een goede aansluiting in schuilt? 'Gezamenlijke ambitie, onderling vertrouwen en openheid', zegt Duisters. 'Deelnemen aan elkaars netwerken, elkaar regelmatig tegenkomen – het gevoel dat samenwerking is opgelegd, verdwijnt als je samen aan het werk gaat.'



Het leerproces

De Algemene karakteristiek beschrijft de kenmerken van goed onderwijs in de onderbouw. Deze kenmerken zijn:

- de leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig
- de leerling leert samen met anderen
- de leerling leert in samenhang
- de leerling oriënteert zich
- de leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving
- de leerling leert in een doorlopende leerlijn

We hebben de scholen gevraagd in te schatten in welke mate deze kenmerken in hun onderbouw zichtbaar zijn. Hieruit komt het volgende beeld naar voren.

‘De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving’ scoort het meest positief. De meeste scholen tekenen hierbij overigens aan dat ‘veilig’ en ‘gezond’ zeker van toepassing zijn, maar hebben soms hun twijfels bij ‘uitdagend’.

De school besteedt aandacht aan het samen werken en leven in de school. Daartoe zijn onder andere community-activiteiten opgezet: leerlingen kiezen ervoor om werkzaamheden te verrichten ten bate van de school. Voorbeelden daarvan zijn in- en verkoop in de kantine, de schoolkrant en de ‘rechtbank’.
[smalle scholengemeenschap]

De kenmerken ‘de leerling leert in een doorlopende leerlijn’ en ‘de leerling oriënteert zich’ worden ook iets vaker dan gemiddeld van toepassing geacht. Beduidend lager scoren de kenmerken: ‘de leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig’, ‘de leerling leert samen met anderen’ en ‘de leerling leert in samenhang’. Volgens onze onderzoeksdeelnemers zijn deze kenmerken slechts in enkele lessen zichtbaar. ‘De leerling leert in samenhang’ wordt daarbij het minst genoemd. De diverse schoolsoorten verschillen in dit opzicht niet veel van elkaar. Naast de kenmerken van de Algemene karakteristiek hebben we de mate van ICT-gebruik op school bekeken. Op een derde van de scholen maken de leerlingen dagelijks gebruik van ICT-hulpmiddelen. Ongeveer 60% gebruikt minimaal een keer per week ICT; een kleine 10% doet dit minder dan een keer per week. Overigens wijkt het oordeel van de schoolleiders op dit onderdeel het meest af van dat van de rest van de mensen in de school. Bijna 40% van de schoolleiders geeft een positiever antwoord dan de teamleiders, docenten en leerlingen (zie ook hoofdstuk 1).

De wet- en regelgeving

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is op 1 augustus 2006 van kracht geworden. In hoeverre hebben scholen zich deze nieuwe regels

inmiddels eigen gemaakt?

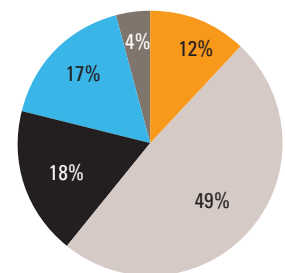
Allereerst kijken we naar de uitwerking van de 58 nieuwe kerndoelen. Ongeveer 50% van de scholen geeft in antwoord op deze vraag aan ‘te werken met methodes die aansluiten bij de nieuwe kerndoelen’, iets meer dan 10% geeft aan hierover nog niet te hebben nagedacht. Circa een derde geeft aan dat de verschillende vakgroepen bezig zijn met de uitwerking; 4% heeft dit proces inmiddels afgerond. De scholen die ervoor kiezen om in de richting van scenario 4 te werken zijn meestal al ver gevorderd met de uitwerking van de kerndoelen.

In de toekomst, wat in dit geval wil zeggen over een periode van vijf tot zeven jaar, wil de school een uitstekende scenario 1-school zijn met wellicht uitstapjes naar scenario 2. Dit betekent dat de vakkenstructuur gehandhaafd blijft en dat vaker dan nu projecten zullen worden ingezet voor optimale samenhang. Tijdens enkele studiedagen hebben de teams naar de 58 kerndoelen gekeken en een eerste poging gedaan deze te vertalen naar een schooleigen curriculum. Dit proces is nog niet voltooid en ligt momenteel even stil. De docenten vertrouwen erop dat de nieuwe methodes van de uitgevers de kerndoelen zullen dekken; bij de keuze van methodes zal dit in ieder geval een criterium zijn.

[lyceum]

Op welke manier geeft de school invulling aan de 58 globale kerndoelen?

- nog niet over nagedacht
- wij werken, of gaan werken, met methodes die aansluiten bij de kerndoelen
- voor een aantal/de meeste vakgebieden zijn we bezig met de uitwerking van de kerndoelen
- voor een aantal/de meeste vakgebieden is vastgelegd welke kerndoelen wanneer aan bod komen
- voor een aantal/de meeste vakgebieden is vastgelegd welke kerndoelen wanneer aan bod komen en op welk niveau



iets minder dan de helft van de scholen zegt nog geen aandacht te hebben besteed aan de invulling van het differentieel deel. Bij een aantal van de onderzochte scholen was de term ‘differentieel deel’ in eerste instantie onbekend. Meestal betekende dit dat de school ervoor gekozen had de lessentabel van de basis-

vorming te handhaven. 40% van de scholen geeft aan al keuzes te hebben gemaakt met betrekking tot het differentieel deel.

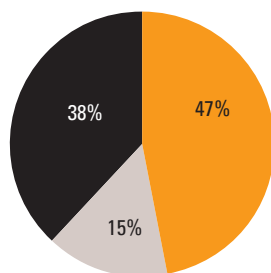
In het differentieel deel zal de school onder andere Spaans, drama en filosofie aanbieden, vakken die ook nu al een eigen plek hebben in het curriculum.

[smalle scholengemeenschap]

Er blijkt een verband te bestaan tussen de uitwerking van het differentieel deel en de uitwerking van de kerndoelen. Zo heeft 83% van de scholen die nog niet hebben nagedacht over de invulling van de kerndoelen, of die werken met methodes die aansluiten bij de kerndoelen, zich ook nog niet bezig gehouden met het differentieel deel. En omgekeerd: op ongeveer 70% van de scholen die de kerndoelen voor ten minste een aantal vakgebieden hebben uitgewerkt, zijn ook al keuzes gemaakt voor de invulling van het differentieel deel.

In hoeverre geeft de school invulling aan het differentieel deel?

- tot nu toe nog geen aandacht besteed aan de invulling van het differentieel deel
- werkt op dit moment aan de invulling van het differentieel deel
- heeft al keuzes gemaakt met betrekking tot het differentieel deel



Het realiseren van een doorlopende leerlijn tussen onder- en bovenbouw is voor 17% van de scholen nog geen onderwerp van gesprek. De rest van de scholen geeft op een of meerdere manieren vorm aan deze doorlopende leerlijn. Ongeveer een derde van de scholen zegt dat de vaksecties hiervoor de verantwoordelijkheid dragen. 20% geeft aan dat docenten uit de onder- en bovenbouw hier regelmatig met elkaar over in gesprek zijn. Andere manieren waarop scholen zeggen de doorlopende leerlijn te realiseren, zijn: docenten zowel in de onder- als in de bovenbouw les laten geven, een speciale functionaris instellen voor dit onderwerp of het verzorgen van praktische sectororiëntatie.

De secties zijn verantwoordelijk voor een doorlopende leerlijn naar de bovenbouw. De schoolleiding heeft hiervoor overlegmomenten ingeroosterd. Er is veelvuldig contact met de basisscholen over de doorlopende leerlijn vanuit het primair onderwijs. Individuele leerlingen worden besproken, methodes worden uitgewisseld en af en toe lopen docenten van de basisschool mee op de school.

[brede vmbo-school]

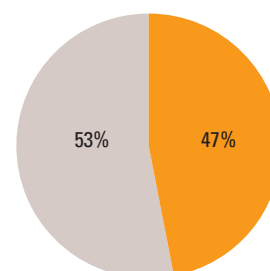
Aan de andere kant van de doorlopende leerlijn, die van het primair onderwijs naar de onderbouw, blijkt dat bijna de helft van de scholen werkt met een bestaand systeem voor de overdracht van leerlinggegevens. Nagenoeg een kwart van de scholen geeft aan dat er gesprekken zijn met de basisscholen over de inhoudelijke aansluiting tussen het primair en voortgezet onderwijs. Het is echter zeer de vraag of daarbij ook de kerndoelen van het primair onderwijs ter sprake komen; slechts één school in onze onderzoeksgroep geeft aan dat ze de kerndoelen van het primair onderwijs naast die van de onderbouw heeft gelegd. Op 16% van de scholen is, met betrekking tot de nieuwe wet- en regelgeving, nog niet over de aansluiting po-vo nagedacht.

Binnen de nieuwe wet is het mogelijk om docenten die (nog) niet bevoegd zijn voor een vak, dit vak toch te laten verzorgen - onder de verantwoordelijkheid van een daartoe bevoegde docent. Bijna 60% van de scholen maakt gebruik van deze regeling. Het vmbo is hierin grotendeelhouder. 80% van de vmbo-scholen werkt met teambevoegdheid, tegenover ongeveer 40% van de brede en smalle scholengemeenschappen en 15% van de lycea. De meeste vmbo-scholen die werken met teambevoegdheid geven aan dat docenten onderling afspraken hebben gemaakt over de kwaliteitsbewaking van het onderwijs.

Met het ingaan van de nieuwe wet is de minimale onderwijstijd voor de onderbouw vastgesteld op 1040 uur per leerjaar. Op onze vraag of scholen denken in staat te zijn dit aantal uren in het schooljaar 2006-2007 te realiseren antwoordt 47% van de scholen bevestigend. Om aan het minimum aantal uren te kunnen voldoen, hebben deze scholen onder meer de volgende maatregelen getroffen: het anders inrichten van de eerste en laatste week van het schooljaar, lesuitval zoveel mogelijk beperken, studie- en scholingsdagen van docenten beperken of laten vervallen en meer uren per week aanbieden. De andere helft van de scholen verwacht de 1040 uur onderwijstijd niet te kunnen realiseren. Hiervoor worden oorzaken genoemd als: lesuitval door ziekte, lesuitval om vergader- of ontwikkeltijd te creëren, onvervulde vacatures en te weinig ingeplande uren.

Kunnen scholen voldoen aan de minimale onderwijstijd?

- ja
- nee



De vergelijking met 2005

Van de totale onderzoeksgroep van 106 scholen is de helft in 2006 voor de tweede keer onderzocht (43 scholen zijn voor de tweede keer gebeld, tien scholen zijn voor de tweede keer bezocht). Eerst doen we voor deze 53 scholen uitspraken over de vraag of, en zo ja welke, ontwikkeling te zien is op de volgende drie punten:

- de betrokkenheid van docenten bij de ontwikkeling van de onderbouw
- samenhang in de onderbouw
- belemmeringen

Vervolgens beschrijven we in detail of, en zo ja hoe, de tien scholen die voor de tweede keer bezocht zijn hun doelstellingen van het afgelopen jaar hebben waargemaakt.

