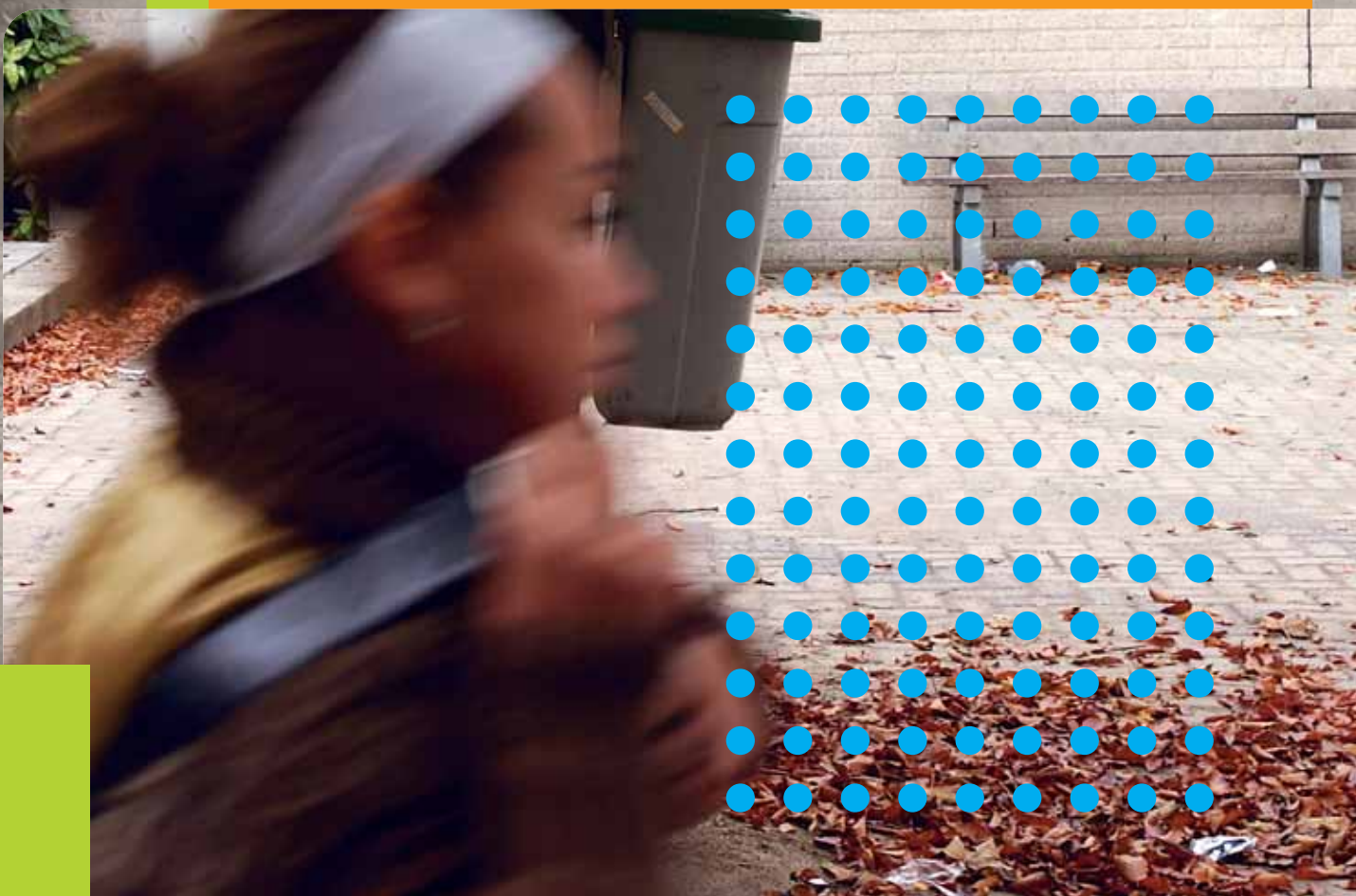


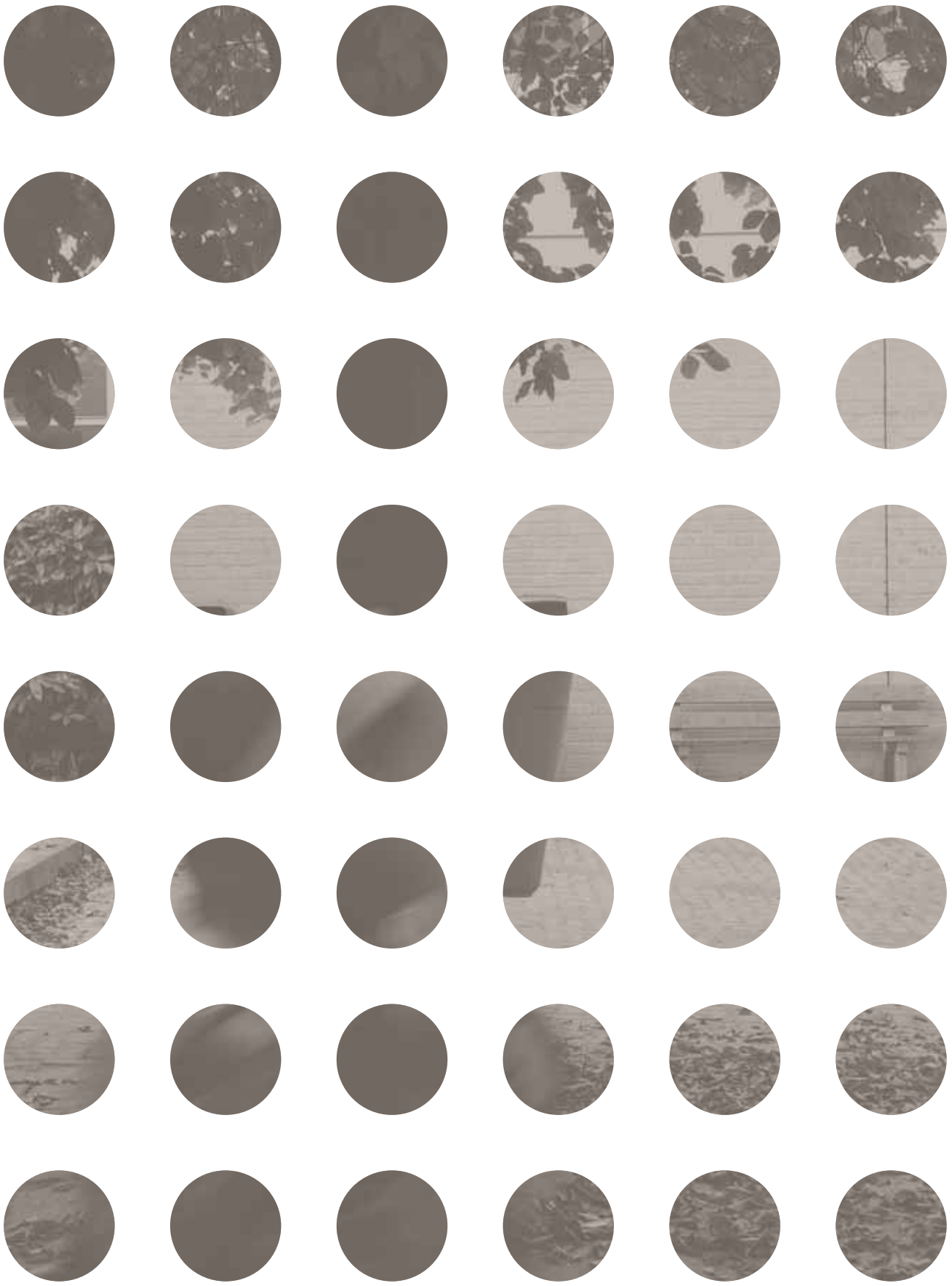
MONITOR ONDERBOUW 2005 2006 2007 2008

rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

MONITOR 2005-2008

blijvend in beweging
vier jaar onderbouwontwikkeling





MONITOR 2005-2008

blijvend in beweging



inhoud

> voorwoord	1
> inleiding	2
> samenvatting van het rapport	4
Deel 1	
hoofdstuk 1 > opzet en verantwoording	8
hoofdstuk 2 > beknopt overzicht van de resultaten	11
hoofdstuk 3 > conclusies en beschouwing	17
Deel 2 - Resultaten	
hoofdstuk 1 > veranderingen binnen het onderwijsleerproces	23
hoofdstuk 2 > veranderingen in het onderwijsbeleid en in de organisatie van de school	32
hoofdstuk 3 > invloed van wet- en regelgeving op beleidsontwikkeling voor de onderbouw	49
hoofdstuk 4 > veranderingen in de relatie tussen school en omgeving	55
hoofdstuk 5 > verschillen tussen vmbo en havo/vwo	60
hoofdstuk 6 > verschillen op basis van schoolgrootte	69
hoofdstuk 7 > integrale schoolontwikkeling	72
hoofdstuk 8 > deelonderzoek grote steden	74
hoofdstuk 9 > deelonderzoek kerndoelen en curriculumontwikkeling op scholen	79
hoofdstuk 10 > meermaals bezochte scholen	84
Deel 3 - Bijlagen	
bijlage a > aanbevelingen	89
bijlage b > viermaal bezochte scholen	92
bijlage c > tweemaal bezochte scholen	94
bijlage d > vragenlijst	96
bijlage e > de leraar als eigenaar van zijn vak: kleur bekennen en kiezen + literatuurlijst	116



voorwoord

Blijvend in beweging leek ons een passende titel voor dit vierde monitorrapport van Onderbouw-VO. Zonder in dit voorwoord al te diep in te gaan op de inhoud is één ding namelijk wel duidelijk: de scholen voor voortgezet onderwijs hebben de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw ruimschoots benut voor het maken van onderwijsinhoudelijke keuzes die passen bij hun leerlingen en bij hun team.

Dit onderzoek is het vierde in een reeks die Onderbouw-VO in 2005 is begonnen. Het is tevens ons laatste onderzoek, omdat onze projectperiode eindigt in december 2008. We hebben er daarom voor gekozen niet alleen de voortgang en ontwikkeling in het schooljaar 2007 - 2008 in beeld te brengen, maar juist ook de gang van zaken op scholen in de afgelopen vier jaar te beschouwen. Op basis daarvan durven we bovenstaande bewering wel te doen: wat in de onderbouw in gang gezet is, zet zich door.

Met het afronden van onze monitor en het publiceren van onze bevindingen voldoen we in de eerste plaats aan onze opdracht: rapporteren aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap over de ontwikkelingen in de onderbouw. We hopen en verwachten dat onze bevindingen, conclusies en de aanbevelingen die we uit onze raadplegingen hebben verkregen leiden tot een beleid dat scholen stimuleert zich te blijven ontwikkelen.

De inhoud van dit rapport is echter niet alleen interessant en relevant voor de politiek. We hebben, dankzij de vaak enthousiaste en betrokken medewerking van de scholen, gedurende vier jaar uitgebreid kunnen rondkijken in scholen, gesprekken gevoerd met leerlingen, docenten en leidinggevenden, lessen bijgewoond en antwoorden gekregen op de vele vragen die we hebben voorgelegd. Dat heeft niet alleen

een schat aan gegevens opgeleverd, maar vooral een – soms zeer genuanceerd – beeld van hoe scholen zich ontwikkelen. Dat beeld is van belang voor iedereen die betrokken is en zich betrokken voelt bij het onderwijs.

Met deze publicatie rondt Onderbouw-VO zijn activiteiten af. Daarbij past een woord van dank. Ten eerste aan al die leerlingen, docenten, team- en schoolleiders die vaak in alle openheid het gesprek met ons zijn aangegaan. Maar ook aan een grote groep van mensen die scholen ondersteunen, begeleiden, onderzoeken en inspecteren en uiteraard aan onze opdrachtgever, de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. We hebben onze opdracht ervaren als zinvol en eervol en hopen te hebben voldaan aan de verwachtingen die leefden toen ons project werd ingesteld.

Hans van der Molen

Projectleider Onderbouw-VO

inleiding

Onderbouw-VO schrijft in opdracht van het ministerie van OCW vier monitorrapporten over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Blijvend in beweging*, dat u nu voor u heeft, is het laatste deel uit de in 2005 gestarte serie en geeft een overzicht van de ontwikkelingen in de periode 2005 tot en met 2008. Waar eerdere rapporten met name de situatie op dat moment beschreven, kijken we in dit rapport vooral naar trends. Ook hebben we andere accenten gelegd dan in voorgaande jaren.

Op 1 augustus 2006 is de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht geworden. De hoofdpunten van deze 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 inhouden 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 regels voor bevoegdheden bieden meer ruimte: scholen kunnen kiezen voor individuele bevoegdheid of toedeling van vakoverstijgende activiteiten. 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.



De centrale vraag in deze monitor luidt:

Welke veranderingen hebben in de afgelopen vier jaar plaatsgevonden in de onderbouw en op welke wijze heeft de nieuwe wet- en regelgeving hieraan bijgedragen?

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden hebben we een groot aantal deelvragen geformuleerd, die betrekking hebben op de volgende terreinen:

- ▶ *onderwijsleerproces* (veranderingen, invloed van Algemene karakteristiek, rollen van docent en leerling)
- ▶ *organisatie en schoolontwikkeling* (beleidskeuzes, invloed van autonomievergroting, organisatievormen, integraliteit van schoolontwikkeling, betrokkenheid van docenten, belemmerende en bevorderende factoren, invloed van landelijke ontwikkelingen)
- ▶ *school en omgeving* (invloed van belanghebbenden, afleggen van verantwoording, specifieke ontwikkelingskenmerken bij scholen in de vier grote steden)
- ▶ *algemeen* (verandering in variëteit tussen scholen, relevante verschillen tussen schooltypen, waardering door scholen van grotere autonomie)

Op de scholen die meerdere keren door ons bezocht zijn hebben we, ten slotte, de situatie in de onderbouw in 2008 vergeleken met die in de voorgaande vier jaren.

Deze monitor bestaat uit twee delen en een aantal bijlagen. Na deze inleiding vatten we het rapport samen. In hoofdstuk 1 van het eerste deel geven we een verantwoording van de opzet van

de monitor en de onderzoeksmethode. Hoofdstuk 2 geeft een samenvatting van de resultaten. In hoofdstuk 3 staan onze conclusies uit de resultaten en een beschouwing daarover. Deel II bevat het integrale resultatenhoofdstuk, samen met de resultaten van het deelonderzoek naar de ontwikkelingen in de vier grote steden, het deelonderzoek naar de werking van kern-doelen en curriculumontwikkeling op scholen en het deelonderzoek naar meermaals door ons bezochte scholen.

Op verschillende plaatsen in de monitor treft u sfeerreportages aan van scholen die in de steekproef voorkwamen. Aan de monitor zijn vijf bijlagen toegevoegd. In de eerste staan de aanbevelingen die deelnemers aan de rondetafelbijeenkomsten hebben geformuleerd voor diverse personen en instanties in het onderwijsveld. De tweede en derde bevatten de tabellen waarin de scholen worden gekarakteriseerd die twee of vier jaar achtereenvolgend bezocht zijn. In de vierde bijlage vindt u het onderzoeksinstrumentarium. De vijfde bijlage is een notitie van het CPS over de behoefte van docenten om een rol te spelen in onderwijsontwikkeling.

Evenals voorgaande jaren is de Inspectie van het Onderwijs ons behulpzaam geweest bij het trekken van een representatieve steekproef uit de scholen voor voortgezet onderwijs en bij de statistische analyse van de gegevens. Op deze plaats willen wij haar hier hartelijk voor bedanken.

Hopelijk leest u *Blijvend in beweging* met plezier en stimuleert het rapport de ontwikkeling van de onderbouw in de komende jaren.

samenvatting

In de afgelopen vier jaar deed zich in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een aantal ontwikkelingen voor, waarbij de komst van de nieuwe, globalere wet- en regelgeving een duidelijke rol heeft gespeeld. Doel van deze regelgeving was de scholen in de positie te brengen om zich te ontwikkelen in een richting die aansluit bij de behoeften van hun leerlingen. Door deze ruimte is het onderwijs fors in beweging gekomen. Niet alleen het leren van leerlingen, maar ook het schoolbeleid, de schoolorganisatie en de wisselwerking tussen school en omgeving ziet er volgens velen nu anders uit dan vier jaar geleden. Verschillen tussen het vmbo en het havo/vwo zijn daarbij toegenomen. Tussen schoolleiders, teamleiders en docenten bestaan soms flinke perceptiever-schillen over de ontwikkelingen binnen hun scholen. En: scholen hebben behoefte aan een consistente sturing waarbij hun de tijd en ruimte is gegund om zelf hun doelen te bepalen en te realiseren.

Dat zijn de belangrijkste uitkomsten van het rapport *Blijvend in beweging*, het resultaat van het vierde en laatste onderzoek dat Onderbouw-VO heeft verricht naar ontwikkelingen in de onderbouw. Dit onderzoek is niet, zoals de vorige drie, een momentopname van een bepaald kalenderjaar, maar brengt de ontwikkelingen in een periode van vier jaar in kaart.

Volgens schoolleiders, teamleiders en docenten komt een aantal elementen van de Algemene karakteristiek tegenwoordig sterker naar voren dan vier jaar geleden. Zo is er meer sprake van activerende didactiek, meer aandacht voor zelfstandig werken en samenwerkend leren en wordt er meer rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. School- en teamleiders zien een sterkere ontwikkeling op deze punten dan docenten. De laatsten vonden deze elementen vier jaar geleden

al voldoende in hun lessen aanwezig, terwijl school- en teamleiders op dit gebied blijkbaar wat ambitieuzer zijn. Daarnaast valt op dat docenten in het vmbo deze elementen wat belangrijker vinden dan docenten in het havo/vwo, en er in de lessen ook meer aandacht aan besteden.

Scholen moeten zorgen voor een samenhangend curriculum. Hoe ze dat doen, staat hun vrij. Nagenoeg alle scholen hebben inmiddels hun koers bepaald; voor de middellange termijn zijn op deze scholen geen ingrijpende structuurwijzigingen te verwachten. Vmbo-scholen hebben vrij sterk ingezet op het creëren van leergebieden, terwijl havo/vwo-scholen de samenhang door middel van vakoverstijgende projecten willen bereiken. Ook de verbetering van doorlopende leerlijnen heeft in de afgelopen vier jaren aandacht gekregen: scholen hebben geïnvesteerd in een betere overdracht van leerlingengegevens vanuit het basisonderwijs naar de onderbouw en vanuit de onderbouw naar de bovenbouw. In de nabije toekomst willen scholen werk maken van meer inhoudelijke aspecten als een geleidelijke opbouw in niveau, vaardigheden en benaderingswijzen. Deze aspecten hebben vooral voor het havo/vwo prioriteit, terwijl het vmbo meer aandacht wil besteden aan voortgaande verbeteringen op het gebied van zorg.

Het globale karakter van de kerndoelen was bedoeld om concrete uitwerking ervan op schoolniveau mogelijk te maken. Op beperkte schaal heeft dit tot vormen van leerplanontwikkeling geleid. Vaak gaat het dan om initiatieven van individuele docenten of vakgroepen. Dit blijkt niet alleen uit de respons op onze vragen, maar ook uit een afzonderlijk deelonderzoek naar kerndoelen en curriculumontwikkeling op scholen. Scholen vinden het nog erg lastig om de regie over hun schoolplan meer naar zich toe te trekken en minder afhankelijk te worden van vaste methoden.



Drie kwart van de docenten wil graag een actieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de onderbouw op zijn school. Interessant is dat docenten denken dat de behoefte van hun collega's hieraan veel lager is. Ook school- en teamleiders schatten deze behoefte aanmerkelijk lager in.

De meest genoemde belemmeringen voor onderbouwontwikkeling hebben te maken met gebrek aan tijd, geld en een geschikt gebouw. Op de tweede plaats komen factoren op het gebied van de kwaliteit van beleid, aansturing en organisatie. Tegelijk blijkt op basis van kwalitatief onderzoek dat integrale schoolontwikkeling een van de belangrijkste succesfactoren is voor effectieve veranderingsprocessen. Pas als de samenhang tussen de verschillende elementen van schoolontwikkeling voldoende aandacht krijgt, krijgt de gewenste ontwikkeling echt de kans. Dit vereist niet alleen goede stuurmanskunst van schoolleiders, maar vraagt ook om consequent handelen gedurende een langere termijn, volgens de besturingsfilosofie waar met de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor is gekozen. Dat biedt scholen de gelegenheid om eigen inhoudelijke doelen te formuleren en deze te realiseren.

De invloed van de wet- en regelgeving op de veranderingen in het onderwijsleerproces en het onderwijsbeleid van de school wordt door de meeste bevroegden groot gevonden, maar is niet de enige factor van belang. Andere motieven voor verandering zijn de behoefte van docenten om te ontwikkelen

en te experimenteren, en motivatieproblemen bij leerlingen die dwongen tot herbezinning op het bestaande onderwijsconcept. Binnen het vmbo acht men het belang van de nieuwe wetgeving iets groter dan binnen het havo/vwo, en staat men er iets positiever tegenover.

De relatie tussen school en omgeving is in die zin veranderd, dat scholen meer moeite doen om hun belanghebbenden te informeren. Ook organiseren ze vaker activiteiten die bedoeld zijn om de dialoog tussen school en omgeving op gang te brengen. De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw heeft hier maar een kleine rol bij gespeeld; belangrijker waren de behoefte aan nauwere samenwerking met andere instellingen voor onderwijs en jeugdzorg, de kritische houding van ouders en de behoefte van de scholen aan een grotere ouderbetrokkenheid. Voor vmbo-scholen was negatieve beeldvorming over de school vaker dan voor havo/vwo-scholen een aanleiding om het contact met de omgeving te intensiveren.

Uit een deelonderzoek naar scholen in de vier grote steden blijkt dat het creëren van samenhang en doorlopende leerlijnen sterk verband houdt met het bieden van passende zorg aan allochtone leerlingen, het wegwerken van taalachterstanden en het organiseren van grotere ouderbetrokkenheid. Personeelstekorten en huisvestingsproblemen zijn vaak belangrijke knelpunten.

School AOC Friesland

Vmbo-groen

Heerenveen

Dinsdagmiddag, 12.00 uur

'Als een docent het echt nog niet ziet zitten, druk ik het dan per se door?'

*'De meesten komen voor het groene karakter'*

Moeder Natuur is vanmiddag oppermachtig in Heerenveen. Bliksemschichten veranderen de aula in een foto-studio en de regen die op het dak raast maakt praten bijna onmogelijk. Maar de leerlingen van het vmbo-groen van AOC Friesland lijken onverstoort. "Ze zijn niet zo snel van slag", beaamt docent Eddy Zeeman. Over wat 'de' vmbo-groen-leerling nog meer kenmerkt, moet hij even nadenken. "Open, recht voor zijn raap, net iets gemakkelijker hanteerbaar dan elders in het vmbo." "Rustiger", vult docente Duits en Nederlands Judith Ongersma aan. "De meesten komen hier toch voor het groene karakter."

Intussen zijn rondom Ongersma en Zeeman 45 tweedeklassers min of meer geconcentreerd aan de slag. Twaalf uur per week brengen de leerlingen door in deze of de aangrenzende groepsruimte. Ze werken in groepjes van drie of vier aan de theorievakken die samen 'het cluster' vormen. Leerlingen bepalen zelf wat ze wanneer doen, als de hele weekplanner op dinsdag maar af is.

Ze brengen steeds een of meer blokken achter elkaar door in het cluster. Nederlands doet mee, Engels, wiskunde en Mens en maatschappij. Andere vakken hebben nog traditionele lessen. Directeur Aad van der Burg: "We stimuleren het werken in het cluster voortdurend, maar als een docent het echt nog niet ziet zitten, druk ik het dan per se door? Dat wordt geen succes. De klassikale lessen die de collega wél ziet zitten, leveren dan veel meer op." Hij wil maar zeggen: je kunt geen onderwijsvernieuwing invoeren over de rug van de mensen.



Het wil niet zeggen dat het zijn school ontbreekt aan visie. Alle vmbo-locaties van het AOC Friesland hebben twee jaar geleden samen de piketpalen van een nieuwe onderbouw geslagen. Ze ontwierpen een structuur van clusterlessen en praktijkuren. De leerlingen zitten in kleine groepjes; heterogeen, om hun zoveel mogelijk ontplooiingskansen te geven. Zestien leerlingen vormen een mentorgroep, drie of vier mentorgroepen samen een stamgroep. Leren met hoofd, hart en handen is het motto.

Over de voortgang is Aad van der Burg niet ontevreden. Er is net een docentenquête geweest – kwaliteitszorg hoort ook bij de plannen – en daaruit blijkt dat leraren de vaardigheden van leerlingen in het cluster vooruit zien gaan. Doordat ze in duo's elkaars werk moeten nakijken en om de beurt als baliedienst verantwoordelijk zijn voor de regie van de clustertijd (presentielijst doornemen, taken aftekenen, stiltemomenten aankondigen), leren de leerlingen beter samenwerken en plannen. Van der Burg: "Docenten moeten wel goed kunnen differentiëren. Maar we waren vroeger een kleine school, dus dat waren veel van onze docenten toch al gewend."

Judith Ongersma en Eddy Zeeman bevestigen dat. "Je pikt er gewoon af en toe een niveau uit. Alle basisleerlingen even naar het instructielokaal voor wat uitleg. Of de gemengde leerweg vijf minuutjes hier (wijst naar een ronde tafel) "aan de instructietafel." Hun eigen werk vinden ze in het cluster stukken leuker geworden. Niet meer in je uppie met een klas in een lokaal, maar echt werken in een team. Kunnen doen waar je goed in bent omdat je de taken kunt verdelen. Van de tien docenten die meedraaien in het cluster wil niemand meer terug.

Of de leerlingen ook zo tevreden zijn, zal binnenkort blijken. Dan is het hun beurt om in een tevredenheidsonderzoek hun mening te geven over twee jaar vernieuwde onderbouw. Marten-Pieter (14) neemt alvast een voorschotje. "Het is leuk dat je in het cluster zelf mag weten wat je wanneer doet. Maar de drukte vind ik vervelend. En ik denk dat je in een gewone les meer uitleg krijgt." Dat vindt ook Age (13). "Engelse grammatica snap ik bijvoorbeeld niet, maar je krijgt in het cluster geen uitleg. Nou ja, soms wel, maar niet vaak." Dennis (14): "Het cluster duurt ook lang. Even wat praktisch tussendoor zou leuker zijn. Maar als je hier goed werkt, heb je geen huiswerk meer. Dat is weer wél fijn."

Deel 1

1 > opzet en verantwoording

In dit hoofdstuk verantwoorden we de opzet en de werkwijze van de monitor 2005 - 2008. 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

De monitor bestaat uit vier delen en onderzoekt de ontwikkelingen in de onderbouw van 2005 tot en met 2008. De onderzoekspopulatie bestaat jaarlijks uit drie groepen scholen:

- groep 1: scholen die we gedurende vier jaar onderzoeken (een kwart van de steekproef; 27 locaties)
- groep 2: scholen die we gedurende twee opeenvolgende jaar onderzoeken (een kwart van de steekproef; 26 locaties)
- groep 3: scholen die we alleen dit jaar volgen (de helft van de steekproef; 53 locaties)

Om een representatief beeld te krijgen van de ontwikkelingen 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.

Informatieverzameling

De informatieverzameling voor het trendonderzoek 2005 – 2008 wijkt af van die van de eerdere onderzoeken. In de onderzoeken van 2005, 2006 en 2007 onderscheidde we twee fasen van informatieverzameling. De eerste fase bestond uit het bezoeken van twintig vestigingen, de tweede uit het

houden van telefonische interviews met de overige 86 vestigingen. Daarbij waren de bezochte en gebelde scholen evenredig verdeeld over de drie hierboven genoemde groepen.

De informatieverzameling voor het onderzoek 2005 – 2008 kent weliswaar ook twee fasen, maar heeft een andere opzet. In de eerste fase hebben we kwantitatieve gegevens verzameld, die we in de tweede fase via kwalitatief onderzoek hebben uitgediept en geïllustreerd.

Voor de kwantitatieve gegevensverzameling zijn vragenlijsten naar de 106 scholen uit de steekproef verzonden. Per school verzonden we negentien vragenlijsten: één vragenlijst voor de schoolleider, drie vragenlijsten voor teamleiders onderbouw en vijftien vragenlijsten voor docenten in de onderbouw. Van 103 scholen zijn vragenlijsten terugontvangen. Per school hebben gemiddeld 9,5 docenten de vragenlijst ingevuld en geretourneerd. Gezien de verschillende manieren waarop de functies van school- en teamleider op scholen worden ingevuld, was het niet mogelijk twee duidelijk verschillende groepen te herkennen. Daarvoor treedt teveel vermenging op. Wel is duidelijk dat schoolleiders vaker dan teamleiders beleidsverantwoordelijkheid dragen.

De geretourneerde vragenlijsten zijn ingevoerd en vervolgens door de Inspectie van het Onderwijs geanalyseerd, op basis van door ons verstrekte onderzoeksvragen.

Tijdens het kwalitatieve onderzoek zijn de in de eerste fase verkregen resultaten toegelicht en uitgediept. Het kwalitatieve onderzoek bestond uit schoolbezoeken en telefonische interviews. Dit jaar zijn 19 scholen bezocht en 87 scholen gebeld. Oorspronkelijk stonden twintig schoolbezoeken gepland. Op één school kon door onverwachte omstandigheden het geplande bezoek niet worden afgelegd. Met deze school hebben we een telefonisch interview gehouden. Tijdens het

begin van ieder bezoek en telefonisch interview zijn we ingegaan op algemene thema's uit de monitor, daarna kwamen thema's aan de orde die op de betreffende school extra aandacht verdienen. Deze thema's zijn per school vastgesteld met behulp van de kwantitatieve gegevens uit de geretourneerde vragenlijsten, maar zijn soms ook nog tijdens de uitvoering geagendeerd. De bezoeken en telefonische interviews fungeerden zo als kwalitatieve verdieping van de vooraf verzamelde kwantitatieve gegevens. Tijdens deze fase hebben we dieper in de school gekeken en op meer punten doorgevraagd.

Onderbouw-VO heeft een aantal ervaren schooldirecteuren en docenten bereid gevonden om ondersteuning te bieden in de tweede fase van informatieverzameling. Dit betekent dat bij de bezoeken meestal één lid van Onderbouw-VO en één externe ondersteuner betrokken waren, en dat een deel van de scholen door iemand van Onderbouw-VO is gebeld en een deel 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.

Kwantitatieve gegevensverzameling: de vragenlijsten

De vragenlijsten zijn in gedrukte vorm naar de scholen gezonden. De scholen konden de vragenlijsten na het invullen terugsturen in een retourenvelop. We hebben de contactpersoon voor de onderbouw op iedere school gevraagd om de vragenlijsten zodanig onder docenten te verspreiden, dat een evenwichtige verdeling naar geslacht, leeftijd, vakgebied en leerjaar ontstond.

De vragenlijsten voor de school- en teamleiders waren identiek, de vragenlijsten voor de docenten bevatten de voor hen relevante thema's en de vragen over het onderwijsleerproces waren toegespitst op de taken van docenten.

De volgende thema's waren in de vragenlijsten opgenomen:

- onderwijsbeleid van de school
- schoolorganisatie
- onderwijsleerproces
- school en omgeving

Het laatste thema was niet opgenomen in de vragenlijsten voor docenten.

Kwalitatieve gegevensverzameling: 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, de stukken

van de voorgaande monitor (indien van toepassing) en de door de school ingevulde vragenlijsten uit de eerste fase van het onderzoek. Gedurende de dag vonden er vijf gesprekken plaats met achtereenvolgens de schoolleiding, een groep leerlingen, een groep docenten, de leden van een projectgroep onderbouw (indien aanwezig) en opnieuw de schoolleiding. Deze gesprekken werden gevoerd met behulp van gespreksleidraden, waarin de vaste en facultatieve thema's waren opgenomen. Een belangrijk onderdeel van de dag was 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 de gespreksleidraden in. Tot slot zijn de belangrijkste punten uit het overzicht per vestiging in een verslag vastgelegd en ter verificatie aan de vestiging gestuurd. Om de praktijk van het onderwijsleerproces waar te kunnen nemen hebben we op tien scholen gedurende één dag of langer een aantal lessen bezocht. Voor het grootste deel waren dit andere scholen dan de hierboven genoemde negentien. Impressies uit deze bezoeken hebben we verwerkt in de beschrijving van de resultaten.

Kwalitatieve gegevensverzameling: de telefonische interviews

Voorafgaand aan het telefonisch 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.

Voorafgaand aan het telefoongesprek bestudeerde de onderzoeker de gegevens uit de vragenlijsten van de eerste fase van het onderzoek, het meest recente inspectierapport van de vestiging en – indien van toepassing – de stukken van de voorgaande monitor.

Nuancering van de conclusies

De vraag of er de afgelopen vier jaar veranderingen hebben plaatsgevonden in de onderbouw beantwoorden we in dit rapport uitgebreid, maar dit antwoord vraagt om enige nuancering. Die nuancering heeft in de eerste plaats betrekking op de onderzoekssystematiek. In ons onderzoek hebben we ons gebaseerd op uitspraken van de respondenten (schoolleiders, teamleiders en docenten) en dus op hun perceptie van de werkelijkheid. We hebben wel lessen bezocht, maar niet op een wijze die representatief genoemd mag worden. Dit betekent dat de beantwoording van de vraag naar verandering de beleving van de respondenten als basis heeft. Een tweede

kanttekening die we plaatsen bij de onderzoeksresultaten is dat aan de begrippen die op het onderwijs betrekking hebben, zoals actief en zelfstandig leren en samenwerken, door de respondenten verschillende betekenissen gegeven blijken te worden. Niet iedereen bedoelt dus hetzelfde met hetzelfde begrip. Niettemin achten we de resultaten relevant.

Deelonderzoek grote steden

De afgelopen jaren namen scholen uit de vier grote steden (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht) minder vaak deel aan bijeenkomsten en conferenties en hadden zij minder contact met Onderbouw-VO dan andere scholen. We hebben onszelf de vraag gesteld of de grotestedenproblematiek hiervoor aanleiding zou kunnen zijn. Daaruit volgde de vraag of er een relatie is tussen onderbouwontwikkeling op scholen in de grote steden en grotestedenproblematiek en zo ja, wat de aard van deze relatie is. Deze vragen hebben geleid tot een deelonderzoek grote steden, waarvan de uitkomsten zijn opgenomen in het resultatenhoofdstuk.

Deelonderzoek kerndoelen en curriculumontwikkeling

Op basis van de onderzoeken van de voorgaande jaren kan gesteld worden dat de nieuwe kerndoelen voor scholen maar zelden aanleiding zijn om een schooleigen curriculum te ontwikkelen. Ook blijkt in de praktijk dat de opdracht aan de school om een eigen curriculum te ontwikkelen behoorlijk gecompliceerd is. Het deelonderzoek naar kerndoelen en curriculumontwikkeling wil meer inzicht geven in de (on)mogelijkheden voor scholen om tot zo'n eigen invulling te komen. Ook de uitkomsten van dit deelonderzoek zijn opgenomen in het resultatenhoofdstuk.

Data-analyse en raadpleging

De gegevens uit de vragenlijsten zijn met behulp van het statistisch rekenprogramma SPSS verwerkt. We hebben onderzocht welke trends over de afgelopen vier jaar te herkennen zijn. Daarbij moet een kanttekening worden geplaatst. De vraagstelling in de vragenlijsten van dit jaar verschilt van de vraagstelling in de onderzoeken van 2007 en eerder. Hierdoor zijn de resultaten van dit onderzoek niet in alle gevallen direct vergelijkbaar met die van de voorgaande. In vrijwel alle gevallen wordt dit veroorzaakt doordat in dit onderzoek uitgebreidere vragen zijn gesteld dan in voorgaande jaren. Dit is onder andere het geval bij de vragen over het differentieel deel en over belemmeringen bij de onderbouwontwikkeling. Ook bij de vergelijking van de meermaals bezochte scholen doet deze situatie zich voor.

We hebben, daar waar het mogelijk en van belang was, onderzocht of er betekenisvolle verschillen waarneembaar zijn tussen grote en kleine scholen, tussen de verschillende onderwijssoorten (vmbo [basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg] en havo/vwo) en tussen scholen met verschillende denominaties. Voor de laatste categorie bleken geen betekenisvolle verschillen te bestaan; het thema denominatie keert daarom in het resultatenhoofdstuk van dit rapport niet terug.

Tot slot hebben we onze bevindingen tijdens enkele bijeenkomsten voorgelegd aan een vertegenwoordiging van de resonansgroep van Onderbouw-VO, vertegenwoordigers van adviesbureaus, de VO-raad, de Inspectie van het Onderwijs, lerarenopleidingen en ondersteuningsinstellingen. Ook hebben we school- en teamleiders geraadpleegd uit een aantal scholen die in de steekproef waren opgenomen. Tijdens deze bijeenkomsten zijn de onderzoeksresultaten toegelicht en besproken, de daaruit getrokken conclusies bediscussieerd en aanbevelingen geformuleerd.



2 > beknopt overzicht van de resultaten

In dit hoofdstuk vatten we de resultaten samen van ons onderzoek over de periode 2005 tot en met 2008. Een integrale weergave van de resultaten vindt u in deel II van dit rapport. Voor een goed begrip van onze duiding van de resultaten, in het hiernavolgende hoofdstuk, volstaat het om deze samenvatting te lezen. Voor een dieper inzicht in details is deel II interessant.

Onderwijsleerproces

Veranderingen in het onderwijsleerproces

Een groot deel van de schoolleiders, teamleiders en docenten signaleert dat het onderwijsleerproces de afgelopen vier jaren veranderd is. Binnen de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw zijn daar weliswaar geen expliciete voorschriften voor opgenomen, maar de gedachte bij de invoering ervan was dat het wegnemen van gedetailleerde regels scholen beter in staat stelt om het onderwijs te laten aansluiten op de behoeften van leerlingen.

De kenmerken van de Algemene karakteristiek zijn volgens school- en teamleiders nu meer van toepassing op het onderwijs dan vier jaar geleden. Dat geldt met name voor actief en zelfstandig leren, samenwerkend leren en omgaan met verschillen: kenmerken die volgens de meeste ondervraagden erg belangrijk zijn. Docenten zien hier een minder grote verandering. Toch vinden school- en teamleiders vaker dat verdere beweging in de richting van de Algemene karakteristiek noodzakelijk is, terwijl docenten over het algemeen meer tevreden zijn met de huidige situatie. Docenten zien voor zichzelf vooral een noodzaak om het omgaan met verschillen tussen leerlingen te verbeteren.

Scholen maken meer gebruik van ICT en docenten ontwikkelen vaker zelf lesmateriaal. In het schoolgebouw zien we iets vaker leerpleinen, studieruimtes en dergelijke. Ook staat het meubi-

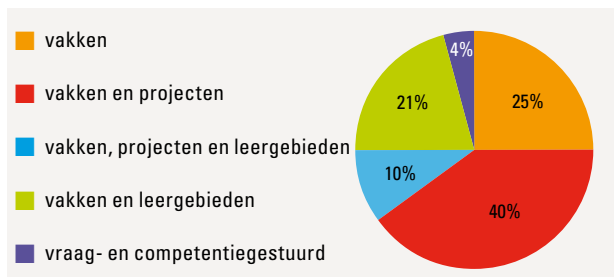
lair iets vaker in groepsopstelling, ten behoeve van samenwerkend leren. Toch blijft het traditionele leslokaal dominant. De hierboven beschreven ontwikkeling is in het vmbo sterker dan in het havo/vwo. Hoewel ook havo/vwo-docenten vinden dat er inhoudelijke en didactische verbeteringen nodig zijn, is hier in het vmbo vaker sprake van. De veranderingen in het vmbo zijn volgens de docenten vooral veroorzaakt door nieuwe doelstellingen die door de schoolleiding zelf zijn geformuleerd.

Beleid en organisatie

Veranderingen in het onderwijsbeleid en in de organisatie van de school

Een belangrijke eis die de wet- en regelgeving stelt is het creëren van een samenhangend curriculum. Scholen mogen zelf bepalen hoe ze die samenhang zichtbaar maken. Deze opdracht is door scholen serieus genomen: ze hebben inmiddels vrijwel allemaal beleidsmatige doelen gesteld om meer samenhang in het onderwijsaanbod aan te brengen. De meeste scholen lijken hun ontwikkelrichting te hebben gevonden. Volgens schoolleiders, teamleiders en docenten kunnen er echter nog wel verbeteringen in worden aangebracht.