De betrokkenheid van de docenten

In 2006 lijken meer docenten dan in het voorgaande jaar betrokken te zijn bij de ontwikkeling van de onderbouw. Hiervoor zijn twee aanwijzingen te vinden. In 2005 gaf bijna 40% van de scholen aan dat docenten weliswaar globaal de richting kennen die de school op wil met de onderbouw, maar dat zij niet weten hoe dit precies gaat verlopen. In 2006 zegt nog maar 10% van de scholen dat docenten in onzekerheid verkeren over hoe ze vorm kunnen geven aan de centraal opgestelde kaders.

Daarnaast geeft iets meer dan de helft van de scholen die voor de tweede maal onderzocht zijn aan dat dit jaar meer docenten bij de ontwikkeling van de onderbouw betrokken zijn. Op meer dan 40% van de scholen is dit aantal gelijk gebleven.

Samenhang in de onderbouw

Bijna 60% van de scholen zegt meer samenhang te hebben gecreëerd binnen de gekozen koers. Voor 30% is de mate van samenhang ongeveer gelijk gebleven; bij 11% viel het niet goed te achterhalen. Eenzelfde patroon nemen we waar als we de gekozen scenario's van vorig jaar en die van dit jaar met elkaar vergelijken. In 2005 werkten de meeste scholen (85%) nog binnen een vakkenstructuur. Inmiddels is er een verschuiving opgetreden naar het werken in projecten en leergebieden ten koste van het werken in vakken (62% werkt in projecten of leergebieden, 25% in vakken). Hierbij moeten we wel aantekenen dat scholen die een tot vier projectweken per jaar organiseren, zichzelf meestal een 'scenario 2-school' noemen, terwijl het grootste deel van de lessen dus in een vakkenstructuur wordt gegeven. Kortom: ook in 2006 vindt de meeste onderwijstijd plaats binnen een vakkenstructuur.

Vergelijken we de toekomstbeelden - dat wil hier zeggen de doelstellingen van scholen voor over vijf jaar - van 2006 met die van 2005, dan zien we dat aan de verdeling over de scenario's niet veel veranderd is, met uitzondering van het aantal scholen

dat wil werken in leergebieden. Dat aantal is in 2006 gedaald ten opzichte van 2005.

Aantal en aard van de belemmeringen

Ongeveer de helft van de scholen zegt dat het aantal en de aard van de belemmeringen hetzelfde is gebleven. 30% kijkt positiever tegen de situatie aan, ongeveer 15% noemt de situatie verslechterd en ziet meer belemmeringen of belemmeringen van ernstiger aard. De drie meestgenoemde belemmeringen zijn in 2006 hetzelfde als in 2005: het gebouw is niet geschikt, er is onvoldoende tijd of geld en docenten denken behoudend. Wel is het aantal scholen dat deze belemmeringen noemt met meer dan de helft gedaald.

Tien scholen voor de tweede keer bezocht

De helft van de twintig scholen die we in 2005 onderzochten, hebben we dit jaar weer bezocht. In bijlage B is een overzicht opgenomen met daarin een beschrijving van deze tien scholen. Het is de moeite waard om na te gaan hoe deze scholen zich in het afgelopen jaar hebben ontwikkeld. Zijn gemaakte plannen dit jaar uitgevoerd, zijn er ontwikkelingen in gang gezet en hebben deze het gewenste effect gehad?

De tien scholen zijn in te delen in drie groepen:

- een groep van twee scholen die geen plannen hebben ontwikkeld voor de onderbouw (**A, I**)
- een groep van vier scholen met (soms niet zo concrete) plannen die in 2006 niet of nauwelijks uit de verf zijn gekomen (**C, F, G, J**)
- een groep van vier scholen met schoolbrede plannen die al zijn uitgevoerd of klaar zijn voor uitvoering (**B, D, E, H**)

Eerst kijken we naar de twee scholen uit de eerste groep. Zijn er overeenkomsten tussen deze twee scholen, en wat is er het afgelopen jaar gebeurd met de plannen voor de 'nieuwe' onderbouw? De overeenkomst ligt in het feit dat beide scholen geen vmbo-beroepsgericht onderwijs verzorgen: de ene is een zogenoemde 'smalle school' en de andere is een lyceum (havo/vwo). Beide scholen werken met secties en niet met teams. Ook geeft het management van beide scholen aan dat docenten niet voldoende zijn toegerust voor de ontwikkelingen in de onderbouw en dat de meeste docenten behoudend denken over deze ontwikkelingen. Daarnaast zeggen beide scholen te weinig tijd en geld te hebben voor de ontwikkeling. Het verschil tussen beide scholen is echter groot. School **A** heeft te maken gehad met fusies en andere organisatorische veranderingen, maar heeft via een ontwikkelgroep nu een plan opgesteld voor onderbouwwontwikkeling na 2006. School **I** wil enkele experimenten gaan uitvoeren, maar docenten mogen er

ook voor kiezen verder te gaan op dezelfde weg. Op deze school is wel een aanzet gegeven, maar de ontwikkeling is nog niet goed op gang gekomen. Als extra belemmering noemt men bovendien dat het gebouw niet geschikt is.

Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de vier scholen uit de tweede groep, en waarom zijn de plannen niet of nauwelijks uitgevoerd?

Duidelijk is dat op deze vier scholen in 2005 nog geen concrete visie ligt waarin het onderwijs van de toekomst duidelijk is omschreven. Wel zijn er vaak enige deelplannen en experimenten waarbij de docenten de vrijheid krijgen om zaken uit te proberen. Waartoe dat moet leiden is echter niet overal duidelijk, er is op deze scholen meestal een geringe onderwijskundige sturing door het management.

Op school **C** is door de directie een visiestuk opgesteld dat de docenten niet kennen. De docenten zijn in geringe mate betrokken bij de onderbouwontwikkeling. De experimenten met een leergebied zijn niet gelukt en vervolgens zijn de plannen voor dit leergebied aangepast. Ook voor het schooljaar 2006-2007 is er geen onderbouwplan gemaakt. Wel vinden er allerlei veranderingen op de school plaats die niet of slechts zijdelings te maken hebben met de onderbouw. Deze school benoemt als handicap dat er de afgelopen tijd organisatorische en personele veranderingen hebben plaatsgevonden binnen het management. Op school **F** is het de onderbouwcommissie die de plannen heeft gemaakt. Een klein aantal voortrekkers vormt de voorhoede in de uitvoering van deze plannen (in de vorm van experimenten), de rest van de docenten is hierbij nog nauwelijks betrokken. In het schooljaar 2006-2007 wordt het aantal betrokken docenten vergroot. Het doel is een excellente uitvoering van scenario 1. Docenten hebben veel vrijheid van handelen, het is nog niet voor iedereen duidelijk wat op de lange termijn de gevolgen van de gekozen koers kunnen zijn.

Op school **G** is de docenten gevraagd naar hun mening over onderwijsontwikkeling, en is er in 2005 een plan opgesteld. Op basis van dit plan zijn er in het schooljaar 2005-2006 experimenten uitgevoerd met het werken in projecten. Wat er in die experimenten precies moest gebeuren en hoe, en waar dit alles uiteindelijk in moest uitmonden was niet duidelijk voor de docenten en leerlingen. In 2006 zegt het management gekozen te hebben voor een ontwikkeling richting scenario 2. De docenten op deze school willen graag verandering, maar zeggen visie en sturing te missen. Er ligt een plan om in het schooljaar 2006-2007 smalle leergebieden voor te bereiden.

School **J** heeft in 2005 gekozen voor het groeien naar scenario 3, en heeft daarvoor een bescheiden plan opgesteld. In de uitvoering daarvan hadden de kernteams een belangrijk aandeel. Ook vonden er veel ontwikkelingen binnen de kernteams plaats.

Het risico ontstond dat zaken uit elkaar zouden gaan lopen door het ontbreken van een duidelijk plan. De docenten op deze school voelen zich betrokken bij de ontwikkelingen. Een nadeel is geweest dat zich ingrijpende veranderingen binnen het management hebben voorgedaan, waardoor de ontwikkelingen zijn geremd en onderwijskundige sturing werd gemist. In het schooljaar 2006-2007 worden met een vernieuwde directie de plannen weer opgepakt.

Tussen drie van de vier scholen (**C, F, G**) zijn duidelijke overeenkomsten zichtbaar. Zo werken deze drie scholen allemaal met secties waarbinnen de ontwikkelingen moeten plaatsvinden. Ook lijkt de onderwijskundige sturing gering. Lang niet alle docenten voelen zich betrokken bij de ontwikkeling in de onderbouw. Andersom geeft het management op deze scholen aan dat lang niet alle docenten voldoende zijn toegerust om de onderbouwontwikkeling op gang te brengen/houden.

Bij een aantal scholen uit de derde groep werd tijdens de bezoeken in 2005 geconstateerd dat er een open sfeer heerste, waarin tussen docenten en management al regelmatig werd gesproken over het onderwijs op de school. School **E** is in 2005 gestart met de eerste leergebieden.

Waarom er op deze scholen, in tegenstelling tot die uit de andere twee groepen, toen al wél een duidelijk plan lag om de 'nieuwe' onderbouw in te vullen is moeilijk te zeggen. Wel kan een aantal omstandigheden worden genoemd dat daar misschien aan heeft bijgedragen. Hierboven is de openheid binnen de school al ter sprake gekomen. Verder valt op dat op twee scholen (**H** en **E**) het plan door docenten en schoolleiding samen is opgesteld, en dat het plan bij de andere twee (**D** en **B**) is gemaakt door de directie, waarna de invulling ervan samen met de docenten- of onderbouwcommissie is bepaald.

Wat heeft er aan bijgedragen dat de plannen daadwerkelijk zijn uitgevoerd? Een concreet plan vanuit een visie op de onderbouw, gecombineerd met een breed draagvlak en betrokken docenten, lijkt hier een succesfactor te zijn. Maar er zijn nog meer overeenkomsten. Alle vier de scholen werken met teams, van waaruit de ontwikkelingen plaatsvinden. Soms zijn er wel secties, maar die zijn ondergeschikt aan de teams. Op geen van de vier scholen noemt het management de belemmering dat docenten niet voldoende toegerust zouden zijn om de onderbouwontwikkeling op gang te brengen. Men heeft vertrouwen in de docenten en heeft dat vertrouwen ook aan de teams gegeven. Drie scholen uit deze groep noemen overigens helemaal geen belemmeringen; één school ervaart het als hinderlijk dat er te weinig tijd en geld is en dat er gebruik gemaakt wordt van veel parttimers. Ook heeft deze school veel ziekteverzuim gekend en is er een wisseling in de directie geweest.