Huidige ontwikkelrichtingen

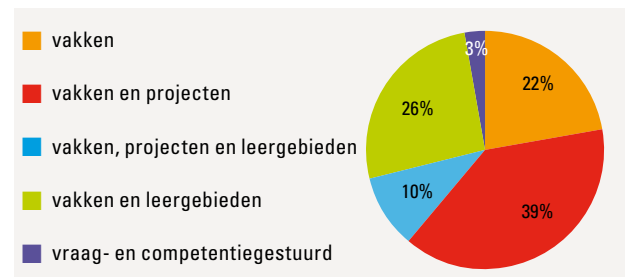


In de praktijk komen verschillende ontwikkelrichtingen vaak tegelijk voor, in verschillende combinaties. Scholen hanteren vijf 'dominante' ontwikkelrichtingen:

- *vakken*: de traditionele vakkenstructuur blijft gehandhaafd, en op basis van afspraken wordt gewerkt aan meer samenhang tussen de verschillende vakken;
- *vakken en projecten*: naast vakonderwijs wordt er in de vorm van vakoverstijgende projecten gewerkt aan samenhang. De school besteedt daarbij een substantieel deel van haar onderwijstijd aan vakoverstijgende projecten. Substantieel wil zeggen: tenminste twee projectweken of een vaste band van twee of meer projectlessen in het rooster;
- *vakken, projecten en leergebieden*: naast de vakoverstijgende projecten heeft de school een of meer leergebieden gevormd waarbinnen steeds twee of meer vakken geïntegreerd worden aangeboden;
- *vakken en leergebieden*: de school biedt naast vakken leergebieden aan, maar werkt niet met vakoverstijgende projecten;
- *competentie-/vraaggestuurd onderwijs*: de school heeft de vakkenstructuur volledig losgelaten en richt haar onderwijs geheel in op basis van competentieontwikkeling of individuele leervragen van leerlingen (bijvoorbeeld volgens het concept van natuurlijk leren).

Het vijftigminutenrooster is nog altijd de meest voorkomende lestijdindeling. Wanneer onderwijs wordt gegeven in leergebieden of 'projectbanden', werken scholen meestal met een veelvoud van vijftig minuten, zoals dagdelen. De lessentabel is op een groot aantal scholen in de afgelopen vier jaar wel vaak gewijzigd, voornamelijk omdat men vakoverstijgende projecten, leergebieden of meer keuzemogelijkheden voor leerlingen wilde realiseren.

Toekomstige ontwikkelrichtingen



Vormgeving van de doorlopende leerlijn

In de afgelopen vier jaar hebben veel scholen geïnvesteerd in het verbeteren van de doorlopende leerlijn, zowel tussen basis- en voortgezet onderwijs als binnen het voortgezet onderwijs (tussen onder- en bovenbouw). De verbeteringen liggen met name op het organisatorische vlak, zoals de overdracht van leerlingendossiers.

Onderwijsinhoudelijk moet er volgens betrokkenen nog veel gebeuren, vooral als het gaat om didactische benaderingswijzen, de ontwikkeling van vaardigheden en het vaststellen van leerinhouden. Het belangrijkste verschil tussen vmbo en havo/vwo hierbij is dat men in het vmbo meer de nadruk legt op begeleidingsactiviteiten en in het havo/vwo op vakinhoud. In het derde leerjaar havo/vwo, het tussenjaar tussen de onderbouw en de Tweede Fase, is de afgelopen jaren organisatorisch weinig veranderd. Hoewel de meeste scholen erkennen ook in hun derde leerjaar te kampen met problemen die zich landelijk voordoen (hoge percentages onvoldoenden, veel dubblanten, veel afstroom en gebrekkige motivatie), zien weinig scholen daarin aanleiding om concreet beleid voor dit leerjaar te ontwikkelen.

Het blijkt moeilijker om een inhoudelijk vloeiende lijn aan te brengen tussen primair en voortgezet onderwijs dan tussen onder- en bovenbouw.

Uitwerking van de kerndoelen en invulling van het overige onderwijsaanbod

Weinig scholen hebben gericht beleid gevoerd om tot een concrete uitwerking van de kerndoelen te komen. Minder dan de helft van de respondenten geeft aan dat de kerndoelen inhoudelijk zijn uitgewerkt in een vakleerplan. Nog iets minder vaak heeft men per vak- of leergebied een planning gemaakt waarin zichtbaar is op welke momenten de kerndoelen aan bod komen. Slechts zelden zijn de kerndoelen uitgewerkt naar verschillende niveaus.

In de meeste gevallen gaat men er vanuit dat de gekozen lesmethoden de kerndoelen dekken. Ook het onderscheid tussen 'kerncurriculum' en 'differentieel deel' zegt scholen weinig, al

heeft een deel van de scholen wel keuzes gemaakt voor een schoolspecifieke invulling van de onderwijstijd die niet tot het kerndeel behoort. School- en teamleiders beantwoorden de vraag hiernaar als volgt:

Invulling differentieel deel	
mentoraat	78%
studielessen	55%
praktische sectororiëntatie	42%
loopbaanoriëntatie en begeleiding	38%
levensbeschouwing	33%
extra aandacht cultuureducatie	29%
extra aandacht sport	20%
extra aandacht moderne vreemde talen	17%
extra aandacht voor bèta en techniek	14%
extra tijd voor kerndoelen	12%
anders	17%
onbekend	7%

Pedagogisch en didactisch handelen van docenten

De nieuwe wet- en regelgeving biedt veel meer ruimte voor een eigen schoolbeleid. Veel scholen gebruiken die ruimte daadwerkelijk. De vraag is of de veranderingen ook gevolgen gehad hebben voor het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. In de beleving van school- en teamleiders is er op dit vlak in de afgelopen vier jaar meer veranderd dan in die van docenten. Als we naar veranderingen vragen, zijn de belangrijkste onderwerpen die genoemd worden: studiewijzers, studieplanners en activerende didactiek. Minder vaak noemen de ondervraagden het gebruik van ICT, het bevorderen van de zelfstandigheid en een afgesproken vaste structuur in de les. Vergeleken met school- en teamleiders zien weinig docenten op hun school specifiek beleid voor deskundigheidsbevordering op het gebied van onderbouwontwikkeling.

Betrokkenheid en facilitering van docenten bij onderbouwontwikkeling

Drie kwart van de docenten wil graag betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw op zijn school en daar een actieve bijdrage aan leveren. De behoefte van hun collega's hieraan schatten docenten echter lager in. Ook school- en teamleiders lijken er vanuit te gaan dat minder dan drie kwart van de docenten betrokken wil worden bij de onderbouwontwikkeling. Betrokkenheid van docenten wordt in de meeste gevallen gefaciliteerd in de vorm van ontwikkel- en werkgroepen; de studie(mid)dag is de meest gekozen vorm om betrokkenheid te stimuleren en overleg mogelijk te maken. Het faciliteren van teamleiders wordt door een kleine groep schoolleiders en docenten gezien als de belangrijkste kosten-

post voor de ontwikkeling van de onderbouw. Teamleiders hebben hier een andere perceptie: zij herkennen minder vaak dat zij worden gefaciliteerd.

Belemmerende en bevorderende factoren voor onderbouwontwikkeling

We hebben schoolleiders, teamleiders en docenten gevraagd naar de mate waarin zij bepaalde omstandigheden op hun school belemmerend vinden voor de ontwikkeling van hun onderbouw. Bovenaan staat gebrek aan tijd om met elkaar na te denken over onderwijskundige plannen, en die plannen te bespreken en verder uit te werken. Als grootste belemmering ziet men gebrek aan tijd voor het ontwikkelen van onderwijskundige plannen. Op de tweede plaats staat het schoolgebouw. Veel ondervraagden vinden dat geschikte werkruimtes ontbreken en dat de ICT-voorzieningen niet voldoende zijn. Het totale lijstje van genoemde belemmeringen ziet er als volgt uit:

Belemmerende factoren	
tijd voor planontwikkeling	45%
schoolgebouw	44%
werkruimtes voor docenten	39%
ICT-randvoorwaarden	38%
tijd en geld voor deskundigheidsbevordering	35%
besluitvormingsprocedures	31%
gelegenheid tot afstemming met collega's	31%
verantwoordelijkheidsverdeling onderwijskundige ontwikkelingen	25%
aansturing door schoolleiding	22%
helderheid beleidskaders	19%
samenhang tussen verschillende onderwijskundige ontwikkelingen	17%

Factoren die onderbouwontwikkeling bevorderen zijn vooral een betere facilitering en goede interne communicatie.

De inrichting van het schoolgebouw

De meeste scholen beschikken tegenwoordig over vaklokalen, een mediatheek, praktijklokalen en studieplekken voor zelfstandig werken en leren. In de afgelopen vier jaar is met name geïnvesteerd in ICT en studieplekken. Ook wordt er vaker gebruik gemaakt van groepsopstellingen in het lokaal. Onderstaande tabellen laten de huidige inrichting van het schoolgebouw zien, en de veranderingen ten opzichte van vier jaar geleden.

Huidige inrichting schoolgebouw	
vaklokalen	88%
computerlokalen	81%
mediatheek	71%
praktijklokalen	60%
studieplekken voor zelfstandig werken en leren	55%
lespleinen en leertuinen	25%
computers in vaklokalen	24%
PSO-lokalen	7%
anders	6%

Bijna 90% van de school- en teamleiders geeft aan dat de inrichting van hun schoolgebouw in de afgelopen vier jaar veranderd is.

Veranderingen in de inrichting in de afgelopen vier jaar	
meer computers in vaklokalen	39%
vaker groepsopstelling in klassen	37%
meer computerlokalen	37%
meer studieplekken voor zelfstandig werken en leren	37%
meer praktijklokalen	22%
meer lespleinen en leertuinen	20%
anders	18%

De schoolorganisatie

Met de vorming van kleinschaliger teams zijn scholen al begonnen voordat de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht werd. In de afgelopen vier jaren zijn veel organisatorische veranderingen doorgevoerd en lijken teams een belangrijke positie binnen de schoolorganisatie te hebben gekregen. Teamleiders hebben meer verantwoordelijkheid gekregen voor beleidsontwikkeling, en volgens een groot deel van de respondenten is gebruik gemaakt van de verruiming van de bevoegdhedenregeling (ook wel 'teambevoegdheid' genoemd). Dit is met name het geval in het vmbo. De reden hiervoor is vooral de invulling van vacatures, maar ook de invoering van vakoverstijgend onderwijs en de behoefte om flexibeler om te kunnen gaan met de inzet van personeelsleden.

Volgens ruim 70% van alle schoolleiders, teamleiders en docenten bestaat er op zijn school zowel een groepering in teams als in secties. Scholen met alleen een teamstructuur komen iets vaker voor dan scholen met alleen vaksecties. Slechts weinig respondenten vinden dat secties belangrijker zijn voor het ontwikkelen van onderwijskundig beleid dan teams. Bijna de helft van alle ondervraagden – vooral teamleiders – geeft aan dat teams het belangrijkste zijn. Ongeveer 40% van alle ondervraagden vindt teams en secties even belangrijk. Dit standpunt nemen schoolleiders relatief vaker in dan teamleiders.

Teamleiders hebben met name meer verantwoordelijkheden gekregen op onderwijskundig gebied. Voor zorg en leerlingbegeleiding zijn vooral zorgcoördinatoren verantwoordelijk.

Invloed van wet- en regelgeving op de ontwikkeling

Bij het beantwoorden van de vraag of de nieuwe wet- en regelgeving invloed heeft gehad op de ontwikkelingen maken we weer het onderscheid tussen de praktijk van het onderwijsleerproces en de beleidsontwikkeling.

Docenten hebben we gevraagd naar de invloed van de nieuwe wet- en regelgeving op veranderingen in hun eigen onderwijsleerproces. Voor bijna 70% van hen was de wetgeving de aanleiding om meer aandacht te besteden aan zelfstandig werken en leren en aan vaardigheden. Voor bijna 60% speelde ze een rol bij het kiezen voor andere didactische benaderingen, en volgens meer dan de helft heeft de wetgeving aangezet tot het ontwikkelen van een leerplan voor het eigen vakgebied.

De nieuwe wet- en regelgeving heeft duidelijk een rol gespeeld in de beleidsontwikkeling van scholen, al zijn school- en teamleiders daar stilliger over en is voor docenten de relatie tussen wet- en regelgeving en beleidsontwikkeling minder duidelijk.

De wet- en regelgeving was overigens niet de enige aanleiding; ook nieuwe doelstellingen van het management, motivatieproblemen van leerlingen en behoefte van docenten aan onderwijskundige ontwikkelingen en verbeteringen hadden veel invloed.

De nieuwe wet- en regelgeving en de toegenomen autonomie van scholen worden door twee derde van alle ondervraagden positief beoordeeld. Wel zijn school- en teamleiders positiever in hun oordeel dan docenten. Het verscherpte toezicht op onderwijstijd lijkt volgens vrijwel alle respondenten invloed te hebben op de beleidsontwikkeling, maar over de manier waarop zijn de meningen verdeeld. Vooral docenten signaleren dat er meer formatie verschuift om meer lestijd te realiseren.

Veranderingen in de relatie tussen school en omgeving

Volgens school- en teamleiders zijn hun scholen in de afgelopen vier jaar meer aandacht gaan besteden aan de verantwoording van keuzes ten aanzien van de onderbouw en de kwaliteit van het onderwijs. Met name ouders, basisscholen en instellingen voor jeugdzorg worden tegenwoordig vaker geïnformeerd. Ook gaat de school vaker de dialoog met hen aan. De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw heeft hier volgens school- en teamleiders wel een rol bij gespeeld, zij het zeer bescheiden. Andere belangrijke factoren waren: een groeiende behoefte aan samenwerking met andere instellingen (onderwijs, zorg, bedrijfsleven en dergelijke) en aan een grotere betrokkenheid van ouders, en een kritischer houding vanuit de omgeving.

Verschillen tussen vmbo en havo/vwo

We hebben in ons onderzoek specifiek aandacht besteed aan de verschillen tussen vmbo en havo/vwo. Hierboven zijn er al enkele genoemd; hier zetten we de belangrijkste verschillen op een rij.

Voor het *onderwijsleerproces* valt op dat:

- het belang van de Algemene karakteristiek in het vmbo hoger wordt ingeschat dan in het havo/vwo;
- de kenmerken van de Algemene karakteristiek in het vmbo vaker aan bod komen tijdens de les;
- in het vmbo vaker wordt aangegeven dat er sprake is van een sterke toename in de mate waarin de kenmerken van de Algemene karakteristiek tijdens de les aan bod komen.

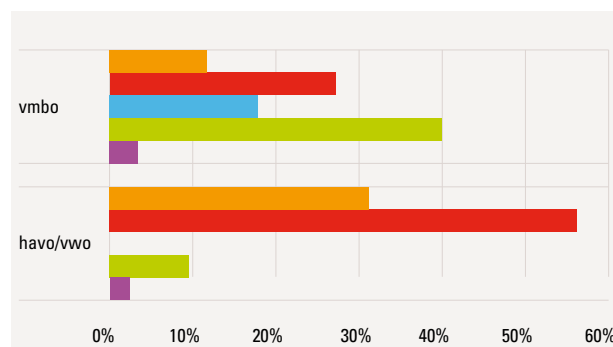
We zien de volgende *verschillen in ontwikkelrichting*:

- Het havo/vwo richt zich voornamelijk op het aanbrengen van samenhang tussen vakken door het vormgeven van vakoverstijgende projecten. Leergebieden komen maar weinig voor op havo/vwo-scholen.
- Het vmbo laat een gevarieerder beeld zien. In dit schooltype komen vaker combinaties voor van vakoverstijgende projecten en leergebieden.

Beide schoolsoorten ervaren bij de ontwikkelingen in hun onderbouw *invloed van de wetgeving voor de bovenbouw*; in het vmbo uit die invloed zich voornamelijk in de aandacht voor oriëntatie en begeleiding en in het havo/vwo in het handhaven van de vakkenstructuur.

School- en teamleiders in het vmbo geven veel vaker aan dat hun *ontwikkelkeuzes* – zoals de invoering van vakoverstijgende projecten en leergebieden – *van invloed zijn geweest* op veranderingen in de lessentabel. Dit bevestigt het beeld dat het vmbo vaker de traditionele vakkenstructuur heeft doorbroken. Verder beoordeelt het vmbo de nieuwe wet- en regelgeving in relatie tot de ontwikkeling van schoolbeleid niet alleen positiever, de invloed ervan acht men ook groter dan in het havo/vwo. Daar wordt bijvoorbeeld een aanleiding voor onderbouwwontwikkeling als ‘verbetering van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw’ vaker genoemd.

Voor de *toekomst* zien we:



- vakken
- vakken en projecten
- vakken, projecten en leergebieden
- vakken en leergebieden
- competentie- / vraaggestuurd

Dit betekent een verdere afname van het aantal scholen dat alleen voor vakken of een combinatie van vakken en projecten kiest en een toename van combinaties van vakken en leergebieden.

Als het gaat om de *zorg voor doorlopende leerlijnen* lijken vmbo-scholen vaker de gegevensoverdracht van zorgleerlingen te hebben verbeterd, maar tegelijk is men ook kritischer. Men vindt dat er nog meer verbeterd moet worden, ook in de terugkoppeling naar basisscholen. Tevens is er in het vmbo een grotere behoefte dan in het havo/vwo om beter aan te sluiten op de didactische benaderingen in het basisonderwijs. In het havo/vwo lijkt er meer nadruk te liggen op de onderwijsinhoudelijke aansluiting tussen onder- en bovenbouw, zoals zelfstandig werken en leren en een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad. Ook wordt in het havo/vwo vaker de wens geuit om het structureel overleg tussen onder- en bovenbouwdocenten beter vorm te geven.

Het belang van *secties* voor het onderwijskundig beleid lijkt in het havo/vwo iets groter te zijn dan in het vmbo, waar *teams* de hoofdrol zijn gaan spelen. In het havo/vwo hebben docenten meer het gevoel dat de sectie hun primaire groepsverband is.

Verschillen op basis van schoolgrootte

Vmbo-scholen zijn vaak kleiner dan havo/vwo-scholen.

Verschillen in schoolgrootte vallen dus gedeeltelijk samen met het onderscheid tussen vmbo en havo/vwo. Daarnaast kunnen we met enige voorzichtigheid stellen dat de tevredenheid over de doorlopende leerlijn op kleine scholen iets groter is, en dat motivatieproblemen op kleine scholen een minder grote rol spelen bij de ontwikkeling van de onderbouw.

Integrale schoolontwikkeling

Voor ons onderzoek naar de mate van integrale schoolontwikkeling hebben we de volgende ideaaltypische beschrijving van integrale schoolontwikkeling gehanteerd:

De school ontwikkelt zich volgens een bewuste ontwikkelstrategie. Hierbij is nagedacht over de samenhang die idealiter bestaat tussen verschillende aspecten, zoals (inhoud en vormgeving van het) onderwijsleerproces, personeelsbeleid, financieel beleid, fysieke omgeving enzovoort. Door alert te zijn op mogelijke problemen in deze samenhang blijven spanningen tussen de verschillende terreinen tot een minimum beperkt.

Als we uitgaan van de mate waarin sprake is van een bewuste ontwikkelstrategie, kunnen we de scholen grofweg indelen in vijf categorieën:

- scholen met een (vrijwel) integraal beleid
- scholen met een goed doordachte strategie, maar met enkele knelpunten
- scholen waarin de ontwikkeling deels integraal is, maar in de school als geheel niet
- scholen met duidelijke kaders en/of visiedocumenten of een expliciete scenariokeuze, die de consequenties daarvan echter niet uitwerken
- scholen met een weinig bewuste strategie

Het valt op dat het verschil tussen vmbo- en havo/vwo-scholen in dit verband niet groot is. In het rapport van 2007 meenden we te kunnen constateren dat vmbo-scholen vaker een bewust beleid hanteren, omdat de gemaakte keuzes meestal verder afwijken van de traditionele invulling van het onderwijs. We kunnen deze constatering nu echter niet staven, althans niet aan de hand van de gekozen definitie van integrale schoolontwikkeling. Het enige echte verschil tussen vmbo-scholen en havo/vwo-scholen op dit punt is dat alleen op sommige vmbo-scholen in een deel van de school sprake is van een integrale ontwikkeling en in de school als geheel niet.

Inderdaad, zo blijkt uit de gesprekken met de scholen, is er minder sprake van een bewuste ontwikkeling van de onderbouw naarmate een school kiest voor een schoolontwikkeling die dichter bij het bestaande blijft. Op veel scholen blijven onderwijskundige doelen globaal en ligt de nadruk vooral op organisatorische aspecten. Een veelbetekenende uitspraak van een van de schoolleiders: 'Het centrale beleidskader van de school is klaar, alleen de onderwijskundige paragraaf moet nog geschreven worden.'

3> conclusies en beschouwing

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van ons onderzoek naar de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in de periode 2005 tot en met 2008. Deze resultaten zijn samengevat in het vorige hoofdstuk; de integrale tekst vindt u in deel II van deze monitor.

Doel van de nieuwe wet- en regelgeving was de scholen in de positie te brengen om zich te ontwikkelen in een richting die aansluit bij de behoeften van hun leerlingen. Dit kan veranderingen in het onderwijsleerproces met zich meebrengen, maar dat hoeft dus niet. Om te zien hoe de scholen de geboden ruimte gebruiken en tot welke keuzes dat geleid heeft, hebben we onderzocht hoe het onderwijsleerproces is ingericht en welke beleidskeuzes daaraan ten grondslag liggen.

De centrale vraagstelling in het monitoronderzoek 2005 – 2008 luidt:

Welke veranderingen hebben in de afgelopen vier jaar plaatsgevonden in de onderbouw en op welke wijze heeft de nieuwe wet- en regelgeving hieraan bijgedragen?

Voor de beantwoording van deze vraag hebben we gekeken naar het onderwijsleerproces, de schoolorganisatie en het schoolbeleid en naar de relatie tussen school en omgeving. Zoals we in onze vorige monitor aankondigden, hebben we aparte aandacht besteed aan de verschillen tussen vmbo en havo/vwo, de positie van het derde leerjaar havo/vwo en integrale schoolontwikkeling.

Hieronder splitsen we de centrale vraagstelling, en bespreken achtereenvolgens onze conclusies over de veranderingen in de onderbouw en de rol van de wet- en regelgeving.

Veranderingen in de onderbouw

De vraag of het onderwijsleerproces in de onderbouw in de afgelopen vier jaar veranderd is, kunnen we zonder meer positief beantwoorden.

Onderwijsleerproces: duidelijke ontwikkeling

Een groot deel van de school- en teamleiders en de docenten geeft aan dat het onderwijsleerproces veranderd is. Over de mate waarin die verandering heeft plaatsgevonden verschillen zij van mening. Volgens de school- en teamleiders zijn actief en zelfstandig leren, samenwerkend leren en omgaan met verschillen sterk toegenomen. Docenten zien een iets minder sterke toename, maar zij waren al redelijk tevreden over de situatie van vier jaar geleden. Deze aspecten van de Algemene karakteristiek komen vaker aan bod volgens de docenten dan volgens de school- en teamleiders; verdere toename achten de docenten dan ook niet erg nodig. Zij willen zichzelf vooral verder ontwikkelen door beter rekening te houden met verschillen en beter gebruik te maken van activerende werkvormen.

De belangrijkste veranderingen in de leeromgeving zijn dat de mogelijkheden van ICT vaker benut worden en dat docenten vaker zelf lesmateriaal ontwikkelen. De ruimte waarin het onderwijs wordt aangeboden is meestal het traditionele klaslokaal, maar ook leertuinen en -pleinen komen voor.

Op een aantal van de hierboven genoemde punten zien we een sterkere ontwikkeling in het vmbo dan in het havo/vwo. In het vmbo vindt men zowel actief en zelfstandig leren als samenwerkend leren en omgaan met verschillen belangrijker dan in het havo/vwo, en is er sprake van grotere veranderingen in de

leeromgeving. Ook het integreren van vakken in een of meer leergebieden komt in het vmbo veel vaker voor. De redenen die vmbo-docenten hiervoor geven, zijn vooral de mogelijkheden die de nieuwe wet- en regelgeving biedt en nieuwe doelstellingen van de schoolleiding.

Havo/vwo-scholen kiezen hoofdzakelijk voor vakoverstijgende projecten. Docenten in het havo/vwo zien weinig noodzaak om veel te veranderen, maar vinden wel dat er veel verbeterd moet worden aan de inhoudelijke en didactische aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Beleid en organisatie: bewuste keuzes

Scholen hebben alle ruimte gekregen voor een eigen uitwerking van de verplichtingen die in de wet- en regelgeving zijn opgenomen. Deze verplichtingen zijn veel globaler geformuleerd dan voorheen. De mate waarin de scholen deze ruimte voor eigen beleid benutten, komt het best naar voren uit de ontwikkelkeuzes die ze maken. We hebben daarom gekeken naar de manier waarop scholen samenhang in het curriculum zichtbaar maken. Er is slechts een klein deel van de scholen (15%) dat (nog) niet aan samenhang gewerkt heeft. In de meeste gevallen omdat ze er nog niet aan toegekomen zijn; soms omdat ze vonden dat er al voldoende samenhang bestond. Alle andere scholen hebben een ontwikkelrichting gekozen om samenhang te bewerkstelligen. Wanneer we de huidige ontwikkelrichtingen met de toekomstige vergelijken, zien we slechts marginale verschillen. Dat betekent dat scholen keuzes gemaakt hebben voor langere tijd en in de toekomst vooral kleine aanpassingen willen maken. Dit is een groot verschil met onze bevindingen in de monitor van 2005. Toen was er op ruim 40% van de scholen nog niet gericht nagedacht over, laat staan gewerkt aan het aanbrengen van samenhang tussen vakken. Nu is het beeld helder: scholen kiezen vooral voor een aanbod waarin de inhoud geclusterd zijn in vakoverstijgende projecten en leergebieden, veelal naast een aantal traditionele vakken. Net als in voorgaande monitorjaren wijken vmbo-scholen meer af van de traditionele werkwijze dan havo/vwo-scholen.

Als het gaat om de doorlopende leerlijn, zijn in de afgelopen jaren vooral organisatorische verbeteringen aangebracht. Het blijkt moeilijk voor scholen om inhoudelijk een vloeiende lijn aan te brengen, met name in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs noemt daarbij als complicerende factor het feit dat verschillende basisscholen leerlingen leveren aan één school voor voortgezet onderwijs. Binnen het voortgezet onderwijs verloopt de overgang (van onder- naar bovenbouw) over het algemeen inhoudelijk beter, vooral op kleine locaties waar docenten vaak zowel in de onder- als in de bovenbouw lesgeven. Maar ook daar is volgens de

ondervraagden nog veel te ontwikkelen. Interessant is dat het havo/vwo sterker de blik richt op vakinhoudelijke leerlijnen dan het vmbo, waar keuze- en loopbaanbegeleiding meer centraal staat.

Voor het derde leerjaar havo/vwo, dat vrijwel regelvrij is, is in de meeste scholen weinig beleid ontwikkeld. De positie van dit leerjaar in de school is veelal bepaald door organisatorische omstandigheden en wijkt vrijwel nooit af van de positie die het voorheen had.

Het leren van de leerling centraal

Het zichtbaar maken van samenhang en het vormgeven van doorlopende leerlijnen, waar scholen zoals we hierboven zagen bewust mee bezig zijn, zijn in feite uiterlijke vormen van leerplankeuzes. Aan het leerplan, het curriculum, liggen 58 globaal geformuleerde kerndoelen ten grondslag. Deze gelden voor twee derde van de leertijd in de onderbouw; de resterende tijd is beschikbaar voor schooleigen keuzes en aan de opleiding gerelateerde verplichtingen. Dit laatste is men gaandeweg het 'differentieel deel' gaan noemen. Zowel het kerndeel als het differentieel deel worden idealiter door de school zelf in een concreet curriculum uitgewerkt. In de praktijk blijkt dit voor scholen heel lastig. Minder dan de helft van de ondervraagden ziet op dit vlak bewust beleid in de school; van de docenten geeft zelfs bijna 40% aan niet te weten hoe kern- en differentieel deel in hun school zijn uitgewerkt. Het differentieel deel is nauwelijks een levend begrip te noemen; het wordt vaak gevuld zoals voorheen en met name met begeleidingsactiviteiten. Het *Deelonderzoek kerndoelen en curriculumontwikkeling op scholen* (zie deel II) laat heel duidelijk zien dat de omstandigheden die curriculumontwikkeling in scholen gunstig beïnvloeden – rust, integraliteit en teamontwikkeling – dikwijls onvoldoende aanwezig zijn. Tot curriculumontwikkeling komt het dan ook vaak niet. We zien tegelijk ook, dat waar aan deze basisvoorwaarden wél voldaan wordt, er ook daadwerkelijk iets van de grond komt. Is dit het geval, dan functioneren de kerndoelen veel meer zoals ze bedoeld zijn, namelijk als *instrument* voor leerplanontwikkeling.

Aan de andere kant zien we ontwikkelingen in het beleid voor de fysieke omgeving: meer computers in vaklokalen, meer computerlokalen, vaker groepsopstellingen en meer studieruimtes. Hoe meer het leren van de leerling werkelijk centraal staat, hoe gunstiger het klimaat lijkt voor schoolontwikkeling. Op veel scholen ontstaan teams met een ruime verantwoordelijkheid voor een bepaalde groep leerlingen, waarin de teamleider op een aantal punten de verantwoordelijkheid van de schoolleider heeft overgenomen, juist het met oog op een benadering die de leerling centraal stelt.

Kunnen docenten en teams zich daarin echter niet gericht

verder professionaliseren, dan blijkt de ontwikkeling nogal eens te stagneren.

Verschillen in perceptie

Bij de bespreking van het onderwijsleerproces zagen we al verschillen in perceptie tussen enerzijds school- en teamleiders en anderzijds docenten. Deze perceptie- of (wellicht soms ook) interpretatieverschillen constateren we op meer terreinen. Op het terrein van pedagogisch en didactisch handelen bijvoorbeeld geven school- en teamleiders vaker aan dat er sprake is van schoolbeleid dan docenten. Dit geldt zowel voor afspraken over het praktisch handelen in de klas als voor het vastleggen van doelen rond deskundigheidsbevordering van docenten. Tegelijk stellen we vast dat school- en teamleiders de behoefte van hun docenten om betrokken te zijn bij onderbouwontwikkeling laag inschatten ten opzichte van wat docenten zelf aangeven. Dit lijkt een tegenstrijdigheid, maar kan juist door een verschillende focus verklaard worden; van belang is of en hoe het gesprek hierover in de school gevoerd wordt. Opvallend is dat ook docenten zelf de behoefte van hun collega-docenten aan betrokkenheid heel klein achten.

We zien niet alleen perceptieverschillen tussen school- en teamleiders enerzijds en docenten anderzijds. Ook tussen schoolleiders en teamleiders onderling blijken deze verschillen op belangrijke terreinen te bestaan. Zo nemen teamleiders een tussenpositie in tussen schoolleiders en docenten als het gaat om het onderwijsleerproces: teamleiders zien een minder sterke ontwikkeling dan schoolleiders. Ook stellen teamleiders vaker dan schoolleiders vast dat er in de afgelopen jaren nieuwe pedagogisch-didactische afspraken zijn gemaakt. Maar waar de schoolleiders aangeven dat er steeds meer formatie werd uitgetrokken voor onderbouwontwikkeling, zien de teamleiders dit minder vaak. En ook noemen zij minder frequent dan schoolleiders hun eigen facilitering als de belangrijkste manier waarop de school ontwikkeling bekostigt. Teamleiders geven vaker dan schoolleiders aan dat de nieuwe wet- en regelgeving aanleiding was om beleid te ontwikkelen voor de onderbouw en zij ervaren deze ook vaker als stimulans. Hier lijkt de afstand tot het primaire proces een duidelijke rol te spelen: naarmate die afstand kleiner is, is logischerwijs het zicht op de praktische uitvoering ruimer.

Uit het bestaan en de aard van de perceptieverschillen concluderen wij dat een wereld te winnen valt met het verbeteren van de communicatie tussen alle betrokkenen over de ontwikkeling van de school en de taken en verantwoordelijkheden die deze ontwikkeling met zich meebrengt. In gesprekken met scholen hebben we veel gehoord dat het de laatste jaren in de personeelskamer weer meer 'over onderwijs gaat'; dit lijkt een teken dat men graag bereid is 'het erover te hebben'. De voorwaar-

den waaraan voldaan moet worden om gestructureerd en doelgericht over onderwijsontwikkeling te spreken zijn uit onderzoek bekend. Deze stroken met de factoren die in ons onderzoek als belemmerend en bevorderend naar voren komen: er is te weinig tijd, er is te weinig facilitering en men heeft behoefte aan een goede verantwoordelijkheidsverdeling, een goede aansturing en duidelijke beleidskaders.

School en omgeving

Scholen zijn in de afgelopen vier jaar meer informatie gaan verstrekken aan hun omgeving (ouders, instellingen voor jeugdzorg) en zijn ook meer met de omgeving in gesprek gegaan over hun onderwijskundig beleid en de uitwerking daarvan. De belangrijkste redenen daarvoor waren de behoefte aan verbetering van de ketensamenwerking en aan vergroting van betrokkenheid van ouders, en de steeds kritischer houding van de omgeving ten opzichte van school en onderwijs. De onderbouwontwikkeling in de vier grote steden is hiervan een duidelijke exponent: ontwikkeling blijkt een manier om de problematiek (bijvoorbeeld taalachterstanden) aan te pakken.

Invloed van de wet- en regelgeving

Het tweede deel van onze onderzoeksvraag gaat over de manier waarop de nieuwe wet- en regelgeving in de beleving van de scholen aan veranderingen heeft bijgedragen. Zowel in de lespraktijk, in het onderwijskundig beleid van de school als in de relatie tussen school en omgeving hebben volgens de ondervraagden veranderingen plaatsgevonden waarbij de nieuwe wet- en regelgeving een rol heeft gespeeld. De mate waarin de wetgeving van invloed was op de ontwikkelingen verschilt echter sterk.

In het schoolbeleid vinden we de meest directe relatie tussen de komst van de nieuwe wet- en regelgeving en onderwijskundige veranderingen. Dit blijkt ook uit de ontwikkelkeuzes die scholen de afgelopen jaren hebben gemaakt. Vier jaar geleden werd door menig schoolleider ambitieus ingezet op scenario 3 of 4, maar dit bleek voor vele scholen te hoog gegrepen. Het schoolbeleid is op dit punt echter wel onmiskenbaar veranderd: er zijn immers nauwelijks nog scholen die geen initiatieven ondernomen hebben om meer samenhang binnen hun onderwijsaanbod te creëren.

Voor het primaire proces is de komst van de nieuwe wet- en regelgeving minder direct van betekenis geweest, maar wel is haar invloed zeer duidelijk aanwezig in de beleving van de ondervraagden. Met name docenten in het vmbo – maar zij niet alleen – geven aan dat de nieuwe wet- en regelgeving aanleiding was om voor andere didactische benaderingen te kiezen en meer aandacht aan vaardigheden te besteden. Interessant hierbij is dat op de vraag naar andere aanleidingen dan de wet-

en regelgeving het meest de behoefte van docenten om hun onderwijs te ontwikkelen en te experimenteren wordt genoemd, gevolgd door motivatieproblemen bij leerlingen. In gesprekken op scholen blijkt dat deze twee zaken wel eens heel sterk met elkaar zouden kunnen samenhangen: wanneer de 'traditionele' aanpak een groep van leerlingen niet aanspreekt, nodigt dit uit tot een andere didactische benadering. Hierbij zien we geen significant verschil tussen vmbo en havo/vwo: motivatieproblemen spelen in beide onderwijstypen een even grote rol.

Dat de wet- en regelgeving in de relatie tussen school en omgeving slechts een beperkte rol speelt, is te verklaren uit het feit dat de wetgeving geen expliciete bepaling over verantwoording bevat. Kennelijk rekenen scholen het maken van onderwijskundige keuzes niet tot de thema's waarover ze verantwoording dienen af te leggen.

Hierboven meldden we al dat er – soms grote – perceptieverschillen bestaan tussen enerzijds school- en teamleiders en anderzijds docenten als het gaat om de werkelijkheid van de onderbouwontwikkeling. Dit is niet minder het geval als we vragen naar de invloed van de wet- en regelgeving op het schoolbeleid. Ook het verschil tussen schoolleiders en teamleiders is op dit punt vrij groot.

Bijna geen enkele docent, team- of schoolleider ziet de wet- en regelgeving als enige aanleiding voor beleidsontwikkeling. Meer team- dan schoolleiders noemen het de belangrijkste aanleiding. Docenten weten het vaak niet, wat de conclusie rechtvaardigt dat zij niet regelrecht met de wet- en regelgeving geconfronteerd worden. In deze resultaten komt echter veel ruis voor. In veel op de scholen gevoerde gesprekken bleek namelijk dat docenten, maar ook teamleiders, lang niet altijd het onderscheid weten tussen landelijke wet- en regelgeving en (bestuurs- en/of) schoolbeleid. Zo zeiden docenten bijvoorbeeld nogal eens dat ze het een zwak aspect van de wet- en regelgeving vonden dat leergebieden verplicht gesteld waren, terwijl deze verplichting hun alleen door hun eigen leidinggeven- den kan worden opgelegd. In deze gevallen komt de door de wet- en regelgeving geboden ruimte dus niet verder dan bestuur en leiding.

Overigens hebben we hiervoor al geconcludeerd dat scholen de ruimte wel degelijk benut hebben. Als dit leidt tot verbetering van het onderwijs voor de leerling, is uiteraard niet van belang via welke weg dit gebeurt.

Omdat de onderbouw natuurlijk niet op zichzelf staat, zijn we ook nagegaan of de wet- en regelgeving voor de bovenbouw invloed heeft op de ontwikkelingen in de onderbouw. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn, met een verschil tussen havo/vwo en vmbo. In het havo/vwo leidt de regelgeving voor de Tweede

Fase vooral tot handhaving van de vakkenstructuur in de onderbouw (omdat immers in vakken eindexamen gedaan moet worden), terwijl in het vmbo vooral versterking zichtbaar is van de aandacht voor begeleidingsactiviteiten als sectororiëntatie en loopbaanbegeleiding.

Tijdens de interviews met scholen is het van belang gebleken om niet alleen te spreken over de *invloed* van wet- en regelgeving, maar ook over de *komst* ervan. De inhoudelijke landelijke discussie die op gang is gekomen door de activiteiten van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft minstens zo veel invloed gehad op de ontwikkelingen in de onderbouw als de wet- en regelgeving zelf. Het bieden van ruimte, het scenariodenken en de discussie rond de inhoudelijke elementen van de Algemene karakteristiek blijken vaak al voordat de wet- en regelgeving van kracht werd de onderwijskundige ontwikkeling op scholen te hebben beïnvloed. Zoals een docent tijdens een interview opmerkte: 'De landelijke discussie die door de Taakgroep is opgestart, schudde bij ons de kussens op.'

Integrale ontwikkeling

In 2007 meenden we te constateren dat naarmate de ontwikkelingen binnen een school meer integraal verlopen, men zich meer bewust is van de kwaliteit van deze ontwikkelingen. Het onderzoek dat we hiernaar in 2008 hebben gedaan bevestigt deze constatering. Ontwikkeling volgens een bewuste strategie, waarbij de verschillende beleidsterreinen onderling samenhangen, leidt vaker tot keuzes die verder afstaan van het traditionele. Daarbij zien we overigens geen significant verschil tussen havo/vwo en vmbo, wat we in 2007 wel veronderstelden.

Integraliteit van beleid en dus van ontwikkeling wordt met name belemmerd door een onduidelijke verdeling van verantwoordelijkheden, meer aandacht voor organisatie en autonomie dan voor inhoud en gezamenlijkheid en een facilitering die onvoldoende bij de inhoudelijke keuzes past. Daardoor blijven visies en doelen te globaal en fungeren ze niet als werkelijke basis voor de curriculaire en organisatorische invulling.

beschouwing

Met de conclusie dat scholen de ruimte benut hebben, het constateren van perceptieverschillen en het vaststellen van de belangrijkste bevorderende en belemmerende factoren zijn we er nog niet. Hieronder beschouwen we onze conclusies tegen de achtergrond van de vraag of de gekozen sturingsfilosofie – het geven van zoveel mogelijk ruimte en het op afstand blijven van de overheid – het gewenste effect gehad heeft: meer maatwerk voor leerlingen en docenten die daardoor weer meer zeggenschap over hun eigen werk krijgen.

Het onderwijs heeft de ruimte gekregen en is daardoor fors in beweging gekomen. Illustratief is de uitspraak: "Toen er van alles moest, gebeurde er niets; nu er bijna niets hoeft en veel mag, gebeurt er van alles!" In enkele jaren tijd hebben scholen die aanvankelijk niet of voorzichtig nadachten over de onderbouw duidelijke ontwikkelkeuzes voor langere tijd gemaakt, met de wens om zich steeds verder te verbeteren. Dat is een prachtig effect. Scholen hebben erop gewacht om keuzes te kunnen maken die passen bij de eigen leerlingen, de eigen ouders en de eigen omgeving. Sterker nog: een aantal scholen heeft daar onder de regelgeving voor de basisvorming 'burgerlijk ongehoorzaam' op gepreludeerd. De effecten van de ruimte zijn met name zichtbaar in de grotere variëteit tussen scholen en de groeiende verschillen tussen vmbo en havo/vwo. Ook heeft de toegenomen ruimte, in ieder geval in de beleving van docenten, invloed gehad op het onderwijsleerproces. En daar is het de scholen en de leraren allemaal om begonnen. Immers, toen de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in het hele land discussies voerde naar aanleiding van de onvrede bij scholen over de regelgeving voor de basisvorming, werd overduidelijk dat docenten zich zorgen maakten over hun leerlingen: de ene groep werd te weinig uitgedaagd, de andere groep werd overvraagd en onderwijs op maat was nauwelijks mogelijk. De voorbeeldscenario's van de Taakgroep brachten een denkproces op gang dat scholen sterk geholpen heeft bij het maken van keuzes voor de langere termijn. Deze scenario's hebben veel sterker sturend gewerkt dan de kerndoelen en de Algemene karakteristiek. Met deze denkstimulus is dus veel in beweging gezet.