Het lijkt belangrijk om ambitie te koppelen aan een concreet

plan over vorm en uitvoering van het onderwijs in de onderbouw, dit plan uitgebreid en open met docenten te bespreken, teams het vertrouwen te geven voor de uitvoering ervan en het geheel op een inspirerende (en) onderwijskundige manier te sturen.

Tot slot merken we op dat een school waar voortdurende onderwijskundige steun en verheldering ontbreekt, na het eerste jaar het risico loopt van verwatering en het uiteenlopen van de activiteiten binnen de teams. Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit de situatie van school **E**, waar men in 2005 begonnen is met onderwijs in leergebieden en waar dit jaar is gebleken dat er onderwijskundige steun en verheldering noodzakelijk is om de investeringen van de teams effectief te maken en te houden.

3 > conclusies en beschouwing

In het vorige hoofdstuk hebben we de resultaten beschreven van ons onderzoek rond drie thema's: de kenmerken van het ontwikkelproces, de inrichting van de onderbouw en de vergelijking met 2005. Hieronder trekken we aan de hand van deze thema's conclusies uit de resultaten en in een beschouwing lichten we vervolgens enkele aspecten verder toe.

De kenmerken van het ontwikkelproces

Als het gaat om de beleidsontwikkeling zien we dat vier van de vijf scholen inmiddels een koers voor de onderbouw bepaald hebben. Een klein aantal scholen heeft zich er nog niet in verdiept; de overige oriënteren zich. Er zijn grote verschillen in het tempo waarin en de manier waarop het beleidskader tot stand is gekomen. Op de helft van de scholen is het kader door de schoolleiding vastgesteld en worden de plannen door docententeams verder uitgewerkt en geconcretiseerd. Binnen deze groep scholen weet één op de vijf docententeams zich niet goed raad met het kader dat ze heeft meegekregen. Op de andere helft van de scholen vindt de ontwikkeling plaats door schoolleiding en docenten gezamenlijk, of op basis van een inventarisatie door de schoolleiding of een werkgroep van de ideeën die de docenten hebben. Er is daarbij een duidelijk verschil te zien tussen vmbo-scholen en lycea: op lycea werkt men meer met voortrekkers, op vmbo-scholen worden de kaders voor de onderbouwontwikkeling op centraal niveau bepaald, waarna de teams dit kader verder uitwerken. Op smalle en brede scholengemeenschappen is geen duidelijke voorkeur te constateren.

Wie zijn betrokken bij de beleidsuitwerking, en op welke manier? Ongeveer 40% van de scholen geeft aan dat bijna alle docenten in de onderbouw betrokken zijn bij de uitwerking van de plannen. Een derde van de scholen werkt met zogenaamde

voortrekkers. Op vmbo-scholen zijn over het algemeen bijna alle docenten betrokken bij de ontwikkeling van de onderbouw, op de lycea is vooral een groep voortrekkers actief.

Uit onze monitor komt bovendien een relatie tussen de betrokkenheid van docenten en de organisatiestructuur van de scholen naar voren. In scholen die werken in (kern)teams leeft de ontwikkeling van de onderbouw bij meer docenten dan in scholen die werken in een sectiestructuur. De sectiestructuur treffen we vaker aan in lycea dan in vmbo-scholen. Uit deze twee bevindingen trekken we de conclusie dat op vmbo-scholen meer docenten bezig zijn met de ontwikkeling van de onderbouw dan lycea. Overigens geldt voor de meeste scholen dat individuele docenten verschillen in de mate van betrokkenheid.

Als *belemmerende factoren* bij de ontwikkeling van de onderbouw noemen scholen het meest materiële aspecten: het gebouw en het gebrek aan geld en tijd. Direct daarna volgen behoudend denken van docenten - hoe hoger het niveau van een school of opleiding, hoe meer behoudend denken voorkomt - en onvoldoende expertise van individuele docenten, teams en secties.

Op al deze punten zijn schoolleiding en docenten het in grote lijnen eens. Ook de docenten zelf zeggen dus behoefte te hebben aan meer expertise en toerusting om de ontwikkeling van de onderbouw gestalte te kunnen geven.

De inrichting van de onderbouw

Zoals aangekondigd in de monitor van 2005 hebben we dit jaar de inrichting van de onderbouw en het onderwijsleerproces nader onderzocht.

Werken aan een *samenhangend curriculum* is sinds het ingaan van de nieuwe wet- en regelgeving verplicht. De meeste

scholen geven in 2006 inhoud aan samenhang door te werken met vakoverstijgende projecten (scenario 2). Een op de vijf scholen werkt met leergebieden (scenario 3), bijna een op de tien stemt het werken in afzonderlijke vakken op elkaar af (scenario 1) en 1% heeft een programma dat gebaseerd is op de competentieontwikkeling van leerlingen (scenario 4). Het werken met vakoverstijgende projecten is voor het grootste deel van de scholen dus de beste manier om de gewenste afstemming en samenhang te bereiken. Kijken we naar de ambities van scholen voor over vijf jaar, dan zien we dat meer scholen voor leergebieden kiezen, ten koste van het werken in projecten. Beide vormen komen dan, afgaande op de plannen van de scholen, zo goed als evenveel voor. Bij 10% (dat is 1% minder dan nu) komen binnen de school verschillende benaderingen voor.

Werken met projecten, de meest voorkomende inrichting, is op de scholen die aangeven dit te doen niet automatisch de dominante werkwijze. Veel meer dan in projecten wordt de leerstof aangeboden in vakken. Hieruit concluderen we dat de projecten meestal nog 'iets extra's' zijn en geen onderdeel vormen van een curriculumlijn of een lijn in de ontwikkeling van vaardigheden of zelfstandigheid. In dit verband zien we geen noemenswaardig verschil tussen de schoolsoorten. Ook tussen en binnen scholen die *werken in leergebieden* zijn grote verschillen waarneembaar, op twee vlakken: de integratie van de verschillende vakken en de leeromgeving. Aan de daadwerkelijke integratie van vakken en ook aan het minder vergaande vakoverstijgend werken gaan jaren van ontwikkeling vooraf. Bij het onderzoek naar de mate van integratie van vakken hebben we specifieke aandacht besteed aan de talen en wiskunde. Talen blijken op de helft van de scholen apart aangeboden te worden, wiskunde op iets meer dan de helft. Voor scholen die met leergebieden werken is het dus niet vanzelfsprekend om te kiezen voor het integreren van deze vakken.

Soms gaat het werken in leergebieden samen met het werken op leerpleinen. Leerlingen uit meerdere groepen of klassen werken dan onder begeleiding van meerdere docenten zelfstandig (vaak samen met een of meer andere leerlingen) aan opdrachten. Dit betekent niet dat er principieel anders gewerkt wordt dan bij een structuur van afzonderlijke vakken. In sommige gevallen ontstaat op deze leerpleinen zelfs een soort 'nieuwe saaiheid' omdat leerlingen voortdurend zelfstandig werken aan opgaven. Wel ervaren docenten deze werkwijze als heel anders: zij werken immers niet alleen en niet met een 'eigen' groep leerlingen. Concluderend kunnen we zeggen dat een andere organisatorische inrichting van het onderwijsleerproces (bijvoorbeeld door te werken met projecten of leergebieden) niet automatisch leidt tot anders leren door leerlingen.

We hebben bij de totale groep onderzochte scholen het *leerproces van de leerlingen* bekeken in relatie tot de Algemene karakteristiek; in welke mate zijn de zes kenmerken van de karakteristiek zichtbaar in de leersituatie? De meest voorkomende aspecten van de Algemene karakteristiek liggen in de sfeer van beleid en intenties (een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving en leren in een doorlopende leerlijn) en niet in de praktijk van zelfstandig, actief, samenwerkend en in samenhang leren door leerlingen. Dit geldt voor alle schoolsoorten in ongeveer dezelfde mate. Vooral het leren in samenhang hebben we relatief weinig aangetroffen.

Ook de frequentie waarin leerlingen gebruik maken van ICT hebben we bekeken. Een derde van de schoolleiders geeft aan dat de leerlingen dagelijks gebruik maken van ICT tijdens het leren op school. Docenten en leerlingen geven echter een lagere frequentie aan. Het beeld van de schoolleider wijkt op dit gebied het meeste af van het beeld van docenten en leerlingen.

De *nieuwe wet- en regelgeving* wijkt sterk af van de regelgeving die tot 1 augustus 2006 van kracht was. Andere eisen aan het curriculum, de verplichting om invulling te geven aan doorlopende leerlijnen, een soepeler bevoegdheidsregeling en een andere verplichte onderwijstijd betekenen even zovele terreinen waarop scholen zich (opnieuw) moeten bezinnen.

Weinig scholen denken opnieuw na over het curriculum. De invulling van het curriculum blijkt nogal eens een impliciete zaak te zijn, die niet gekoppeld wordt aan de terminologie van de nieuwe regelgeving. Zo heeft de meerderheid van de scholen (nog) geen uitgebreide inhoudelijke discussie gevoerd over de vraag hoe ze de 58 nieuwe kerndoelen in het programma van de onderbouw verwerken. Wel is het zo dat hoe meer een school afwijkt van vroegere werkwijzen en inhouden, hoe meer zij de kerndoelen bewust een plek geeft in de programmering. Veel scholen hebben het differentieel deel (opnieuw) ingevuld door te voldoen aan de verplichtingen uit het Inrichtingsbesluit en door het aanbieden van nieuwe vakken of een extra profilering. De term 'differentieel deel' heeft hierbij echter geen rol gespeeld. Door veel scholen is het beleid uit de basisvorming gehandhaafd, waarbij zij vaak 'vanzelf' voldoen aan de regelgeving voor het differentieel deel.

Verreweg de meeste scholen besteden op de een of andere manier aandacht aan de doorlopende leerlijn tussen onder- en bovenbouw en aan die tussen primair en voortgezet onderwijs. Op basis van deze monitor kunnen we echter geen uitspraken doen over aard en effect van deze inspanningen.

Het vmbo maakt veel vaker dan andere scholen gebruik van de mogelijkheid van teambevoegdheid. Dit komt overeen met de

mate waarin scholen in het verleden al artikel 33.4 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs toepasten. In dit artikel staat dat in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, en in bijzondere gevallen in het tweede leerjaar, een docent mag lesgeven in een vak waarvoor hij niet bevoegd is. Kwaliteitsbewaking van teambevoegdheid vindt in 2006 plaats door middel van onderlinge afspraken en (nog) niet door bemoeienis van het management.

Het aantal scholen dat denkt de nieuwe norm van 1040 klokuren per jaar te halen en het aantal dat verwacht dat dit niet zal lukken is ongeveer even groot. De eerste groep treft verschillende maatregelen om het aantal uren onderwijstijd te verhogen. De oorzaken voor de verwachte problemen bij de andere groep liggen vaak in het niet (kunnen) treffen van deze maatregelen.