Het ontwikkelen van de onderbouw gaat niet vanzelf. Hoewel scholen de gekozen richting enthousiast hebben ingezet, is er nogal eens sprake van stagnatie. We zien dat dit veel te maken heeft belemmeringen als gebrek aan tijd, aan facilitering en aan mogelijkheden voor docenten en teams om zich

verder te professionaliseren. Onder andere in het deelonderzoek naar curriculumontwikkeling en kerndoelen zien we dat scholen die erin slagen een werkelijk lerende organisatie te zijn, waarin docenten actief deelnemen aan de besluitvorming en waarin er een cultuur is van samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid en ondernemerschap, minder blokkades blijken tegen te komen. Onderwijskundig leiderschap is niet alleen een zaak van de schoolleiding, maar vooral van degenen die docenten direct aansturen en zelfs van de docenten zelf: inbedding van inhoudelijke sturing in de beroepsgroep van docenten voorkomt immers afhankelijkheid van bestuur en leiding. Daarbij heeft het tegemoet komen aan individuele ontwikkelbehoeften een stimulerende en motiverende werking. Maar het gaat verder dan dat. Met deze wetgeving vindt het gesprek over onderbouwontwikkeling voor het eerst plaats waar het móet plaatsvinden: in de school. Scholen die goed zijn toegerust voor het effectief voeren van dit onderwijskundige gesprek ontwikkelen zich soepeler dan scholen waar dat niet het geval is. Het is de verantwoordelijkheid van de overheid om voorwaarden te scheppen die een goede toerusting voor het voeren van dit gesprek bevorderen. Ook al blijft zij inhoudelijk op afstand, als het om de toerusting gaat dient zij dicht bij de school te staan en voor te zorgen dat op *alle* scholen de nodige condities aanwezig zijn. Anders schiet de wetgeving haar doel voorbij. Zonder voeding ebben immers de verkregen en de nagestreefde effecten in het onderwijs weg. Er zijn dus blijvende prikkels nodig op het gebied van faciliteren, organiseren, stimuleren en inspireren van docenten en het meten van effecten. Alleen door de vinger aan de pols van de ontwikkelingen te blijven houden, met aandacht voor de kwaliteit van het leren van de leerling, kan de overheid deze verantwoordelijkheid waarmaken. Immers, wie zicht heeft op de ontwikkeling van scholen, weet wat hem te doen staat om die ontwikkeling te blijven stimuleren. Deze lijn kan overigens worden doorgetrokken naar de verantwoordelijkheden van bestuur en schoolleiding.

Er is echter nog meer nodig. Elke ontwikkeling, of deze nu individuen, teams of organisaties betreft, kan alleen tot bloei komen bij voldoende tijd en bij vertrouwen. Het krijgen en benutten van meer eigen beleidsruimte leidt tot nieuwe vragen in de scholen: wat willen we? Wat kunnen we? Wat levert het op? In de bespreking van deze vragen doen zich problemen voor, maar vaak zijn dat 'kinderziektes', gewenningsproblemen. Scholen hebben tijd en rust nodig om deze te overwinnen. Volhouden is daarbij het devies. Maar dat geldt ook voor de overheid: zij moet niet onmiddellijk ingrijpen als zich problemen voordoen, niet de aan de voorkant geboden ruimte aan de achterkant weer dichtregelen, maar goed volgen wat er



gebeurt en de scholen stimuleren en faciliteren in hun streven. Dat vraagt om een stabiele aansturing. In de afgelopen periode, juist toen scholen begonnen te wennen aan de nieuwe ruimte, zijn er momenten geweest waarop in de beleving van de scholen die ruimte weer werd ingeperkt. Het belangrijkste voorbeeld daarvan is de strengere handhaving van de 1040-uren-norm, maar ook de invoering van de maatschappelijke stage en de gratis schoolboeken hebben veel onrust veroorzaakt. Door maatregelen als deze voelen scholen zich geremd in hun proces van schoolontwikkeling. Ook het functioneren van de kerndoelen als instrument voor schoolontwikkeling, waarvan we in het voorgaande concludeerden dat dit alleen onder bepaalde basisvoorwaarden tot zijn recht kan komen, is gebaat bij het met rust laten van de scholen.

Het is beter mogelijk om te volgen hoe de ontwikkeling van scholen verloopt wanneer de scholen zich adequaat verantwoorden, zowel tegenover de overheid als tegenover hun

omgeving. Blijkens ons onderzoek beschikken nog weinig scholen over een goed verantwoordingsstelsel, ondanks de vele landelijke activiteiten die hierop zijn gericht. De betrokkenheid van de overheid uit zich daarom idealiter ook in het stimuleren van deze verantwoording.

De ontwikkelingen in de komende jaren zullen doorslaggevend zijn voor de vraag of de tot nu toe succesvol gebleken wet- en regelgeving voor de onderbouw blijvende effecten heeft. In bijlage a van deze monitor zijn de aanbevelingen opgenomen van een groot aantal betrokkenen, die het onderwijs een stabiele ontwikkeling gunnen met de tijd en de rust om zijn ambities waar te maken.

Deel 2: Resultaten

1 > veranderingen binnen het onderwijsleerproces

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw, die op 1 augustus 2006 van kracht werd, bevat geen expliciete voorschriften voor het onderwijsleerproces. De gedachte bij de invoering ervan was dat het ontbreken van zulke voorschriften scholen beter in staat zou stellen om het onderwijs te laten aansluiten op de behoeften van hun leerlingen. Veel schoolleiders, teamleiders en docenten signaleren dat er in de afgelopen vier jaren veranderingen binnen het onderwijsleerproces plaatsvonden. Over de mate waarin die veranderingen plaatsvonden verschillen zij echter regelmatig van mening.

Rol van de Algemene karakteristiek

Bijna 60% van de school- en teamleiders vindt de Algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw voornamelijk van geringe betekenis voor de praktijk van het onderwijsleerproces. Wel zijn volgens hen enkele elementen ervan in de onderwijspraktijk herkenbaar. Volgens bijna 40% van de school- en teamleiders wordt de Algemene karakteristiek gehanteerd als uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs op de school.

De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig

Ruim 87% van de ondervraagden vindt het bevorderen van het actief en zelfstandig werken en leren redelijk tot zeer belangrijk. School- en teamleiders hechten hier een nog groter belang aan dan docenten.

Activerende werkvormen

Docenten denken vaker dan school- en teamleiders dat tijdens de lessen activerende werkvormen aan bod komen. Ruim 80% van alle respondenten zag in de afgelopen jaren een ontwikkeling. De meesten van hen menen dat de mate waarin tijdens lessen aandacht aan activerende werkvormen wordt besteed enigszins tot sterk is toegenomen. Vooral school- en teamleiders zien een toename, maar zij schatten de mate waarin deze werkvormen tijdens de lessen aan bod komen lager in dan docenten. Meer dan 80% van de school- en teamleiders vindt dan ook dat activerende werkvormen meer aandacht zouden moeten krijgen, terwijl meer dan de helft van de docenten tevreden is met de huidige situatie. Vrijwel geen enkele respondent wil minder aandacht voor activerende werkvormen.

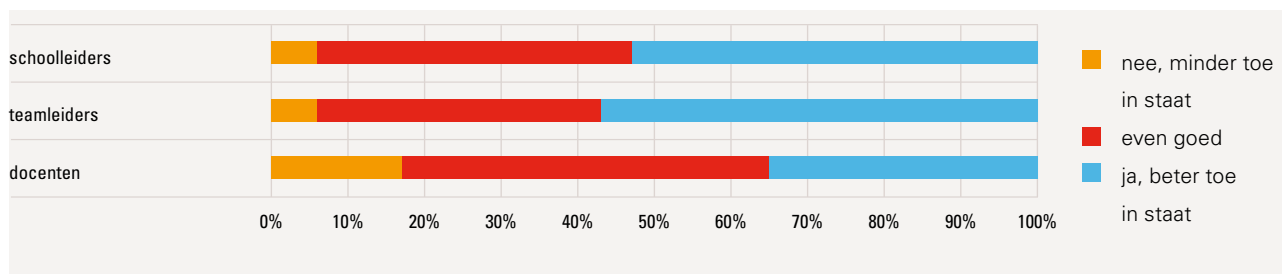
Bevorderen van zelfstandigheid

Docenten zeggen minder aandacht te besteden aan het bevorderen van zelfstandigheid van leerlingen dan aan activerende werkvormen. School- en teamleiders denken dat zelfstandigheid van leerlingen zelfs minder bevorderd wordt dan de docenten menen, maar meer dan 90% van hen ziet wel een ontwikkeling in de afgelopen vier jaar, waarvan de meesten een toename. Docenten zijn hierin terughoudender: 70% van hen ziet een ontwikkeling, waarvan eveneens de meesten een toename. Over de vraag of op dit punt verdere toename noodzakelijk is, verschillen ook hier de meningen: bijna twee derde van de docenten vindt het goed zoals het is. Hun tevredenheid is hier groter dan op het punt van activerende werkvormen. Drie kwart van de school- en teamleiders is van mening dat docenten meer aandacht zouden moeten besteden aan het bevorderen van zelfstandigheid.

Effecten op leergedrag van leerlingen

Als er een ontwikkeling zichtbaar is op het gebied van activerende didactiek en bevorderen van zelfstandigheid, dan is het te verwachten dat dit effect heeft op het leergedrag van leerlingen. Daarom hebben we gevraagd of leerlingen tegenwoordig beter in staat zijn tot zelfstandig werken dan vier jaar geleden.

Zijn leerlingen nu beter in staat tot zelfstandig werken dan vier jaar geleden?



Een derde van de docenten antwoordt bevestigend, maar bijna de helft ziet geen verschil en de overigen vinden zelfs dat leerlingen iets minder goed zelfstandig kunnen werken. Van de school- en teamleiders vindt ruim de helft dat leerlingen tegenwoordig beter zelfstandig kunnen werken; teamleiders achten deze ontwikkeling iets sterker dan schoolleiders. De verklaring voor het beter zelfstandig kunnen werken zoeken allen vooral bij de inspanningen van de school zelf. In minder sterke mate vindt men dat dit mede wordt veroorzaakt doordat basisscholen hier meer aandacht aan besteden. Daarbij valt op dat vooral schoolleiders, maar ook teamleiders het belang van de basisschool benadrukken. Docenten doen dit in mindere mate. De mening dat het beter zelfstandig werken van leerlingen niet wordt veroorzaakt door schoolbeleid, maar doordat 'leerlingen in de 21ste eeuw dit beter kunnen' wordt maar door ruim 10% van de ondervraagden gedeeld. Wel nemen school- en teamleiders dit standpunt verhoudingsgewijs drie, respectievelijk twee keer vaker in dan docenten.

De leerling leert samen met anderen

Ruim 70% van de ondervraagden vindt samenwerkend leren redelijk tot zeer belangrijk. Daarmee heeft het voor hen iets minder prioriteit dan het bevorderen van actief en zelfstandig leren. Ook dit kenmerk vinden school- en teamleiders belangrijker dan docenten, maar de verschillen zijn hier minder groot. De mate waarin samenwerkend leren voorkomt tijdens de lessen schatten school- en teamleiders lager in dan docenten; de verschillen zijn hier eveneens minder groot dan op het punt van actief en zelfstandig leren.

Docenten verschillen onderling van mening over de vraag of op dit punt een ontwikkeling zichtbaar is: ruim 60% van hen antwoordt bevestigend, tegenover ongeveer 90% van de school- en teamleiders. De meeste bevrageden menen dat de mate van samenwerkend leren enigszins is toegenomen. De tevredenheid over de mate waarin dit kenmerk nu zichtbaar wordt tijdens de lessen is vergelijkbaar met de tevredenheid over het bevorderen van zelfstandigheid. Weliswaar zijn meer school- en teamleiders dan docenten content met de mate waarin dit kenmerk tegenwoordig aan bod komt, maar de verschillen tussen de drie groepen respondenten zijn kleiner.

Effecten op het leergedrag van leerlingen

Een kleine 60% van de docenten vindt dat leerlingen in de afgelopen vier jaren beter zijn gaan samenwerken. Bijna 10% van hen ziet echter een achteruitgang. School- en teamleiders zien de verbetering in veel sterkere mate. Ook hier geldt dat wie signaleert dat leerlingen beter kunnen samenwerken dan vier jaar geleden, dit vooral in verband brengt met de inspanningen die de school op dit vlak heeft verricht, en in mindere mate met de ontwikkelingen op basisscholen.

Bewust rekening houden met verschillen tussen leerlingen

Inspelen op niveauverschillen en leerstijl

Docenten vinden bewust rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen ongeveer even essentieel als het bevorderen van actief en zelfstandig leren: ongeveer 80% onderschrijft het belang ervan. Teamleiders en in nog sterkere mate schoolleiders vinden

het belangrijker dan docenten. Bijna 60% van de docenten schat in dat ze tijdens de helft of minder van de lessen aandacht aan niveau- en leerstijlverschillen besteden, meer dan 70% van de school- en teamleiders deelt die mening. Docenten vinden het iets minder noodzakelijk om in te spelen op leerstijlen dan op niveauverschillen. Datzelfde geldt voor school- en teamleiders, maar zij vinden inspelen op leerstijlen wel belangrijker dan docenten.

In vergelijking met activerende werkvormen en het bevorderen van zelfstandigheid besteden docenten minder aandacht aan verschillen tussen leerlingen. Minder dan de helft van hen is tevreden over de huidige situatie, en dat is vergeleken met de eerder genoemde kenmerken de laagste score. Ruim 80% van de school- en teamleiders zou meer aandacht voor dit punt wensen. Daarbij zijn schoolleiders kritischer dan teamleiders.

Ten opzichte van activerende werkvormen en het bevorderen van zelfstandigheid zien minder docenten een ontwikkeling in de afgelopen vier jaar. Ongeveer 60% constateert een verandering op dit vlak; een percentage dat vergelijkbaar is met dat bij samenwerkend leren. School- en teamleiders zien vaker dan docenten een ontwikkeling. Drie kwart van de docenten die een ontwikkeling constateren, vindt dat het inspelen op niveauverschillen en leerstijlen in hun lessen iets is toegenomen. 20% ziet een sterke toename. De meeste school- en teamleiders houden het bij de vaststelling dat docenten iets meer aandacht aan dit kenmerk zijn gaan besteden.

Impressie op basis van interviews

Aan docenten hebben we gevraagd wat zij verstaan onder een aantal begrippen die zijn ontleend aan de Algemene karakteristiek en die ook in de vragenlijsten aan de orde komen.

Activerend leren en bevorderen van zelfstandigheid

Bij dit begrip refereren docenten vaak aan trainingen die in de afgelopen jaren in opdracht van de school werden georganiseerd. Met name de training ADSL (Activerende Didactiek Samenwerkend Leren) werd herhaaldelijk genoemd. De meeste docenten interpreteren dit punt als: zorgen voor afwisseling in werkvormen, minder frontaal lesgeven, leerlingen meer zelf laten uitzoeken, werken met week- en studieplanners. Veel docenten beschouwen activerend leren en bevorderen van zelfstandigheid vooral als een activiteit die plaatsvindt in speciale activiteiten- of projectweken en niet zozeer in de les zelf. Het bevorderen van zelfstandigheid roept vaak beelden op van de docent die zich meer als begeleider opstelt en zo leerlingen meer verantwoordelijkheid geeft. Een deel van de docenten staat hier kritisch tegenover. Volgens hen worden de mogelijkheden van zelfstandig werkende leerlingen vaak overschat.

Bevorderen van samenwerkend leren

De meeste docenten verstaan onder samenwerkend leren dat leerlingen af en toe in groepen bezig zijn aan dezelfde opdrachten en soms met elkaar kunnen overleggen, bijvoorbeeld bij het bespreken van gemaakte opdrachten. Slechts weinig docenten werken met opdrachten waarbij het leren samenwerken een doel op zichzelf is, zoals wanneer leerlingen samen een plan moeten ontwikkelen en uitwerken. Veel docenten geven aan dat de groepsgrootte in relatie tot de grootte van het klaslokaal hen ervan weerhield om de leerlingen regelmatig in groepen te laten werken. Een aantal docenten zegt ook niet overtuigd te zijn van de effectiviteit van deze werkvorm.

Omgaan met verschillen

Docenten geven hier in veel gevallen weinig concrete betekenissen aan, en de accenten die zij leggen verschillen. Genoemd worden onder andere: het inspelen op niveau- en tempoverschillen, kunnen omgaan met zorgleerlingen en het ontwikkelen van talenten door middel van andere onderwijsvormen. Altijd worden de leerstijlen van Kolb aan dit begrip verbonden. Als er binnen de school is geïnvesteerd in didactische trainingen zoals KAG-AL (Windesheim/Stoas) of ADSL (CPS), noemen docenten eerder betekenissen die daaraan zijn ontleend. Veel docenten geven aan dat zij het belangrijk vinden om rekening te houden met verschillen, maar er in de praktijk er weinig aan toekomen doordat de groepen te groot zijn.

De leerling leert in een uitdagende omgeving

Onder een uitdagende leeromgeving kun je verschillende dingen verstaan. Voor deze monitor hebben we ons beperkt tot een aantal fysieke kenmerken van de leeromgeving, bijvoorbeeld de manier waarop het leslokaal is ingericht en hoe er gebruik gemaakt wordt van lespleinen, mediatheek en buitenschoolse locaties. Ook leermiddelen maken onderdeel uit van de fysieke leeromgeving.

Andere inrichtingen van de lesruimte: groepsopstelling

Hoeveel aandacht er wordt besteed aan samenwerkend leren kan voor een deel worden afgeleid uit de mate waarin docenten tafels en stoelen in groepsopstelling plaatsen. 60% van de docenten neemt een ontwikkeling waar op dit punt. 30% van de docenten geeft aan iets vaker, en 13% veel vaker dan vroeger groepsopstellingen te hanteren. Bij elkaar opgeteld ligt dat percentage dus lager dan de score voor samenwerkend leren (60%). Meer dan de helft van de school- en teamleiders – een groter percentage dus dan de docenten – meent dat de groepsopstelling vaker gehanteerd wordt in hun school.

Benutting van ICT-mogelijkheden

Ruim 40% van de docenten geeft aan geen gebruik te kunnen maken van computers in vaklokalen. Hetzelfde percentage docenten zegt echter iets tot veel vaker dan voorheen met computers te werken. School- en teamleiders hebben op dit vlak een heel andere perceptie: volgens hen worden computers in vaklokalen door de docenten op hun scholen in veel sterkere mate gebruikt dan vier jaar geleden.

Ditzelfde geldt voor de mening over het gebruik van computerlokalen, al geeft nu ruim de helft van de docenten aan hier vaker dan vroeger gebruik van te maken.

Meer dan de helft van de docenten laat weten dat het gebruik van een Elektronische Leeromgeving niet op hen van toepassing is. Nog geen 30% is van mening er iets tot veel vaker gebruik van te maken. De percentages voor school- en teamleiders die eenzelfde toename constateren liggen beduidend hoger.

Lespleinen, leertuinen, mediatheek

Lespleinen en leertuinen worden relatief weinig ingezet: 15% van de docenten zegt er iets tot veel vaker gebruik van te maken dan vier jaar geleden. Ruim twee keer zoveel docenten (32%) geeft aan iets tot veel vaker gebruik te maken van een mediatheek binnen de school. 14% van de docenten zegt iets tot veel vaker gebruik te maken van studieplekken op de gang, en 12% van hen doet dit met praktijklokalen. Weinig docenten gebruiken lokalen die speciaal voor praktische sectororiëntatie in het vmbo zijn ingericht; ruim 4% geeft aan dit iets tot veel vaker dan voorheen te doen.

Op al deze punten verschillen school- en teamleiders van mening met docenten. Relatief meer school- en teamleiders menen dat deze faciliteiten vaker worden benut dan vier jaar geleden.

Buitenschoolse locaties

Bijna een kwart van de docenten zorgt iets tot veel vaker dan vroeger voor activiteiten op buitenschoolse locaties, waarbij gedacht kan worden aan excursies, (snuffel)stages, bezoek aan culturele instellingen of het op pad sturen van leerlingen om in de omgeving onderzoek te verrichten. Volgens team- en schoolleiders ligt dit percentage een stuk hoger. Bijna de helft van de docenten zegt echter geen buitenschoolse locaties te gebruiken.

Ontwikkelen van eigen lesmateriaal

Bijna 60% van de docenten laat weten in de afgelopen vier jaren iets tot veel vaker zelf lesmateriaal te hebben ontwikkeld. Een vergelijkbaar percentage schoolleiders schat in dat de docenten op hun school vaker zelf lesmateriaal hebben ontwikkeld, maar denkt wel dat de ontwikkeling minder sterk was dan de docenten inschatten. De inschatting van teamleiders verschilt nog sterker van die van de docenten. Volgens ruim 10% van de docenten en ruim 20% van de school- en teamleiders is bij het ontwikkelen van lesmateriaal samengewerkt met uitgeverij.

Impressie op basis van lesbezoek en interviews met leerlingen

Hieronder geven we een impressie van de praktijk van het onderwijsleerproces. Wat we hierover zeggen, is gebaseerd op lesbezoeken en op gesprekken die we met leerlingen voerden. Het is geen representatief onderzoek, maar een kwalitatieve illustratie bij onze resultaten.

Wat hebben we gedaan?

Op de negentien scholen die we bezochten hebben we ons laten rondleiden door leerlingen en een gesprek met hen gevoerd. Bovendien hebben we op tien scholen (waarvan de meerderheid niet bij het monitoronderzoek betrokken was) een dag lessen bezocht om impressies op te doen. Daarbij ging het ons er niet om in hoeverre we bepaalde verschijnselen waarnamen, maar wat we zagen als we ze waarnamen (bijvoorbeeld: wat zien we leerlingen doen als ze samenwerken?). Onze bevindingen hebben we besproken en gekoppeld aan wat we tijdens de rondleidingen door, en in gesprekken met leerlingen gezien en gehoord hadden. Dit alles leidde tot een interessant totaalbeeld.

Wat hebben we gezien?

De groep van tien scholen waar we lesimpressies opdeden was evenredig samengesteld uit vmbo-scholen, brede scholengemeenschappen, smalle scholengemeenschappen (vmbo-t en havo/vwo) en lycea (havo/vwo). We hebben het geobserveerde onderwijs gekarakteriseerd aan de hand van de volgende termen:

- traditioneel (het onderwijs wijkt niet erg af van wat je pakweg twintig jaar geleden zag)
- klassikaal (de docent benadert de leerlingen als groep)
- uitdagend (de opdrachten en het materiaal dagen leerlingen uit tot – vaak zelfstandig uitgevoerde – leeractiviteiten)
- afwisselend (er is zoveel afwisseling in didactische aanpak, werkvormen en/of materialen dat leerlingen gemotiveerd zijn om te leren)
- saai (er is weinig sprake van afwisseling, waardoor de aandacht van de leerlingen op de korte of langere termijn zodanig verslapt dat zij niet of nauwelijks leren)
- leuk (de vormgeving van de leeractiviteiten is didactisch en materieel van dien aard dat leerlingen gemotiveerd zijn om te leren)
- vernieuwend (de didactische aanpak en het materiaal sluiten aan bij keuzes van leerlingen en nieuwe onderwijskundige inzichten)
- ontwikkelingsgericht
- thematisch
- praktisch

Natuurlijk kunnen lessituaties gekarakteriseerd worden door meer dan een term tegelijk. Zo kan een les traditioneel én leuk zijn of vernieuwend én saai.

We zagen tamelijk veel traditioneel onderwijs, waarin de docent doceert, vertelt, instrueert en uitlegt en de leerling uitvoert zonder werkelijk eigen keuzes te maken. In de helft van deze gevallen werden daar predicaten als 'degelijk', 'betekenisvol' en 'gemoedelijk' aan toegevoegd, wat het totaalbeeld positief maakt. In de andere gevallen ging het om 'ouderwets' en 'onsamenhangend' als toevoeging, wat een veel negatiever beeld oplevert. In enkele gevallen zagen we 'vernieuwend', 'ontwikkelingsgericht' en 'uitdagend' onderwijs, dat tevens 'indrukwekkend' of 'doordacht' genoemd werd.

Wat zorgt ervoor dat een totaalbeeld positief of negatief wordt? We constateerden dat dit te maken heeft met de mate waarin het onderwijs past bij de leerlingen voor wie het bedoeld is. Met 'passend bij' willen we zeggen: rekening houdend met (verschillen in) niveaus, leerstijlen, voorkennis, leefomgeving, belevingswereld, interesse, capaciteiten, spanningsboog, enzovoorts. Dit betekent dat een beeld dat voor de ene groep leerlingen positief is, voor de andere negatief kan zijn. Het bracht ons tot de vraag of onderwijs altijd vernieuwend moet zijn. Ons antwoord daarop is: nee. Wel is het zaak dat iedere school met een bepaalde regelmaat het gekozen concept ter discussie stelt: sluit het onderwijs nog aan bij de leerlingen en hun eigenschappen?

Tijdens de rondleidingen door leerlingen hebben we regelmatig illustraties van het bovenstaande aangetroffen. Zo zagen we in een experimenteel werkende havo/vwo-afdeling ('scenario 4') leerlingen hun eigen keuzes maken in leeractiviteiten en leeromgeving en we zagen hen elkaar helpen. Leerlingen accepteerden het wanneer ze door hun klasgenoten gecorrigeerd werden. Maar ook hier merkten we dat het gevaar van onacceptabel gedrag en saaiheid op de loer ligt als je niet regelmatig het concept serieus ter discussie stelt.

Wat hebben we gehoord?

In de gesprekken met leerlingen, zoals we die op de negentien bezoekscholen gevoerd hebben, zijn we nagegaan in welke mate de kenmerken van de Algemene karakteristiek in de onderwijsleersituaties terug te vinden waren. Hieruit ontstond het volgende beeld (dat, zo benadrukken we nogmaals, niet representatief is voor alle 106 scholen):

Verklaring van de scores:

1 = (bijna) nooit

2 = vaker niet dan wel

3 = vaker wel dan niet

4 = (bijna) altijd

	1	2	3	4
Tijdens de lessen is er voldoende afwisseling	4%	47%	47%	2%
Wij krijgen tijdens de les veel tijd om zelfstandig aan opdrachten te werken	3%	22%	42%	33%
Zelfstandig werken aan opdrachten vind ik leuk	4%	26%	46%	23%
Als ik snel klaar ben, krijg ik extra opdrachten	43%	29%	16%	12%
De uitleg van de docent is boeiend	15%	33%	46%	6%
Wij werken tijdens de les in groepjes aan opdrachten	13%	51%	25%	11%
Ik werk graag samen met anderen (in groepjes)	7%	18%	33%	42%
Leraren helpen ons zelf een planning te maken	27%	42%	23%	9%
De lessen vind ik leuk	3%	42%	51%	4%
Ik heb tijdens de les echt het gevoel iets te leren waar ik later wat aan heb	13%	33%	44%	10%
Ik krijg opdrachten waarbij ik op internet dingen moet opzoeken	11%	32%	33%	23%
Leerlingen maken tijdens de les allemaal dezelfde opdrachten	8%	18%	36%	39%
Tijdens de les werken we met het boek dat we voor dat vak hebben	5%	7%	37%	51%
Tijdens de les werken we (ook) met lesmateriaal dat docenten zelf gemaakt hebben	11%	43%	39%	7%
Als ik een opdracht of uitleg niet snap, besteden docenten daar tijd aan door er even met mij alleen over te praten	1%	21%	54%	24%

Verder hebben we leerlingen gevraagd waarom ze voor hun school gekozen hebben en waarom ze de school aan anderen zouden aanbevelen. Het vaakst worden dan genoemd: kleinschaligheid (even vaak havo/vwo als vmbo), veiligheid (vmbo wat vaker dan havo/vwo), bekenden of familie op school (havo/vwo veel vaker dan vmbo), dichtbij (vmbo vaker dan havo/vwo) en sfeer. Bij de overige redenen noemen vmbo-leerlingen vaker dan havo/vwo-leerlingen de profilering van de school (sport- en cultuurklassen bijvoorbeeld). Veel aandacht voor begeleiding zoals bij dyslexie en pesten en ook kleine klassen worden alleen door vmbo-leerlingen genoemd; aspecten die te maken hebben met positieve pr alleen door havo/vwo-leerlingen.

Leerlingen hebben natuurlijk graag goede leraren. Dit hebben wij de afgelopen jaren in elk gesprek met leerlingen gehoord. In dit laatste jaar hebben we gevraagd wat ze daaronder verstaan: hoe is een goede leraar, wat doet een goede leraar, en wat laat hij of zij na? We noemen de belangrijkste elementen van de antwoorden en larderen die hier en daar met letterlijke uitspraken van leerlingen.

De meest genoemde eigenschappen en gedragingen van een 'goede leraar' zijn:

- kan goed orde houden / zorgt voor discipline (evenveel vmbo als havo/vwo)
- is aardig, respectvol, in je geïnteresseerd, persoonlijk (meer vmbo dan havo/vwo)
- is niet te streng, maar ook niet te zacht ('streng doch rechtvaardig') (veel meer vmbo dan havo/vwo)
- is niet chagrijnig, humeurig, scheldt niet (evenveel vmbo als havo/vwo)
- helpt echt en doet dat ook graag (evenveel vmbo als havo/vwo)
- zorgt voor afwisseling (meer havo/vwo dan vmbo)
'Projecten zijn leuk omdat je anders met de stof omgaat.'
- heeft humor (evenveel vmbo als havo/vwo)
- legt goed uit, vertelt boeiend (evenveel vmbo als havo/vwo)
'Bij geschiedenis zit je zo ineens in Frankrijk!'
- zorgt voor goede sfeer, zodat je je op je gemak voelt (meer vmbo dan havo/vwo)
- zorgt voor een eerlijke, gelijke behandeling (evenveel vmbo als havo/vwo)
- laat je vrij, maar is er als je hem nodig hebt (meer vmbo dan havo/vwo)
- is direct en duidelijk (alleen vmbo)
- heeft geduld (alleen vmbo)

En verder:

'Ik heb liever een leraar die wat slechter is in meerdere vakken dan heel goed in één vak!' (bij werken in een open leercentrum)

'Leraren moeten naar elkaars wektaken kijken!'

'Ik weet vaak nu niet of ik wat leer. Maar later blijkt vaak dat ik wel wat geleerd heb.'

'Je weet al bij de eerste indruk dat iemand een goede leraar is. Dat valt moeilijk uit te leggen...!'

Veel van deze opmerkingen van leerlingen hebben te maken met een gevoel van welbevinden en van gerespecteerd worden. Dit staat in direct verband de conclusie die we hierboven trokken: leerlingen zijn gebaat bij onderwijs dat bij hen als personen en als groep past.

School De Eindhovense school

Vmbo

Grafimedia

Dinsdagochtend, 11.00 uur

'Iedereen werkt hier hard, de lat ligt hoog'*'Wat vinden kinderen spannend?'*

Zelden zijn doorlopende leerlijnen zo zichtbaar. De weg naar het vmbo van De Eindhovense School voert letterlijk door de gangen van het mbo. Deelnemers leggen net de laatste hand aan een expositie. "Hier doen we het voor", wijst beleidsmedewerker onderwijsontwikkeling en -ondersteuning Yvonne Meijer in het voorbijgaan. "Dit vind ik altijd zo inspirerend om te zien."

In principe kunnen jongeren met een vmbo-diploma van De Eindhovense School nog alle kanten op. Maar in de praktijk heeft een aanzienlijk deel toch ambities in de grafimediasector. Arline (15) bijvoorbeeld wil websites gaan ontwerpen. "Dat doe ik nu al voor vrienden en familie." Fons (ook 15) heeft gamedesign als hobby. Een tikje spijtig: "Hier op school komt dat pas echt in de derde."

Ook al zijn het pubers met alles wat daarbij hoort, toch is de intrinsieke motivatie van de leerlingen iets hoger dan gemiddeld. Dat is een van de redenen waarom docente kunst & cultuur Lotte de Raat het zo naar haar zin heeft. Net als veel collega's komt zij van de kunstacademie, afstudeerrichting onderwijs. Een school als deze is haar gedroomde werkomgeving. "Iedereen werkt hier hard, de lat ligt hoog. In die gedrevenheid ga je mee."



Je ziet het ook bij de leerlingen. De meesten hebben bewust voor deze school gekozen."

In totaal telt de onderbouw bijna 170 leerlingen, die per leerjaar zijn verdeeld in heterogene tutorgroepen van een leerling of acht. Heterogeniteit biedt meer ontplooiingskansen, legt docent/tutor/mentor Cathelijne Tooten uit. "Er zitten hier nogal wat leerlingen die op de basisschool niet helemaal tot hun recht kwamen. In deze creatieve omgeving bloeien ze op. Toevallig zag ik net nog wat cijfers: van de 23 huidige derdeklassers die hier met een advies vmbo-beroepsgericht binnenkwamen, zijn er 19 naar kader of gemengd gegaan. Dat is toch leuk."

De keerzijde is dat de niveaoverschillen bij een vak als wiskunde duidelijk merkbaar zijn. Wiskundedocent Kirsten Bos is bezig de leerstof adaptiever te maken. "Ik kom van de pabo en ben dus wel gewend te differentiëren. Maar ik ben nog niet helemaal tevreden over de uitleg die nu in het boek zit."

'Het boek' is een belangrijk begrip op het vmbo van De Eindhovense School. Het verwijst naar een serie thematische mappen waarin vrijwel al het materiaal van de theorie- en praktijkvakken is geïntegreerd. Op dit moment zijn de tweedejaars bezig met het thema 'illusie'. Eerstejaars thema's zijn 'jungle', '1001 nacht' en 'expeditie'. Elk thema bestaat uit een aantal taken die worden ingeleid met een verhaal en afgesloten met een zogenoemde casustoets.

Alles is van eigen makelij. Yvonne Meijer coördineert de onderwijsontwikkeling al sinds deze in 2004 van start ging. "Wat vinden kinderen spannend? Door die vraag hebben we ons laten leiden. Volwassenen denken dat leerlingen warm lopen voor de moderne techniek: mobieltjes, mp3's, enzovoort. Maar dat zijn toch vooral gebruiksvoorwerpen. Wat hen echt boeit en uitdaagt, ligt op een heel ander vlak. Dat kunnen sprookjes, avonturen of bijvoorbeeld nieuwe werelden zijn."

Dan klinkt een indringende bel: tijd voor het tutoruur van de eersteklassers. Vier keer per week nemen ze in hun tutorgroep de week door en maken werkafspraken. Beurtelings vervullen ze de rollen van bordschrijver, voorzitter en notulist. In een warme vergaderruimte op de eerste verdieping worstelt tutorgroep V1D2 zich onder leiding van docente Kunst & cultuur Dominique Fabry door de vaste agenda heen. Hoe staat het met alle praktijkopdrachten? Wie moet wat nog inleveren? Met een zucht van verlichting komt voorzitter-tegen-wil-en-dank Luuk bij het laatste agendapunt aan. 'Rondvraag?' Het geroezemoes valt stil. Niemand wil nog iets aan de orde stellen. Een zonnige lunchpauze lokt.

2> veranderingen in het onderwijsbeleid en in de organisatie van de school

Ontwikkelrichtingen naar meer samenhang

Vrijwel alle scholen hebben zich in de afgelopen vier jaar ten doel gesteld meer samenhang in het onderwijsaanbod aan te brengen. De meeste scholen lijken inmiddels hun ontwikkelrichting te hebben gevonden. Volgens schoolleiders, teamleiders en docenten kunnen er echter nog wel verbeteringen worden doorgevoerd.

De school heeft initiatieven genomen

Van alle respondenten geeft een ruime meerderheid aan dat er op haar school initiatieven zijn genomen om meer samenhang in het onderwijsaanbod te creëren. School- en teamleiders zien deze initiatieven op hun school vaker dan docenten.

Het merendeel van de respondenten is matig tot redelijk tevreden over de mate waarin zijn school een samenhangend onderwijsaanbod heeft gerealiseerd.

Welke initiatieven nemen school- en teamleiders waar op hun scholen?

De antwoorden op de vragenlijsten geven het volgende beeld:

individuele docent verantwoordelijk, geen afspraken vastgelegd	20%
individuele docent verantwoordelijk, wel afspraken vastgelegd	18%
vakoverstijgende projecten	73%
leergebieden	50%
vergaande vakkenintegratie / leerlinggestuurd onderwijsaanbod	4%

Drie kwart van de school- en teamleiders constateert dat zijn school voor bepaalde vakken vakoverstijgend onderwijs aanbiedt tijdens ingeroosterde projecturen, projectdagdelen of projectweken. Bijna de helft ziet de vorming van leergebieden. Op de derde plaats staat het antwoord dat de verantwoordelijkheid om samenhang te realiseren is neergelegd bij de docenten zelf, in meer dan de helft van die gevallen zonder dat er afspraken worden vastgelegd.¹ Slechts 4%, ten slotte, zegt dat op zijn school sprake is van vergaande vakkenintegratie en leerlinggestuurd onderwijsaanbod zoals dat op bepaalde vernieuwingscholen is aan te treffen.

Dit beeld vraagt om verdere uitwerking. In de praktijk komen de verschillende opties vaak tegelijk voor, in verschillende

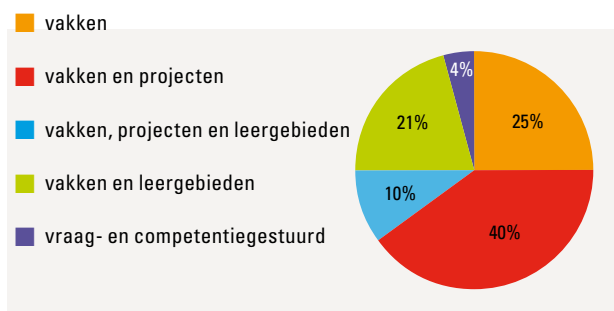
¹ De twee laatstgenoemde antwoordmogelijkheden waren bedoeld om meer zicht te krijgen op scholen die alleen vakonderwijs wensen aan te bieden. Het is echter de vraag of de gegevens op deze manier geïnterpreteerd kunnen worden, en of ze niet meer zeggen over de mate waarin de autonomie van de individuele docent de schoolcultuur bepaalt.

combinaties. De indeling in vier scenario's die de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming enige jaren geleden heeft gemaakt om het denken over de ontwikkeling op gang te brengen, is te grof gebleken om de ontwikkelrichtingen van scholen in kaart te brengen. Daarom hebben we tijdens de schoolbezoeken en de telefonische interviews doorgevraagd naar de ontwikkelrichtingen van scholen. Zo konden we nagaan welke combinaties er bestaan.

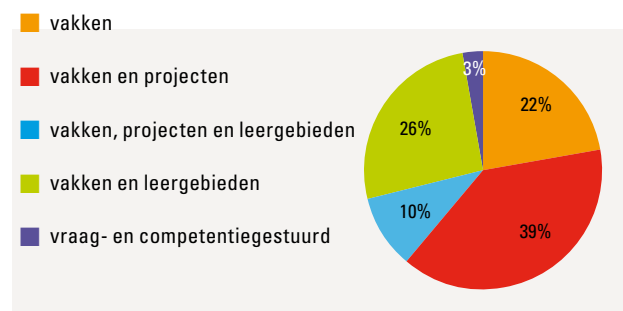
Er blijkt sprake te zijn van vijf 'dominante' ontwikkelrichtingen:

- *vakken*: de traditionele vakkenstructuur blijft gehandhaafd, en op basis van afspraken wordt gewerkt aan meer samenhang tussen de verschillende vakken;
- *vakken en projecten*: naast vakonderwijs wordt er in de vorm van vakoverstijgende projecten gewerkt aan samenhang. De school besteedt daarbij een substantieel deel van haar onderwijstijd aan vakoverstijgende projecten. Substantieel wil zeggen: tenminste twee projectweken of een vaste band van twee of meer projectlessen in het rooster;
- *vakken, projecten en leergebieden*: naast de vakoverstijgende projecten heeft de school een of meer leergebieden gevormd waarbinnen steeds twee of meer vakken geïntegreerd worden aangeboden;
- *vakken en leergebieden*: de school biedt naast vakken leergebieden aan, maar werkt niet met vakoverstijgende projecten;
- *competentie-/vraaggestuurd onderwijs*: de school heeft de vakkenstructuur volledig losgelaten en richt haar onderwijs geheel in op basis van competentieontwikkeling of individuele leervragen van leerlingen (bijvoorbeeld volgens het concept van natuurlijk leren).

Huidige ontwikkelrichtingen



Toekomstige ontwikkelrichtingen



De meeste scholen hebben hun ontwikkelrichting inmiddels gekozen. Vakoverstijgende projecten komen op meer dan de helft van de scholen voor, leergebieden op bijna een derde.

Als we scholen vragen naar de richting waarin zij zich in de toekomst willen ontwikkelen, zien we ten opzichte van de huidige situatie een lichte toename voor leergebieden en een lichte afname voor vakoverstijgende projecten. Wel zijn er duidelijke verschillen tussen vmbo en havo/vwo. Deze zullen later in dit hoofdstuk afzonderlijk aan bod komen.

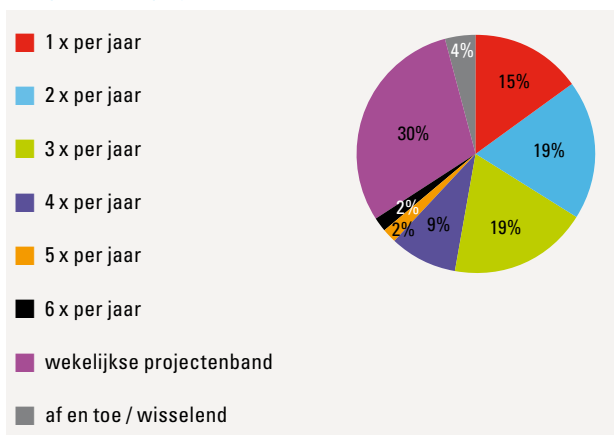
Het beeld dat ontwikkelrichtingen grotendeels zijn uitgekristalliseerd komt overeen met de antwoorden van schoolleiders, teamleiders en docenten in de vragenlijsten: men heeft in de meeste gevallen gekozen voor een werkwijze, en binnen die werkwijze worden verbeteringen aangebracht.

Vakoverstijgende projecten

Scholen die werken met vakoverstijgende projecten besteden daar verschillende hoeveelheden tijd aan.

In de op de volgende pagina afgebeelde figuur is dit weergegeven.

Frequentie van projecten

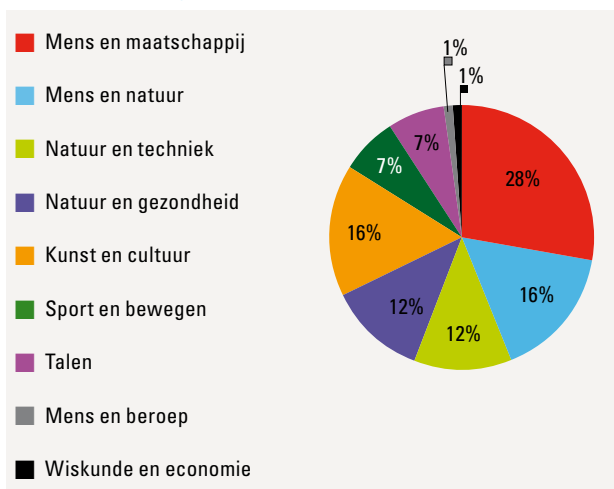


Het meest is gekozen voor het creëren van een wekelijkse band met projecten.
Op een gedeelde tweede plaats staat een projectenfrequentie van twee of drie keer per jaar.

Leergebieden

Het meest voorkomende leergebied is Mens en maatschappij. Leergebieden die gevormd zijn uit de exacte vakken komen in verschillende samenstellingen voor: Mens en techniek (breed), Natuur en techniek (bestaande uit techniek en nask) en Natuur en gezondheid (ook wel 'Natuur en zorg' of 'Mens en verzorging' genoemd). Verder is Kunst en cultuur een leergebied dat even vaak voorkomt als het breed samengestelde leergebied 'Mens en natuur'.

Voorkomende leergebieden



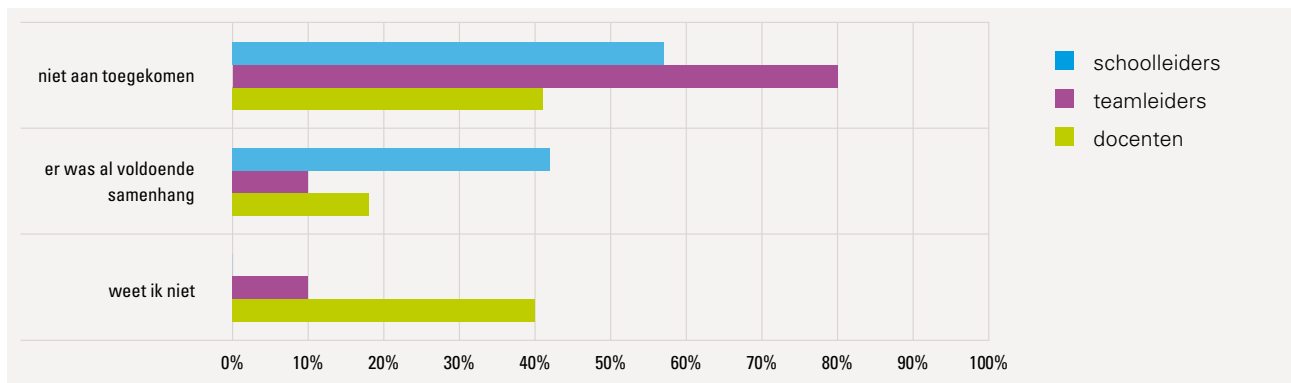
Vaardigheden en leerstofinhouden

Bij het streven naar een samenhangend onderwijsaanbod zouden scholen extra aandacht kunnen besteden aan het leggen van verbanden tussen leerstofinhouden, maar ook aan vakoverstijgende vaardigheden. Het overgrote deel van de respondenten geeft aan vakinhouden en vaardigheden even belangrijk te vinden.

De school heeft geen initiatieven genomen

Van de respondenten die laten weten in de afgelopen vier jaar geen initiatieven te hebben gezien op hun school (ongeveer 15%) vormen docenten verhoudingsgewijs de grootste groep. De belangrijkste redenen die worden gegeven, zijn dat de school er nog niet aan is toegekomen en dat men niet bekend is met de nieuwe wet- en regelgeving. Een klein deel stelt dat er geen ontwikkeling nodig was, omdat er al voldoende samenhang in het onderwijsaanbod aanwezig was.

Redenen waarom er geen initiatieven genomen zijn



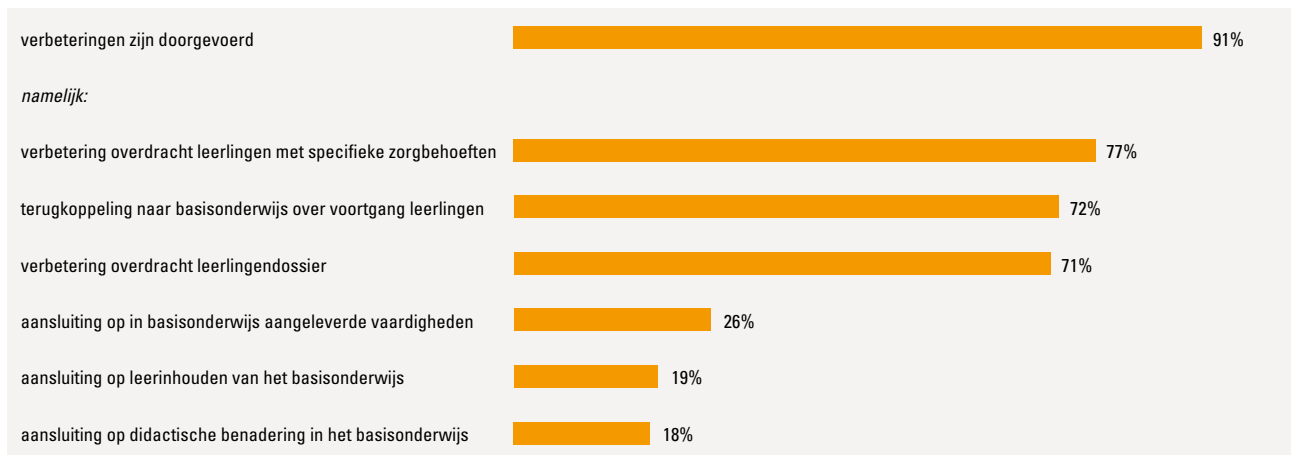
Vormgeving van de doorlopende leerlijn

In de afgelopen vier jaar hebben veel scholen geïnvesteerd in verbetering van de doorlopende leerlijn. De verbeteringen lagen met name op het organisatorische vlak, zoals de overdracht van leerlingendossiers. Schoolleiders, teamleiders en docenten zeggen dat er vooral op het onderwijsinhoudelijke vlak nog werk te verzetten is, bijvoorbeeld als het gaat om afspraken over didactische benaderingswijze, vaardigheden en leerinhouden.

Aansluiting bij het basisonderwijs

Meer dan 90% van de school- en teamleiders is van mening dat er in de afgelopen vier jaar stappen zijn gezet om de aansluiting met het basisonderwijs te verbeteren. Deze ontwikkelingen hebben vooral op organisatorisch vlak plaatsgevonden: de drie meest genoemde verbeteringen zijn overdracht van het leerlingendossier, overdracht van leerlingen met specifieke zorgbehoeften en terugkoppeling naar basisscholen over de voortgang van leerlingen.

Aansluiting basisonderwijs; verbeterpunten die in de afgelopen vier jaar volgens school- en teamleiders zijn gerealiseerd



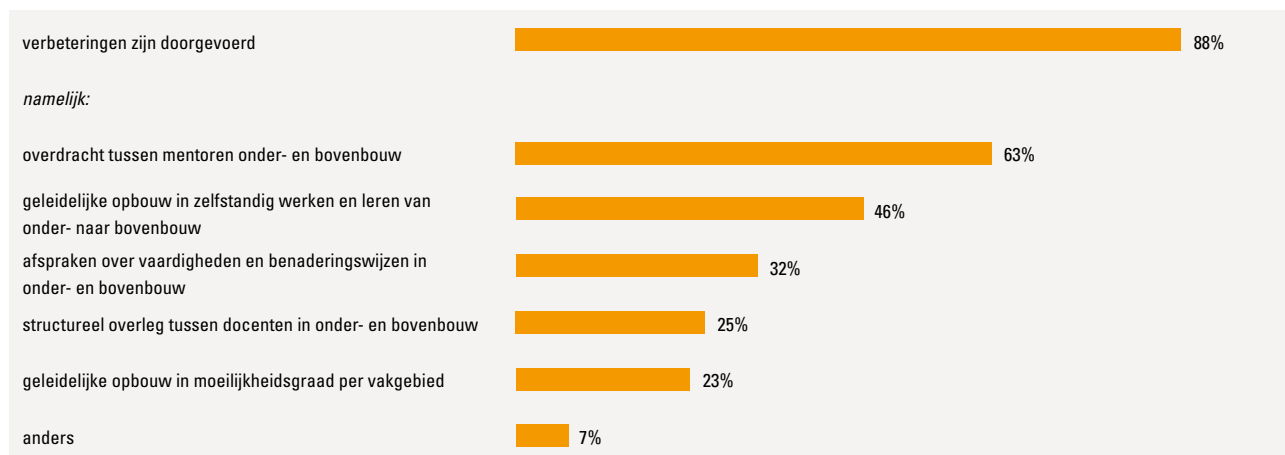
Meer dan de helft van de respondenten is redelijk tevreden over de doorlopende leerlijn tussen basisonderwijs en onderbouw. Docenten zijn op dit punt wel iets kritischer dan school- en teamleiders. De belangrijkste verbeterpunten liggen op het gebied van de aansluiting op aangeleerde vaardigheden, leerinhouden en didactische benaderingen in het basisonderwijs. Het is opvallend dat relatief meer school- en teamleiders dan docenten deze verbeterpunten noemen. Minder vaak noemt men verbeterpunten op organisatorisch vlak, wat overeenkomt met de constatering dat hier de afgelopen jaren de meeste verbeteringen zijn aangebracht.

Aansluiting tussen onder- en bovenbouw

Bijna 90% van de school- en teamleiders geeft aan dat er in de afgelopen vier jaar actie is ondernomen om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw te verbeteren. De belangrijkste punten waaraan is gewerkt, zijn de overdracht tussen mentoren onder- en bovenbouw, het aanbrengen van een meer geleidelijke lijn in zelfstandig werken en leren, en afspraken over vaardigheden en benaderingswijzen in onder- en bovenbouw. De scores van school- en teamleiders op deze verbeterpunten liggen echter lager dan in

het basisonderwijs, wat er op wijst dat er weliswaar verbeteringen zijn aangebracht, maar in minder sterke mate dan in het basisonderwijs.

Aansluiting onder- en bovenbouw; verbeterpunten die in de afgelopen vier jaar volgens school- en teamleiders zijn gerealiseerd



Bijna de helft van de respondenten zegt redelijk tevreden te zijn over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw, maar de tevredenheid is minder groot dan over de aansluiting met het basisonderwijs. School- en teamleiders zijn minder content dan docenten over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. De verbeterpunten die men het meeste noemt, zijn afspraken over vaardigheden en benaderingswijzen in onder- en bovenbouw en het zorgen voor een geleidelijke opbouw in zelfstandig werken en leren. School- en teamleiders benadrukken dit punt nog vaker dan docenten. Ook vinden zij vaker dan docenten dat er een geleidelijke lijn moet worden aangebracht in moeilijkheidsgraad per vak- of leergebied. Bijna de helft van alle respondenten is van mening dat er structureel overleg moet plaatsvinden tussen docenten uit onder- en bovenbouw. Het minst genoemde verbeterpunt is de overdracht tussen mentoren in onder- en bovenbouw.

Impressie op basis van interviews

Betekenis van begrippen samenhang en doorlopende leerlijnen

Tijdens schoolbezoeken en telefonische interviews hebben we aan schoolleiders, teamleiders en docenten gevraagd naar de betekenissen die zij geven aan de begrippen samenhang en doorlopende leerlijnen. Samenhang omschrijven zij vaak als 'het wegnemen van kunstmatige scheidingen tussen vakken', 'laten zien dat de werkelijkheid een geheel vormt'. Onder doorlopende leerlijnen verstaat men vaak 'zorgen dat er geen grote overgangen tussen de leerjaren plaatsvinden', of 'wegnemen van de kloof tussen onder- en bovenbouw'.

Naarmate een school meer aandacht heeft besteed aan het bewust en inhoudelijk doordenken van het eigen onderwijsconcept en de vertaling heeft gemaakt naar afspraken over het curriculum, bestaat er meer eenduidigheid over die begrippen en is er meer sprake van een gezamenlijke taal. Grofweg zijn er drie soorten scholen te onderscheiden.

Scholen met samenhang en doorlopende leerlijnen als doelen op zichzelf

Een groot deel van de scholen heeft rond de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving vooral aandacht besteed aan scenariokeuze en richtte zich daarbij sterk op het scheppen van mogelijkheden om bijvoorbeeld projecten te organiseren of leergebieden te vormen. Termen als 'samenhang' en 'doorlopende leerlijnen' roepen op deze scholen vooral associaties op met de gekozen organisatorische vormen: 'Wij streven naar meer samenhang in het mentoraat', 'Samenhang betekent op onze school dat leerlingen deelnemen aan vakoverstijgende projecten', 'Docenten hebben de opdracht om een aantal vakoverstijgende projecten te ontwikkelen'. Of: 'Samenhang krijgt bij ons gestalte in een of meer leergebieden', 'Samenhang betekent bij ons dat docenten veel met elkaar overleggen'. De inhoudelijke motivatie om samenhang binnen het onderwijsaanbod te bevorderen is minder scherp aanwezig, en vaak geeft men aan nog niet te weten hoe bijvoorbeeld de relatie te leggen is tussen vakoverstijgende projecten en het overige onderwijsaanbod. Het is vaak onduidelijk of projecten leerstofvervangend of aanvullend zijn, en of er een accent ligt op leerinhouden of vaardigheden. Voor projecten en leergebieden geldt

dan meestal dat het min of meer geïsoleerde onderwijsvormen binnen het geheel zijn, en dat de invulling en vormgeving ervan vooral afhankelijk is van het initiatief van docenten.

Ook ten aanzien van de vormgeving van doorlopende leerlijnen ligt de focus sterk op organisatorische aspecten: overdracht van leerlingengegevens, overleg tussen docenten in onder- en bovenbouw, het leerlingvolgsysteem. De verantwoordelijkheid voor de doorlopende leerlijnen wordt vaak bij de afzonderlijke secties neergelegd. Men zegt soms wel dat er problemen zijn in de aansluiting tussen onder- en bovenbouw, maar kan deze problemen moeilijk concreet benoemen.

Vaak zijn 'samenhang' en 'doorlopende leerlijnen' – zeker voor docenten – maar weinig levende termen binnen deze scholen. Scholen die werken met een horizontale teamstructuur signaleren vaker problemen met de doorlopende leerlijn dan scholen waar docenten zowel in onder- als bovenbouw lesgeven. Men geeft daar regelmatig aan dat de doorlopende leerlijn hierdoor 'vanzelf tot stand komt'.

Scholen waar inhoudelijke motieven geformuleerd zijn om te werken aan samenhang en doorlopende leerlijnen

Een tweede groep scholen – waarbinnen het vmbo sterker vertegenwoordigd is dan het havo/vwo – noemt ook inhoudelijke motieven om te werken aan meer samenhang en beter doorlopende leerlijnen. Hier wordt bewust een verband gelegd tussen bijvoorbeeld leergebieden en 'minder handen voor de klas', zodat er meer eenduidigheid ontstaat in de pedagogische en didactische benadering van leerlingen. Vaker noemt men ook de effectiviteit van het leerproces en de motivatie van leerlingen als drijfveren voor het aanbrengen van meer samenhang: grotere eenheden zorgen ervoor dat leerlingen beter het verband met de werkelijkheid kunnen leggen. Een groep talentdocenten bijvoorbeeld is zich ervan bewust geworden dat zij bij het aanleren van grammatica langs elkaar heen werkt, en heeft daarom besloten meer eenduidigheid aan te brengen in haar didactische benadering. Soms zijn bepaalde theorie- en praktijkvakken meer gaan samenwerken, zodat leerlingen gemotiveerder zijn om theorieonderwijs te volgen. Andere vakken of leergebieden hebben hun curriculum beschreven in een eigen leerplan. Bij de doorlopende leerlijnen geeft men concreter dan de voorgaande groep scholen aan hoe men een geleidelijker opbouw wil realiseren. Bijvoorbeeld door projectweken te zien als ondersteunend voor een bepaalde vaardighedenlijn (zoals presenteren, onderzoeken, zelfstandig werken, samenwerken). Soms zien we bij deze scholen dat de vorming van leergebieden in de onderbouw er gaandeweg toe heeft geleid dat men is gaan nadenken over een goede aansluiting van die leergebieden op de afzonderlijke vakken in de bovenbouw.

Scholen met een gezamenlijk richtinggevend onderwijsconcept dat op verschillende terreinen is vertaald in afspraken

Op een kleine groep scholen is er sprake van een gezamenlijke visie op de vormgeving van het onderwijsleerproces. Men is zich daar ook in hoge mate van bewust. Een aanleiding hiervoor kan zijn dat de school ooit heeft gekozen voor een afwijkend onderwijsconcept (zoals volledig thematisch/competentiegericht), of dat omstandigheden als dalende leerlingenaantallen en/of negatieve beeldvorming de school genoodzaakt hebben om heel gedegen over het eigen onderwijsleerproces en het schoolbeleid na te denken. Maar er is bijvoorbeeld ook een havo/vwo-school die een door het management ingezet traject van visieontwikkeling heeft doorgemaakt, waardoor er overeenstemming ontstond over onderwijsdoelen. Het onderwijsconcept is op deze scholen niet zozeer afwijkend of vernieuwend, maar wel is duidelijk sprake van een integrale benadering: de visie is vertaald in pedagogische en didactische afspraken, bijvoorbeeld ten aanzien van een vaste structuur van de les en gezamenlijke opdrachtvormen (bijvoorbeeld 'leeropdrachten en doeopdrachten'). Kaders voor het curriculum zijn vertaald in vakleerplannen en men heeft een vrij helder beeld van de functie van de vakoverstijgende projecten. Woorden als samenhang en doorlopende leerlijnen lopen in elkaar over en zijn geïntegreerd in de totale benadering van de school.

Een vijftigminutenrooster of anders?

In de nieuwe wet- en regelgeving is de lestijd niet meer gedefinieerd in eenheden van vijftig minuten, maar is er een norm op jaarbasis. Scholen werken voor het merendeel met vaste eenheden, meestal van vijftig of vijfenveertig minuten. Ongeveer een kwart van de school- en teamleiders zegt dat er in de afgelopen vier jaar op zijn school tenminste een keer van eenheid is gewisseld. Veel vaker zijn er structureel veranderingen aangebracht in de lessentabel. De belangrijkste redenen hiervoor waren de invoering van leergebieden, wekelijkse projecturen en keuzemogelijkheden voor leerlingen.

Tijdseenheden

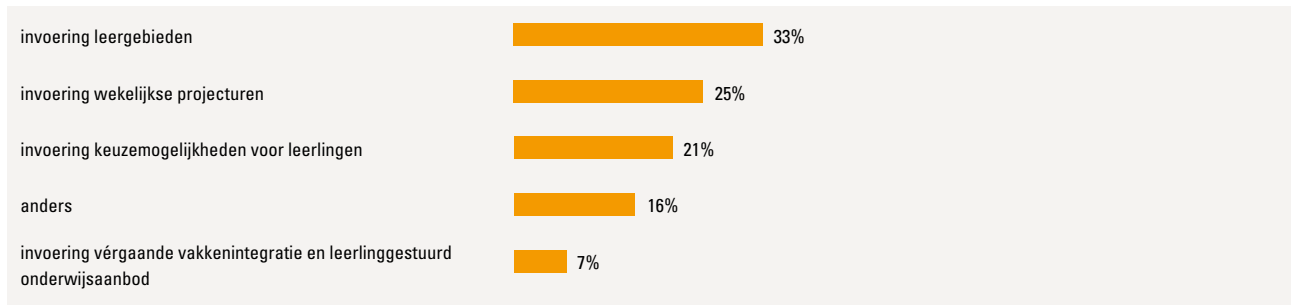
Vrijwel alle door ons bevroegde school- en teamleiders laten weten dat de onderwijstijd op hun school geprogrammeerd wordt in een weekrooster met vaste tijdseenheden. Ruim twee derde van de school- en teamleiders geeft aan dat op zijn school eenheden van vijftig minuten worden gehanteerd. Ruim 20% werkt met eenheden van vijfenveertig minuten. Andere tijdseenheden (zeventig minuten, negentig minuten, enzovoorts) worden door een kleine 10% van de school- en teamleiders genoemd.

De meeste scholen hebben niet veel wijzigingen aangebracht in hun roostervorm: 18% van de school- en teamleiders zegt dat dit één keer is gebeurd in de afgelopen vier jaar. Nog geen 8% geeft aan dat zijn school meerdere malen van roostervorm gewisseld is. Volgens ruim 20% van de school- en teamleiders overweegt zijn school op dit moment om in de komende jaren een andere tijdseenheid op het rooster in te voeren.

Wijzigingen in de lessentabel en redenen daarvoor

Bijna twee derde van de school- en teamleiders geeft aan dat er in de afgelopen vier jaar structureel wijzigingen zijn doorgevoerd in de lessentabel. De meest genoemde redenen daarvoor zijn invoering van leergebieden, wekelijkse projecturen en invoering van keuzemogelijkheden voor leerlingen.

Wijzigingen in lessentabel als gevolg van:



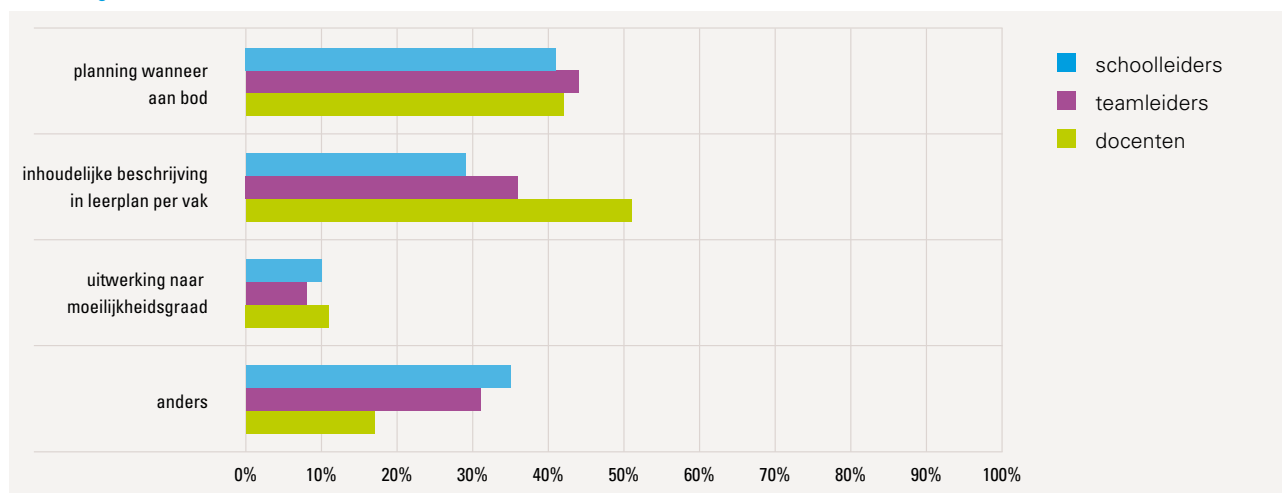
Uitwerking van de kerndoelen en invulling van het overige onderwijsaanbod

Bij het beschrijven van de kerndoelen heeft de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming bewust gekozen voor globale formulering. Scholen kregen de ruimte om de doelen zelf te concretiseren op een manier die recht doet aan verschillen tussen leerlingen. Weinig scholen echter hebben gericht beleid gevoerd om tot concrete uitwerking van de kerndoelen te komen. In de meeste gevallen gaat men er vanuit dat de gekozen lesmethoden de kerndoelen dekken. Ook het onderscheid tussen 'kerncurriculum' en 'differentieel deel' zegt scholen weinig, al heeft een deel van de scholen wel keuzes gemaakt voor een eigen invulling van een deel van de onderwijstijd.

Meer dan de helft van de docenten zegt niet te hebben gemerkt dat het schoolbeleid erop gericht is de kerndoelen te concretiseren. De meesten van hen geven aan dat ze onbekend zijn met dit deel van het beleid, een kleinere groep zegt dat een 'kerndoelenbeleid' op haar school eenvoudig niet bestaat. Ook veel school- en teamleiders zien geen specifiek beleid ten aanzien van de kerndoelen, maar de grootste groep is stilliger: de school heeft geen aandacht besteed aan de concretisering van de kerndoelen.

Minder dan de helft van de respondenten geeft aan dat de kerndoelen in een inhoudelijk vakleerplan zijn uitgewerkt. Iets minder vaak komt het voor dat men een planning per vak- of leergebied heeft gemaakt, waarin zichtbaar is op welke momenten de kerndoelen aan bod komen. Slechts zelden zijn de kerndoelen uitgewerkt naar verschillende niveaus.

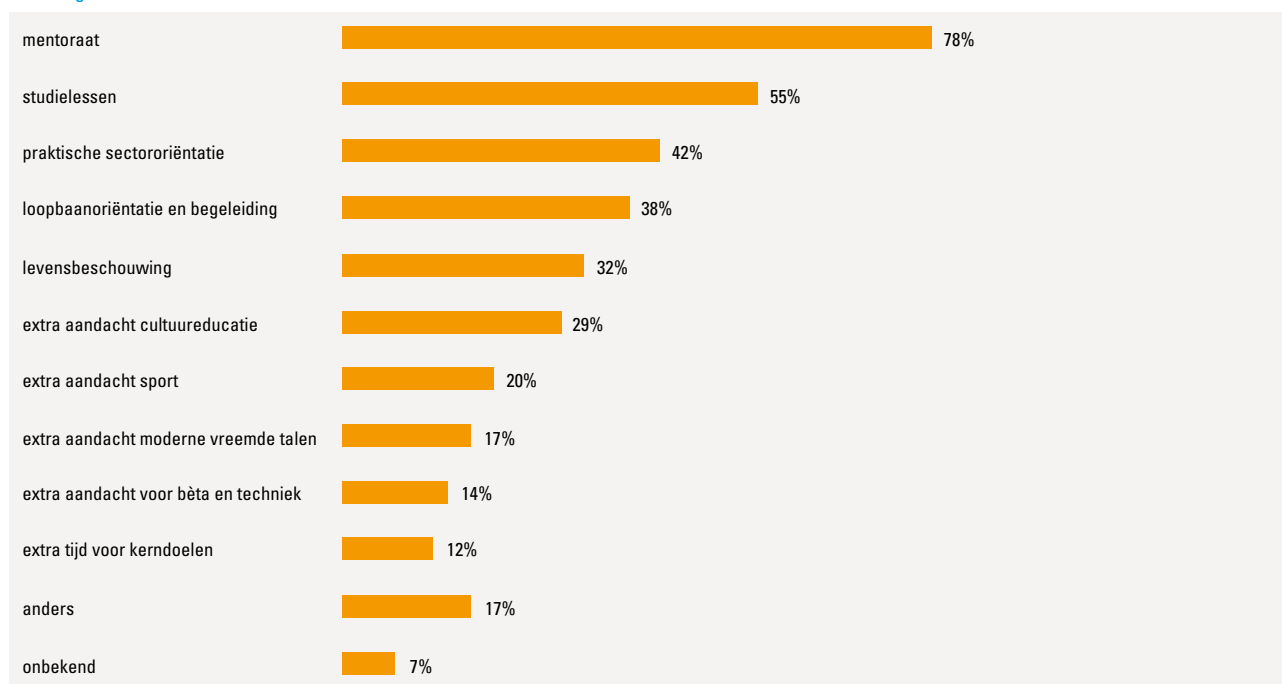
Uitwerking kerndoelen



Invulling van het differentieel deel

Tijdens schoolbezoeken en telefonische interviews bleek dat het begrip 'differentieel deel' weinig herkenning oproep. De voorgestructureerde vraag uit de enquête echter leverde het volgende beeld van school- en teamleiders op:

Invulling differentieel deel



Ten aanzien van de invulling van het differentieel deel worden vooral onderwerpen genoemd op het gebied van leerlingbegeleiding en oriëntatie op studie en beroep. Beduidend minder vult men het differentieel deel in op een meer vak- of leergebiedinhoudelijke manier.

Impressie op basis van interviews

Kerndoelen en leerplanontwikkeling

Leerplanontwikkeling op schoolniveau vindt nauwelijks plaats. Verreweg de meeste scholen vertrouwen erop dat de methoden de kerndoelen dekken. Op veel scholen heeft men ooit wel de kerndoelen bestudeerd, maar werd de vertaling naar een leerplan niet gemaakt. Soms leidde bestudering van de kerndoelen tot een bewuste methodekeuze, maar in de

meeste gevallen werd vertrouwd op de uitgever. Slechts weinig scholen hebben de discussie over kerndoelen en leerplanontwikkeling voortgezet. Vaak zwengelde de schoolleiding de discussie aan en vertrouwde er vervolgens op dat secties en docenten de vertaalslag naar de praktijk zouden maken. Eén schoolleider gaf aan dat men binnen de school de deskundigheid voor leerplanontwikkeling miste.

De aanzetten tot leerplanontwikkeling die tijdens dit onderzoek wel werden geconstateerd, werden vooral gegeven door individuele docenten en secties. Zij namen zelf het initiatief om een leerplan te beschrijven voor hun eigen vak- of leergebied. Leerplanontwikkeling – of aanzetten daartoe – vond in een aantal gevallen ook plaats bij het vormgeven van vakoverstijgende projecten waarvoor geen methoden voorhanden waren. Soms gebeurde dat ook bij invoering van leergebieden waarbij docenten zelf het lesmateriaal ontwikkelden.

Op een paar scholen werd, nadat de kerndoelen bekend waren gemaakt, een traject opgezet waarbij de kerndoelen wél werden vertaald in een curriculum op schoolniveau. Bij drie scholen gebeurde dat omdat men werkte volgens het concept van thematisch en competentiegericht leren. Een school merkte daarbij op dat men dit deed om over het onderwijsaanbod verantwoording te kunnen afleggen aan de Inspectie. Op een andere school vertaalde men de kerndoelen voor Engels eerst naar de andere moderne vreemde talen, en is men nu bezig met de uitwerking voor de andere domeinen. Eén vmbo-school heeft de kerndoelen gebruikt bij het schrijven van een PTA voor alle leerjaren met het oog op een doorlopende leerlijn vanuit de onderbouw naar het mbo.

Vrije Scholen werken vanuit een landelijk vastgesteld leerplan dat is gebaseerd op ideeën over de psychologische ontwikkeling van het kind. Bij de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving is dit leerplan naast de kerndoelen gelegd, en werd geconstateerd dat er geen tegenstrijdigheden tussen beide bestonden.

Kerncurriculum en differentieel deel

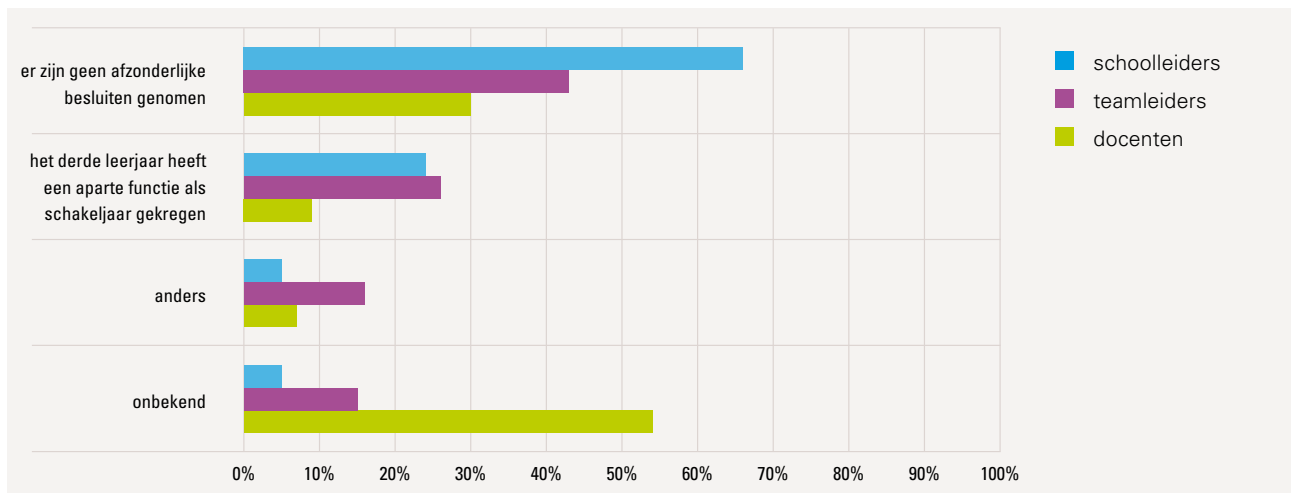
Het onderscheid tussen het kerncurriculum en het 'differentieel deel', gekoppeld aan de in de wet opgenomen bepaling dat voor het kerncurriculum twee derde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren gereserveerd moet worden, is op vrijwel geen enkele school bewust gehanteerd als een uitgangspunt om onderwijstijd anders te programmeren. Een aantal school- en teamleiders stelde nadrukkelijk dat men bewust een nieuwe discussie over de lessentabel heeft vermeden.

Als het onderscheid tussen kerndeel en differentieel deel al enige herkenning oproept, dan is het vooral beschouwd als een bevestiging dat de nieuwe wetgeving meer ruimte voor schooleigen keuzes biedt. De vraag hoe het differentieel deel is ingevuld, wordt dan ook vaak beantwoord door 'met terugwerkende kracht' te kijken welke schoolspecifieke keuzes zijn gemaakt. Bijvoorbeeld op het gebied van keuzemogelijkheden voor leerlingen (zoals sport- en kunstklassen), levensbeschouwing, extra zorg en begeleiding, en mentoraat. Maar ook noemt men regelmatig vakoverstijgende projecten als invulling van het differentieel deel, zonder dat men aangeeft dat er bewust gekozen is voor deze projecten als aanvulling op de kerndoelen, of juist als vorm om ze aan te bieden. In de interpretatie lopen inhoud en vorm dus door elkaar.

Vormgeving van het derde leerjaar havo/vwo

Voor het derde leerjaar havo en vwo zijn geen kerndoelen geformuleerd. Dat biedt scholen de ruimte om zelf keuzes te maken ten aanzien van het onderwijsaanbod. Ruim 80% van de docenten die lesgeven in het havo en/of vwo zegt niet op de hoogte te zijn van besluitvorming binnen de school over de positie van het derde jaar of meldt dat er geen besluiten genomen zijn. School- en teamleiders geven vaker aan dat besluitvorming niet heeft plaatsgevonden. Ongeveer een kwart van hen zegt dat het derde jaar een aparte functie als 'schakelklas' heeft gekregen, maar dit is bij relatief weinig docenten bekend.

Beslissingen met betrekking tot het derde leerjaar havo/vwo



Impressie op basis van interviews

Positie van het derde leerjaar

Wanneer school- en teamleiders een antwoord moeten geven op de vraag waarom het derde leerjaar op hun school tot de onder- of de bovenbouw wordt gerekend, noemen zij vooral organisatorische argumenten: wanneer het derde leerjaar bijvoorbeeld organisatorisch valt onder een leidinggevende die ook verantwoordelijk is voor de bovenbouw, dan rekent men het derde leerjaar tot de bovenbouw. Maakt het derde leerjaar onderdeel uit van een team onderbouw (bijvoorbeeld het tweede en derde leerjaar havo/vwo), dan rekent men het doorgaans tot de onderbouw.

Men denkt wat sterker na over de invulling van het derde leerjaar wanneer het tot de bovenbouw wordt gerekend of een afzonderlijke positie als 'schakeljaar' heeft gekregen. Aandachtspunten zijn dan meestal de begeleiding bij profielkeuze (in decanenlessen of in de vorm van projecten waarbij men zich praktisch oriënteert op de profielen in de bovenbouw) en vaardigheden en benaderingswijzen die kenmerkend zijn voor de bovenbouw. Maar het algehele beeld is wel dat men de ruimte om een eigen invulling aan het derde leerjaar te geven nog weinig benut, en dat het denken erover nu op gang begint te komen. Bij twee scholen zagen we dat er in het curriculum echt sprake was van een bewuste structuur: de eerste helft van het schooljaar stond in het teken van afronding van de onderbouw, in de tweede helft werd toegewerkt naar de bovenbouw, met bijvoorbeeld werkplanners en meer nadruk op zelfstandigheid. Bij een van die scholen bleven de leergebieden in het eerste semester nog gehandhaafd, terwijl in het tweede deel van het leerjaar – om aan te sluiten bij de structuur van de bovenbouw – gewerkt werd in afzonderlijke vakken.

Hoewel de meeste scholen erkenden ook in hun derde leerjaar te kampen met problemen die zich landelijk manifesteren (hoge percentages onvoldoenden, doublanten, afstroom, gebrekkige motivatie), zagen weinig scholen hierin aanleiding om concreet beleid te ontwikkelen voor het derde leerjaar.

Schoolbeleid voor pedagogisch en didactisch handelen van docenten

Een veelgehoorde klacht over de basisvorming was dat zij te gedetailleerde voorschriften gaf voor het onderwijsaanbod. De nieuwe wet- en regelgeving biedt veel meer vrijheid voor een eigen schoolbeleid. Veel scholen gebruiken de ruimte daadwerkelijk. Hebben de daardoor opgetreden veranderingen gevolgen gehad voor het pedagogisch en didactisch handelen van docenten? Volgens school- en teamleiders is er op dit vlak in de afgelopen vier jaar meer veranderd dan volgens docenten. De belangrijkste onderwerpen als het gaat om het pedagogisch en didactisch handelen van docenten zijn studiewijzers, studieplanners en activerende didactiek.

Pedagogisch en didactisch handelen van docenten

Volgens ruim 60% van de docenten is er in de afgelopen jaren in het schoolbeleid met betrekking tot pedagogisch en didactisch handelen niet veel veranderd. Ongeveer de helft geeft aan onbekend te zijn met nieuwe afspraken, een kleine 20% stelt dat er geen afspraken vastliggen en de rest van hen is van mening dat de afspraken uit de tijd van de basisvorming nog steeds gelden. Docenten die wel veranderingen waarnemen, zien vooral dat er nieuwe afspraken zijn toegevoegd aan de al bestaande.

School- en teamleiders hebben op een aantal gebieden een duidelijk andere perceptie dan de docenten: logischerwijs geven zeer weinigen aan dat het schoolbeleid hun op dit punt onbekend is. Ze stellen vaker dan docenten dat er in de afgelopen vier jaar voor het eerst afspraken over pedagogisch en didactisch handelen op papier zijn vastgelegd. Teamleiders stellen vaker dan schoolleiders vast dat er nieuwe afspraken zijn toegevoegd aan de al bestaande. Volgens hen is er op hun scholen dus meer veranderd dan docenten signaleren.

Als het gaat om afspraken die zijn gemaakt, worden afspraken over het gebruik van studiewijzers en/of studieplanners het meest genoemd. De percepties van school-, teamleiders en docenten verschillen op dit punt niet sterk van elkaar. Op de tweede plaats staan afspraken over het gebruik van activerende werkvormen. Docenten noemen deze in verhouding minder vaak dan school- en teamleiders.

In minder sterke mate zien schoolleiders, teamleiders en docenten dat er afspraken zijn gemaakt op het gebied van ICT-gebruik, het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling of studievaardigheden. Slechts weinig schoolleiders, teamleiders en docenten zeggen dat er afspraken zijn vastgelegd op het gebied van een vaste structuur van de lesopbouw of andere afspraken dan die waarnaar in de enquête werd gevraagd.