Wij concluderen dat de nieuwe norm consequenties heeft voor de ontwikkeling van de onderbouw. Scholen geven aan grote moeite hebben de norm van 1040 klokuren te halen; de belangrijkste maatregelen in dit verband zijn het inzetten van meer contacturen en het verminderen van studie- en scholingsdagen. Deze laatste maatregel treft de hoeveelheid ontwikkeltijd voor docenten. Omdat uit onze resultaten blijkt dat er een positieve samenhang bestaat tussen de hoeveelheid beschikbare ontwikkeltijd en de voortgang van de ontwikkeling, zowel inhoudelijk als schoolorganisatorisch, zullen we in de monitor van 2007 aandacht besteden aan de vraag hoe scholen met ontwikkeltijd omgaan.

De onderbouwontwikkeling tussen 2005 en 2006

Vergelijking tussen de monitor van 2005 en die van dit jaar brengt een paar interessante zaken aan het licht. Ten eerste verkeren in 2006 veel minder docenten dan een jaar geleden in onzekerheid over de richting waarin de onderbouw van hun school zich ontwikkelt. Meer docenten zijn bij de ontwikkeling betrokken.

Een tweede constatering betreft de samenhang in het onderwijs. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat zijn onderwijs een grotere mate van samenhang vertoont. Dit is te danken aan het werken met projecten en leergebieden. Deze getallen vertekenen de realiteit echter wel: in beide gevallen is de vakkenstructuur feitelijk niet losgelaten. Dit houdt in dat in het grootste deel van de onderwijstijd de afzonderlijke vakken dominant zijn, net als in 2005.

Een derde opmerkelijk gegeven: de drie meest genoemde belemmerende factoren zijn weliswaar dezelfde gebleven, maar deze belemmeringen worden nu door minder dan de helft van de scholen genoemd.

Beschouwing

Het is interessant om onze conclusies te beschouwen in het licht van de opdracht die we van het ministerie van OCW hebben gekregen. Die opdracht bestaat uit drie hoofdtaken die we in steekwoorden kunnen noemen: stimuleren, monitoren en verantwoorden. In deze beschouwing, die het resultaat is van gesprekken binnen Onderbouw-VO over de resultaten en de conclusies uit de monitor, krijgt vooral de stimuleringsstaak de aandacht.

Stimuleren

In onze opdracht om scholen te stimuleren bij de ontwikkeling van de onderbouw richten we ons vooral op het proces van schoolontwikkeling en de rol van de docent daarin.

Uit onze conclusies wordt duidelijk dat schoolontwikkeling niet vanzelf gaat. Een goede aansturing is van belang, waarbij zoeken naar evenwicht tussen sturen en loslaten voor de schoolleiding een essentieel aandachtspunt is. Het initiatief voor de ontwikkeling ligt vaak bij de schoolleiding; de uitwerking ervan wordt meestal bij teams neergelegd. Het feit dat teams zelf de beslissingen van de schoolleiding mogen uitwerken betekent niet automatisch dat zij zich er raad mee weten. Heldere opdrachten en ondersteuning bij de uitwerking kunnen hierbij uitkomst bieden.

We hebben gezien dat er duidelijke verschillen zijn tussen de ontwikkeling op vmbo-scholen en die op lycea. Deze verschillen hangen onder meer samen met de organisatiestructuur. Op vmbo-scholen wordt vaker gewerkt in (kern)teams, op lycea vaker in secties. Daarnaast is de aanpak op vmbo-scholen veelal integraal (dat wil zeggen dat bijna alle docenten in de onderbouw zijn betrokken), terwijl men op lycea met groepen voortrekkers werkt. Gebleken is dat de onderbouwontwikkeling op vmbo-scholen bij meer docenten leeft dan op lycea. Ook het gegeven dat naarmate het niveau van de school hoger is, docenten vaker twijfelen aan de toereikendheid van hun expertise om de gewenste ontwikkeling vorm te geven, past bij de constatering dat op lycea minder docenten betrokken zijn. In overeenstemming met de resultaten van een onderzoek (2006) van het SCO-Kohnstamm Instituut naar de ervaringen van een groep scholen die een jaar eerder (delen van) de nieuwe regelgeving is gaan toepassen, stellen we vast dat schoolontwikkeling tijd kost. Die tijd hebben docenten vaak niet. De nieuwe norm voor de onderwijstijd zal volgens veel scholen juist op dit punt remmend werken. Nu scholen namelijk meer inspanningen moeten leveren om de norm te halen en er verhoogde aandacht moet zijn voor het voorkomen van lesuitval, komen activiteiten in het kader van onderwijsontwikkeling en

School Reitdiep College, vestiging Kamerlingh Onnes, Groningen

Vmbo-t, havo, atheneum

Huidig scenario: 1/2

Gewenst scenario: 2

Maandagmiddag, 13.00 uur

'Dit is geen school voor revolutie, maar voor evolutie.'



'Past het?' 'Ja, een huis is vijf centimeter hè? Dan kan ik er hier drie maken...'

Rik is verwoed met lineaal en potlood in de weer. Samen met Lisanne, Wiebe en Hanne vormt hij een projectteam dat belast is met de herinrichting van de Groningse wijk Selwerd. Het is een onderdeel van het vak praktische profieloriëntatie, dat op het Kamerlingh Onnes in de derde klas havo/atheneum voor 120 minuten op het rooster staat. 'Als je dit echt serieus wilt doen, moet je het een heel jaar lang doen; niet alleen in een projectweek', vindt conrector onderwijs Els Zaalberg.

Op het Kamerlingh Onnes hoort het derde leerjaar expliciet bij de onderbouw. Een eerdere structuur, waarin het jaar aan de bovenbouw was toegevoegd, bleek minder handig. 'De derde is toch meer een jaar waarin je de onderbouw afrondt. De tweede fase begint echt in de vierde', zegt Zaalberg.



Ook praktische profieloriëntatie (PPO) heeft een afrondend karakter: het is het slot van een driejarig traject dat de aansluiting tussen onderbouw en Tweede Fase moet verbeteren. De school ontwikkelde de inhoud binnen het PPO-netwerk van de ondersteuningsinstellingen APS en SLO. Het is bewust in projectvorm opgebouwd. 'Kinderen van veertien jaar moet je activiteiten laten doen die je niet direct aan een vak koppelt', zegt Zaalberg. 'Anders zien ze hun toekomst als een optelsom van vakken.' Na de kennismaking met een cultuurproject en een natuurproject kiezen de leerlingen een voorlopig profiel. Van dat profiel volgt dan een verdiepingsmodule. Maar belangrijker nog dan de profielkeuze is dat een leerling een beeld krijgt van zijn of haar persoonlijke profiel: talenten, voorkeuren, interesses. De leerlingen van 3 atheneum 2 hebben daar nog wat moeite mee. 'Ik wilde eerst Economie & Maatschappij kiezen, maar als dit het soort werk is dat daarbij hoort, ga ik opnieuw nadenken', bromt Lesley achter de computer waar zij samen met Tartiel aan een verantwoordingsnota voor haar stadsvernieuwingsplan werkt.

Hun mentoren zien het positiever in. Marjolein van Dijk: 'De leerlingen zitten zó in het project, dat ze nog geen afstand kunnen nemen. Ik denk dat ze pas achteraf gaan kijken wat ze ervan vonden. Nu zijn ze gewoon druk bezig met een onwillige maquette.'

Erica Mansholt: 'Ach, dat gemopper is ook een beetje voor de vorm. Kijk eens hoe druk ze allemaal bezig zijn! Ik denk dat de echte reflectie pas komt na het volgende project, dat gebaseerd is op de natuurprofielen. Dan kunnen ze gaan vergelijken: wat ligt mij beter? Intussen leren ze veel meer dan ze denken. Alleen al het overleggen over de aanpak...'

De mentoren Marjolein van Dijk en Erica Mansholt zijn niet bij de ontwikkeling van PPO betrokken geweest, maar begeleiden wel de uren PPO van hun mentorklassen. Els Zaalberg hoopt dat het enthousiasme van de PPO-ontwikkelaars over het werken in vakoverstijgende projecten op deze manier overspringt op de rest van het docentencorps. Voor verregaande onderbouwscenario's zoals 3 of 4 heeft het Kamerlingh Onnes geen ambities. Wel voor een goed functionerend scenario 2. Zaalberg: 'Dit is geen school voor revolutie, maar voor evolutie.'



verhoging van de expertise, zoals het bijwonen van studie- en scholingsdagen, in de knel. De oorzaken die de scholen noemen voor verwachtingen over het niet of juist wel halen van de norm liggen vooral op dit vlak: (voldoende of onvoldoende) overleg, rapportvergaderingen, studiebijeenkomsten en contacttijd. Dit blijkt zowel uit onze gegevens als uit de resultaten van het onderzoek van Regioplan (2006) naar onderwijstijd en lesuitval in het voortgezet onderwijs.

Schoolontwikkeling vindt echter niet alleen plaats op het organisatorische terrein. De concretisering van de nieuwe kerndoelen en de inrichting van het differentieel deel vragen om programmatisch denken. Niet alleen zijn docenten dit niet gewend, zij hebben er in de meeste gevallen ook de instrumenten niet voor. Denken in termen van leerplannen, kerndoelen en leerstofordening is in ons land, waar decennia lang goede lesmethodes dit denken konden vervangen, een lastige zaak. De beleidsruimte die scholen nu hebben en waarvan zij, zo blijkt uit onze monitors van zowel 2005 als 2006, ook gebruik willen maken, vraagt hier echter wel om. Onderzoekers van de Universiteit Twente (2006) volgden negen onderbouwteams die het afgelopen jaar met het concretiseren van de kerndoelen aan de slag gingen. Het bleek niet gemakkelijk een geschikte werkwijze te vinden. Wel werd duidelijk dat programmaontwikkeling en teamontwikkeling nauw met elkaar samenhangen. Dit alles betekent dat op dit gebied ontwikkeling van expertise, hulp, tijd, nieuw lesmateriaal en goede voorbeelden nodig zijn.

Leidt de ontwikkeling die wij zien op de scholen ook tot veranderingen in het onderwijsleerproces? De meeste scholen ontwikkelen zich in een scenario dat gericht is op vakoverstijgend werken in projecten en/of leergebieden. Bij beide werkwijzen komen scholen vroeg of laat op een punt waar verheldering van de bedoelingen nodig is. Zo blijken projecten niet vanzelfsprekend een integraal onderdeel van het curriculum uit te maken. Veelal zijn de projecten 'iets extra's', weliswaar bedoeld om leerlingen meer keuzes te geven en andersoortige vaardigheden te ontwikkelen, maar niet leerstofvervangend en niet in de lijn van het jaarprogramma. Bij het werken in leergebieden zien we vaak dat leraren de onderdelen van hun eigen vak blijven verzorgen, ook al is er gekozen voor koppeling van vakken in plaats (leerpleinen), tijd (dagdelen) of organisatie (afstemmingsoverleg). In beide gevallen blijft de school in feite werken in een vakkenstructuur en speelt de vernieuwing zich af in de marge, naast het bestaande. Dit gegeven komt overeen met de moeite die scholen hebben om daadwerkelijk samenhang aan te brengen in hun onderwijs. Vragen die de school zich daarbij stelt, zijn: hebben de organisatorische veranderingen meerwaarde en zo ja, welke? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat

deze meerwaarde zichtbaar wordt, dus dat er daadwerkelijk sprake is van iets anders dan de traditionele invulling? Hoe zorgen we dat onze keuze niet 'vakkenstructuur-plus' is, maar een echt andere structuur, waarin bijvoorbeeld de Algemene karakteristiek herkenbaar is?