Deskundigheidsbevordering

Bijna de helft van de school- en teamleiders stelt dat er in het schoolbeleid specifieke doelen zijn opgenomen voor scholing en deskundigheidsbevordering van docenten in de onderbouw. Minder dan 30% van de docenten beaamt dit, en ruim 40% van de docenten zegt überhaupt onbekend te zijn met zulke doelen. Dit perceptieverschil bestaat ook bij de vraag of er binnen de school wordt nagedacht over het stellen van dergelijke doelen.

Impressie op basis van interviews

Studiewijzers, studieplanners, huiswerk, activerende didactiek en samenwerkend leren worden ook door schoolleiders, teamleiders en docenten genoemd als de belangrijkste onderwerpen waarover afspraken zijn gemaakt. Op sommige scholen liggen ook afspraken vast over een vaste structuur van de les. Veel scholen geven aan hier in de afgelopen jaren externe ondersteuning bij te hebben gehad van landelijke pedagogische centra. Enkele scholen hebben daarbij ook ingezet op intervisie, videotraining en opleiding van interne coaches.

Het valt ons op dat de afspraken zelf regelmatig onderwerp van discussie binnen de school blijven en dat de mate waarin de afspraken binnen de school daadwerkelijk worden nageleefd, sterk varieert. Docenten stellen dat het voor hen lang niet altijd duidelijk is of collegadocenten zich aan afspraken houden: de lespraktijk van anderen onttrekt zich vaak aan hun zicht. We merken hierbij op dat weinig scholen een systematiek hanteren (bijvoorbeeld kwaliteitszorg) die dit zicht scherper kan maken.

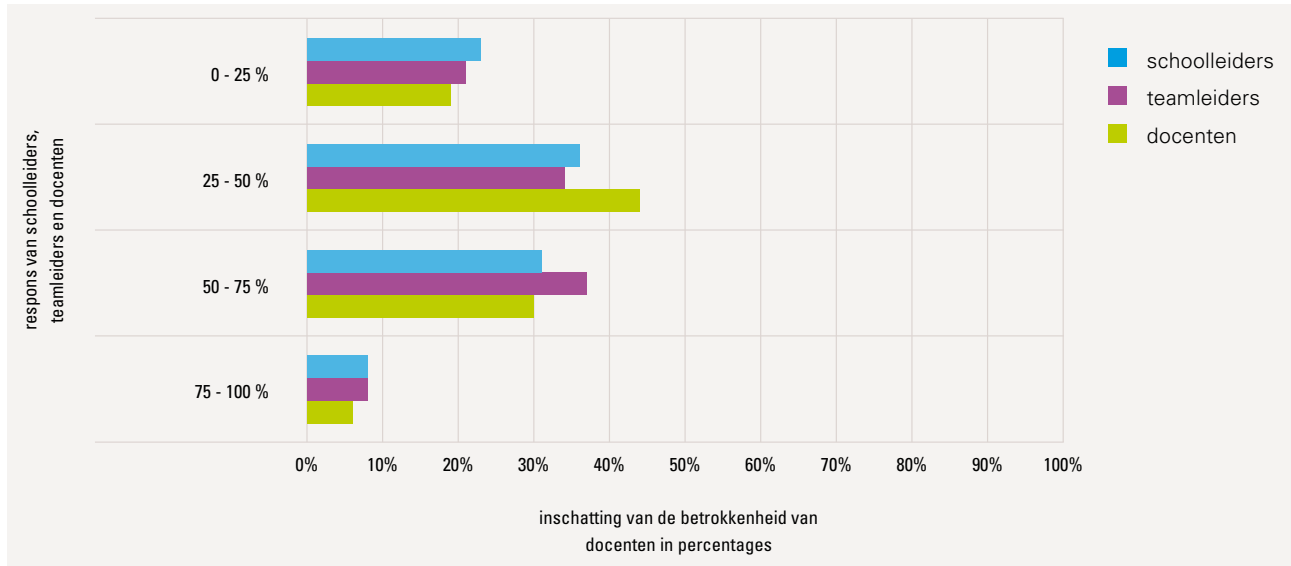
Betrokkenheid van docenten bij onderbouwontwikkeling

Drie kwart van de docenten wil graag betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw op zijn school en daar een actieve bijdrage aan leveren. De behoefte van hun collega's hieraan schatten docenten echter lager in. Ook school- en teamleiders lijken er vanuit te gaan dat minder dan drie kwart van de docenten betrokken wil worden bij de onderbouwontwikkeling. Betrokkenheid van docenten wordt in de meeste gevallen gefaciliteerd in de vorm van ontwikkel- en werkgroepen; de studie(mid)dag is de meest gekozen vorm om betrokkenheid te stimuleren en overleg mogelijk te maken.

Behoeftte van docenten aan actieve deelname bij onderbouwontwikkeling

Ruim drie kwart van de docenten geeft aan actief betrokken te willen worden bij de ontwikkeling van de onderbouw binnen de school. Aan docenten, school- en teamleiders is daarnaast gevraagd een inschatting te maken van de totale behoefte hieraan van docenten op hun school (in dit geval maken docenten dus een inschatting van elkaar).

Inschatting van de behoefte van docenten om een actieve bijdrage aan onderbouwontwikkeling te leveren



Het is opmerkelijk dat zowel school- als teamleiders de behoefte van docenten lager inschatten dan docenten zelf zeggen die behoefte te hebben. Maar ook docenten gaan uit van een geringere wil tot betrokkenheid van hun collega's dan van henzelf.

Formatieve facilitering van betrokkenheid bij onderbouwontwikkeling

Ruim 45% van de school- en teamleiders ziet dat er steeds meer formatie wordt uitgetrokken voor onderbouwontwikkeling. Schoolleiders signaleren dit vaker dan teamleiders.

Volgens bijna de helft van de school- en teamleiders zorgt zijn school met name voor de ontwikkeling van de onderbouw door het faciliteren van docentenwerkgroepen die plannen bedenken en experimenten opzetten. Bijna een derde van de docenten deelt deze opvatting, maar een kwart van de docenten weet niet hoe de school de ontwikkeling formatief bekostigt.

Het faciliteren van teamleiders wordt door een kleine groep schoolleiders en docenten gezien als de belangrijkste kostenpost voor de ontwikkeling van de onderbouw (ongeveer 12%). Teamleiders hebben hier een andere perceptie: zij herkennen minder vaak dat zij worden gefaciliteerd.

Mogelijkheden voor afstemming en overleg tussen docenten

Volgens het merendeel van de ondervraagden is de studiedag of -middag de meest voorkomende manier waarop docenten onderling afspraken maken en overleggen over onderbouwontwikkeling. Op de tweede plaats komt de vaste lesvrije middag, die school- en teamleiders in verhouding vaker noemen dan docenten. Een kleinere groep zegt dat de school deze mogelijkheden ook op andere manieren creëert. Het gelijktijdig uitroosteren van bijvoorbeeld docenten die lid zijn van een ontwikkelgroep komt op de vierde plaats. Ook deze mogelijkheid wordt, interessant genoeg, door school- en teamleiders vaker genoemd dan door docenten.

Impressie op basis van interviews

Behoeftte aan actieve deelname bij onderwijsontwikkeling

Uit de gesprekken met docenten en schoolleiding op de bezochte scholen blijkt dat er een grote behoefte bestaat om actief bij onderwijsontwikkeling betrokken te worden. Op negen van de bezochte scholen is de betrokkenheid al groot. Op vier

grote scholen bestaat een sterke behoefte om actief deel te nemen aan onderwijsontwikkeling, maar is deze deelname nog niet gerealiseerd. De behoefte aan deelname aan onderwijsontwikkeling verschilt overigens regelmatig per team binnen een school.

Op vier scholen is de betrokkenheid klein en lijkt deze op korte termijn niet vergroot te worden. De gekozen (of opgelegde) organisatiestructuur is hier in twee gevallen debet aan. Andere zaken die actieve deelname aan onderwijsontwikkeling in de weg staan, zijn: tijdgebrek, een gebrekkige kennis van elkaars werk en ontwikkelingsbehoefte (tussen docenten onderling en tussen docenten enerzijds en schoolleiding anderzijds), waan van de dag, een vakgerichte blik, gebrek aan overleg, gebrek aan facilitering.

Facilitering en overleg

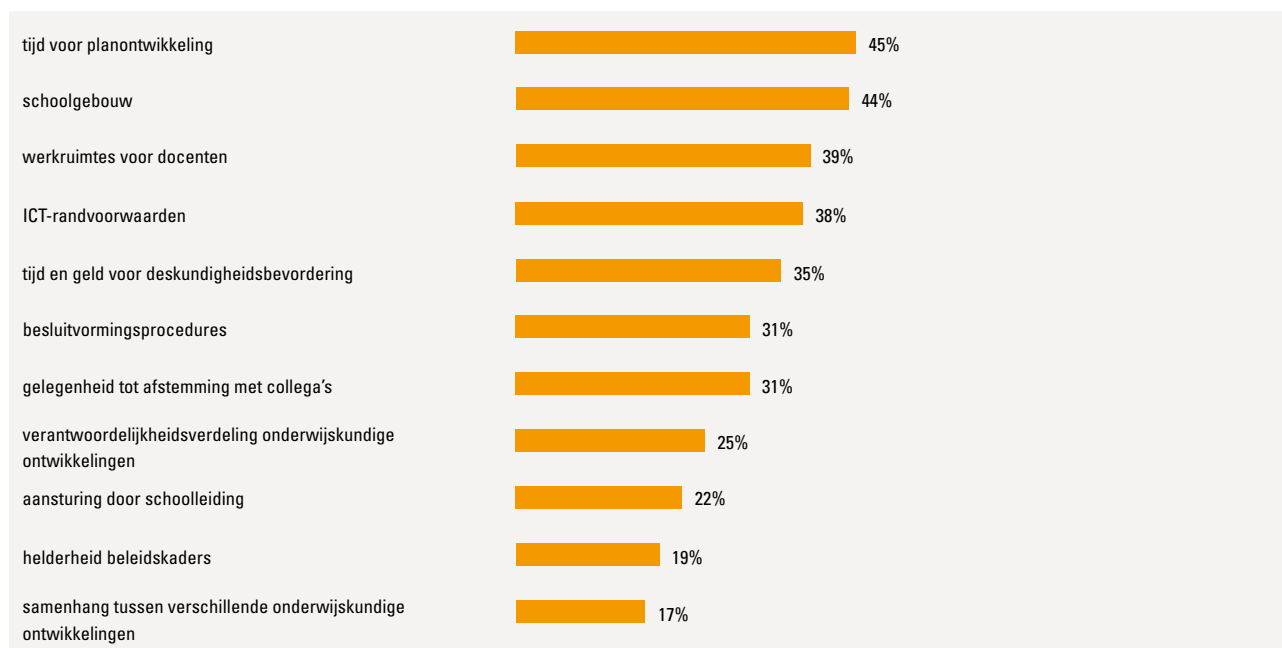
De bezoeken onderschrijven de kwantitatieve gegevens waaruit blijkt dat de ontwikkeling vaak wordt gefaciliteerd door werkgroepen of commissies in te stellen. Op zes van de bezochte scholen bestaat een dergelijke groep; in één geval functioneert deze niet meer. Facilitering door tijd vrij te maken voor ontwikkeltaken komt nauwelijks voor. Het ontbreekt scholen aan de ruimte hiervoor, door de 1040-urennorm of door de werkdruk. Op één school geeft de schoolleiding aan dat coaching en scholing altijd mogelijk is.

Ook is er vaak geen tijd om te overleggen of af te stemmen. Op drie scholen wordt gezegd dat er geen facilitering (meer) is. Men vindt dit onwenselijk, maar ziet geen mogelijkheden.

Belemmerende en bevorderende factoren voor onderbouwontwikkeling

We hebben schoolleiders, teamleiders en docenten ook gevraagd naar de mate waarin zij bepaalde omstandigheden op hun school belemmerend vinden voor de ontwikkeling van hun onderbouw. Over het algemeen worden factoren op het gebied van tijd en facilitering het meest genoemd, en zaken die te maken hebben met de kwaliteit van de organisatie (aansturing, helderheid van beleid, besluitvormingsprocedures en dergelijke) komen daarna. Als grootste belemmering ziet men gebrek aan tijd voor het ontwikkelen van onderwijskundige plannen. Op de tweede plaats staat het schoolgebouw. Veel ondervraagden vinden dat geschikte werkruimtes ontbreken en dat de ICT-voorzieningen niet voldoende zijn.

Belemmerende factoren



Impressie op basis van interviews

Op de negentien bezochte scholen hebben we gevraagd welke zaken de ontwikkeling van de onderbouw in de weg staan. De meest genoemde belemmering valt onder de noemer tijd: er is tijd te kort of de werkdruk is te hoog, al dan niet als gevolg van de 1040-urennorm. Daarna volgen belemmeringen in de organisatie en het schoolbeleid. Onder organisatorische belemmeringen vallen bijvoorbeeld managementwisselingen, onduidelijke verantwoordelijkheidsverdeling en slechte communicatie. De belemmeringen in de beleidsmatige sfeer bestaan onder andere uit het ontbreken van een planmatige aanpak, een te sterke of juist te weinig sturing, het stapelen van ontwikkelingen of het ontbreken van evaluatie van het gevoerde beleid.

Op zes van de negentien bezochte scholen staat het gebouw de ontwikkeling in de weg. Het is te klein, of niet geschikt voor het onderwijskundige concept dat men wil doorvoeren of heeft doorgevoerd.

In mindere mate zijn (zeer diverse) belemmeringen te onderscheiden die te maken hebben met docenten: er is een tekort aan goed opgeleide docenten, docenten kunnen geen projecten maken, docenten voelen weerstand. Deze laatste obstakels worden steeds eenmaal genoemd.

Op een klein aantal scholen ervaart men belemmeringen die te maken hebben met leerlingen: men beseft dat leerlingen meer betrokken moeten worden bij het onderwijs, of men vindt dat de ontwikkeling wordt afgeremd door het toenemende aantal zorg- en time-outleerlingen en door gebrek aan kennis over deze groep.

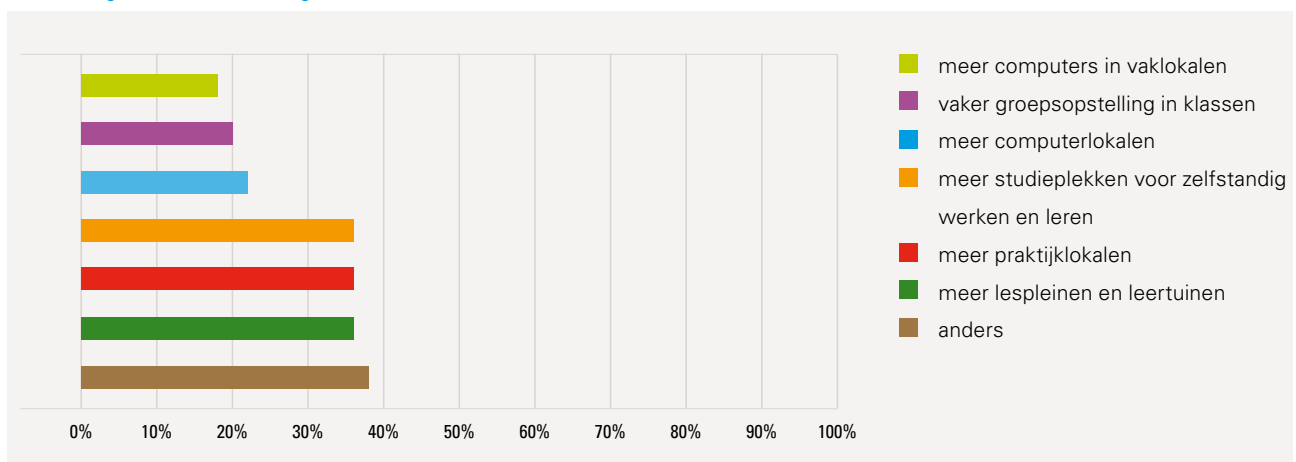
De inrichting van het schoolgebouw

De meeste scholen beschikken tegenwoordig over vaklokalen, een mediatheek, praktijklokalen en studieplekken voor zelfstandig werken en leren. In de afgelopen vier jaar is met name geïnvesteerd in ICT en studieplekken. Ook wordt er vaker gebruik gemaakt van groepsopstellingen in het lokaal.

Huidige inrichting van het schoolgebouw

We hebben aan school- en teamleiders gevraagd over welke faciliteiten hun schoolgebouw beschikt. Vaklokalen, computerlokalen en de mediatheek worden het vaakst genoemd. Op dit punt zijn er overigens duidelijke verschillen tussen het vmbo en het havo/vwo. In de paragraaf over de verschillen tussen deze schoolsoorten gaan we hier nader op in.

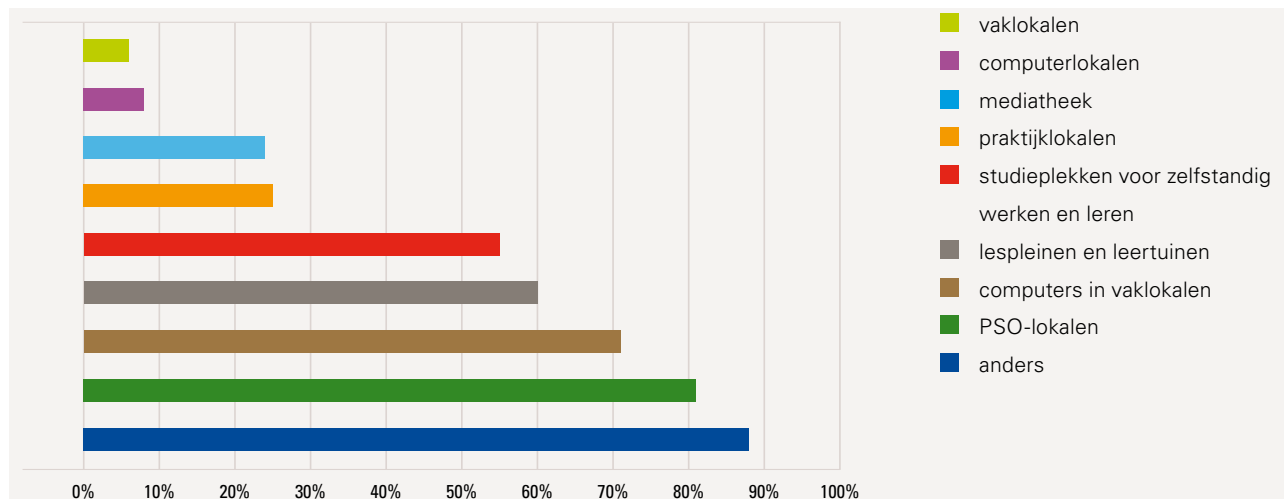
Veranderingen binnen het schoolgebouw



Veranderingen in de afgelopen vier jaar

Bijna 90% van de school- en teamleiders geeft aan dat de inrichting van zijn schoolgebouw in de afgelopen vier jaar veranderd is. De meeste veranderingen hebben te maken met ICT en groepsopstellingen in de klas.

Kenmerken huidig schoolgebouw



De schoolorganisatie

Met de vorming van kleinschaliger teams zijn scholen al begonnen voordat de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht werd. In de afgelopen vier jaren lijken teams een belangrijke positie binnen de schoolorganisatie te hebben gekregen.

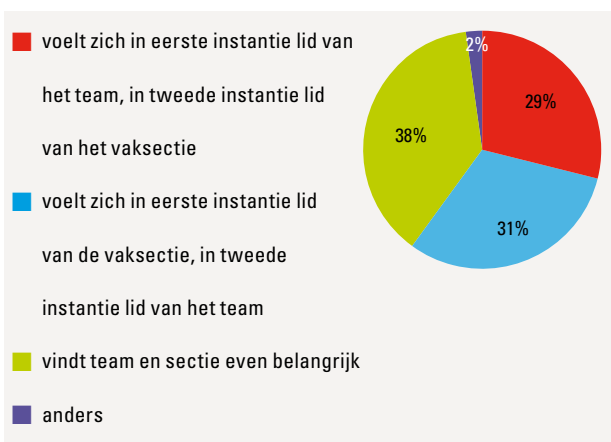
Teamleiders hebben een grotere verantwoordelijkheid voor beleidsontwikkeling, en volgens een groot deel van de respondenten is gebruik gemaakt van de verruiming van de bevoegdhedenregeling (ook wel 'teambevoegdheid' genoemd).

Teams, secties en de beleving van docenten

Volgens ruim 70% van alle schoolleiders, teamleiders en docenten bestaat er op zijn school zowel een groepering in teams als in secties. Scholen met alleen een teamstructuur komen iets vaker voor dan scholen met alleen vaksecties. Slechts weinig respondenten vinden dat secties belangrijker zijn voor het ontwikkelen van onderwijskundig beleid dan teams. Bijna de helft van alle ondervraagden – en meer dan de helft van de teamleiders – geeft aan dat teams het belangrijkste zijn. Ongeveer 40% van alle ondervraagden vindt teams en secties even belangrijk. Dit standpunt nemen schoolleiders relatief vaker in dan teamleiders; respectievelijk meer dan de helft en een derde. De verschillen tussen schoolleiders, teamleiders en docenten zijn echter niet significant.

Van de docenten die op scholen werken met zowel een sectie- als een teamstructuur, voelt ongeveer 30% zich in eerste instantie lid van de sectie. Een vergelijkbaar percentage noemt het team als primaire groepsverband. De meeste docenten vinden het team en de sectie even belangrijk. School- en teamleiders lijken dit niet anders in te schatten.

De docent op deze school

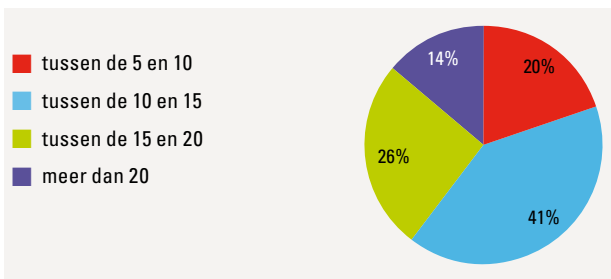


Samenstelling en grootte van teams: horizontaal en verticaal

Teams kunnen op verschillende manieren worden samengesteld. We spreken wel van 'horizontale' en 'verticale' teams. Horizontale teams richten zich op jaarlagen (bijvoorbeeld de brugklas of de derde klas havo/vwo), verticale teams houden zich meer bezig met leerlijnen (zoals het eerste en tweede leerjaar vmbo-t, het eerste tot en met het derde leerjaar havo). Het verticale team komt het meest voor, direct gevolgd door een combinatie van beide vormen (beide op ongeveer 40% van de scholen). 20% van de teams is zuiver horizontaal.

Teams verschillen uiteraard ook in omvang. De meest voorkomende teamgrootte is tussen de tien en vijftien docenten. Er zijn meer grote teams dan kleine: nog geen 20% van de ondervraagden geeft aan dat zijn team tussen de vijf en tien personen telt.

Teamgrootte



Impressie op basis van interviews

Dynamisch

Veel scholen blijken een dynamische organisatiestructuur te hebben. Ongeveer de helft van de bezochte en gebelde scholen heeft zijn organisatiestructuur recent veranderd, heeft onlangs kleinere veranderingen in de organisatiestructuur aangebracht, of is van plan om de structuur te veranderen of verbeteren. De meest voorkomende redenen om de organisatiestructuur te wijzigen zijn wisselingen in de directie of andere organisatorische gebeurtenissen, en onderwijsinhoudelijke overwegingen. Andere aanleidingen zijn een besluit van het centrale bestuur, de wens om de verantwoordelijkheden lager in de organisatie te leggen, of de wens om de betrokkenheid van docenten bij het onderwijs te vergroten.

Op de helft van de scholen bestaat een status quo in de organisatiestructuur: een actuele en stabiele situatie waar geen tekenen van verandering zijn. Over deze situatie is men over het algemeen tevreden, hoewel ook kritiekpunten worden genoemd.

Verschuiving van verantwoordelijkheden

De verantwoordelijkheidsverdeling ten aanzien van onderwijskundige beleidsontwikkeling lijkt wel te zijn veranderd. Twee derde van de ondervraagden ziet een verschuiving, waaronder 90% van de schoolleiders en 85% van de teamleiders. Met name teamleiders hebben volgens de ondervraagden meer verantwoordelijkheden gekregen. In mindere mate geldt dit voor andere functionarissen binnen de school. De verantwoordelijkheid van sectievoorzitters voor het ontwikkelen van onderwijskundig beleid is volgens de meesten niet veranderd.

Twee derde van de ondervraagden meent dat ook op het gebied van zorg en leerlingbegeleiding de verantwoordelijkheidsverdeling is veranderd. Vooral school- en teamleiders geven dit aan. Met name zorgcoördinatoren en andere functionarissen binnen de school hebben meer verantwoordelijkheden gekregen. In minder sterke mate geldt dit voor de teamleiders.

Impressie op basis van interviews

Verantwoordelijkheid van teamleiders

Teamleiders krijgen op veel scholen meer verantwoordelijkheden. Vaak laten scholen weten dat teamleiders een integrale verantwoordelijkheid hebben. Toch is deze verantwoordelijkheid vaak niet volledig integraal: verantwoordelijkheid voor financiën valt op veel scholen buiten de taak van teamleiders. Het beeld van de verantwoordelijkheid voor personeelszaken is diffuus: soms hoort dit bij de taken van de teamleider, maar soms ook bij die van de school- of locatieleiding.

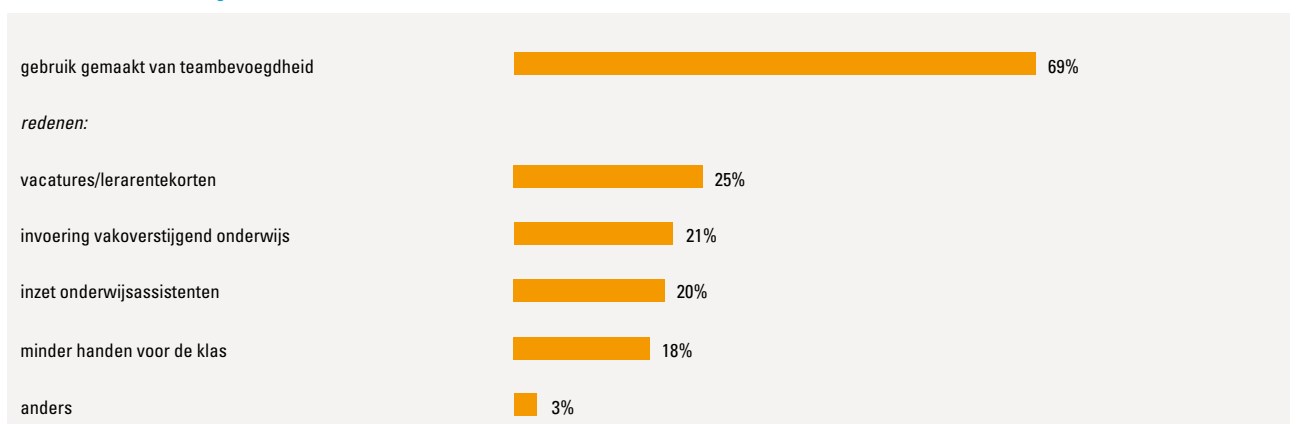
Bevoegdheden van docenten

In de nieuwe wet- en regelgeving zijn ruimere voorschriften opgenomen ten aanzien van de bevoegdhedenregeling. Anders bevoegde of onbevoegde docenten kunnen nu worden ingezet bij vakoverstijgende programma's (zoals leergebieden) en mogen ook stof behandelen van vakken waar ze formeel niet voor bevoegd zijn. Een team van bevoegde docenten draagt gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het onderwijsaanbod.

Gebruik van teambevoegdheid

Ruim twee derde van de school- en teamleiders zegt dat er op zijn school gebruik is gemaakt van de teambevoegdheidsregeling. De redenen die hiervoor worden opgegeven staan in onderstaande tabel.

Gebruik van teambevoegdheid

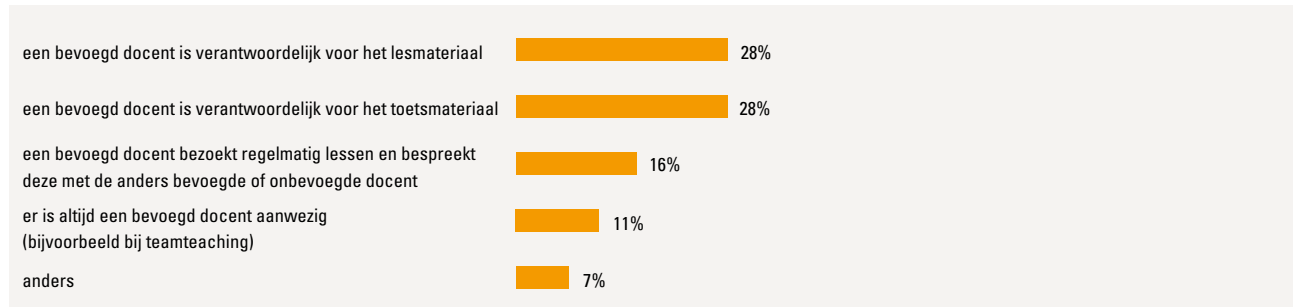


De meest genoemde reden is het oplossen van vacatures, gevolgd door de invoering van vakoverstijgend onderwijs. Op de derde plaats staat het inzetten van onderwijsassistenten met lesgevende taken.

Kwaliteitsbewaking bij teambevoegdheid

Volgens ruim de helft van de school- en teamleiders zijn er op zijn school afspraken vastgelegd om de kwaliteit te bewaken van het lesgeven op basis van teambevoegdheid. Over het les- en toetsmateriaal zijn de meeste afspraken gemaakt. Hiervoor wordt een bevoegde docent verantwoordelijk gemaakt. Het komt minder vaak voor dat een bevoegd docent regelmatig de lessen bezoekt en bespreekt, of dat er bij onderwijsactiviteiten, zoals teamteaching, altijd een bevoegd docent aanwezig is.

Vormen van kwaliteitsbewaking bij gebruik van teambevoegdheid



3> invloed van wet- en regelgeving op beleidsontwikkeling voor de onderbouw

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw heeft duidelijk een rol gespeeld in de beleidsontwikkeling van scholen, al zijn school- en teamleiders daar stelliger over dan docenten. Voor docenten is de relatie tussen wetgeving en beleidsontwikkeling op de school soms onduidelijk. De wetgeving is niet de enige aanleiding voor verandering geweest: nieuwe doelstellingen van het management, motivatieproblemen van leerlingen en behoefte van docenten aan onderwijskundige ontwikkelingen en verbeteringen waren eveneens van invloed. De nieuwe wetgeving en de toegenomen autonomie van scholen wordt door twee derde van alle ondervraagden positief beoordeeld. School- en teamleiders zijn positiever over de wet- en regelgeving dan docenten. Het verscherpte toezicht op onderwijstijd heeft volgens vrijwel alle respondenten invloed op de beleidsontwikkeling, maar over de wijze waarop zijn de meningen verdeeld. Met name docenten signaleren dat er meer formatie uitgetrokken wordt om meer lestijd te realiseren.

Aanleiding tot veranderingen in het onderwijsleerproces

Docenten hebben we gevraagd naar de invloed van de nieuwe wet- en regelgeving op veranderingen in hun eigen onderwijsleerproces. Voor bijna 70% van hen was de wetgeving de aanleiding om meer aandacht te gaan besteden aan zelfstandig werken en leren en aan vaardigheden. Voor bijna 60% speelde ze een rol bij het kiezen voor andere didactische benaderingen, en volgens meer dan de helft heeft de wetgeving aangezet tot het ontwikkelen van een leerplan voor het eigen vakgebied. In de paragraaf over leerplanontwikkeling laten we overigens zien dat deze aanzet niet heeft geleid tot feitelijke leerplanontwikkeling door docenten. Voor minder dan de helft van de docenten was de wet- en regelgeving aanleiding om nieuwe lesmethoden te kiezen.

Beleving van de nieuwe wet- en regelgeving

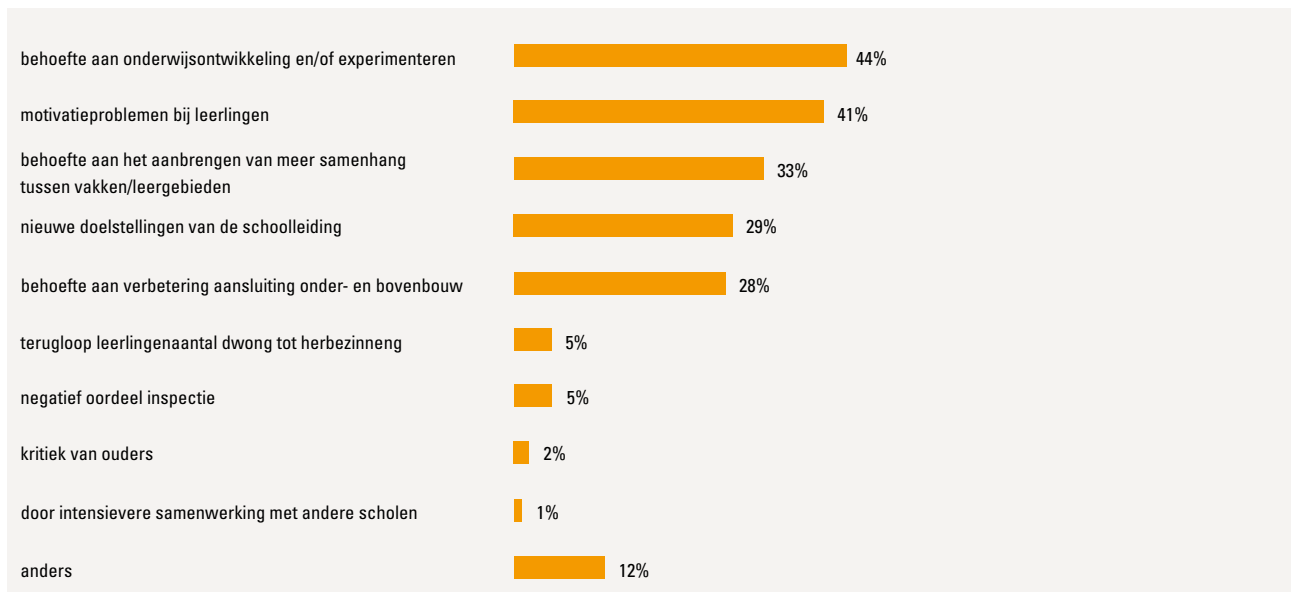
Ruim 60% van de docenten vindt dat de nieuwe wet- en regelgeving door haar globale karakter ruimte biedt om eigen keuzes te maken. Eveneens ruim 60% ervaart de wetgeving als motiverend en ook prikkelend tot het maken van keuzes. Ongeveer de helft van de docenten ziet de nieuwe wetgeving als ondersteunend. Ruim 20% geeft aan dat de nieuwe wetgeving te veel gericht is op het maken van eigen keuzes. Deze docenten vinden een strakkere wetgeving wenselijk.

Andere aanleidingen om veranderingen binnen het onderwijsleerproces door te voeren

Ruim 80% van de docenten laat weten dat er naast de nieuwe wetgeving andere redenen waren om veranderingen door te voeren in het onderwijsleerproces. Veel docenten voerden meerdere redenen aan, zoals te zien is in onderstaande tabel.

De meest genoemde reden om veranderingen binnen het eigen onderwijsleerproces door te voeren, anders dan de nieuwe wet- en regelgeving, is de behoefte van docenten aan onderwijsontwikkeling en/of aan experimenten met nieuwe vormen van onderwijs. Dit argument wordt direct gevolgd door dat van motivatieproblemen bij leerlingen. Voorts zijn nieuwe doelstellingen van de schoolleiding, het aanbrengen van meer samenhang en het versterken van doorlopende leerlijnen belangrijke aanleidingen geweest om het onderwijsleerproces te herzien.

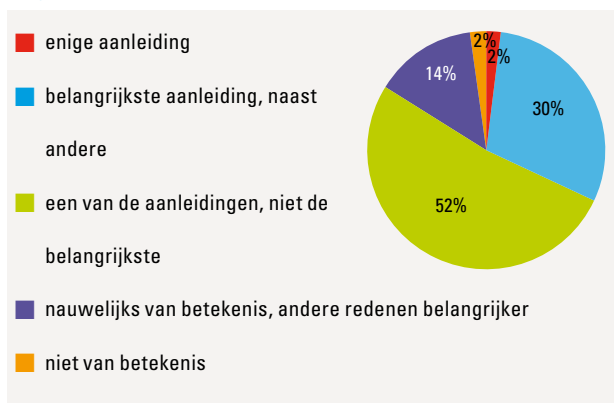
Aanleidingen tot veranderingen in het onderwijsleerproces, anders dan de wet- en regelgeving



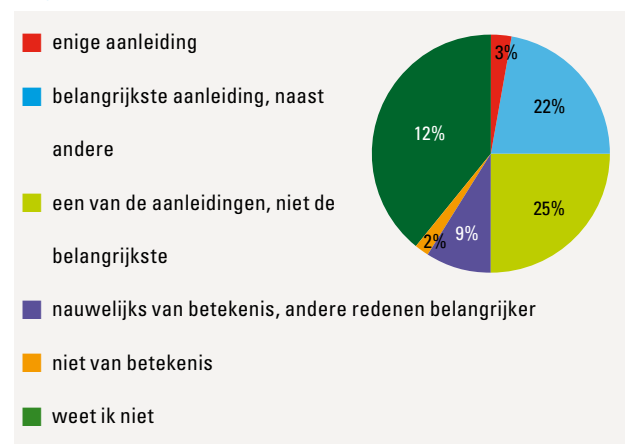
Invloed van de wet- en regelgeving op de beleidsontwikkeling

Voor meer dan de helft van de schoolleiders en ruim 40% van de teamleiders is de nieuwe wet- en regelgeving weliswaar een van de aanleidingen geweest om beleid te ontwikkelen voor de onderbouw, maar niet de belangrijkste. Teamleiders achten de invloed van de wetgeving groter dan schoolleiders. Docenten vinden de rol van de wetgeving minder duidelijk: ruim 20% ziet haar als de belangrijkste aanleiding, voor ruim 25% is zij niet de belangrijkste, maar een van de oorzaken voor beleidsontwikkeling. Bijna 40% van de docenten heeft geen mening over de invloed van de nieuwe wetgeving.

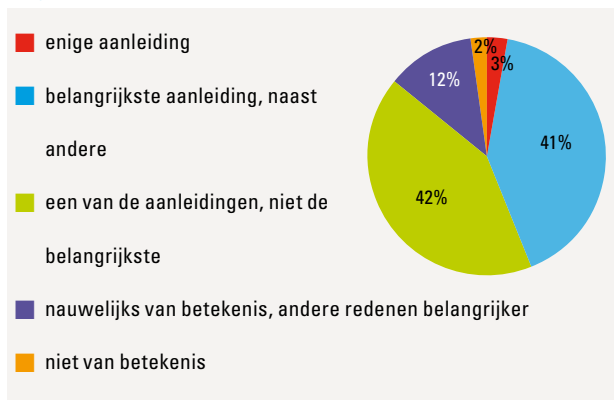
Volgens schoolleiders



Volgens docenten



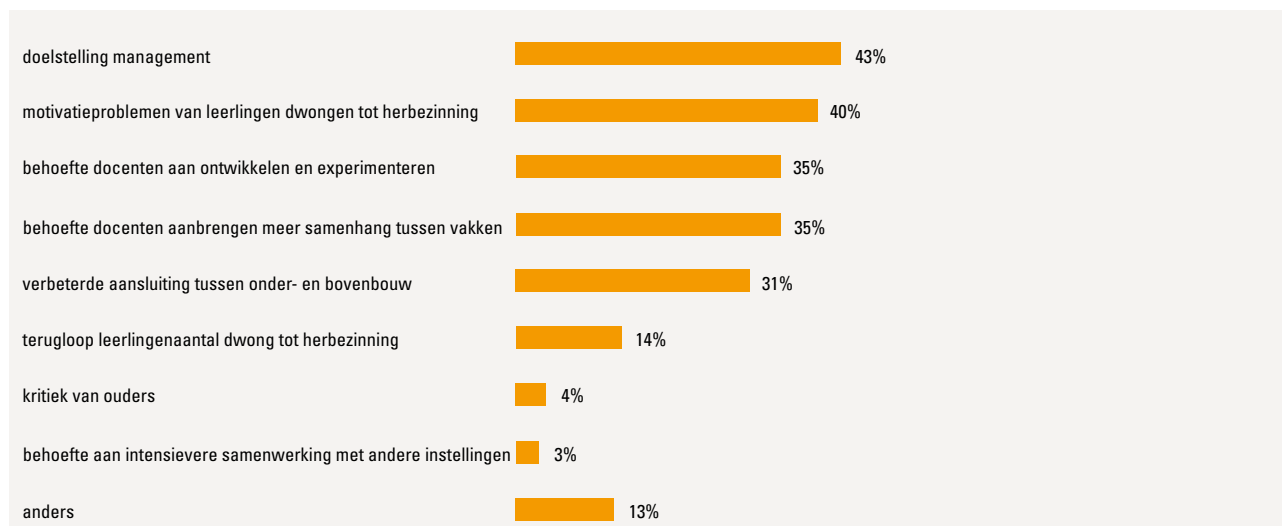
Volgens teamleiders



Schoolleiders, teamleiders en docenten geven ook andere redenen op voor het ontwikkelen van het bestaande beleid. De belangrijkste daarvan is het vastleggen van nieuwe doelstellingen door het management. Op de tweede plaats staan de motivatieproblemen van leerlingen, die de school tot herbezinning dwongen. Alleen op dit punt bestaan er significante verschillen tussen de groepen respondenten: school- en teamleiders noemen vaker dan docenten motivatieproblemen van leerlingen als aanleiding tot beleidsontwikkeling.

Verder ziet men de behoefte van docenten zelf om te ontwikkelen en te experimenteren, meer samenhang te bewerkstellingen en de doorlopende leerlijnen te versterken als de belangrijkste redenen om nieuw beleid te ontwikkelen.

Aanleidingen tot beleidsontwikkeling, anders dan de wet- en regelgeving



Oordeel over nieuwe wet- en regelgeving

Van alle respondenten geeft ongeveer twee derde aan positief te zijn over de nieuwe wet- en regelgeving. Voor school- teamleiders geldt dit in sterkere mate dan voor docenten. De meningen zijn verdeeld over de mate waarin de wetgeving het ontwikkelen van onderwijskundig beleid voor de onderbouw stimuleert. Docenten onderschrijven minder vaak dan school- en teamleiders de stelling dat de nieuwe wetgeving ondersteunend is voor beleidsontwikkeling. Relatief iets meer teamleiders dan docenten en schoolleiders vinden, tot slot, dat de wet- en regelgeving prikkelt tot het maken van keuzes.

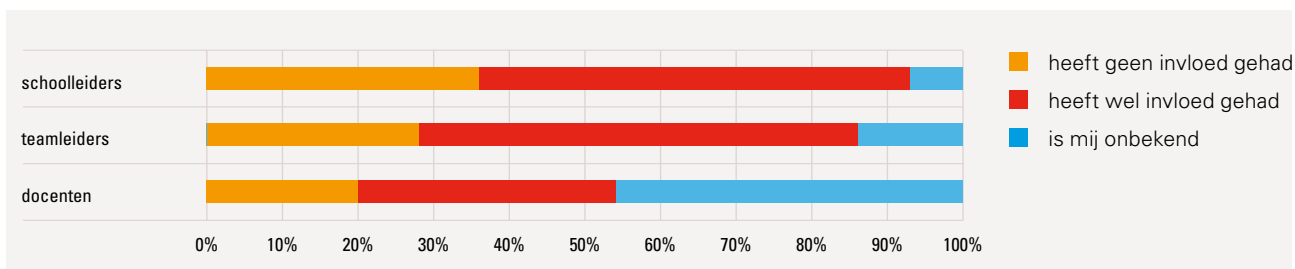
Ruim 80% van de school-, teamleiders en docenten is het oneens met de stelling dat de nieuwe wet- en regelgeving teveel gericht is op de eigen keuzes van scholen. Voor schoolleiders geldt dit het sterkst, de meningen van teamleiders en docenten liggen dicht bij elkaar. Ruim de helft is het ook oneens met de stelling dat de nieuwe wet- en regelgeving globaal en daardoor onduidelijk is voor ontwikkeling van nieuw beleid. School- en teamleiders zijn het relatief vaker oneens met de stelling dan docenten. Met de stelling dat de wet- en regelgeving globaal is, en juist daardoor ruimte biedt voor autonomie is twee derde van de respondenten het eens. Dit geldt voor schoolleiders en iets minder sterk ook voor teamleiders vaker dan voor docenten. Met de stelling dat de wet- en regelgeving te onbekend is om een rol te spelen bij beleidsontwikkeling is nog geen 10% van de school- en teamleiders het eens. Voor docenten ligt dat anders: ruim 40% is het wel eens met deze stelling.

Invloed van andere wetgeving

Wetgeving voor de bovenbouw

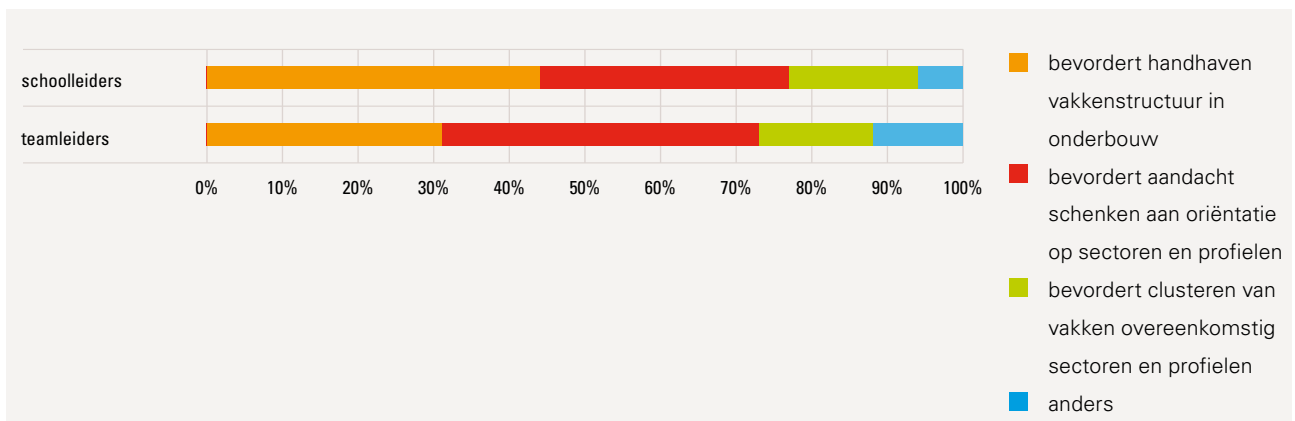
Meer dan de helft van de school- en teamleiders vindt dat de wetgeving voor de bovenbouw van vmbo en havo/vwo invloed heeft gehad op de beleidsontwikkeling voor de onderbouw. Bijna de helft van de docenten geeft aan onbekend te zijn met de invloed van de wetgeving voor de bovenbouw op het onderbouwbeleid.

Wetgeving voor de bovenbouw:



Schoolleiders zien die invloed vooral terug in de keuze om de vakkenstructuur in de onderbouw te handhaven. Teamleiders geven vaker aan dat men door de bovenbouwwetgeving in de onderbouw meer aandacht schenkt aan sector- en profieloriëntatie.

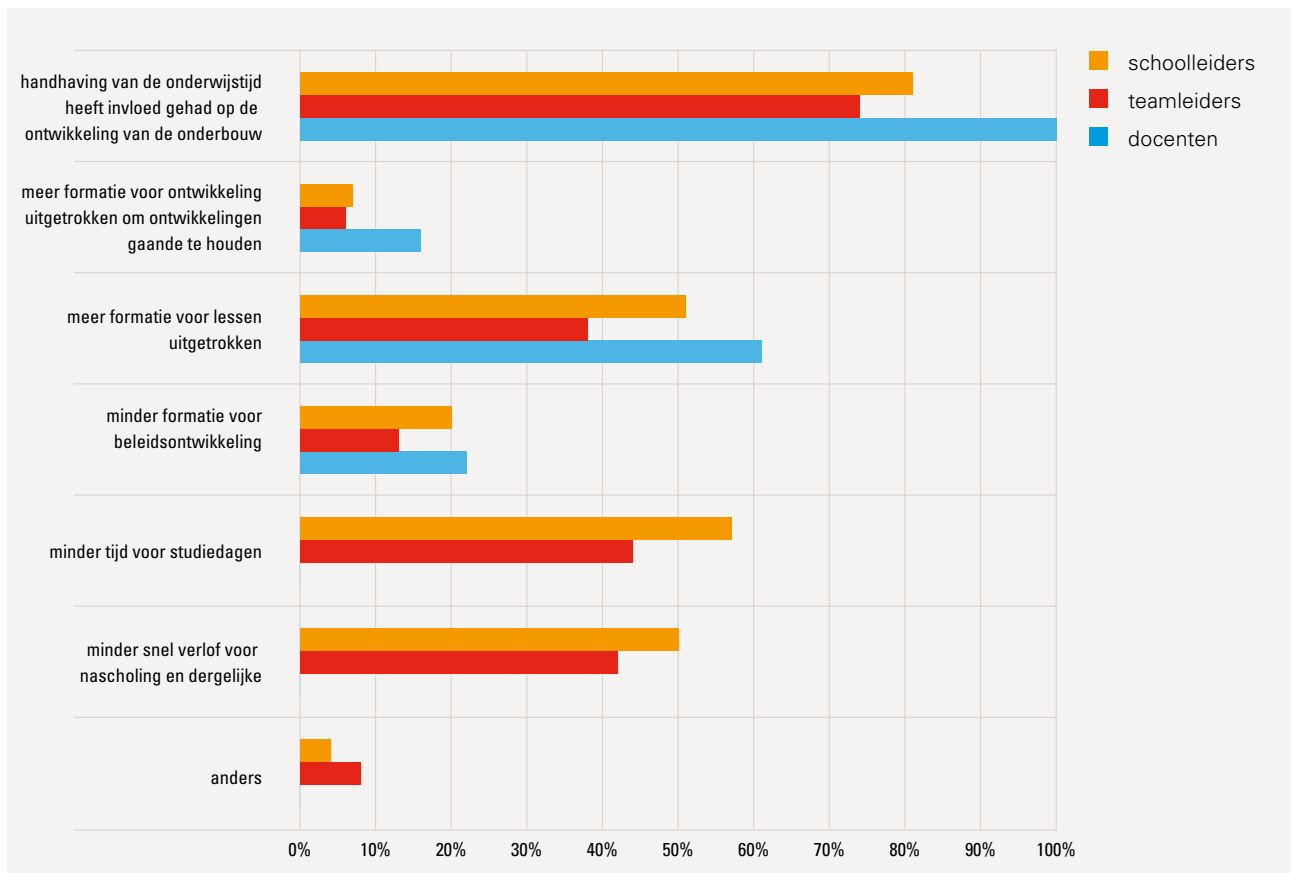
Wetgeving voor de bovenbouw:



Toezicht op de onderwijstijd

We hebben scholen gevraagd of het verscherpte toezicht op onderwijstijd van invloed is geweest op de ontwikkeling van de onderbouw. Alle docenten beamen dit. Voor school- en teamleiders liggen de percentages lager. Docenten zien vooral dat er meer formatie voor extra lessen wordt uitgetrokken (en dus minder voor andere taken), een veel kleinere groep signaleert dat er minder aan ontwikkeling wordt gedaan. School- en teamleiders merken daarnaast dat er minder tijd is voor studie(mid)dagen, nascholing en dergelijke.

Invloed toezicht onderwijstijd



Ongeveer 20% van de ondervraagden legt een verband tussen het verscherpte toezicht op de onderwijstijd en minder formatie voor beleidsontwikkeling. Een kleine groep docenten is daarentegen van mening dat het omgekeerde gebeurt: zij signaleren dat er juist meer formatie uitgetrokken wordt om de beleidsontwikkeling gaande te houden.

Impressie op basis van interviews

Tijdens de interviews bleek dat de nieuwe wet- en regelgeving door school- en teamleiders overwegend positief beoordeeld wordt. Docenten zijn doorgaans een stuk minder uitgesproken in hun oordeel; voor hen is het een abstracter onderwerp, waar ze minder goed van op de hoogte zijn. Vmbo-docenten geven vaker een expliciet positief oordeel over de wetgeving, op basis van hun bevinding dat er voor het vmbo echt ruimte nodig is om het onderwijs beter te laten aansluiten bij de leerbehoeften van de leerlingen.

De school- en teamleiders die wij spraken, beoordelen het globale karakter van de wetgeving en de ruimte die zij biedt voor eigen schoolbeleid overwegend positief. Door de toegenomen vrijheid, vindt men, kunnen scholen zich beter met hun onderwijsaanbod profileren (bijvoorbeeld door zich te onderscheiden van andere scholen op het gebied van cultuur, sport of science) en hebben ze meer gelegenheid zich te ontwikkelen volgens hun eigen wensen en doelen. Soms ziet men dat ontwikkelingen die reeds gaande waren door de toegenomen vrijheid in een stroomversnelling raakten.

De toegenomen vrijheid zorgt volgens enkele school- en teamleiders ook voor grotere betrokkenheid van docenten bij schoolontwikkeling, omdat er meer ruimte voor initiatieven is ontstaan. Enkelen geven aan dat de nieuwe wet- en regelgeving op deze manier ook de teamontwikkeling binnen de school heeft bevorderd.

Veel school- en teamleiders zeggen dat de nieuwe wet- en regelgeving de inhoudelijke discussie over het onderwijs nieuwe impulsen heeft gegeven, met name bij thema's als 'samenhang' en 'doorlopende leerlijnen'. Vanuit het havo/vwo wordt het

invoeren van vakoverstijgende projecten genoemd als gevolg van de nieuwe wetgeving. Het vmbo noemt de vorming van leergebieden, het creëren van meer betekenisvol onderwijs en het beter kunnen omgaan met motivatieproblemen.

De toegenomen aandacht voor onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen lijkt niet zozeer te zijn veroorzaakt door de wet- en regelgeving zelf, maar door de landelijke discussie die de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in gang heeft gezet. Daardoor kwam een aantal onderwijsinhoudelijke thema's – gekoppeld aan de invoering van nieuwe wetgeving – in het midden van de aandacht te staan. Dit stimuleerde bijvoorbeeld het denken over activerende didactiek. Een aantal scholen heeft hier een speerpunt van gemaakt in het beleid ten aanzien van deskundigheidsbevordering. Sommige school- en teamleiders signaleren dat, nu de invoering van de wet- en regelgeving een feit is en de meeste scholen hun ontwikkelrichting bepaald hebben, de aandacht voor de onderwijsinhoudelijke thema's weer wat verslapt.

Bij de nieuwe wet- en regelgeving worden ook kanttekeningen geplaatst. School- en teamleiders geven zelf aan dat de toegenomen ruimte als negatief gevolg heeft dat docenten de voorschriften als vrijblijvend opvatten en geen noodzaak zien om in beweging te komen. De grotere ruimte wordt dan onvoldoende benut en ontwikkelingen binnen scholen verlopen traag. Hier legt men regelmatig een verband met het gebrek aan ontwikkeltijd voor docenten: scholen zien er binnen hun formatie onvoldoende ruimte voor. Regelmatig wordt ook de koppeling gemaakt met de strakkere handhaving van de 1040-urennorm, die ervoor zorgt dat het toekennen van ontwikkeltijd aan docenten nog verder onder druk komt te staan. Verder noemt men de afwachtende houding van zowel docenten als school- en teamleiders: in het verleden volgden wijzigingen in de wet- en regelgeving elkaar zo snel op, dat men geneigd is af te wachten of de nieuwe situatie een koerswijziging daadwerkelijk noodzakelijk maakt. Een paar school- en teamleiders geven om deze reden aan sceptisch te staan tegenover iedere wetgeving en zijn geneigd elke wijziging negatief te ontvangen.

Ten slotte merken we op dat docenten onze vraag naar hun mening over de wet- en regelgeving nogal eens beantwoordden met hun oordeel over het schoolbeleid. Voor docenten is het verschil tussen beide dus niet altijd vanzelfsprekend.

School Scholengemeenschap Marianum

Lichtenvoorde

onderbouwlocatie

Donderdagochtend, 11.00 uur

"In het open leercentrum leer je evenveel en je kunt af en toe iets aan elkaar vertellen."*'Bewust gekozen voor uitdagender onderwijs'*

Teamleider en docent Mens en cultuur Sander Esselink kijkt schattend naar een blauw landschap dat hij aan het inlijsten is. "Wat vind je? Toch maar een ander nemen?" Al maanden is er opvallend veel blauw te zien op de onderbouwlocatie van Scholengemeenschap Marianum. Het heeft iets te maken met een kunstproject van de Gelderse organisatie Edu Art. Wat precies, heeft Esselink met opzet vaag gehouden. "Zo wek je verwondering, interesse. Leerlingen gaan anders naar dingen kijken."

Vandaag wordt de sluier eindelijk opgelicht. Een deel van de 250 tweedeaars is vanochtend elders in Lichtenvoorde bezig met het kunstproject waar het allemaal om gaat: 'D. out of the blue'. Samen met leerlingen van andere scholen ontwerpen ze de leefwereld van een niet-bestaande 'D.'.

Projecten als deze passen goed in het onderwijs van de onderbouwlocatie van Marianum. Het futuristische onderkomen, met veel open leercentra, is eind jaren negentig ontworpen voor Slash 21. Dat was een van de bekendste onderwijsvernieuwingenprojecten van het afgelopen decennium. In 2006 is het project geïntegreerd in de nieuwe onderbouw van Marianum. Docent Mens en natuur Assane Koné vindt dat nog altijd jammer, al ziet hij in de huidige onderbouw voldoende van Slash terug om er met plezier te blijven werken.



“Als het weer helemaal klassikaal was geworden, was ik weggegaan. Ik heb destijds bewust gekozen voor uitdagender onderwijs, dat beter past bij de leerlingen van nu. Dat staat vooral in de leergebieden nog overeind. Ik merk hooguit dat leerlingen weer wat meer komen vragen wat ze moeten doen.”

Een groot deel van de week werken de 450 onderbouwleerlingen van Marianum verdeeld over vier open leercentra aan weekopdrachten per leergebied. In principe geeft het rooster aan welk leergebied wanneer aan de beurt is, maar dat is geen keurslijf. Tussendoor hebben ze in groepen op niveau instructie in een aantal ‘monovakken’: wiskunde, Nederlands en de moderne vreemde talen.

In het open leercentrum is gemiddeld één begeleider per 25 leerlingen aanwezig. Er is altijd een onderwijsassistent bij, want die is de spin in het web. Op deze school is de rol van de assistent geen afgeleide van de docentenrol, legt onderwijsassistent Rien Budding uit. “Ik kijk vooral naar de groepsdynamica en de competentieontwikkeling van leerlingen. Ik coach, ik kijk, ik observeer, ik help leerlingen bij zelfreflectie. En passant bewaak ik het onderwijsconcept, want in de waan van de dag verwateren dingen snel.”

De middag is intussen aangebroken en het is bedrijvig in het open leercentrum van 2A, het team van Sander Esselink. De grote ruimte is de thuisbasis van 125 leerlingen, verdeeld over vijf niveaugroepen: 1 basis, 2 kader/gemengd en 2 havo/vwo. De lessen in de monovakken worden per niveau gegeven, maar verder werken de leerlingen in heterogene groepjes aan het thematische materiaal dat binnen Slash is ontwikkeld. Best leuk, oordeelt Mireille (14). “In het open leercentrum leer je evenveel als in de instructie, maar je kunt af en toe ook even iets aan elkaar vertellen.” “Bovendien leer je andere dingen, zoals samenwerken”, vindt Christa (13). De docent van het leergebied waaraan de leerlingen werken is niet altijd aanwezig, maar dat is geen probleem. “Meestal kunnen andere docenten je vraag ook wel beantwoorden. En zo niet, dan moet je gewoon even wachten tot de leraar van het vak er is.”

Een zekere onrust maakt zich van hen meester. Mireille en Christa werpen steeds vaker steelse blikken op hun reader. Dan besluit Christa het aan te kaarten. “Om tien voor half twee hebben we een toets. Voor Mens en natuur, over licht.” Tijd om op te stappen dus.

4> verandering in de relatie tussen school en omgeving

Volgens school- en teamleiders zijn hun scholen in de afgelopen vier jaar meer aandacht gaan besteden aan de verantwoording van keuzes ten aanzien van de onderbouw en de kwaliteit van het onderwijs. Met name ouders, basisscholen en instellingen voor jeugdzorg worden tegenwoordig vaker geïnformeerd. Ook gaat de school vaker de dialoog met hen aan. De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw heeft hier volgens school- en teamleiders wel een rol bij gespeeld, maar geen dwingende. Andere belangrijke factoren waren: een groeiende behoefte aan samenwerking met andere instellingen en aan een grotere betrokkenheid van ouders, en een kritischer houding vanuit de omgeving.

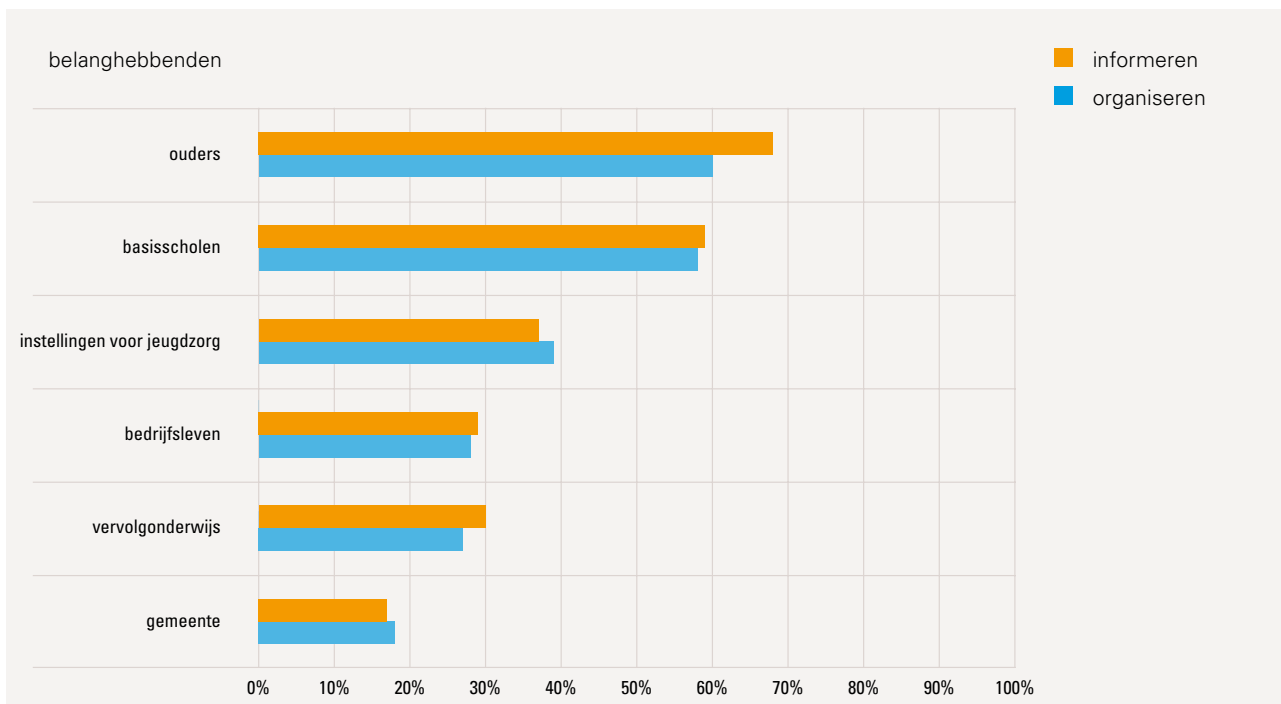
Doordat scholen via de wetgeving meer ruimte krijgen voor eigen keuzes, kunnen ze meer van elkaar gaan verschillen. Wettelijk is bepaald dat scholen over hun keuzes verantwoording moeten afleggen door ouders, leerlingen en andere belanghebbenden daarover te informeren. Dit gebeurt in het schoolplan en de schoolgids, waarvoor in de wet bepalingen zijn opgenomen. Voorts kan de school belanghebbenden aanvullend informeren, bijvoorbeeld door middel van nieuwsbrieven.

Daarnaast probeert de overheid scholen te stimuleren om de dialoog te zoeken met belanghebbenden rondom de school. Deze dialoog kan vorm krijgen in nieuwsbrieven, voorlichtingsbijeenkomsten, het instellen van een ouderraad, het uitvoeren van tevredenheidsonderzoeken onder basisscholen over de doorlopende leerlijnen, enzovoort.

Meer aandacht voor verantwoording

Een ruime meerderheid van de schoolleiders zegt dat zijn school ouders en basisscholen beter dan voorheen informeert over beleidskeuzes en de kwaliteit van de onderbouw, en dat de school bijeenkomsten organiseert om met hen in gesprek te gaan. Minder schoolleiders geven aan dat er extra aandacht wordt besteed aan het informeren van, en het organiseren van activiteiten voor het bedrijfsleven en het vervolgonderwijs.

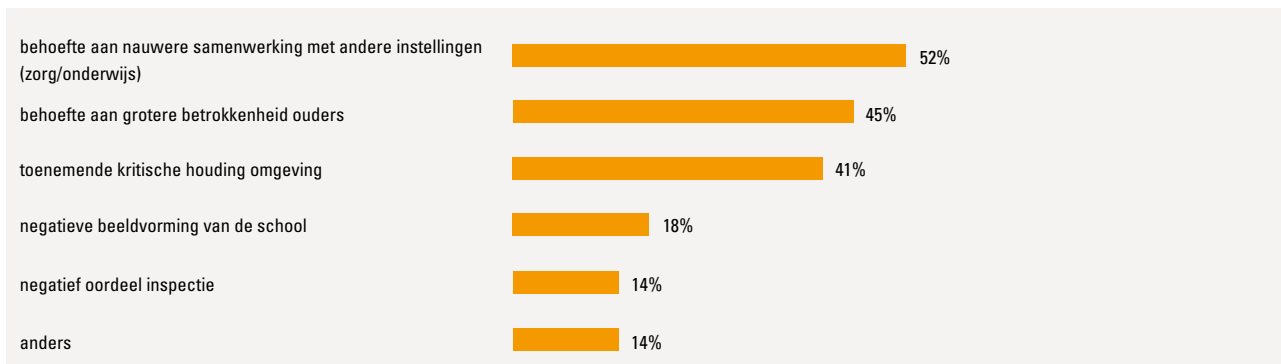
Percentage school- en teamleiders dat stelt dat er in de afgelopen vier jaar meer aandacht is besteed aan verantwoordingsactiviteiten



Redenen voor de toename aan verantwoordingsactiviteiten

Volgens ruim 40% van de school- en teamleiders heeft de nieuwe wet- en regelgeving een geringe rol gespeeld bij de toename aan verantwoordingsactiviteiten. Ruim 20% stelt dat ze geen enkele rol heeft gespeeld. Andere factoren lijken belangrijker te zijn.

Percentage school- en teamleiders dat andere oorzaken noemt voor het intensiveren van verantwoordingsactiviteiten



De twee meest genoemde aanleidingen voor het intensiveren van verantwoordingsactiviteiten komen voort uit de wens van de school zelf: het intensiveren van samenwerking met andere instellingen en een behoefte aan meer betrokken ouders. De behoefte aan meer betrokkenheid van ouders kan echter ook samenhangen met een derde factor, namelijk dat aan hen een steeds kritischer houding wordt toegeschreven.

Impressie op basis van interviews

Het thema 'School en Omgeving' is tijdens de bezoeken aan acht van de negentien scholen besproken. Dit gebeurde in het gesprek met de schoolleiding. Twee van deze acht scholen geven aan dat contacten met ouders en basisscholen voor hen essentieel zijn (een havo/vwo-school met een experimenteel onderwijskundig concept en een vmbo-school met een zorgelijk sterk teruglopend leerlingenaantal). Een havo/vwo-school heeft na een verhuizing bewust gewerkt aan een positieve relatie met de buurtbewoners. Een andere havo/vwo-school geeft veel cijfermatige informatie op de website, maar communiceert daar niet expliciet over. Weer een andere havo/vwo-school ziet geen noodzaak om zich te verantwoorden en een laatste havo/vwo-school heeft er een voorzichtig begin mee gemaakt. Een (reformatische) vmbo-school geeft aan in gesprek te zijn en te blijven met allerlei groeperingen buiten de school en een andere school maakt melding van kwaliteitszorg met klankbordgroepen en enquêtes.

Geen enkele school meldt ons een systematiek van horizontale verantwoording. Wanneer er over dit onderwerp gesproken wordt, blijkt dat scholen horizontale verantwoording vaak opvatten als kwaliteitszorg. Verder is er vooral sprake van contacten met de omgeving als vanwege bijzondere omstandigheden extra communicatie (met name met ouders en basisscholen) noodzakelijk is. Dit is vaak het geval bij de invoering van een experimenteel concept, verhuizing naar een nieuwe plek of een sterk teruglopend leerlingenaantal. Uitspraken die bij dit beeld passen: 'Wij doen alleen maar iets aan dit soort dingen als het ergens aan bijdraagt' en 'De omgeving weet het allemaal wel.'



5> verschillen tussen vmbo en havo/vwo

In de steekproef hebben we niet alleen gekeken naar verschillen tussen schoolleiders, teamleiders en docenten, maar ook naar verschillen tussen vmbo en havo/vwo, en verschillen in schoolgrootte. Tevens zijn verschillen in denominatie onderzocht, maar dat leverde geen helder beeld op. Anders ligt dat voor onderwijssoort en grootte van de school. De interpretatie werd daar echter bemoeilijkt door het feit dat kleinere scholen vaak vmbo-locaties zijn, of locaties waar vmbo het dominante onderwijstype is. De verschillen tussen onderwijssoort en schoolgrootte beïnvloeden elkaar dus in zekere mate. In de paragraaf hieronder gaan we in op de verschillen tussen vmbo en havo/vwo. In de daaropvolgende paragraaf besteden we aandacht aan de verschillen tussen schoolgroottes.

Veranderingen binnen het onderwijsleerproces

Actief en zelfstandig leren

Vmbo-scholen vinden actief en zelfstandig leren iets belangrijker dan havo/vwo-scholen. Ook de mate waarin docenten tijdens hun lessen gebruik maken van activerende werkvormen wordt op het vmbo hoger ingeschat. Ditzelfde geldt voor het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen.

Samenwerkend leren

Vmbo-scholen onderstrepen het belang van samenwerkend leren iets vaker dan havo/vwo-scholen. Ook de mate waarin docenten aandacht besteden aan samenwerkend leren, ligt volgens vmbo-scholen iets hoger, en men ziet vaker een toename van die aandacht in de afgelopen vier jaar. In het vmbo vindt men vaker dat leerlingen nu beter in staat zijn tot zelfstandig werken dan vier jaar geleden en ziet men dat meer dan havo/vwo-scholen als een prestatie van de eigen school.

Omgaan met verschillen

In het vmbo hecht men er iets meer belang aan dat docenten bewust rekening houden met niveauverschillen. De mate waarin dit nu gebeurt, wordt in vergelijking met havo/vwo-scholen ook groter geacht. Rekening houden met verschillen in leerstijl vindt men in beide onderwijssoorten minder van belang dan rekening houden met niveauverschillen, maar in het vmbo wordt het vaker essentieel gevonden en schat men in dat docenten er ook vaker aandacht aan besteden. Ook zijn vmbo-scholen vaker van mening dat er de afgelopen vier jaar in toenemende mate rekening is gehouden met verschillen.

Creëren van een uitdagende leeromgeving

Docenten in het vmbo geven vaker aan dat ze meer gebruik zijn gaan maken van groepsoptellingen in hun lokaal. Ze werken vaker met computers in vaklokalen en geven vaker aan dat ze buitenschoolse locaties gebruiken voor onderwijsactiviteiten. Ook zeggen – verhoudingsgewijs – iets meer docenten in het vmbo zelf lesmateriaal te ontwikkelen. Daarentegen geven meer docenten binnen het havo/vwo aan dat ze gebruik maken van een Elektronische Leeromgeving, een mediatheekvoorziening en studieplekken op de gang.

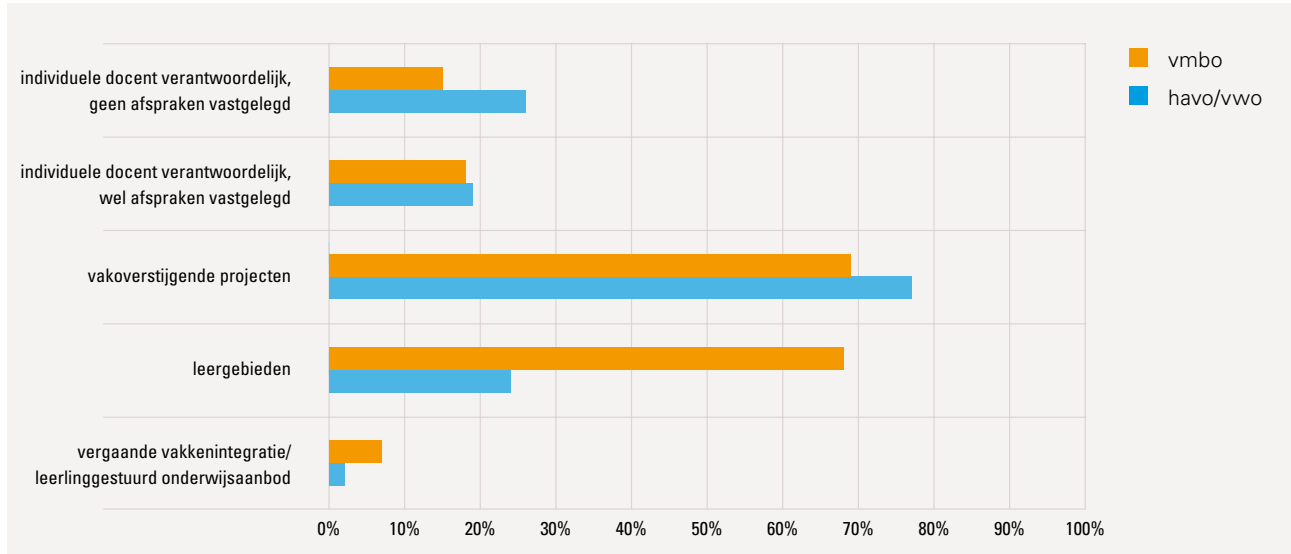
Veranderingen binnen het onderwijsbeleid van de school

Ontwikkelrichtingen naar meer samenhang

Het overgrote deel van de respondenten laat weten dat er op zijn school gewerkt wordt aan verbetering van de samenhang in het onderwijsaanbod. Binnen het vmbo is dit percentage het grootst, en wordt dit streven naar verbetering ook vaker dan door andere schooltypen gezien als een nieuwe ontwikkeling.

De antwoorden van school- en teamleiders geven het onderstaande beeld van ontwikkelkeuzes op scholen.

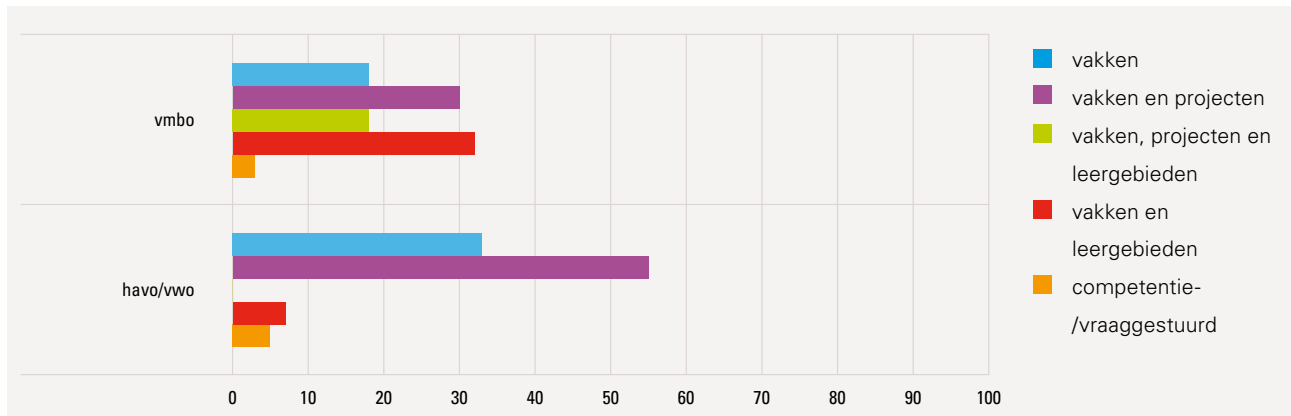
Ontwikkelkeuze



Het opvallendste verschil is de veel hogere score op leergebieden in het vmbo. Havo/vwo-scholen doen vaker aan vakoverstijgende projecten. Op havo/vwo-scholen zijn docenten ook vaker zelf verantwoordelijk voor het aanbrengen van samenhang tussen hun vak en andere vakken, zonder dat daarover schriftelijke afspraken zijn gemaakt.

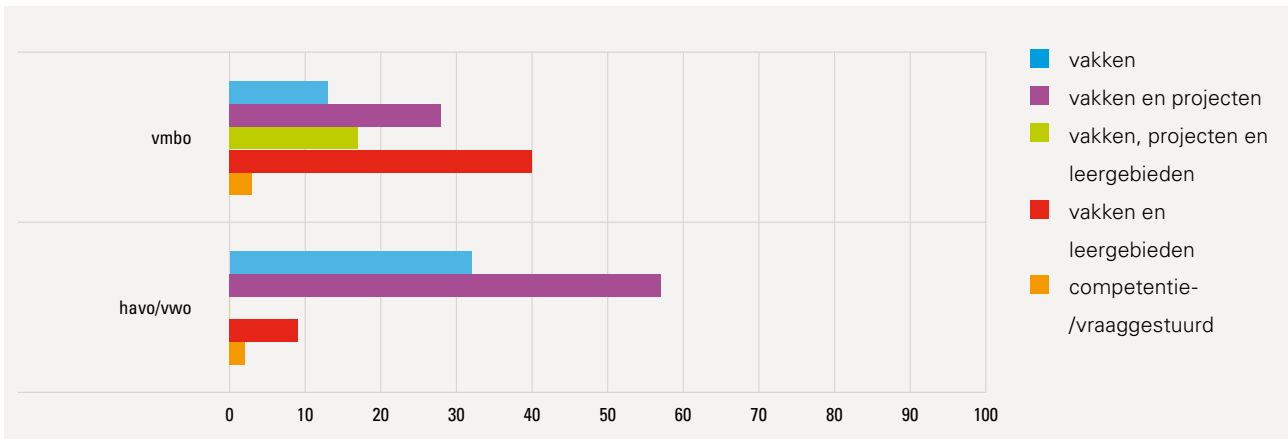
Vervolgens hebben we gekeken naar de meest voorkomende verschillen als het gaat om combinaties van verschillende ontwikkelkeuzes.

Huidige ontwikkelrichtingen



Bovenstaande grafiek laat zien dat de vakkenstructuur en vakoverstijgende projecten op havo/vwo-scholen domineren, terwijl in het vmbo het werken met vakoverstijgende projecten en leergebieden veel vaker voorkomt. De combinatie van vakken, projecten en leergebieden treffen we binnen de steekproef in het havo/vwo niet aan.

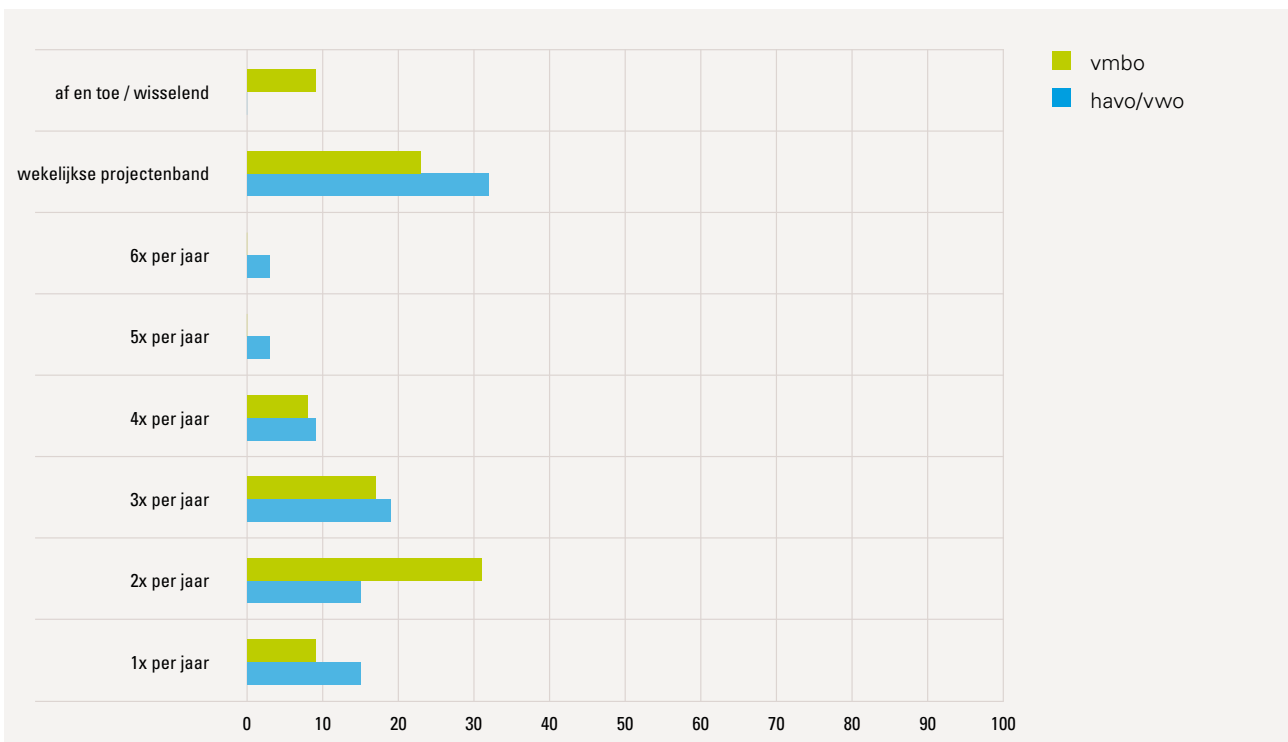
Toekomstige ontwikkelrichtingen



Ook voor de toekomst blijft het verschil in ontwikkelkeuzes duidelijk zichtbaar: het vmbo zet sterker in op leergebieden – naast vakoverstijgende projecten – en het havo/vwo kiest naast handhaving van de vakkenstructuur voor vakoverstijgende projecten.