Invoering van een andere werkwijze, zoals projecten of leergebieden, is ook voor docenten een leerproces. Dit kost niet alleen tijd op de korte, maar ook op de langere termijn: een dergelijk proces vraagt rust en kent verschillende fasen, zoals duidelijk wordt in hoofdstuk 2. Voor de ontwikkeling van en het werken in een leergebied heeft een team enkele jaren nodig. Hierboven hebben we al opgemerkt dat vooral de intentionele aspecten van de Algemene karakteristiek op dit moment herkenbaar zijn in het onderwijs. De aspecten die te maken hebben met het leren van leerlingen en met de samenhang in dat leren zijn nog weinig zichtbaar. Structuuringrepen en programmatische aanpassingen leiden dus niet direct tot anders leren! Zo is het afbreken van muren tussen lokalen geen voldoende voorwaarde voor het probleemloos werken met grotere groepen leerlingen en meerdere begeleiders. Aardrijkskunde en geschiedenis samenvoegen tot een leergebied Mens & Maatschappij houdt niet zonder meer vakkenintegratie in. Het invoeren van teams leidt niet automatisch tot goede samenwerking. Kortom: als structuur en inhoud niet samengaan is het lastig om de gewenste ontwikkeling tot stand te brengen.

Monitoren

Onderbouw-VO volgt de ontwikkeling in de onderbouw gedurende vier achtereenvolgende jaren, van 2005 tot en met 2008. In twee opzichten wijkt de monitor van dit jaar af van die van 2005. Ten eerste hebben we een voortraject ingebouwd bij de telefonische interviews. Deze werkwijze was zinvol, hoewel een hogere respons mogelijk was geweest. We hebben een vergelijking kunnen maken tussen de visie van de schoolleiding en die van andere betrokkenen bij de onderbouwontwikkeling. Dit heeft geleid tot de vaststelling dat de visies vaak overeenkomen, maar dat de schoolleider op enkele belangrijke punten positiever of juist negatiever tegen de ontwikkeling aankijkt. Volgend jaar zullen we het voortraject verbeteren om een hogere respons te krijgen.

In de tweede plaats hebben we een extra rondetafelbijeenkomst gehouden, met een aantal vertegenwoordigers van bezochte scholen.

Vier jaar lang kijken we naar beleidsontwikkeling en -uitwerking, de inrichting van het onderwijsleerproces en het leren van de leerling. In iedere monitor, behalve in de laatste, noteren we aandachtspunten voor de monitor van het jaar daarop,

voortkomend uit onze observaties en conclusies. In de monitor van 2007 zullen dit de aandachtspunten zijn:

- a De inrichting van het derde leerjaar havo/vwo.** Steeds weer vroeg de inrichting van leerjaar 3 havo/vwo de aandacht in gesprekken. Scholen verkeren hierover nogal eens in onzekerheid. Wat moet en wat mag in het derde leerjaar? Hoort dit leerjaar bij de onderbouw, bij de bovenbouw of bij geen van beide? Hoe richt je het jaar zo in dat het zowel goed aansluit op de onderbouw als voorbereid op de Tweede Fase? Dit punt staat in verband met de gesignaleerde problemen rond programmatisch denken, het vormgeven van de doorlopende leerlijn en het zichtbaar maken van samenhang.
- b De doorlopende leerlijnen.** De problematiek rond doorlopende leerlijnen sluit aan bij punt a.
- c Samenhang in het curriculum.** Dit is een wettelijke verplichting, maar ook het punt van de Algemene karakteristiek dat op dit moment het minst zichtbaar is in het onderwijs.
- d De verschillen in de ontwikkeling van vmbo-scholen en lycea.** In deze monitor is naar voren gekomen dat er in de ontwikkeling van beide schooltypen belangrijke verschillen te zien zijn. We zullen in 2007 onderzoeken of het hier geschetste beeld verder is verscherpt of juist aan kracht heeft ingeboet.
- e Ontwikkeltijd.** Niet zozeer kwantitatief als wel kwalitatief willen we bekijken hoe scholen omgaan met ontwikkeltijd voor docenten.

Verantwoorden

In ons onderzoek hebben we aan de scholen gevraagd bij wie docenten verantwoording afleggen voor hun werk aan de ontwikkeling van de onderbouw. De antwoorden hierop waren dermate verschillend, dat we er geen conclusies uit kunnen trekken. De term 'verantwoording' blijkt heel verschillend te worden geïnterpreteerd: van 'met iemand praten over' tot 'binnen een doordacht systeem van kwaliteitszorg regelmatig rapporteren over'. Het afleggen van verantwoording op scholen is vaak informeel geregeld. Ondertussen staat het onderwerp *good governance*, in het onderwijs *educational governance* genoemd, op allerlei beleidsterreinen volop in de belangstelling. Het zou goed zijn als de vragen in dit kader zich toespitsten op een werkwijze waarbij het afleggen van verantwoording enerzijds past bij de beleidsontwikkeling en anderzijds bij de dagelijkse praktijk van scholen. Onderbouw-VO denkt hier in het Platform Verantwoording met scholen over na en hoopt eind 2007 met nuttige en direct toepasbare handreikingen te komen.

> bijlagen



bijlage a > aanbevelingen

Een conceptversie van dit rapport is besproken met de resonansgroep van Onderbouw-VO en in twee rondetafelbijeenkomsten met schoolleiders, ondersteuners, vertegenwoordigers van de VO-raad en van lerarenopleidingen. Hieronder formuleren wij de aanbevelingen die uit deze besprekingen naar voren zijn gekomen. De hoofdthema's hebben betrekking op de ontwikkeltijd voor docenten (vaak genoemd in relatie met de aangescherpte norm voor de onderwijstijd), het ontwikkelen van een werkbaar systematiek voor toezicht en verantwoording, het verspreiden van good practices en het organiseren van het leren van docenten.

De aanbevelingen zijn gerangschikt naar de personen en organen aan wie ze gericht zijn. De met een '*' aangeduide aanbevelingen zijn in soortgelijke bewoordingen ook terug te vinden in de monitor van 2005.

Aanbevelingen aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

- 1 Stel geld beschikbaar zodat scholen meer ontwikkeltijd voor docenten en betere huisvesting kunnen realiseren.*
- 2 Wees consequent in het dereguleringsbeleid, dus ook als het gaat om de verantwoording van de onderwijstijd.
- 3 Stimuleer de dialoog over de ontwikkeling van een werkbaar systeem van toezicht en verantwoording dat recht doet aan de autonomie van de scholen.*

Aanbeveling aan gemeentelijke overheden

- 1 Maak meer geld vrij voor de huisvesting van scholen.

Aanbevelingen aan de Inspectie van het Onderwijs

- 1 Ontwikkel samen met de VO-raad een werkbaar systeem van toezicht en verantwoording dat recht doet aan de autonomie van de scholen.*
- 2 Zoek de dialoog met scholen over gemaakte en nog te maken keuzes en besteed in rapporten positieve aandacht aan geslaagde activiteiten.

Aanbevelingen aan de VO-raad

- 1 Ontwikkel samen met de Inspectie van het Onderwijs een werkbaar systeem van toezicht en verantwoording dat recht doet aan de autonomie van de scholen.
- 2 Blijf benadrukken dat scholen tijd nodig hebben voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs en daaraan gekoppeld die van hun organisatie.

- 3 Distilleer uit innovaties good practices op het gebied van variatie in leren, projectonderwijs, het differentieel deel, uitwerking van de kerndoelen, enzovoorts.

Aanbevelingen aan schoolleiders

- 1 Zorg voor een gedragen visie over de onderbouw, en ondersteun docenten (teams) indien nodig bij de uitwerking hiervan.
- 2 Accepteer bij de ontwikkeling van de onderbouw diversiteit in de school; geef docententeams de ruimte en verantwoordelijkheid om binnen de kaders de ontwikkeling een eigen kleur te geven.*
- 3 Stimuleer dat docenten van elkaar leren, zowel binnen de eigen school als daarbuiten (bijvoorbeeld door collegiale visitatie).
- 4 Organiseer gesprekken tussen docenten, leerlingen en ouders over de manieren waarop kinderen leren en doe hier onderzoek naar; onderzoek tevens hoe de school de verschillende manieren van leren het best kan ondersteunen.
- 5 Zorg voor een werkbaar systeem van toezicht en verantwoording waarbij iedereen op school zich verantwoordelijk voelt en aanspreekbaar is op zijn of haar gedrag en resultaten.
- 6 Flexibiliseer het taakbeleid, zodat meer ruimte voor ontwikkeling ontstaat.
- 7 Blijf sturen op de verdere ontwikkeling van de teams; zorg ervoor dat de leden van een team beschikken over elkaar aanvullende competenties waarmee de onderbouw verder kan worden uitgebouwd.*
- 8 Zorg dat de fysieke ruimte op school de onderbouwontwikkeling ondersteunt.
- 9 Besteed aandacht aan de doorlopende leerlijn.

Aanbevelingen aan docenten

- 1 Blijf nieuwsgierig naar hoe (verschillende) kinderen leren en hoe zij hierbij het beste geholpen kunnen worden; zorg voor variatie.*
- 2 Ga op zoek naar mogelijkheden om te leren van collega's binnen en buiten de school.
- 3 Denk mee over een werkbaar systeem voor toezicht en verantwoording.

Aanbevelingen aan lerarenopleidingen

- 1 Werk intensief samen met het scholenveld om (nog) beter maatwerk te leveren.

- 2 Bereid nieuwe docenten voor op het creëren van en het werken met projecten en leergebieden; dit betekent dat docenten een groter didactisch repertoire gaan beheersen.*
- 3 Zet de ontwikkelingen in de onderbouw nadrukkelijk op de agenda van de studenten.