Frequentie van vakoverstijgende projecten

Frequentie van projecten

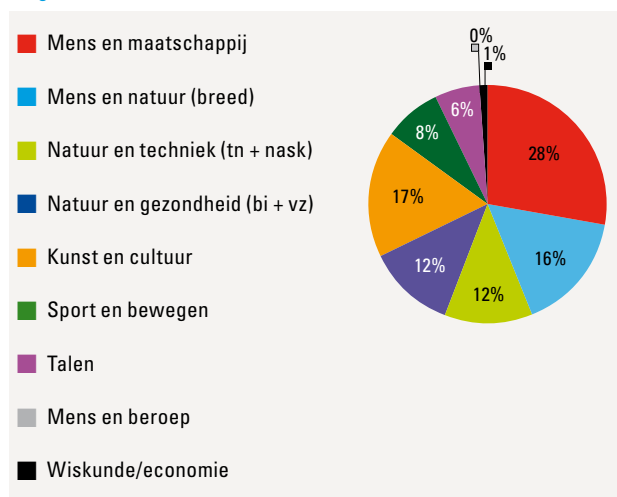


Een projectfrequentie van twee tot drie keer per jaar en een wekelijkse band van projectlessen komen het meeste voor. Vmbo-scholen kiezen iets vaker dan havo/vwo-scholen voor een band van projectlessen. Over het algemeen ligt de frequentie van vakoverstijgende projecten in het vmbo ook iets hoger.

Keuze voor soorten leergebieden in het vmbo

In onderstaande figuur is weergegeven welke leergebieden binnen het vmbo worden vormgegeven, als eenmaal voor deze ontwikkelrichting is gekozen.²

Volgens docenten



Ogenschijnlijk komt het leergebied Mens en maatschappij het meest voor, vaker dus dan het brede leergebied Mens en natuur. Wanneer we de twee smalle leergebieden in de natuurvakken (Natuur en techniek en Natuur en gezondheid) er echter bijvoegen, is het aantal leergebieden Mens en natuur groter.

Versterken van de doorlopende leerlijn

In het vmbo wordt vaker aangegeven dat de overdracht van zorgleerlingen vanuit het basisonderwijs is verbeterd. Ook zijn vmbo-scholen op dit punt kritischer: zij geven vaker dan havo/vwo-scholen aan dat er nog meer verbeteringen nodig zijn. Als verbeterpunten noemen vmbo-scholen ook vaker de aansluiting op didactische benaderingen in het basisonderwijs en de terugkoppeling naar basisscholen over de voortgang van leerlingen.

Volgens verreweg het grootste deel van de school- en teamleiders zijn er in de afgelopen vier jaren stappen gezet om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw te verbeteren. Bij het vmbo ligt het percentage wel hoger dan bij het havo/vwo. Drie kwart van de school- en teamleiders in het vmbo zegt dat de overdracht van leerlinggegevens tussen mentoren is verbeterd, tegenover ongeveer de helft van de schoolleiders in het havo/vwo.

Schoolleiders, teamleiders en docenten in het vmbo geven iets vaker dan hun collega's op havo/vwo-scholen aan dat de overdracht van leerlinggegevens tussen mentoren in onder- en bovenbouw verbeterd moet worden. Havo/vwo-scholen leggen een sterker accent op de verbetering van een geleidelijke opbouw in zelfstandig werken en leren en van een geleidelijke opbouw in de moeilijkheidsgraad per vakgebied. Ook vindt men in het havo/vwo iets vaker dat er meer structureel overleg moet plaatsvinden tussen onder- en bovenbouwdocenten.

Kerdoelen en differentieel deel

Kerdoelen

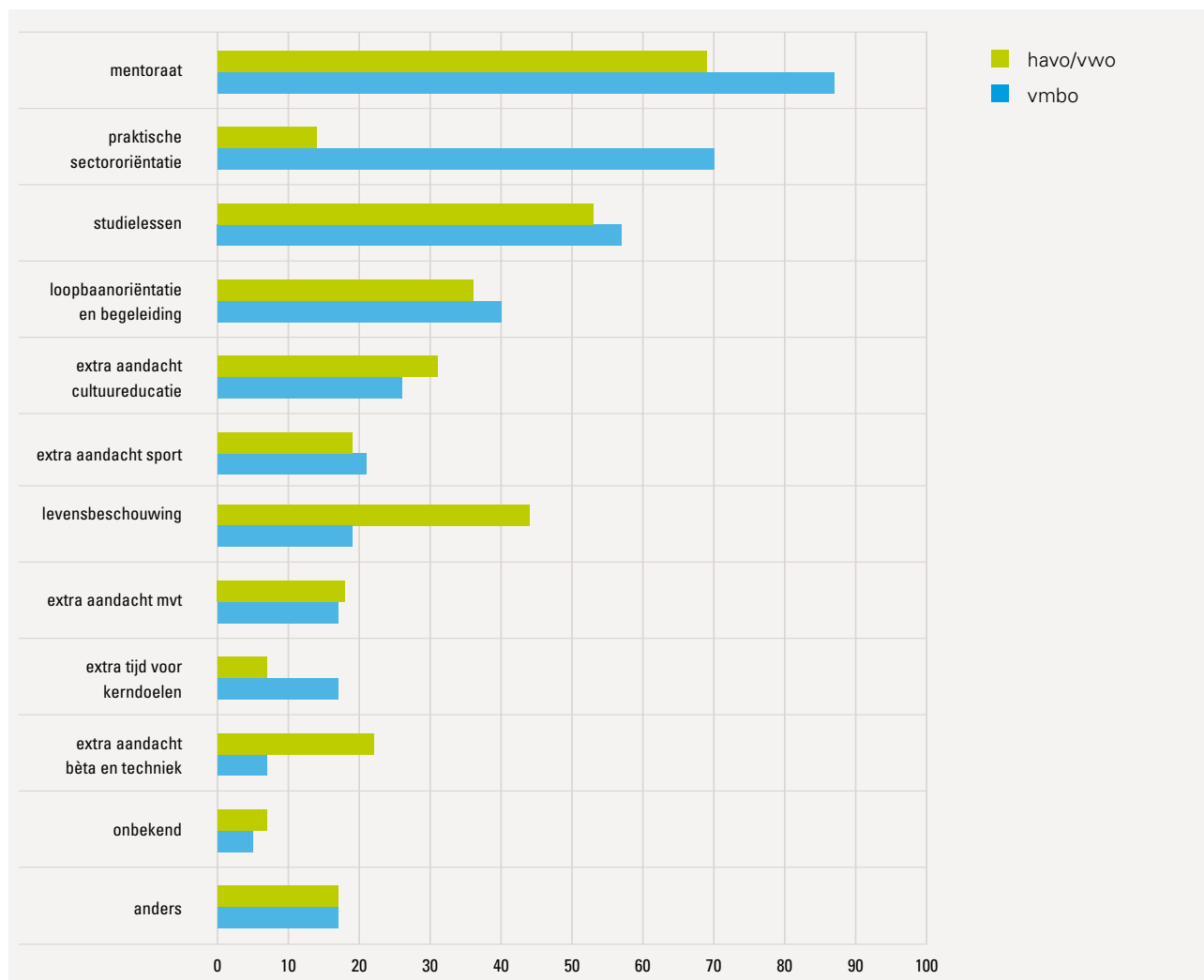
Vmbo-scholen geven vaker aan dat de kerndoelen concreet zijn uitgewerkt. Hoewel beide schooltypen vaak onder het uitwerken van de kerndoelen verstaan dat daarbij ook de moeilijkheidsgraad per leerweg of onderwijssoort wordt beschreven, ligt dit percentage voor het vmbo een stuk hoger.

² Het aantal havo/vwo-scholen of -afdelingen dat leergebieden heeft ingevoerd is in onze steekproef zo klein, dat we daar geen representatief diagram van konden maken.

Differentieel deel

Bijna 90% van de school- en teamleiders in het vmbo zegt het differentieel deel te gebruiken voor het mentoraat; in het havo/vwo ligt het percentage op bijna 70%. Het aandeel school- en teamleiders dat aangeeft het differentieel deel onder andere te benutten voor extra tijd voor kerndoelen is in het vmbo ruim twee keer zo groot als in het havo/vwo. Door bijna 70% van de school- en teamleiders in het vmbo wordt praktische sectororiëntatie (PSO) gezien als een invulling van het differentieel deel. Op havo/vwo-scholen bestaat PSO niet; het kleine percentage op deze scholen dat desondanks dit antwoord gaf, vermoedt waarschijnlijk dat er profieloriëntatie wordt bedoeld.

Invulling differentieel deel



In een aantal opzichten lijken havo/vwo-scholen en vmbo-scholen op elkaar: het mentoraat wordt door beide het vaakst als invulling van het differentieel deel genoemd. Verder staat begeleiding op het gebied van studievaardigheden en oriëntatie bovenaan, en komen meer leerstofinhoudelijke invullingen later. Het vak levensbeschouwing is de uitzondering op deze regel: bij havo/vwo-scholen komt dit vak op de derde plaats als invulling van het differentieel deel. Op vmbo-scholen staat levensbeschouwing op de zevende plaats. Ook bèta en techniek scoort, als invulling van het differentieel deel, in het havo/vwo beduidend hoger dan in het vmbo.

Op de vraag of het onderwijsaanbod door de invulling van het differentieel deel vergeleken met vier jaar geleden is gewijzigd, antwoordt drie kwart van de school- en teamleiders in het vmbo en ruim de helft van hun collega's in het havo/vwo bevestigend

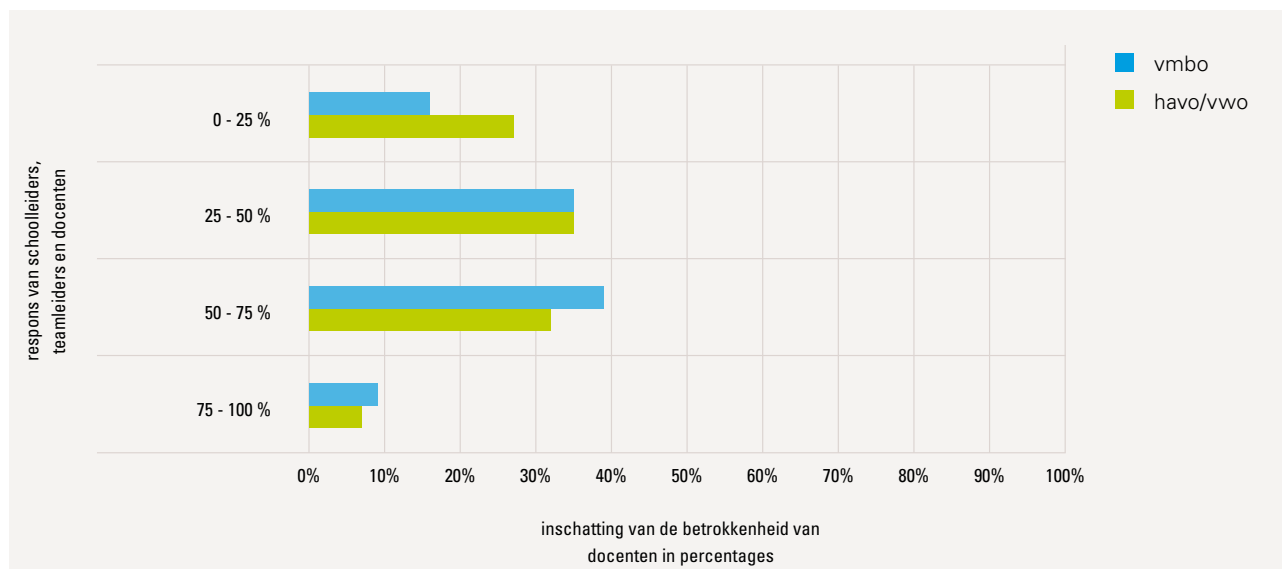
Afspraken over pedagogisch en didactisch handelen

Havo/vwo-scholen geven iets vaker dan vmbo-scholen aan afspraken te hebben gemaakt over het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. Bij die afspraken gaat het binnen het havo/vwo vaker om studiewijzers of -planners.

Behoefte aan betrokkenheid bij onderbouwontwikkeling

Binnen het vmbo schat men de behoefte van docenten om actief betrokken te worden bij onderbouwontwikkeling hoger in. Er bestaat echter geen significant verschil in het aantal docenten dat zelf aangeeft actief betrokken te willen zijn: in beide onderwijssoorten ligt dit percentage op 75%.

Inschatting van de behoefte van docenten om betrokken te worden bij onderbouwontwikkeling



Veranderingen binnen de schoolorganisatie

Onderwijstijd en lessentabel

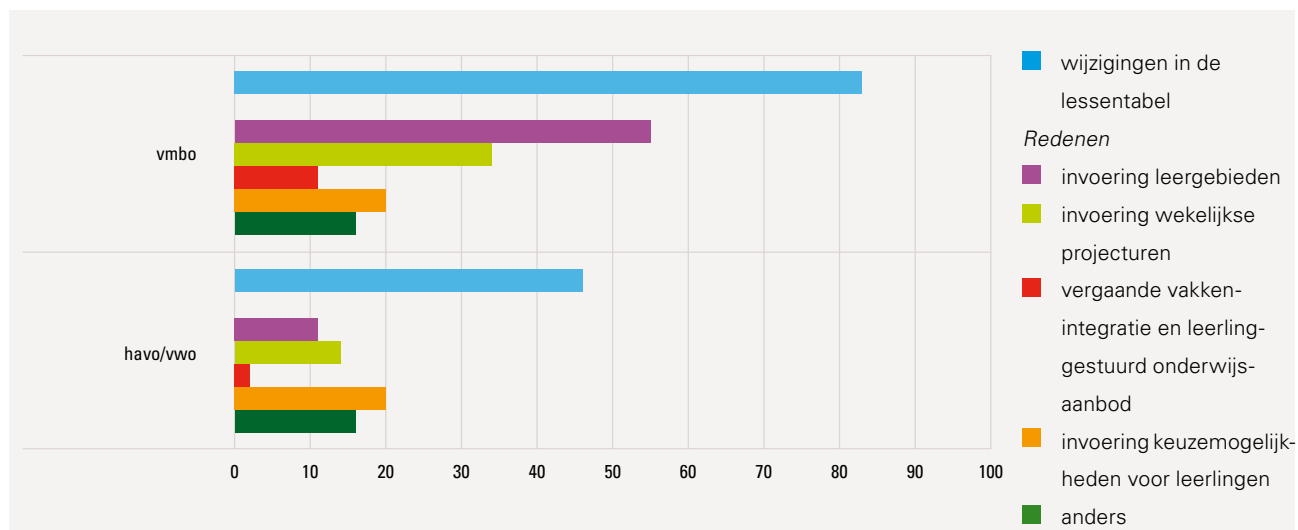
Programmeren van onderwijstijd

School- en teamleiders in het vmbo zeggen minder vaak dan hun collega's in het havo/vwo dat hun school leseenheden van vijftig minuten hanteert. In verhouding twee keer zo vaak melden ze met een vijfenveertigminutenrooster te werken. Een klein aantal school- en teamleiders, vooral in het vmbo, zegt dat zijn school meerdere malen wijzigingen in de roostereenheid heeft aangebracht. Havo/vwo-scholen geven vaker aan andere eenheden dan vijfenveertig of vijftig minuten te hanteren.

Wijzigingen in de lessentabel

Het percentage school- en teamleiders dat aangeeft dat er in de afgelopen vier jaar structurele wijzigingen in de lessentabel zijn aangebracht, is in het vmbo ruim twee keer zo groot als op havo/vwo-scholen. De invoering van leergebieden is hiervoor binnen het vmbo de meest genoemde reden, gevolgd door invoering van wekelijkse projecturen. Op de derde plaats komt het aanbrengen van meer keuzemogelijkheden voor leerlingen. Binnen het havo/vwo noemt men keuzemogelijkheden creëren het vaakst, gevolgd door 'anders' (een andere reden), en vervolgens door wekelijkse projecturen.

Wijzigingen in de lessentabel en redenen daarvoor



Faciliteren van onderbouwontwikkeling

Meer dan de helft van de school- en teamleiders in het vmbo zegt dat er in de afgelopen vier jaar meer formatie is uitgetrokken voor onderbouwontwikkeling. In het havo/vwo geldt dit maar voor ongeveer een derde van de school- en teamleiders.

Teams en secties

Voor de ontwikkeling van onderwijskundig beleid vinden vmbo-scholen teams belangrijker dan, of even belangrijk als secties. In het havo/vwo acht men secties van iets meer belang. Op de vraag waar een docent zich in eerste instantie lid van voelt, antwoordt een havo/vwo-docent veel vaker dat dit de sectie is. Slechts een klein deel van de havo/vwo-docenten vindt het team het belangrijkste groepsverband. Binnen het vmbo liggen de verhoudingen precies andersom.

Een groot gedeelte van de respondenten geeft aan dat teamleiders in de afgelopen vier jaar meer verantwoordelijkheid hebben gekregen voor het onderwijsbeleid. Binnen het havo/vwo is dit percentage het grootst. Op vmbo-scholen zegt men iets vaker dat andere functionarissen binnen de school meer verantwoordelijkheid hebben gekregen. Volgens een klein deel van de respondenten hebben sectievoorzitters minder verantwoordelijkheid gekregen. Binnen dit deel is het aandeel van het havo/vwo het grootst.

Vmbo-scholen geven iets vaker dan havo/vwo-scholen aan dat de schoolleiding de onderbouwontwikkeling strak aanstuurt. Het verschil is echter klein.

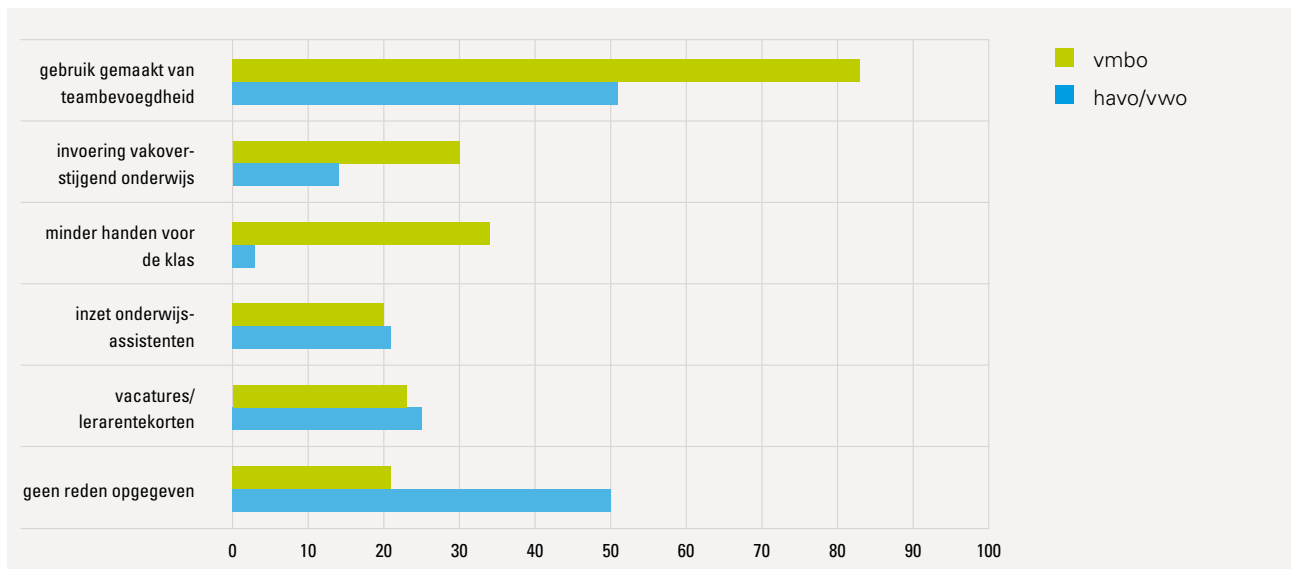
Horizontale en verticale teams

De meeste school- en teamleiders in het vmbo geven aan dat er op hun school sprake is van verticale teams. Hierna komt een combinatie van horizontale en verticale teams. Binnen het havo/vwo liggen de verhoudingen precies andersom. In het havo/vwo zijn teams ook een stuk groter: de helft van de school- en teamleiders zegt dat een team op zijn school uit meer dan vijftien docenten bestaat. In het vmbo is dit een op de drie.

Teambevoegdheid

Ruim 80% van de school- en teamleiders in het vmbo stelt dat zijn school gebruik heeft gemaakt van de nieuwe regels voor teambevoegdheid. Binnen het havo/vwo is dit iets meer dan de helft. Op het vmbo is de meest genoemde reden hiervoor dat men minder handen voor de klas wil realiseren, gevolgd door de invoering van vakoverstijgend onderwijs. Havo/vwo-scholen maken vooral gebruik van teambevoegdheid om oplossingen te creëren voor tekorten aan bevoegde leraren, gevolgd door het inzetten van onderwijsassistenten bij onderwijsactiviteiten. Opvallend is dat binnen het havo/vwo de helft van de school- en teamleiders geen reden opgeeft om met teambevoegdheid te werken, tegenover ruim 20% in het vmbo.

Gebruik van teambevoegdheid



Veranderingen aan het schoolgebouw

De huidige situatie

Ruim 30% van de school- en teamleiders in het vmbo zegt dat er op zijn school lespleinen en/of leertuinen zijn ingericht. In het havo/vwo is dit nog geen 20%. Meer school- en teamleiders in het havo/vwo laten weten dat er op hun school computerlokalen zijn. Computers in vaklokalen zijn er op beide schooltypen een stuk minder, maar wel in verhouding twee keer zo veel op vmbo-scholen als op havo/vwo-scholen. Praktijklokalen komen in het vmbo uiteraard meer voor dan in het havo/vwo. De mediatheek wordt daarentegen vaker in het havo/vwo gebruikt: meer dan 80% van de havo/vwo-vestigingen maakt er gebruik van, tegenover meer dan de helft in het vmbo. Ook studieplekken voor zelfstandig werken en leren zijn meer in zwang binnen het havo/vwo dan binnen het vmbo.

Veranderingen

Een kleine 30% van de school- en teamleiders uit het vmbo zegt dat zijn schoolgebouw veranderd is door de invoering van lespleinen en leertuinen. Bij het havo/vwo is dit percentage bijna drie keer zo laag.

Havo/vwo-scholen hebben de afgelopen vier jaar meer geïnvesteerd in het inrichten van studieruimtes waar leerlingen zelfstandig kunnen werken en leren (meer dan 50% van de havo/vwo-scholen en 20% van de vmbo-scholen). Het vmbo lijkt ICT liever in het vaklokaal te gebruiken: bijna 45% van de vmbo-scholen zegt dat hieraan geld is besteed. In het havo/vwo is het percentage een stuk lager. Het vmbo heeft, tot slot, meer geïnvesteerd in praktijkruimtes dan het havo/vwo.

Het schoolgebouw in relatie tot onderbouwontwikkeling

Schoolleiders, teamleiders en docenten in het havo/vwo vinden vaker dat hun schoolgebouw geschikt is voor de ontwikkeling van de onderbouw. Ook oordeelt men daar veel vaker positief over de werkruimtes voor docenten.

Veranderingen in de relatie tussen school en omgeving

School- en teamleiders in het vmbo zeggen vaker dat zij basisscholen meer zijn gaan informeren over de kwaliteit van het onderwijs in hun onderbouw. Hun collega's in het havo/vwo geven daarentegen weer vaker aan dat hun school meer met ouders in gesprek is gegaan over verantwoording. In het vmbo is negatieve beeldvorming over de school volgens school- en teamleiders vaker aanleiding om meer aandacht te gaan besteden aan verantwoordingsactiviteiten.

Betekenis en beoordeling van de nieuwe wet- en regelgeving

In relatie tot het onderwijsleerproces

Invloed van de wet- en regelgeving

Voor docenten in het vmbo is de nieuwe wet- en regelgeving vaker aanleiding geweest om meer aandacht aan vaardigheden en aan zelfstandig werken en leren te besteden, andere didactische benaderingen te kiezen, een leerplan voor het eigen vakgebied te ontwikkelen en nieuwe lesmethoden te kiezen. Gevraagd naar andere redenen om veranderingen in het onderwijsleerproces door te voeren, noemen zij ook iets vaker dan hun collega's in het havo/vwo de nieuwe doelstellingen van hun schoolleiding.

Docenten in het havo/vwo geven vaker aan dat hun behoefte aan een betere aansluiting tussen onder- en bovenbouw aanleiding was om veranderingen in het eigen leerproces door te voeren. In iets minder sterk mate geldt ditzelfde voor hun behoefte om te ontwikkelen en experimenteren. Toch geven vmbo-docenten iets vaker aan dat zij een actieve bijdrage aan onderbouwontwikkeling willen leveren.

Beoordeling van de wet- en regelgeving

Ruim 60% van de docenten vindt dat de nieuwe wet- en regelgeving globaal is en daardoor ruimte biedt om eigen keuzes te maken. Docenten in het havo/vwo zijn deze mening iets vaker toegedaan dan vmbo-docenten. Onder de 40% van alle docenten die de nieuwe wet- en regelgeving door haar globale karakter onduidelijk vindt, is het aandeel van havo/vwo-docenten het grootst. Vmbo-docenten beoordelen de invloed van de nieuwe wet- en regelgeving voor hun onderwijsleerproces iets vaker als 'motiverend' en 'prikkelend tot het maken van keuzes'. Maar ook zijn er in verhouding iets meer vmbo-docenten die de wet- en regelgeving te veel gericht vinden op het maken van keuzes door scholen en die daarom liever strakkere wet- en regelgeving zouden zien.

In relatie tot schoolbeleid

Betekenis van de wet- en regelgeving

Op vmbo-scholen ziet men de nieuwe wet- en regelgeving vaker als enige of belangrijkste aanleiding voor de ontwikkeling van de onderbouw dan op havo/vwo-scholen. Gevraagd naar 'andere redenen' voor de ontwikkeling van de onderbouw geeft het vmbo vaker aan dat het management van de school nieuwe doelstellingen formuleerde.

In het havo/vwo ziet men de behoefte van docenten om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw te verbeteren vaker als reden voor onderbouwontwikkeling dan in het vmbo. Binnen het vmbo wordt daarentegen iets vaker de wil om meer samenhang tussen de vakken aan te brengen als aanleiding gezien.

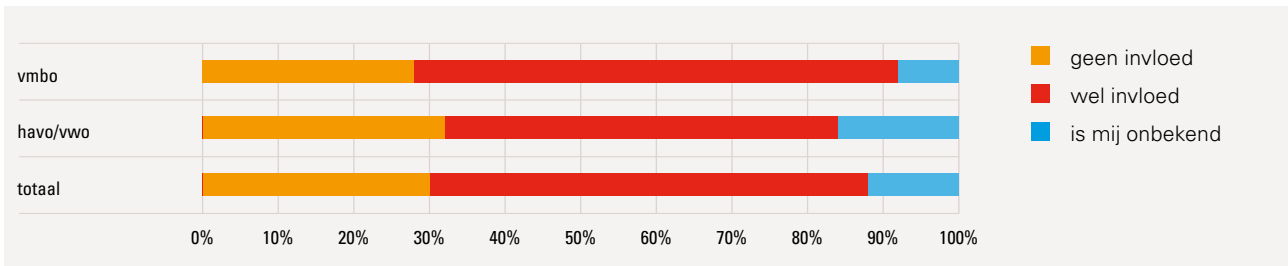
Beoordeling van de wet- en regelgeving

Vmbo-scholen beoordelen de nieuwe wet- en regelgeving iets positiever dan havo/vwo-scholen. Binnen de groep die kritisch tegenover de nieuwe wet- en regelgeving staat, is men op het vmbo iets vaker van mening dat de nieuwe wet- en regelgeving teveel gericht is op keuzes van de scholen en dat strakkere wet- en regelgeving beter zou zijn. Een vergelijkbaar verschil zagen we bij de betekenis van de nieuwe wet- en regelgeving voor het onderwijsleerproces.

Beoordeling van de invloed van bovenbouwwetgeving

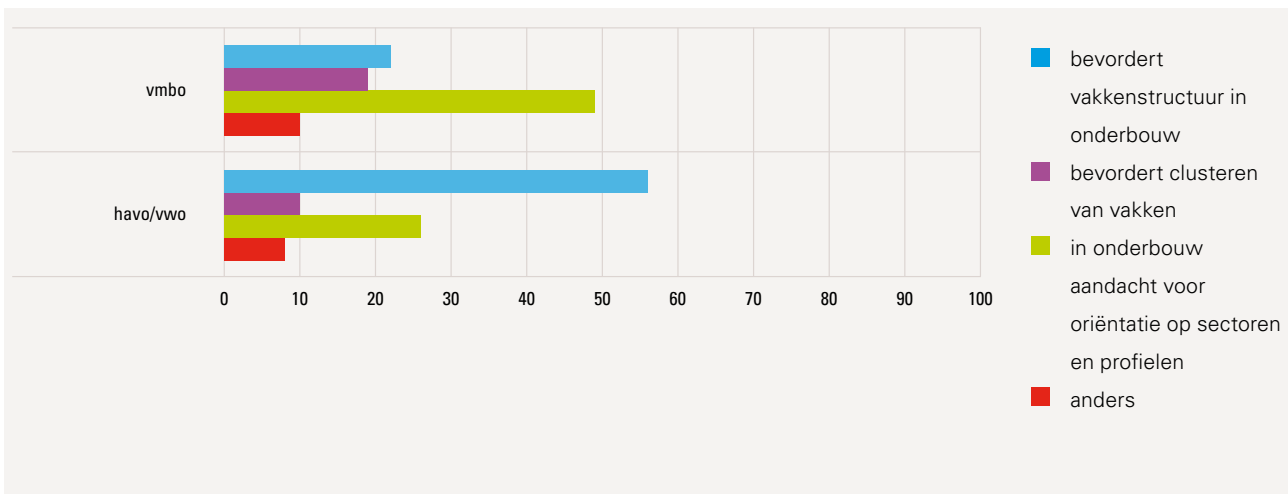
Een groter percentage school- en teamleiders in het vmbo dan in het havo/vwo vindt dat de wetgeving voor de bovenbouw van invloed is op de onderbouwontwikkeling. Het percentage dat zegt deze rol niet te kunnen inschatten, is in het havo/vwo twee keer groter dan in het vmbo.

Invloed bovenbouwwetgeving



Wanneer we vervolgens kijken naar de specificatie van de invloed van de wet- en regelgeving voor de bovenbouw, dan zien we een paar opvallende verschillen.

Invloed regelgeving bovenbouw op de ontwikkeling van de onderbouw



Binnen het havo/vwo ziet men het handhaven van de vakkenstructuur in de onderbouw als een belangrijk effect van de wetgeving voor de Tweede Fase. Ook vindt men dat deze wetgeving gezorgd heeft voor meer aandacht voor oriëntatie, zodat leerlingen in het derde leerjaar uiteindelijk de goede keuzes maken. Binnen het vmbo is de neiging om de vakkenstructuur te handhaven onder invloed van de wetgeving voor de bovenbouw een stuk minder groot. Wel zien we dat beide schooltypen in de onderbouw veel aandacht willen besteden aan sectororiëntatie.

Clustering van vakken, naar analogie met de sectoren in de bovenbouw, komt in het vmbo meer voor dan clustering van vakken volgens de indeling van profielen in het havo/vwo.

6> verschillen op basis van schoolgrootte

Vmbo-scholen of vestigingen waarbinnen het vmbo de meeste leerlingen telt zijn vaak kleiner dan havo/vwo-scholen. Verschillen in schoolgrootte vallen dus gedeeltelijk samen met het onderscheid tussen vmbo en havo/vwo. Daarnaast kunnen we met enige voorzichtigheid stellen dat de tevredenheid over de doorlopende leerlijn op kleine scholen iets groter is en dat motivatieproblemen op kleine scholen een minder grote rol spelen bij de ontwikkeling van de onderbouw.

Op basis van de respons hebben we geprobeerd om opvallende verschillen te benoemen die samenhangen met schoolgrootte. Deze resultaten zullen we echter met de nodige voorzichtigheid behandelen. We hebben er in de onderzoeksopzet namelijk voor gekozen om binnen brede scholengemeenschappen, waarin zowel vmbo als havo/vwo wordt aangeboden, gericht vragen te stellen over vmbo òf over havo/vwo. Daarbij hebben we ons laten leiden door het grootste aantal leerlingen, met andere woorden: door het dominante onderwijstype binnen de school.

Bij kleinere onderbouwlocaties is vmbo meestal het dominante onderwijstype. Op grotere scholengemeenschappen is dat havo/vwo. Dit betekent dat verschillen in schoolgrootte mede worden bepaald door verschillen tussen de onderwijstypen – en andersom.

Schoolgrootte	>1500	1000 - 1500	670 - 1000	300 - 600	<300	totaal	
vmbo	0	5	13	30	9	57	
havo/vwo	7	17	12	5	2	36	
heterogeen	1	0	0	1	1	3	
totaal	8	22	25	36	12	103	
aantallen respondenten	114	227	313	393	130	1177	

Daarom is bij het in kaart brengen van opvallende verschillen onderscheid gemaakt tussen:

- verschillen in schoolgrootte die overeenkomen met verschillen tussen vmbo en havo/vwo;
- verschillen die specifiek zijn voor het verschil in schoolgrootte.

De verschillen hebben we hieronder puntsgewijs weergegeven.

Verschillen overeenkomstig met verschillen tussen vmbo en havo/vwo

Onderwijsleerproces

- Op kleinere scholen vindt men vaker dat leerlingen beter in staat zijn tot zelfstandig werken dan vier jaar geleden.
- Kleinere scholen zien een sterkere ontwikkeling in de mate waarin leerlingen samenwerkend leren.
- Kleinere scholen besteden in de lessen vaker aandacht aan niveaoverschillen.
- Kleinere scholen maken iets vaker gebruik van lespleinen en leertuinen, en grotere scholen van de mediatheek. Grotere scholen gebruiken vaker studieplekken voor zelfstandig werken en leren.
- Kleinere scholen gebruiken vaker lokalen voor praktische sectororiëntatie.
- Kleinere scholen maken vaker gebruik van buitenschoolse locaties.

Impressie op basis van interviews

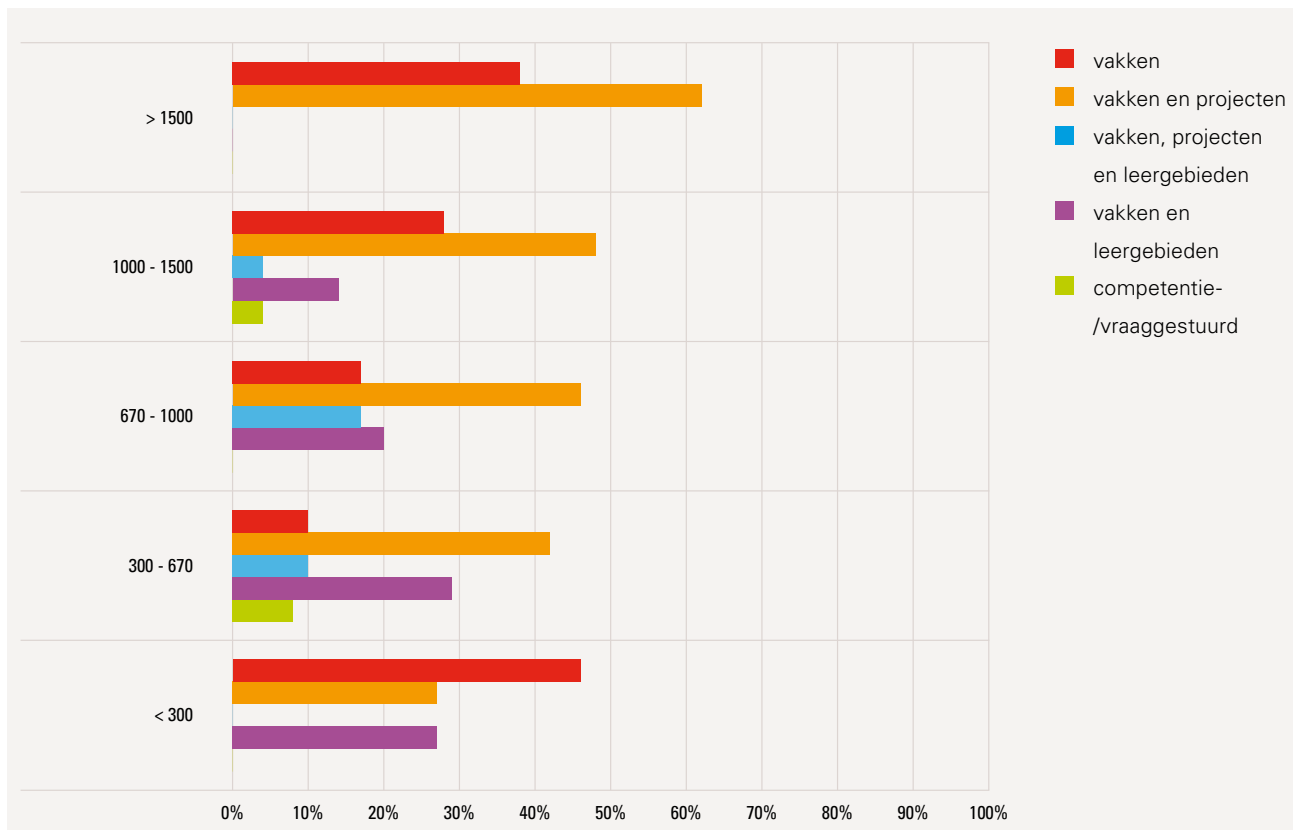
Verschillen tussen vmbo en havo/vwo binnen een locatie

Op locaties waar zowel vmbo als havo/vwo wordt aangeboden, hebben we school- en teamleiders gevraagd naar verschillen in ontwikkeling tussen beide onderwijstypen. Aan hun antwoorden vallen twee zaken op.

Als er verschillen worden genoemd, betreffen die doorgaans tempoverschillen in ontwikkeling. Ontwikkelingen binnen het vmbo verlopen sneller op het gebied van vakoverstijgende projecten, leergebieden en minder handen voor de klas, terwijl het havo/vwo dicht bij de bestaande vakkenstructuur wil blijven. School- en teamleiders van vmbo-scholen constateren een groter urgentiegevoel bij docenten om veranderingen aan te brengen in het onderwijsaanbod en de vormgeving ervan.

Ook gaf men regelmatig aan dat de twee onderwijssoorten in afzonderlijke teams zijn georganiseerd en onderwijskundig geïsoleerd opereren. Op het niveau van het management is er wel afstemming over organisatorische zaken (planningen, formatie en dergelijke) maar veel minder over onderwijsinhoud. School- en teamleiders geven aan dat ze daardoor ook weinig zicht hebben op verschillen in onderwijskundige ontwikkelingen.

Ontwikkelkeuzes naar schoolgrootte



Schoolbeleid en organisatie

- Hoe kleiner de school, hoe minder vaak men kiest voor een combinatie van vakken en projecten, en hoe vaker voor een combinatie waarvan ook leergebieden onderdeel uitmaken.
- Grotere scholen benadrukken vaker het belang van een verbeterde aansluiting tussen onder- en bovenbouw door middel van een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad per vak- of leergebied, en door middel van een geleidelijke opbouw in zelfstandig werken en leren.
- Kleinere scholen hebben vaker veranderingen aangebracht in de lesduur.

- Op scholen met tussen de 300 en 1000 leerlingen was de invoering van leergebieden een belangrijkere reden om de lesduur aan te passen dan op kleinere en grotere scholen. Voor kleinere scholen was de invoering van wekelijkse projecturen een belangrijkere reden.
- Op kleinere scholen is het vaker bekend of er uitwerking van de kerndoelen heeft plaatsgevonden.
- Grotere scholen benutten het differentieel deel vaker voor studielessen, bèta en techniek en levensbeschouwing, terwijl kleinere scholen vaker praktische sectororiëntatie aanbieden.
- Alleen school- en teamleiders van scholen tot 670 leerlingen geven aan dat hun schoolgebouw over lokalen voor praktische sectororiëntatie beschikt. In praktijkruimtes is de afgelopen vier jaar op scholen tot 1000 leerlingen meer geïnvesteerd.
- Hoe groter de school, hoe vaker men aangeeft dat er een mediathiek aanwezig is. Hetzelfde geldt voor studieplekken voor zelfstandig werken en leren. Hierin hebben grotere scholen de afgelopen vier jaar ook meer geïnvesteerd.
- Kleinere scholen beschikken vaker over lespleinen.
- Kleinere scholen maken vaker gebruik van computers in vaklokalen.
- Grotere scholen geven vaker aan dat, naast de nieuwe wet- en regelgeving, de behoefte van docenten aan een betere aansluiting tussen onder- en bovenbouw van invloed was op ontwikkelkeuzes voor de onderbouw.
- Op kleinere scholen vindt men het belangrijker om lid te zijn van een team dan van een sectie. Teams zijn op kleinere scholen doorgaans kleiner.
- Met name grote scholen geven aan dat teamleiders de afgelopen jaren op onderwijskundig gebied meer, en sectievoorzitters minder verantwoordelijkheid hebben gekregen. Scholen met minder dan 300 leerlingen geven vaker aan dat andere functionarissen meer verantwoordelijkheden hebben gekregen.
- Met name scholen met tussen de 300 en 670 leerlingen hebben gebruik gemaakt van teambevoegdheid.