Aanbeveling aan de educatieve uitgeverijen

- 1 Ondersteun scholen bij het ontwikkelen van duurzame projecten door makkelijk aanpasbaar materiaal te leveren. *

Aanbevelingen aan Onderbouw-VO

- 1 Ontwikkel een handreiking waarmee scholen de kloof tussen de onderbouw en bovenbouw kunnen doorbreken; besteed hierbij specifiek aandacht aan het derde leerjaar havo/vwo.
- 2 Breng de ruimte die scholen hebben bij de invulling van het differentieel deel en de mogelijkheden van teambevoegdheid meer onder de aandacht van de scholen.
- 3 Verstevig de banden met de lerarenopleidingen om daar de ontwikkelingen in de onderbouw hoger op de agenda te krijgen.
- 4 Verspreid onder de scholen good practices op het gebied van variatie in leren, projectonderwijs, differentieel deel, uitwerking van kerndoelen, enzovoorts.*
- 5 Erken en expliciteer de verschillen in ambities, kansen en mogelijkheden tussen vmbo-scholen, havo/vwo-scholen en gymnasia.
- 6 Blijf benadrukken dat ontwikkeltijd voor onderwijsontwikkeling noodzakelijk is.
- 7 Onderzoek in een volgende monitor wat leerlingen merken van de ontwikkelingen in de onderbouw en hoe ze daarop reageren.

bijlage b > overzichtstabel tien scholen

School	Grootte	Type	Koers bepaald?	Hoe werd de koers bepaald?	Wie is betrokken bij de uitvoering?
A	1150	smal	2005: nee 2006: beperkt	Beperkt via centrale kaderstelling	Enkele ontwikkelaars, voortrekkers
B	500	onderbouw breed	2005/2006 Scenario 3	Via centraal kader, teams werken uit	Alle docenten, secties worden teams
C	1150	breed	Enigszins	Directie bepaalt koers	Weinig betrokkenheid
D	1250	breed	2005/2006 Scenario 3	Via centraal kader, teams werken uit	Alle docenten gestuurd vanuit visie
E	400	vmbo	2005/2006 Scenario 3	Docenten en schoolleiding samen	Ontwikkelteam samen met docenten
F	600	gymnasium	2006 Scenario 1	Directie via onderbouwcommissie	Vrije hand voor ontwikkelaars, docenten
G	1200	smal	2005 Beperkt, wel scenario 2	Docenten bevraagd	Vrije hand voor docenten. Visie onduidelijk
H	1000	smal	2005 Leerling is uitgangspunt	Docenten en schoolleiding samen	Alle docenten vanuit de visie
I	800	havo / vwo	2006 beperkt Scenario 1	Docenten bevraagd	Docenten gaan verder met hetzelfde
J	700	vmbo	2005 Scenario 3	Via centraal kader, teams werken uit	Ontwikkeling via kernteams

Bovenstaand overzicht heeft betrekking op de ontwikkelingen in de school met betrekking tot de nieuwe onderbouw. Het gaat niet over andere zaken die georganiseerd of ontwikkeld worden.

Concrete plannen voor toekomst in 2005?	Zijn de plannen uitgevoerd?	Nadruk team / sectie?	Bijzonderheden in de afgelopen jaren?	Belemmeringen? (volgens management)*
Oriëntatie richting scenario 2	Plan gemaakt	secties	Fusies en herindeling van de organisatie	2, 4 en 6
Concrete plannen vanuit visie	Klaar voor verdere uitvoering	teams	geen	geen
Oriëntatie, geen concreet plan	Experimenten individuele docenten	secties	Veranderingen in organisatie en management	2, 3 en 4
Concrete plannen vanuit visie	Vooral organisatorisch, nu inhoud	teams	geen	geen
Concrete plannen vanuit visie	Grotendeels nu verdieping	teams	Wisselingen in de directie	6 en 9 (veel zieken, directie wissel)
Globaal plan, (reis)doel wordt gaandeweg duidelijk	Beperkte en incidentele experimenten	secties	geen	2, 3, 5, 6, 7 en 9
Voorname: projecten ontwikkelen	Fragmentarisch	secties (er zijn teams)	geen	1, 2, 3 en 6
Concreet plan vanuit visie	Grotendeels nu verbeteren	teams	geen	geen
Incidentele experimenten	Aanzet gegeven, ontwikkeling?	secties	geen	2, 4, 5, 6 en 8
Docenten ontwikkelen leergebieden, projecten	Nauwelijks	teams	Ingrijpende wijzigingen in management	geen

* Verklaring

- 1= organisatiestructuur is niet op orde.
- 2= professionele ontwikkeling van de docenten is niet toereikend.
- 3= docenten hebben onvoldoende expertise.
- 4= docenten denken behoudend.
- 5= gebouw is niet geschikt.
- 6= onvoldoende tijd/geld voor ontwikkeling.
- 7= adequate middelen ontbreken.
- 8= locatieleiding denkt behoudend.
- 9= veel parttimers.

School Wellant College, locatie Westplas, Aalsmeer
Vmbo-t
Huidig en gewenst scenario: 4

Maandagochtend, 09.55 uur

'Natuurlijk leren / Hoera! / Geen huiswerk / Geen boeken / Geen zware rugtas / Maar natuurlijk héél veel leren!'



'Natuurlijk leren / Hoera! / Geen huiswerk / Geen boeken / Geen zware rugtas / Maar natuurlijk héél veel leren!'

Achterin het lokaal van de NL-klas ('NL' staat voor 'natuurlijk leren') hangen posters met teksten die de overblijfselen zijn van een recent door leerlingen georganiseerde ouderavond. Docente Ellen Vischer (48 jaar) moet nog lachen als ze eraan denkt. 'Hoe ze die ouders aan het werk wisten te zetten... heel erg leuk. Mijn collega kwam nog net de laatste vijf minuten aan het woord!'

Sinds september 2006 werkt een van de vmbo-t-brugklassen van de Westplas volgens de principes van natuurlijk leren. Op een na zijn ze vanochtend alle 23 present. Eigenlijk zou de klas maar 22 leerlingen tellen, maar Alice (12 jaar) stapte al na twee weken over van regulier op natuurlijk leren. 'Ik had meer ideeën dan ik in die andere klas kwijt kon, ik wilde meer zelfstandig doen. Dan is dit veel leuker', vertelt ze zelfbewust.

Het is bijna tien uur en de workshop Frans staat op het punt te beginnen. Afgezien van de gezamenlijke start is dit de enige verplichte activiteit van vandaag. De rest van de dag zullen de leerlingen besteden aan presentaties, uitdagingen (open opdrachten) en speurtochten (meer gestructureerde opdrachten). Maar voor een nieuw vak als Frans is dat een brug te ver. 'Je hebt nu eenmaal een basis nodig om op voort te bouwen', stelt Ellen Vischer. 'Als die er ligt, kunnen leerlingen die het leuk vinden, aanvullende workshops kiezen.'

Natuurlijk moet de Westplas nog wennen aan de nieuwe onderwijsvorm. Dat geldt zelfs voor de negen docenten die samen het NL-kernteam vormen. 'Je begint met louter enthousiasme en dan loop je keihard op tegen je eigen behoefte om alles onder controle te hebben', lacht Vischer vrolijk. 'Loslaten is zó moeilijk...'

De vraag van dit moment is vooral: waar leggen we de grens? 'Het mooie aan natuurlijk leren is dat alles sneller zichtbaar wordt, omdat leerlingen een actieve rol hebben', legt Vischer uit. 'Je leert je pappenheimers razendsnel kennen. Maar het valt ook heel erg op als leerlingen aan het niks zijn. En wat moet je dan doen? Meteen ingrijpen? Voor je het weet ben je terug bij de oude rolverdeling waarbij de leraar alle touwtjes in handen heeft. Bovendien zijn er in een traditionele les ook altijd leerlingen die niets doen, alleen is dat niet zichtbaar. Dus waar trek je de grens?'

Dergelijke vragen maken het interessant, vinden de leden van het kernteam. Hoe het verder gaat, weten ze nog niet: of zijzelf volgend jaar meeverhuizen naar leerjaar twee, of er extra NL-klassen komen – wie weet. Voorlopig vinden ze voldoening in het werk van de leerlingen: het kleurrijke lesrooster dat Joey heeft getekend, de wensboom die Benita en haar vriendinnen voor de openbare bibliotheek hebben geschilderd, de muurschildering die een groepje meisjes in het verzorgingshuis gaat maken. De betrokkenheid van de leerlingen ervaart Vischer als een beloning. 'Je ziet dat sommige leerlingen echt meedenken: "Mevrouw, ik zou dat anders doen hoor, want..." Dat zie ik in een traditionele onderwijssituatie niet snel gebeuren. En dat terwijl deze leerlingen nog zó jong zijn!'



bijlage c > overzichtsformulier monitor 2006

Ter voorbereiding op de telefonische interviews zijn een aantal leerlingen, een aantal docenten en een teamleider schriftelijk bevraagd. Hun (tevorens geanalyseerde) antwoorden stelden de onderzoeker in staat bij de vragen waar dat van toepassing was, aan te geven of de geïnterviewde (ongeveer) hetzelfde, een positiever of een negatiever antwoord gaf.

1 Per 1 augustus 2006 is de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht geworden. Heeft uw locatie een koers bepaald voor de onderbouw ?

Nee, we hebben ons er nog niet in verdiept

Nee, we zijn ons aan het oriënteren

Ja, we hebben de koers bepaald, namelijk (in één zin): _____

Deze vraag niet stellen, wel scoren:

2 Geeft de schoolleider hetzelfde antwoord als de meerderheid van de docenten en de teamleider?

De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord

De schoolleider geeft een *positiever* antwoord

De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

3 Op welke wijze zijn/worden docenten betrokken bij de bepaling van de koers?

Op centraal niveau zijn de kaders voor de ontwikkeling van de onderbouw bepaald, de docenten zijn hier nauwelijks bij betrokken

De docenten zijn bevraagd over hun ideeën over de onderbouw; op basis hiervan werkt een werkgroep/het MT de koers verder uit

Op centraal niveau zijn de kaders voor de ontwikkeling van de onderbouw bepaald, binnen dit gegeven bepalen docententeams hoe de onderbouw verder ontwikkeld wordt

Op centraal niveau zijn de kaders voor de ontwikkeling van de onderbouw bepaald, docententeams worden geacht dit verder te ontwikkelen, maar verkeren nog in onzekerheid (weten niet goed hoe)

De docenten en schoolleiding bepalen samen de koers

Anders

4 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord

De schoolleider geeft een *positiever* antwoord

De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

Deze vragen niet stellen, wel (van tevoren) scoren:

5 De meerderheid van de door ons bevraagde docenten en teamleiders geven aan zich

wel

niet

te kunnen vinden in de manier waarop de koers wordt bepaald

6 Bij antwoord '*niet*' hieronder aangeven waarom de meerderheid zich er niet in kan vinden.

Omdat ze zich niet kunnen vinden in:

de gekozen koers

de manier waarop de keuze voor de koers bepaald is (het proces waarlangs)

het gekozen tijdspad

anders

- 7 Op welke wijze geeft de locatie (of afdeling) invulling aan de uitwerking van de 58 globale kerndoelen?
(NB kruis het 'maximale' hokje aan)
- Hier hebben we nog niet echt over nagedacht
 - De huidige of toekomstige methodes sluiten aan bij de kerndoelen; hier werken wij mee
 - We zijn bezig met de uitwerking van de kerndoelen, dit is nog niet afgerond
 - Een aantal vakgebieden heeft dit uitgewerkt, de rest is nog bezig (of moet nog beginnen)
 - De meeste vakgebieden hebben dit uitgewerkt (bijvoorbeeld welke kerndoelen komen wanneer aan bod)
- 8 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord
- 9 Op welke wijze geeft de locatie invulling aan het differentieel deel?
- De locatie heeft tot nu toe geen aandacht besteed aan de invulling van het differentieel deel
 - De locatie werkt aan de uitwerking van het differentieel deel
 - De locatie heeft reeds bewust keuzes gemaakt ten aanzien van het differentieel deel (bijvoorbeeld in het kader van specifieke profilering)
- 10 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord
- 11 Hoe zorgt de locatie ervoor dat het programma van de onderbouw met betrekking tot inhoud en vaardigheden voldoende aansluit op de bovenbouwprogramma's?
- De locatie heeft hier *in het kader van de nieuwe onderbouw* nog niet over nagedacht
 - De vaksecties nemen hierin hun verantwoordelijkheid
 - Onderbouw- en bovenbouwdocenten voeren hierover regelmatig gesprekken
 - Anders, nl: _____
- 12 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord
- 13 Besteedt de locatie in het kader van de doorlopende leerlijnen specifieke aandacht aan de invulling van 3 h/v? (indien van toepassing)
- Nee
 - Ja, namelijk op de volgende wijze: _____
- 14 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

- 15 Hoe zorgt de locatie ervoor dat het programma van de onderbouw met betrekking tot inhoud en vaardigheden voldoende aansluit op het primair onderwijs? (meerdere antwoorden mogelijk!)
- De locatie heeft hier in het *kader van de nieuwe onderbouw* nog niet over nagedacht
 - Er is een (bestaand) systeem voor de overdracht van leerlinggegevens
 - Primair en voortgezet onderwijs voeren gesprekken over de inhoudelijke aansluiting en zijn op de hoogte van de inrichting van elkaars onderwijsleerproces
 - We hebben de kerndoelen van het primair onderwijs naast onze kerndoelen gelegd
 - Anders, nl _____
- 16 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord
- 17 Hoeveel uur onderwijstijd had u gepland in het schooljaar 2005-2006?
- Minder dan 1000 uur
 - 1000 uur
 - Tussen 1001 en 1067 uur
 - 1067 of meer uur
- 18 Denkt u dat uw locatie in staat is om 1040 uur te realiseren?
- Nee, (ga naar vraag 20)
 - Ja, (ga naar vraag 19)
- 19 Zo ja, welke maatregelen heeft u hiervoor getroffen?
- _____
- 20 Zo nee, waardoor wordt dit denk u veroorzaakt? (meerdere antwoorden mogelijk)
- Lesuitval door ziekte
 - Lesuitval om vergadertijd te creëren
 - Lesuitval om ontwikkeltijd te creëren
 - Onvervulde vacatures
 - Te weinig uren ingepland
- 21 Maakt de locatie gebruik van de ruimte die de teambevoegdheid biedt?
- Ja
 - Nee (ga verder met vraag 23)
- 22 Zo ja, hebben docenten die gebruik maken van deze teambevoegdheid onderling afspraken gemaakt over hoe ze de kwaliteit bewaken?
- Nee, hierover zijn nog geen afspraken gemaakt
 - Ja, hierover zijn de volgende afspraken gemaakt (meerdere antwoorden mogelijk):
 - Het opstellen van het programma vindt in teamverband plaats
 - De verantwoordelijke docent bezoekt regelmatig de lessen
 - Er zijn intervisiemomenten gepland en uitgevoerd
 - De verantwoordelijke docent is zoveel mogelijk tijdens de les aanwezig
 - Anders, nl _____

23 Hoe werd op uw locatie het afgelopen schooljaar gewerkt aan samenhang en afstemming tussen vak- en/of leergebieden?

- Hier zijn we nog niet zo mee bezig geweest
- Door concrete inhoudelijke afspraken te maken tussen vakken (ga na vraag 26 verder met vraag 27)
- Door vakoverstijgende (leerstofvervangende) projecten aan te bieden (ga na vraag 26 verder met vraag 28 tot en met 32)
- Door (voor een deel van het curriculum) in leergebieden te werken (ga na vraag 26 verder met vraag 33 tot en met 36)
- Door bij de programmering uit te gaan van de competentieontwikkeling bij leerlingen (ga na vraag 26 verder met vraag 37 en 38)
- De verschillende afdelingen of teams werken ieder op hun eigen manier aan de samenhang en afstemming, nl:
 - Niet of nauwelijks
 - Door goed inhoudelijke afspraken te maken tussen vakken
 - Door vakoverstijgende (leerstofvervangende) projecten aan te bieden
 - Door (voor een deel van het curriculum) in leergebieden te werken
 - Door bij de programmering uit te gaan van de competentieontwikkeling bij leerlingen

24 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

25 Hoe wordt in de toekomst, dat wil zeggen binnen nu en vijf jaar, op uw locatie gewerkt aan samenhang en afstemming tussen vak- en/of leergebieden? In welke ontwikkeling wil de locatie de meeste energie gaan steken?

Slechts 1 antwoord aankruisen!

- Dat hebben we nog niet afgesproken
- Door concrete inhoudelijke afspraken te maken tussen vakken
- Door vakoverstijgende (leerstof vervangende) projecten aan te bieden
- Door (voor een deel van het curriculum) in leergebieden te werken
- Door bij de programmering uit te gaan van de competentieontwikkeling bij leerlingen
- De verschillende afdelingen of teams werken ieder op hun eigen manier aan de samenhang en afstemming, nl:
 - Niet of nauwelijks
 - Door goed inhoudelijke afspraken te maken tussen vakken
 - Door vakoverstijgende (leerstof vervangende) projecten aan te bieden
 - Door (voor een deel van het curriculum) in leergebieden te werken
 - Door bij de programmering uit te gaan van de competentieontwikkeling bij leerlingen

26 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

27 Hoe werden tijdens het vorig schooljaar de afspraken gericht op het bereiken van meer samenhang en afstemming tussen de verschillende vakken gemaakt?

- Op initiatief van individuele docenten werden onderling afspraken gemaakt
- Vaksecties waren hiervoor verantwoordelijk, in de praktijk kwam dit niet altijd uit de verf
- Vaksecties hadden goed werkende afspraken gemaakt over vakoverstijgende vaardigheden
- Vaksecties hadden goed werkende afspraken gemaakt over de inhoud van hun vak
- Vaksecties hadden zowel over de inhoud als over de vakoverstijgende vaardigheden met elkaar in voldoende mate afgestemd
- Anders, _____

- 28 In welke frequentie vonden het vorig schooljaar de projecten plaats?
- Eens per week
 - Eens per twee weken
 - Eens per maand
 - Vier keer per jaar
 - Twee of drie keer per jaar
 - Eens per jaar
- 29 Waren deze projecten leerstofvervangend of iets wat naast de gewone stof werd aangeboden?
- De meeste projecten waren extra
 - De meeste projecten vervingen delen van de leerstof uit de methode
- 30 Waren deze projecten onderling op elkaar afgestemd?
- Nee, er was weinig afstemming tussen de projecten
 - Sommige waren wel in lijn met elkaar, andere niet
 - Ja, de meeste projecten waren onderling afgestemd (bijvoorbeeld projecten werden in toenemende mate complexer en deden een beroep op een grotere zelfstandigheid van leerlingen)
- 31 Waren de meeste projecten op de leerstof in de vakken afgestemd?
- Nee, er was weinig afstemming tussen de projecten en het onderwijs dat in vakken werd aangeboden
 - Ja, daar waar mogelijk waren vakken ondersteunend voor projectonderwijs en omgekeerd
- 32 Speelden de meeste projecten in op de onderlinge verschillen tussen leerlingen (bijvoorbeeld qua niveau, leerstijl, interesses)?
- Nee, alle leerlingen maakten ongeveer dezelfde opdrachten bij de meeste projecten
 - Ja, waar mogelijk hadden leerlingen de ruimte om zelf een invulling te geven aan het project
- 33 Welke leergebieden bood de school tijdens het vorig schooljaar aan? (meerdere antwoorden mogelijk!)
- Mens & Maatschappij
 - Mens & Natuur
 - Kunst & Cultuur
 - Bewegen & Sport
 - Andere combinatie, nl.: _____
- 34 In hoeverre waren de oorspronkelijke vakken daadwerkelijk geïntegreerd?
- Iedere vakdocent bood binnen het leergebied zijn eigen vak aan, daar waar mogelijk was samenhang gerealiseerd
 - De opdrachten binnen een leergebied waren zoveel mogelijk vakoverstijgend, we maakten gebruik van een vakoverstijgende methode
 - De opdrachten binnen een leergebied waren zoveel mogelijk vakoverstijgend, we hadden hiervoor zelf materialen ontwikkeld
 - De leergebieden op de locatie verschilden in de mate waarin de vakken waren geïntegreerd, nl. (meerdere antwoorden mogelijk):
 - Iedere vakdocent bood binnen het leergebied zijn eigen vak aan, daar waar mogelijk was samenhang gerealiseerd
 - De opdrachten binnen een leergebied waren zoveel mogelijk vakoverstijgend, we maakten gebruik van een vakoverstijgende methode
 - De opdrachten binnen een leergebied waren zoveel mogelijk vakoverstijgend, we hadden hiervoor zelf materialen ontwikkeld
 - Anders, _____

- 35 Welke rol speelde het talenonderwijs bij de leergebieden?
- Geen rol, de talen vonden plaats in afzonderlijke uren
 - Op sommige momenten deden de talen mee in een leergebied
 - We probeerden de verschillende talen zo vaak mogelijk een plek te geven binnen een leergebied
 - De talen vormden hun eigen leergebied
 - De talen werkten volgens een onderdompelingsmethode
 - Anders, _____
- 36 Welke rol speelde wiskunde in de leergebieden?
- Geen rol, wiskunde vond in afzonderlijke uren plaats
 - Op sommige momenten deed wiskunde mee in een leergebied
 - Wiskunde was zoveel mogelijk een geïntegreerd onderdeel in een van de leergebieden, hiervoor heeft het vak uren ingeleverd
 - Anders, _____
- 37 Op welke wijze heeft u aan de competentieontwikkeling van leerlingen gewerkt?
- Via een (afgeleide) van het systeem van natuurlijk leren
 - Anders, nl _____
- 38 Hoe heeft de locatie ervoor gezorgd dat alle 58 kerndoelen op het juiste niveau aan bod kwamen en hoe werd dit verantwoord?
- _____
- 39 Op welke wijze waren docenten betrokken bij de uitwerking van de ontwikkeling van de onderbouw?
- De onderbouw leefde nog niet zo, docenten waren er nog niet echt mee aan de slag
 - Een groep ontwikkelaars/voortrekkers maakte plannen, materialen of experimenteerde
 - Bijna alle docenten waren betrokken, bijvoorbeeld bij het maken van plannen, het ontwikkelen van materialen of bij experimenten
 - Anders, nl.: _____
- 40 Werden de mensen die meewerkten aan de ontwikkeling van de onderbouw voor dit werk gefaciliteerd?
- Nee (dit viel bij ons binnen het normale normjaartaakbeleid)
 - Een deel van de mensen werd gefaciliteerd met ongeveer:
 - minder dan een uur per week per persoon
 - een uur per week per persoon
 - 2-3 uur per week per persoon
 - 4 of meer uur per week per persoon
 - Ja, met ongeveer:
 - minder dan een uur per week per persoon
 - een uur per week per persoon
 - 2-3 uur per week per persoon
 - 4 of meer uur per week per persoon
- 41 Deze vraag niet stellen, wel scoren:
- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
 - De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
 - De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

42 Bij wie en op welke wijze leggen docenten verantwoording af over hun bijdrage aan de ontwikkeling van de onderbouw?

- Dit is (nog) niet geregeld
- Dit is op papier geregeld, maar komt in de praktijk nog niet goed uit de verf
- Bij hun sectieleider
- Bij hun teamleider/leerjaarcoördinator
- Bij hun locatieleider/directeur onderbouw

43 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

In de Algemene karakteristiek worden de kwaliteitsaspecten van goed onderwijs aan leerlingen in de onderbouw (deze kwaliteitsaspecten liggen aan de kerndoelen ten grondslag) verwoord. Als u kijkt naar alle docenten en lessen in de onderbouw, in hoeverre komen dan de verschillende kenmerken van de Algemene karakteristiek op uw locatie in leerjaar 1 en 2 tot uiting? Kijk hierbij terug op het vorig schooljaar.

(omcirkel 1 2 3 4 of 5)

44 De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig

1 2 3 4 5

45 De leerling leert samen met anderen

1 2 3 4 5

46 De leerling leert in samenhang

1 2 3 4 5

47 De leerling oriënteert zich

1 2 3 4 5

48 De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving

1 2 3 4 5

49 De leerling wordt op zijn of haar niveau en talent aangesproken: onderwijs op maat

1 2 3 4 5

50 De leerling leert in een doorlopende leerlijn

1 2 3 4 5

1= af en toe

2= in de minderheid van de lessen/leertijd

3= even vaak wel als niet

4= in de meerderheid van de lessen/leertijd

5= bijna altijd

51 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft over al deze vragen bekeken (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft over al deze vragen bekeken een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft over al deze vragen bekeken een *negatiever* antwoord

52 Op deze locatie maakten leerlingen het vorig schooljaar bij het leren op school:

- Minder dan 1 keer per week gebruik van ICT-hulpmiddelen
- Minimaal 1 keer per week gebruik van ICT-hulpmiddelen
- Dagelijks gebruik van ICT-hulpmiddelen

53 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

54 Komt uw locatie belemmeringen tegen bij de ontwikkeling van de onderbouw, en zo ja welke zijn dat dan?

- Nee, geen noemenswaardige belemmeringen
- Ja, de locatie heeft kenmerken die de ontwikkeling in de weg staan, nl. (1= van toepassing, 0= niet van toepassing):
 - de locatieleiding wil meer of sneller dan het docententeam
 - het schiet gewoon niet op
 - de organisatiestructuur is niet op orde
 - er zijn wel initiatieven, maar ingezette veranderingen worden vaak niet afgemaakt
 - de professionele ontwikkeling van de teams/secties is ontoereikend
 - docenten hebben onvoldoende expertise
 - de docenten denken behoudend
 - het gebouw is niet geschikt
 - er is niet voldoende tijd/geld voor de ontwikkeling
 - adequate leermiddelen ontbreken
 - anders, nl: _____

55 Deze vraag niet stellen, wel scoren:

- De schoolleider geeft (ongeveer) *hetzelfde* antwoord
- De schoolleider geeft een *positiever* antwoord
- De schoolleider geeft een *negatiever* antwoord

56 Locatiesoort

- Vmbo (alle leerwegen)
- Alleen vmbo-b/k
- Alleen vmbo-(g)tl
- Breed (vmbo-havo-vwo), dit wil zeggen inclusief alle leerwegen in het vmbo
- Smal (vmbo/tl-havo-vwo)
- Havo-vwo
- Gymnasium

57 Organisatievorm

- Secties
- Secties en mentor/leerjaar teams (teams ondergeschikt)
- Teams (secties ondergeschikt)
- Teams en secties (gelijkwaardig)

58 Functie van degene die de vragen beantwoordt

- Rector
- Directeur onderbouw
- Locatiedirecteur
- Leerjaarcoördinator
- Teamleider onderbouw
- Beleidsmedewerker
- Anders

Ontwikkelingen ten opzichte van vorig jaar (alleen voor scholen die vorig jaar ook gebeld zijn)

59 De kenmerken van de Algemene karakteristiek zijn op deze locatie duidelijker in het leerproces tot uiting gekomen in het afgelopen jaar

- Klopt
- Klopt niet: gelijk gebleven
- Klopt niet: minder duidelijk geworden
- Niet te achterhalen

60 De aard en het aantal belemmeringen om aan de ontwikkeling van de onderbouw te werken, zijn op deze locatie minder (ernstig) geworden

- Klopt
- Klopt niet: evenveel belemmeringen
- Klopt niet: nog meer belemmeringen
- Niet te achterhalen

61 De locatie heeft meer samenhang in het programma gerealiseerd. Dat wil zeggen: de school is verder in de ontwikkeling van bijvoorbeeld het gekozen scenario.

- Klopt
- Klopt niet
- Niet te achterhalen

62 Op de locatie zijn meer docenten dan vorig jaar betrokken bij de ontwikkeling van de onderbouw

- Klopt
- Klopt niet: evenveel docenten betrokken
- Klopt niet: minder docenten betrokken
- Niet te achterhalen

COLOFON

Uitgave: Onderbouw-VO, december 2006

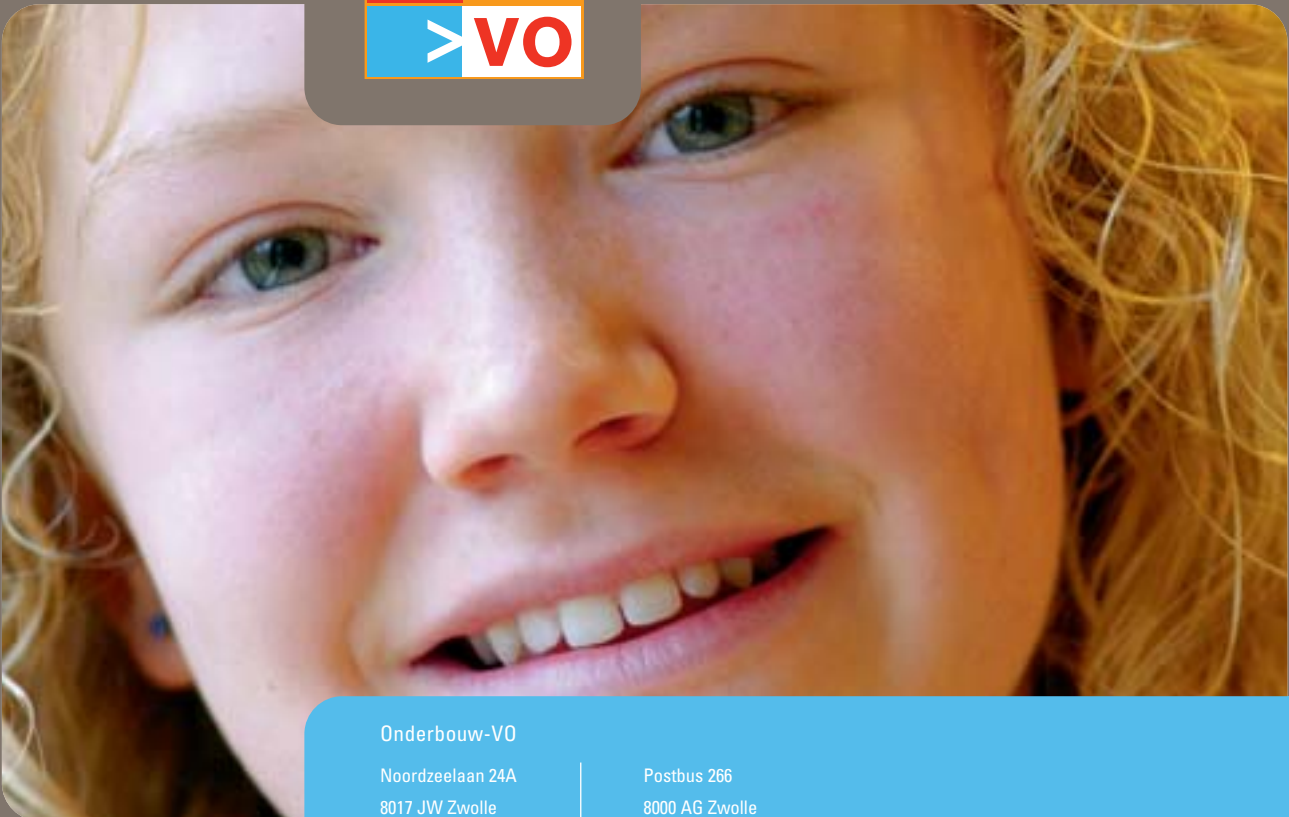
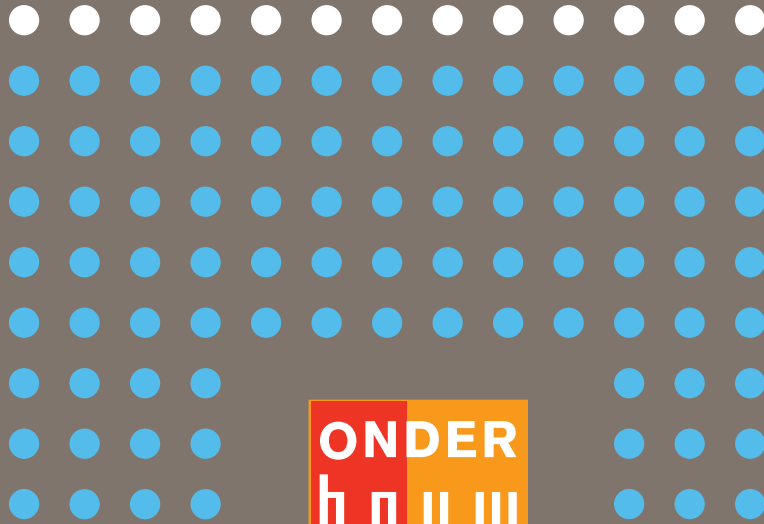
Redactie: Onderbouw-VO

Sfeerreportages: Suzanne Visser

Fotografie: Roel Loots

Vormgeving: LS Ontwerpers BNO, Groningen

Druk: Drukkerij Van Gorcum, Assen



Onderbouw-VO

Noordzeelaan 24A
8017 JW Zwolle

Postbus 266
8000 AG Zwolle

T 038 42 54 750
F 038 42 54 760

E info@onderbouw-vo.nl
W www.onderbouw-vo.nl