Invloed van wet- en regelgeving

- Op kleinere scholen zijn docenten vaker van mening dat de nieuwe wet- en regelgeving aanleiding was voor andere didactische benaderingen.
- Op grotere scholen is de behoefte aan verbetering van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw een belangrijkere reden voor andere didactische benaderingen.
- Op kleinere scholen is men het vaker eens met de stelling dat de nieuwe wet- en regelgeving te veel gericht is op het maken van schooleigen keuzes en dat strakkere wet- en regelgeving beter zou zijn.
- Kleinere scholen schatten de invloed van de bovenbouwwetgeving op de onderbouwwontwikkeling iets groter in dan grotere scholen. Op kleinere scholen ziet men die invloed met name terugkeren in een groter accent op sectororiëntatie, grotere scholen leggen vaker de nadruk op het handhaven van de vakkenstructuur.

Verschillen specifiek voor schoolgrootte

We hebben de volgende verschillen geconstateerd die specifiek zijn voor de schoolgrootte. Deze verschillen vallen alle onder het onderwerp 'schoolbeleid en organisatie'.

- Kleinere scholen vinden vaker dat de aansluiting op de leerinhouden in het basisonderwijs de afgelopen vier jaar is verbeterd.
- Kleinere scholen zijn meer tevreden over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw.
- Kleinere scholen hebben meer stappen gezet om het structureel overleg tussen docenten onder- en bovenbouw te verbeteren.
- Kleinere scholen nemen vaker dan grotere scholen een besluit over de positie van het derde leerjaar havo/vwo. Middelgrote scholen hebben het derde leerjaar vaker een positie als 'schakeljaar' gegeven.
- Scholen met tussen de 300 en 670 leerlingen zeggen vaker afspraken te hebben gemaakt over een vaste structuur in de lessen.
- Op kleinere scholen hebben motivatieproblemen bij ontwikkelkeuzes voor de onderbouw een iets minder grote rol gespeeld.
- Kleinere scholen hebben iets vaker een ordening in òf secties, òf teams. Maar ook op kleinere scholen komt een organisatie in zowel secties als teams het meest voor.
- Op kleinere scholen is minder vaak sprake van geschikte werkruimtes voor docenten.

School Pius X College

Almelo, Locatie Aalderinkshoek

havo t/m gymnasium / tweetalig onderwijs

Donderdagochtend, 11.30 uur

Speak English, my friend, when you sit at this table*'It's more fun than school usually is'*

Drie Britse vlaggen en een countrytuinenboek bevolken een lage tafel in de hoek van de personeelskamer van het Pius X College. Ernaast een instructief gedichtje. "Speak English, my friend, when you sit at this table. It is of no matter whether you're apt or unable. Fill this place up with tears or with laughter. Don't remove any item or you'll be quartered right after."

Het zijn loze dreigementen, want de English Table is compleet verlaten. "Aan het begin van dit schooljaar waren ze nog bloedfanatiek. Maar ze zitten nu ook vaak bij de andere collega's," lacht teamleider onderbouw Frits Kleinheerenbrink.

'Ze' zijn de 12 docenten die op het Pius X College in Almelo tweetalig onderwijs (tto) geven aan twee havo/vwo- en twee gymnasiumklassen. Het gaat om lessen Engels, maar ook tekenen, biologie, Sport en bewegen en nog veel meer. In totaal minimaal de helft van het lessenpakket.

Twee jaar geleden koos de school voor een tweetalig profiel omdat het mooi aansluit bij het havo/vwo-imago dat Pius X toch al heeft. Er waren ook aarzelingen, zegt voorzitter van de centrale directie Ben Kokhuis als hij aan de lunchtafel aanschuift. "Vergeleken met tto-scholen in bijvoorbeeld het Gooi moeten leerlingen en ouders hier over een net iets hogere drempel. Het is toch al snel: 'gewoon is gek genoeg'. Maar wij willen onze betere leerlingen iets extra's bieden en dan is tweetalig onderwijs iets waar ze straks echt wat aan hebben."

In de praktijk slaat het aan. Al meteen vanaf het begin opteerde dertig tot veertig procent van de nieuwe aanmelders voor een plaats in de tweetalige havo/vwo- of gymnasiumbrugklas. Komend schooljaar loopt het aantal iets terug, onder meer doordat de school strenger is gaan selecteren. Maar tweetalig onderwijs is een blijvertje op Pius X. Er zijn zelfs al plannen voor de bovenbouw en voor versterkt talenonderwijs in vmbo-t en havo.

Kort voor de bel pakt muziekdocent Victor Pirenne er een stoel bij om te vertellen dat tweetalig onderwijs voor hem persoonlijk een geschenk uit de hemel was. "Engeland heeft mijn warme belangstelling. Daarnaast was het een mooie kans om na twintig jaar iets nieuws te gaan doen voor de doelgroep waaraan ik het liefst lesgeef: havo/vwo." Over de zes tot zeven uur die de opleiding tot tweetalig docent wekelijks kost, hoort niemand hem mopperen. "We doen het samen met scholengemeenschap St.-Canisius - onze zusterschool - en zo maak je weer eens kennis met nieuwe collega's. Ik geef zelfs op beide scholen les."

Alle inzet ten spijt, duurt het wel even voor lesgeven in het Engels net zo vlot gaat als in het Nederlands. Frits Kleinheerenbrink geeft zelf aardrijkskunde in het tto en merkt het aan den lijve.

"Langzamerhand bouw je je repertoire uit. Het begint met de vaktaal, die leer je op de opleiding. Mopperen leer je in de praktijk." Een brede lach: "Geintjes maken trouwens ook."

Victor Pirenne is verdwenen naar het muzieklokaal, waar een tweede klas tto op de xylofoon de Eurovisie-mars gaat oefenen.

"Ladies and gentlemen, may I have your attention, please..." Vijf minuten later golft een kakofonie aan onderwatergeluiden over de gang. Redmar (14) vindt al snel dat hij het onder de knie heeft.

"I chose to follow lessons in English because it's useful for later", wil hij wel even toelichten. "It was my own choice, not my parents'." Net als Redmar vindt Babette (14) dat het met de extra werkdruk wel meevalt.

"I like English anyway. It just seemed the logical thing to do and it might be useful when I go and study medicine later. I don't have to work harder at all. It's more fun than school usually is. It's more of a..." de woordenstroom valt even stil. "Uitdaging?!"



7> integrale schoolontwikkeling

In de monitor van 2007 hebben we vastgesteld dat scholen meer inzicht hebben in de kwaliteit van hun onderwijs naarmate zij een ontwikkeling bewuster vormgeven. Het bewust vormgeven van een ontwikkeling hebben we daar omschreven als het integraal werken aan ontwikkeling (op meerdere, of zelfs alle, relevante beleidsaspecten tegelijk). Omdat de monitor van 2007 niet specifiek op dit punt gericht was, hebben we het in deze monitor tot onderwerp van onderzoek gemaakt.

Integrale ontwikkeling

Om te kunnen onderzoeken in welke mate schoolontwikkeling integraal verloopt, is een werkbare definitie van dit begrip nodig. We hebben de volgende ideaaltypische beschrijving van integrale schoolontwikkeling gehanteerd:

De school ontwikkelt zich volgens een bewuste ontwikkelstrategie. Hierbij is nagedacht over de samenhang die idealiter bestaat tussen verschillende aspecten, zoals (inhoud en vormgeving van het) onderwijsleerproces, personeelsbeleid, financieel beleid, fysieke omgeving. Door alert te zijn op mogelijke problemen in deze samenhang blijven spanningen tussen de verschillende terreinen tot een minimum beperkt.

Tijdens de negentien schoolbezoeken zijn we nagegaan in welke mate scholen volgens deze definitie werken. Dit hebben we gedaan door onze constatering tijdens het bezoek te noteren, en in het afsluitende gesprek met de schoolleiding te analyseren welke factoren de school dichterbij integrale schoolontwikkeling brengen en welke haar er verder vandaan voeren.

Hieronder geven we weer wat we hebben waargenomen.

Als we uitgaan van de mate waarin sprake is van een bewuste ontwikkelstrategie, kunnen we de scholen grofweg indelen in vijf categorieën:

- scholen met een (vrijwel) integraal beleid
- scholen met een goed doordachte strategie, maar met enkele knelpunten
- scholen waarin de ontwikkeling deels integraal is, maar in de school als geheel niet
- scholen met duidelijke kaders en/of visiedocumenten of een expliciete scenariokeuze, die de consequenties daarvan echter niet uitwerken
- scholen met een weinig bewuste strategie

Impressie op basis van interviews

Bewuste ontwikkelstrategie

Op vier bezochte vmbo-scholen en twee havo/vwo-scholen hanteert de schoolleiding een bewuste sturingsfilosofie, waarbij verschillende aspecten van schoolontwikkeling nadrukkelijk met elkaar in verband werden gebracht.

Op één havo/vwo-school heeft de schoolleiding een ontwikkelstrategie voor meerdere jaren op papier gezet, voorzien van een beschrijving van de samenhang tussen het schoolgebouw, de doelstellingen voor de onderbouw, vakleerplan-

ontwikkeling, invoering van docententeams en de verbetering van een zwak bevonden onderwijskundig aspect. Daarbij is nadrukkelijk aandacht besteed aan de verantwoordelijkheidsverdeling ten aanzien van de onderwijskundige ontwikkeling. Bij invoering van projectweken is nagedacht over de relatie ervan met vakleerplannen.

De andere havo/vwo-school die vanuit een bewust gekozen en beschreven ontwikkelstrategie werkt, baseert zich op een onderwijskundig concept dat ver afstaat van de vakkenstructuur en dat vooral voorziet in competentiegericht en leerlinggestuurd onderwijs. Omdat dit concept sterk verschilt van het gangbare, was de school genoodzaakt om alle consequenties ervan goed te doordenken (bijvoorbeeld op het gebied van leerplan en leermiddelen, de fysieke leeromgeving en de organisatie van onderwijstijd). De school begon vanuit een 'nulsituatie': in een nieuw gebouw, met personeel dat op basis van het concept is geworven. Daardoor bestaat er bij het personeel een sterk gedeelde onderwijskundige visie.

Van de vier vmbo-scholen die tegelijk aandacht hadden voor verschillende aspecten in hun ontwikkelstrategie, lag bij twee de aanleiding voor ontwikkeling met name in externe factoren: een afname van het aantal leerlingen, versterkt door negatieve beeldvorming van de school. De situatie waarin deze twee scholen verkeerden noopte tot het doordenken van de consequenties van alle keuzes. Een van die twee scholen kampte met een typische G4-problematiek: ze had te maken had met een 'witte vlucht', kreeg daardoor last van negatieve beeldvorming en kreeg van de Inspectie het oordeel 'zeer zwak'. Bij deze school voerde een nieuw aangestelde schoolleider veranderingen door in het personeelsbeleid en de organisatiestructuur, stelde kaders op voor pedagogisch en didactisch handelen van leraren, hervormde lessentabellen en nam maatregelen om de aansluiting tussen onder- en bovenbouw te verbeteren.

Bij de twee andere vmbo-scholen speelde vooral de invoering van een nieuw onderwijskundig concept een rol. Omdat men had gekozen voor invoering van 'natuurlijk leren', was het noodzakelijk geweest om integraal beleid op te stellen. Een van deze twee scholen besloot uiteindelijk dit onderwijskundig concept nagenoeg te verlaten. Op de andere school gebeurde dat niet, maar stelde men wel de ambities bij. Beide scholen stellen dat weliswaar niet alle experimenten als geslaagd kunnen worden beschouwd, maar dat men door de keuzes die waren gemaakt veel heeft geleerd over schoolontwikkeling.

Beleids-elementen die scholen dichter bij integrale schoolontwikkeling brengen, zijn vooral een goede PDCA-cyclus en een goede overlegstructuur. Elementen die scholen er vandaan houden, zijn: een discrepantie tussen inhoud en organisatie, een discrepantie tussen autonomie en gezamenlijkheid, het ontbreken van reflectie, het ontbreken van duurzame verankering doordat adequate facilitering ontbreekt, een negatieve houding van bovenbouwdocenten, een niet-consequente PDCA-cyclus, communicatieproblemen, problemen in de verantwoordelijkheidsverdeling (tussen directie en docenten of tussen secties en teams) en bestuurlijke tegendruk.

Dichter bij het bestaande betekent minder bewust

Inderdaad, zo blijkt uit de gesprekken met de scholen, is er minder sprake van een bewuste ontwikkeling van de onderbouw naarmate een school kiest voor een schoolontwikkeling die dichter bij het bestaande blijft. Op veel scholen blijven onderwijskundige doelen globaal en ligt de nadruk vooral op organisatorische aspecten. Een veelbetekenende uitspraak van een van de schoolleiders: 'Het centrale beleidskader van de school is klaar, alleen de onderwijskundige paragraaf moet nog geschreven worden.'

Een belangrijke verklaring voor dit verschijnsel is dat op veel scholen de verantwoordelijkheidsverdeling ten aanzien van onderwijsontwikkeling niet heeft plaatsgevonden of is afgerond. Dit geldt vermoedelijk voor de meeste scholen. Enerzijds vinden veel scholen het belangrijk dat de docent zijn of haar eigen stempel op het onderwijsleerproces kan zetten, anderzijds streeft het management ernaar de onderwijskwaliteit bestuurbaar te maken, omdat dit zijn verantwoordelijkheid is.

Bij veel scholen leidt dit ertoe dat onderwijskundige visies en doelen globaal geformuleerd blijven. De ruimte die docenten hebben voor hun eigen invulling, maakt dat er te weinig uniformiteit is om te komen tot een doordacht onderwijskundig plan. Dat heeft vaak als gevolg dat schoolleidingen zich concentreren op het nemen van maatregelen in structuur en organisatie, waarvan zij verwachten dat deze een bepaalde onderwijskundige ontwikkeling op gang helpen. Men voert dan bijvoorbeeld een lesrooster in met andere tijdseenheden, in de hoop dat dit leidt tot andere didactische benaderingen. Of er wordt in het rooster een aantal uren vrijgemaakt voor projectonderwijs, terwijl het onduidelijk is binnen welk kader dit projectonderwijs vormgegeven moet worden. De doelen zijn immers niet helder.

8> deelonderzoek grote steden

In dit hoofdstuk zetten we de aanleiding, opzet, resultaten en conclusies uiteen van het deelonderzoek naar de relatie tussen grotestedenproblematiek en onderbouwontwikkeling. Dit deelonderzoek is een illustratie bij het totale monitoronderzoek in de periode 2005 tot en met 2008.

Aanleiding

In de afgelopen jaren hebben we gemerkt dat relatief weinig scholen uit de vier grote steden (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht) aanwezig waren op landelijke en regionale bijeenkomsten. Het verschil met de aanwezigheid van scholen uit de rest van het land is niet bijzonder groot, maar was voor ons wel aanleiding om de scholen in de vier grote steden nader te onderzoeken. Daarbij hebben we ons de volgende vragen gesteld:

Waarom zijn deze scholen minder aanwezig op dergelijke bijeenkomsten? Vinden ze hun informatie, contacten en ondersteuning elders? Ontwikkelen ze hun onderbouw zonder deze vorm van ondersteuning? Of, de lijn nog verder doortrekkend: vindt er op scholen in de grote steden minder onderbouwontwikkeling plaats en zo ja, welke rol speelt de grotestedenproblematiek daarbij? In dit deelonderzoek worden deze vragen beantwoord. Hieronder lichten we toe op welke manier we dit doen.

Onderzoeksvragen

Voor dit deelonderzoek hebben we de volgende vraagstellingen geformuleerd:

- Bestaat er een relatie tussen de grotestedenproblematiek en de onderbouwontwikkelingen op scholen in de vier grote steden en zo ja, wat is de aard van deze relatie?
- Is onderbouwontwikkeling voor de scholen een manier om de grotestedenproblematiek aan te pakken, of worden scholen dusdanig overweldigd door de grotestedenproblematiek dat ze niet meer toekomen aan onderbouwontwikkeling?

Daarnaast hebben we antwoord proberen te geven op de oorspronkelijke vraag:

- Hoe vaak zijn de scholen aanwezig op bijeenkomsten van diverse onderwijsorganisaties en waarom?

Opzet en verantwoording

Dit deelonderzoek naar de relatie tussen onderbouwontwikkelingen en grotestedenproblematiek pretendeert niet representatief te zijn voor alle scholen in de grote steden. Het doel van dit onderzoek is om een illustratie te geven van een groep scholen die in specifieke opzichten verschillen van andere scholen. Dit deelonderzoek geeft een beeld van de problematiek en thema's waarmee scholen in de vier grote steden te maken hebben en de weerslag die dit alles al dan niet heeft op de ontwikkelingen in de onderbouw. Ook wordt een beeld geschetst van de rol van ondersteunende organisaties in de grote steden.

Om de vragen van dit deelonderzoek te beantwoorden, hebben we scholen in de vier grote steden bezocht. Daar voerden we gesprekken met schoolleiders en in een geval met een team van docenten. In totaal zijn vijf vmbo-scholen en vier brede scholengemeenschappen (voor vmbo, havo, vwo en soms gymnasium) bezocht. De scholen zijn evenwichtig verdeeld over de vier grote steden: in Amsterdam, Den Haag en Utrecht bezochten we steeds twee scholen, in Rotterdam drie.

Behalve met scholen, hebben we met zes personen gesproken die vanuit hun functie als bestuurder, onderwijsondersteuner of lector kennis hebben van onderbouwontwikkelingen en problematiek in de grote steden. Met alle personen zijn open interviews gehouden, aan de hand van een gesprekshandleiding met een aantal thema's.

Grotestedenproblematiek

Met behulp van literatuur hebben we onderzocht met welke aspecten van grotestedenproblematiek scholen in de vier grote steden vooral te maken hebben. Dit zijn, in volgorde waarin we de onderwerpen op scholen hebben besproken: taal, zorg, ouders, docenten, sociaaleconomische factoren, huisvesting en de segregatie.

Hieronder vatten we de bevindingen uit de gesprekken per thema samen.

Taal

Taalachterstand is het door scholen en de andere geïnterviewden meest genoemde aspect van de grotestedenproblematiek. Vrijwel alle gesprekspartners vinden dit tevens het belangrijkste probleem op scholen in de grote steden. Taal is een kernvak dat bij alle andere vakken nodig is en een achterstand op taalgebied leidt dan ook tot problemen bij andere vakken. De problemen als gevolg van de taalachterstand blijven spelen tot en met het eindexamen. Ook leiden taalachterstanden tot frustratie bij leerlingen, omdat zij zich moeilijker kunnen uiten.

Het probleem van taalachterstand doet zich met name bij allochtone leerlingen voor. Een achterstand van een aantal jaar is bij hen niet uitzonderlijk. Vaak is het niveau van andere vakken, zoals rekenen, wel in orde, maar blijft het taalniveau daarbij achter.

De scholen noemen en ondernemen meerdere activiteiten om de taalachterstanden aan te pakken. Scholen besteden bij zoveel mogelijk vakken aandacht aan taal, betrekken ook ouders bij taalverwerving en zetten samen met gemeenten en ondersteunende instellingen taalprojecten op.

Zorg

De scholen en personen die we gesproken hebben, onderscheiden grofweg twee taken die een school kan hebben: ten eerste het overdragen van kennis aan de leerling en ten tweede het 'opvoeden' van de leerling en het voldoen aan andere zorgbehoeften. De door ons bezochte scholen hebben verschillende visies op deze taken.

Een deel van de scholen en alle experts zijn van mening dat kennisoverdracht de belangrijkste taak van de school is. Deze scholen voeren bewust geen of een zo gering mogelijke zorgtaak uit: zij noemen zich geen 'zorgschool'. Ze beperken zich tot het signaleren van problemen en verwijzen leerlingen zo nodig door naar instanties als jeugdzorg, maatschappelijk werk en gezondheidszorg. Zij benadrukken dat kennisoverdracht (onderwijs) en zorg gescheiden moeten blijven. Gesteld wordt, dat als het onderwijs goed is, de pedagogische en didactische doelen vanzelf behaald worden. Om vanuit deze visie te kunnen werken, zo benadrukken deze scholen en experts, heeft de schoolleiding een belangrijke taak: de structuur van de schoolorganisatie en de verantwoordelijkheidsverdeling van docenten en directieleden moeten duidelijk zijn en het mogelijk maken om gericht te blijven op kennisoverdracht. Voor docenten moet het helder zijn waar hun signalerende taak ophoudt en wanneer en waarheen ze leerlingen moeten doorverwijzen.

Op andere scholen is de zorg juist ingebed in de dagelijkse praktijk en staat het voldoen aan de zorgbehoeften van leerlingen bovenaan de prioriteitenlijst. Deze scholen stellen dat het meegeven van sociale vaardigheden aan leerlingen belangrijker is dan het overdragen van vakkennis. Doordat de zorgtaak van opvoeden en problemen oplossen veel tijd vraagt, komt men vaak tijd tekort voor het overdragen van kennis.

Verwant aan het onderscheid tussen de zorgtaak en de taak van kennisoverdracht, is het vraagstuk over de maatschappelijke opdracht van de school, die door een van de geïnterviewde lectoren wordt genoemd. Leren op school wordt steeds meer gekoppeld aan opvoeding en opvang van kinderen, aan voorbereiding op deelname aan de samenleving, aan oriëntatie op de arbeidsmarkt en aan spelen en vrijetijdsbesteding. Maatschappelijke problemen houden niet op bij de voordeur van de school. Scholen worden geacht een bijdrage te leveren aan het voorkómen en bestrijden van problemen als sociaaleconomische achterstand, segregatie, criminaliteit en gezondheids- en leefstijlproblemen. Kinderen brengen meer tijd dan vroeger in en rondom de school door. Van scholen wordt dan ook steeds meer verwacht dat zij, in samenwerking met diverse instellingen, de daginvulling van kinderen vormgeven³.

³ Hogeschool van Amsterdam, Beleidsplan 2006-2010, lectoraat 'School en omgeving in de grote stad'. Amsterdam, juli 2006, pagina 9

Ouders en ouderparticipatie

Alle geïnterviewde scholen en personen noemen betrokkenheid van ouders bij de school en bij het onderwijsproces van hun kind essentieel, maar ook heel moeilijk te realiseren.

Een deel van de – met name allochtone – ouders bemoeit zich niet met school en onderwijs. In hun visie is de school de professional; de school is verantwoordelijk voor het onderwijs aan het kind en regelt alles. De ouders vertrouwen hierop en begeleiden hun kind niet bij zijn of haar schoolloopbaan. Toch geven de geïnterviewden aan dat ouders het beste wensen voor hun kind en het willen laten slagen op school en in de samenleving. De ouders leggen de verantwoordelijkheid voor het onderwijsgebied echter bij de school; ze willen er zelf wel energie in steken, maar weten niet hoe dat moet.

Omdat de scholen het contact met de ouders erg belangrijk vinden, maar dit tegelijkertijd niet vanzelf tot stand komt, worden allerlei initiatieven genomen om met hen in contact te komen. Op vrijwel alle scholen zijn ouders verplicht om het rapport van hun kind op te halen en om aanwezig te zijn op ouderavonden. Veel scholen leggen een huisbezoek af als de leerling zich inschrijft, of gaan binnenkort weer beginnen met deze bezoeken. Daarnaast organiseren de bezochte scholen activiteiten met een vrijwillig karakter, zoals thema-avonden, ontbijten, taal- en computercursussen, vader-zoonavonden en andere activiteiten om ouders bij de school te betrekken. Op deze momenten vervult de school meer de functie van wijkcentrum dan van opleidingsinstituut, zo geven de scholen zelf aan.

Docenten

Alle bezochte scholen geven aan moeite te hebben met het opvullen van de vacatures. Slechts een van de bezochte scholen in de grote steden zegt echter dat het niet lukt om alle vacatures in het docentenbestand te vullen. Deze school is genoodzaakt om onbevoegde docenten aan te stellen. Overigens staan ook op andere scholen onbevoegde docenten voor de klas.

Een groot deel van de scholen heeft maatregelen genomen om docenten binnen te halen en binnen te houden. Een schoolleider stelt dat de salarissen voor docenten sterk moeten stijgen om de vacatures te kunnen bezetten. Op vrijwel alle scholen worden nieuwe docenten intensief begeleid en gecoacht. Een aantal scholen werkt samen met docentenopleidingen. Studenten vervullen dan een deel van hun studie op de school en blijven er daarna als docent werkzaam. Andere omstandigheden die het docentenbestand ten goede komen, zijn een goede sfeer op school, motivatie en inspiratie om met deze leerlingen te werken, een hecht team, een groot netwerk en docentenuitwisseling met andere scholen. Een aantal scholen of steden werkt met een pool van soms al gepensioneerde docenten. Deze mensen staan op oproepbasis voor de klas, zodat de docenten in de gelegenheid zijn om naar bijeenkomsten te gaan of zich bezig te houden met onderwijsontwikkeling.

Een expert merkte op dat goede docenten na een aantal jaren in de school vertrekken naar onderwijsondersteunende instellingen. Dit betekent een verlies voor de school en vooral voor de leerlingen.

In de interviews refereert men regelmatig aan competenties en kennis van docenten. Juist kwetsbare groepen leerlingen in de grote steden hebben de beste docenten nodig, maar helaas beschikken niet alle docenten over de juiste competenties. Het gaat dan met name om pedagogisch-didactische kwaliteiten. Op dit gebied, maar ook op het gebied van nieuwe onderwijsvormen, ligt volgens vele geïnterviewden een belangrijke taak voor docentenopleidingen. Nieuwe docenten worden nu niet altijd goed voorbereid op nieuwe onderwijsconcepten, en dat is lastig.

De docenten die we gesproken hebben, noemen het werk op hun school in de grote stad vrijwel allemaal zeer dankbaar en zinvol werk. Zij houden van hun leerlingen en zijn zeer gemotiveerd om met hen te werken. Ze erkennen dat het regelmatig zwaar werk is, maar storen zich aan de negatieve publiciteit over hun scholen en leerlingen en aan het onbegrip over hun werkkeuze in hun eigen omgeving.

Sociaaleconomische factoren

Een zeer groot deel van de leerlingen op de bezochte scholen is afkomstig uit achterstandswijken. Regelmatig staat ook de school zelf in een achterstandswijk. Deze leerlingen kampen met een veelheid aan problemen die te maken hebben met hun achtergrond: armoede, eenoudergezinnen, verwaarlozing, misbruik, criminele contacten, drugs, wapens, gedragsproblemen, leerproblemen, taal- en leerachterstanden, enzovoort. Al deze problemen hebben invloed op de onderwijsloopbaan van de leerlingen, maar ook op de school zelf. Veiligheid is een belangrijk thema voor de scholen en door alle persoonlijke problemen kunnen leerlingen zich soms moeilijk concentreren op school. Veel van de problemen vragen om een reactie van school of van docenten.

Ondanks al deze problemen komen de meeste leerlingen nog dagelijks naar school, wat in een aantal gevallen een wonder wordt genoemd. De school is voor veel leerlingen een veilige en prettige plaats. Hun volledige sociale leven speelt zich er af. Dat maakt dat

leerlingen graag naar school komen, maar zorgt er ook voor dat ze het onderwijs ondergeschikt vinden aan de sociale functie van de school.

Scholen merken nadrukkelijk op dat gedragsproblemen niet per definitie samenhangen met de (allochtone) afkomst van leerlingen. Met 80% van de leerlingen gaat het goed, de probleemgroep bestaat uit de overige 20%. Vaak krijgen de scholen en leerlingen complimenten over het gedrag en de prestaties van de leerlingen uit de omgeving van de school.

Huisvesting schoolgebouw

Een aantal scholen heeft huisvestingsproblemen. In Rotterdam staan de scholen veelal in de binnenstad en zijn ze gehuisvest in kleine, monumentale panden. Deze gebouwen zijn vaak te klein voor de hoeveelheid leerlingen, en zijn ook niet geschikt te maken voor ontwikkelingen die de school zou willen doorvoeren. Het onderhoud van sommige oude gebouwen kost veel geld, geld dat dus niet in onderwijsontwikkeling gestoken kan worden. Een van de schoolbesturen neemt deze kosten op zich, zodat de school haar geld aan onderwijs kan besteden.

Nieuwbouwplannen stuiten vaak op weerstand en het kost meestal jaren om ze te realiseren.

Segregatie

In de grote steden ontwikkelen zich twee trends: zwarte scholen worden zwarter (de zogenoemde 'witte vlucht') en vmbo-scholen en havo/vwo-scholen gaan meer van elkaar verschillen.

Alle scholen in de grote steden, met uitzondering van die in Amsterdam, hebben te maken met de witte vlucht. Blanke leerlingen uit de hogere sociale lagen, maar ook steeds meer allochtone leerlingen kiezen voor een school buiten de grote stad. Dit heeft tot gevolg dat de scholen in de grote steden steeds meer verzwarren: de problematische leerlingen blijven achter in de stad.

Niet alleen de afstand tussen scholen met witte en zwarte leerlingen, maar ook de afstand tussen vmbo-scholen en havo/vwo-scholen in de stad wordt steeds groter: het onderwijs segregereert. De vmbo-scholen zijn vaak zwarte scholen met veel problemen en worden steeds groter. De havo/vwo-scholen worden kleiner, omdat deze leerlingenpopulatie vertrekt naar scholen buiten de steden. Er is actie nodig om deze trend te doorbreken. Wanneer er niets gebeurt, lopen met name de vmbo-scholen gevaar om uiteindelijk te moeten sluiten. De meeste scholen proberen zich duidelijk te onderscheiden van andere scholen en op die manier het hoofd boven water te houden. Vaak richten zij zich op een bepaald onderwijsconcept, zoals een verlengde basisschool of een vakschool, waarin leerlingen op dezelfde locatie een mbo-opleiding kunnen volgen.

Onderbouwontwikkeling

Met de bezochte scholen hebben we, behalve over de grotestedenproblematiek, gesproken over de ontwikkeling van hun onderbouw.

Alle bezochte scholen zijn bezig met de vormgeving of ontwikkeling van het onderwijs in de onderbouw. Het merendeel van hen biedt een deel van het onderwijs aan in projecten of leergebieden, of is bezig om dit soort onderwijs te ontwikkelen. Andere uitgangspunten in de ontwikkelingen zijn maatwerk, dagelijkse controle van gemaakt werk, talentontwikkeling en een centraal thema voor het onderwijs.

Bij het vormgeven van het onderwijs, zo geven alle scholen aan, gaan zij uit van hun leerlingen. Scholen stellen dat de leerlingen in de grote steden specifieke kenmerken of behoeften hebben en dat hun onderwijs daaraan wordt aangepast.

De volgende ontwikkelingen in het onderwijs hebben we aangetroffen op de bezochte scholen:

- differentiatie-uren: verdieping, bijles, thema-uren
- wijk- en bredeschoolactiviteiten
- band met de 'witte maatschappij' versterken, bijvoorbeeld door middel van buddyprojecten
- kleinschaligheid: deel- en vakscholen
- gebruik maken van principes uit het primair onderwijs (vast lokaal, kleine groep docenten, enzovoort)

De bezochte scholen ontwikkelen dus onderwijsconcepten die passen bij de leerling.

Op alle scholen is ons opgevallen en werd ook benadrukt dat goed management en integrale ontwikkeling essentieel zijn. Zonder deze voorwaarden redden scholen het niet. Dat lijkt met name te gelden voor de scholen in de grote steden, waar de omgeving invloed heeft op zowel de leerling als op de school.

Contact met organisaties

Naast de relatie tussen grotestedenproblematiek en onderbouwontwikkeling hebben we onderzocht hoeveel contact scholen hebben met externe organisaties, of – en zo ja, hoe vaak – zij bijeenkomsten bezoeken en aan welke ondersteuning scholen in de grote steden behoefte hebben.

Alle bezochte scholen geven aan dat zij door de hoge werkdruk weinig tijd hebben om conferenties of bijeenkomsten te bezoeken. Ze delen onze constatering dat relatief weinig scholen uit de grote steden aanwezig zijn op conferenties en bijeenkomsten. Naast de hoge werkdruk hebben schoolleiders een aantal andere redenen om weinig naar bijeenkomsten te gaan: zij vinden het belangrijk om in de school aanwezig te zijn en ook vindt een aantal van hen de opbrengst van conferenties over het algemeen te laag.

Als schoolleiders naar bijeenkomsten gaan, kiezen ze vrijwel altijd voor bijeenkomsten in hun eigen stad en meestal voor bijeenkomsten over voor hen relevante thema's. Vaak zijn dit concrete thema's als zorg of veiligheid, of trainingen gericht op management of financiën. Er worden weinig of geen bijeenkomsten bezocht die te maken hebben met onderbouwontwikkelingen.

Scholen geven aan dat er binnen hun eigen stad of binnen de vier grote steden veel bijeenkomsten worden georganiseerd die specifiek zijn gericht op scholen in de grote steden. Onderwijsondersteunde instellingen, stads- en gemeentebestuur en overkoepelende schoolbesturen spelen hier een rol. Er bestaan ook veel samenwerkingsverbanden in en tussen de steden, gericht op thema's die in de grote stad leven. Tevens wordt er samengewerkt tussen besturen, en brengt de gemeente partijen bij elkaar. Overigens wisselt de situatie per stad. Waar in de ene stad veel onderlinge samenwerking bestaat, is dit in de andere stad door concurrentieoverwegingen veel minder het geval.

Conclusie

De in de inleiding gestelde hoofdvragen kunnen we als volgt beantwoorden: ja, er is een relatie tussen grotestedenproblematiek en onderbouwontwikkeling. Onderbouwontwikkeling is voor de bezochte scholen een manier om de aspecten van grotestedenproblematiek aan te pakken. In dit onderzoek troffen we geen scholen aan die aangeven dat zij overweldigd worden door de problematiek en niet meer aan ontwikkeling toe komen. De bezochte scholen zijn allemaal bezig om het onderwijs in te richten voor hun leerlingen, met oog voor hun specifieke kenmerken. Wel geven de scholen aan dat het af en toe moeilijk werken is in hun omstandigheden. Maar dat neemt niet weg dat de scholen erg gemotiveerd zijn en zich uitgedaagd voelen om hun leerlingen het beste te bieden, net als elke andere school.

Ook de tweede vraag, naar de opkomst op bijeenkomsten, is beantwoord. Scholen laten zelf weten weinig landelijke bijeenkomsten te bezoeken. Hiervoor geven zij een aantal redenen op: ze hebben het te druk, de bijeenkomsten voldoen niet aan hun behoefte en in en tussen de grote steden bestaan veel samenwerkingsverbanden en worden bijeenkomsten georganiseerd.



9 > deelonderzoek kerndoelen en curriculumontwikkeling op scholen

In deze monitor besteden we een apart hoofdstuk aan de werking van de kerndoelen die met de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw in 2006 van kracht zijn geworden. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming heeft destijds welbewust gekozen voor 'slechts' 58 kerndoelen, die ook nog eens globaal waren geformuleerd. Bij die keuze heeft de Taakgroep zich laten inspireren door de geluiden uit de scholen: daar bestond een grote behoefte aan meer ruimte om het onderwijs naar eigen keuze in te richten, om programma's beter toe te snijden op de eigen leerlingen, rekening houdend met de mogelijkheden van het eigen team. De globale formulering van de kerndoelen kan dan ook niet los worden gezien van andere voorstellen van de Taakgroep: het loslaten van de verplichte vakkenstructuur en de adviestabel, het verruimen van de bevoegdheidsregelingen om vakoverstijgend werken mogelijk te maken en het vaststellen van een kerndeel.

In een onderzoek naar de werking van de nieuwe kerndoelen is het daardoor wel lastig om vast te stellen of, en zo ja in welke mate, ontwikkelingen in de onderbouw toe te schrijven zijn aan die kerndoelen of juist meer aan andere onderdelen van de nieuwe wetgeving. Onderbouw-VO heeft Lieke Meijs (SLO) gevraagd zo'n onderzoek uit te voeren. Daartoe heeft zij een literatuuronderzoek verricht, waarin ook de uitkomsten van andere projecten op dit terrein zijn meegenomen. Ze heeft enquêtes uitgezet bij een groot aantal ondersteunings- en begeleidingsinstellingen voor het voortgezet onderwijs, waarin gevraagd is naar hun praktijkervaringen. De resultaten daarvan zijn vervolgens met een aantal vertegenwoordigers van deze instellingen nader bekeken en besproken. De basis van dit deel van de monitor 2005-2008 wordt gevormd door de uitkomsten van deze beide onderzoeken, op een aantal plekken aangevuld met voorbeelden, indrukken en ervaringen van medewerkers van Onderbouw-VO.

Het waarom van globaal geformuleerde kerndoelen

Op basis van de gesprekken die leden van de Taakgroep met scholen (schoolleiders, teamleiders en docenten) voerden, sprak de Taakgroep de verwachting uit dat scholen meer beleid zouden ontwikkelen om te komen tot passende programma's voor hun leerlingen, als zij daartoe van de overheid de ruimte zouden krijgen. Dat zou een einde maken aan de al eerder gesignaleerde versnippering en het gebrek aan samenhang in de onderbouw, en meer mogelijkheden bieden tot een passend aanbod voor verschillende leerlingen. In vergelijking met de basisvorming: minder en toegankelijker voor een deel van de leerlingen en juist meer en uitdagender voor een ander deel van hen. Daarbij ging – en gaat – het niet alleen om leerplanontwikkeling, maar bijvoorbeeld ook om keuzes over de ordening van het curriculum (in vakken, projecten en/of leergebieden) en de organisatie ervan (de indeling van lesrooster, al dan niet werken met teambevoegdheid, lessen in andere ruimtes dan het bekende vaklokaal). De Taakgroep begreep zeer goed dat dit een stevig beroep zou doen op de ontwikkelcapaciteit van scholen. Om die reden pleitte men voor een samenhangend stimuleringsbeleid, uiteenlopend van ondersteuning van de scholen tot een tijdelijke financiële impuls.

Inmiddels is er ruim twee jaar ervaring opgedaan door de scholen met een beleid dat hen in staat stelt zich te profileren en dat hun, ook in internationaal opzicht, een hoge mate van vrijheid geeft om het onderwijs in de onderbouw vorm te geven, te differentiëren en eigen keuzes te maken. In dit hoofdstuk beantwoorden we de vraag welke veranderingen er in het curriculum van scholen zijn waar te nemen en welke factoren in die curriculumontwikkeling een rol spelen.

Niet alleen maar vakken

Wie de drie voorgaande monitorrapporten van Onderbouw-VO doorleest, ziet een duidelijke ontwikkeling. De traditionele vakkenstructuur is voor veel scholen weliswaar nog steeds leidend, maar zelden werken zij louter volgens deze structuur. In 2005 zegt 85% van de scholen te werken met louter vakken; twee jaar later is dat nog maar 33%. Geleidelijk aan zijn termen als leergebieden, projecten en competentiegericht werken ingeburgerd in de onderbouw. Enige relativering is hierbij overigens wel op zijn plaats. In de meeste scholen staat de vakkenstructuur nog redelijk overeind. Als scholen die structuur loslaten, doen zij dit meestal deels: naast bestaande vakken werkt de school bijvoorbeeld met vakoverstijgende projecten of voert de school een of meer leergebieden in. Het aantal scholen dat het hele onderwijs op de schop neemt en sterk afwijkende keuzes maakt is zeer gering: nog geen 5%.

De hoeveelheid leertijd die scholen aan projecten besteden varieert enorm: van af en toe eens een project van een aantal dagdelen in een schooljaar tot wekelijkse projectenbanden (vaste uren in het rooster) van een aantal uren. In hoofdstuk 5 in dit rapport is daar een grafiek (frequentie van projecten) van opgenomen.

Ook scholen die leergebieden invoeren, doen dat bijna allemaal op hun eigen manier. Zo zijn er brede leergebieden als Science en smallere combinaties van bijvoorbeeld biologie en verzorging. Er zijn leergebieden waarin vakken als Nederlands en wiskunde bijna geheel zijn opgenomen en leergebieden waarin deze vakken geen rol spelen. Bovendien loopt de uitvoering uiteen van samenwerkingsafspraken tussen afzonderlijke vakdocenten tot meer thematisch gericht onderwijs op een leerplein voor zeventig leerlingen.

Scholen zoeken duidelijk naar mogelijkheden om buiten de bekende vakkenstructuur de samenhang tussen de afzonderlijke onderdelen van de vakken voor de leerling zichtbaar en merkbaar te maken.

Die keuzes worden zelden gemaakt omdat men vindt dat de kerndoelen daar toe uitnodigen. Veel vaker ligt de aanleiding bij motivatieproblemen van leerlingen, bij kritiek van ouders of Inspectie op de huidige werkwijze, of bij een groep enthousiaste docenten of een schoolleider die mogelijkheden zien om het bestaande onderwijs te veranderen.

Mogelijk heeft de Algemene karakteristiek in de onderbouw een belangrijker rol gespeeld dan de kerndoelen. Deze karakteristiek gaat in de opvatting van de Taakgroep aan de kerndoelen vooraf. Een aantal elementen uit die karakteristiek is in de wet opgenomen: scholen dienen te zorgen voor een samenhangend curriculum en een doorlopende leerlijn. Met name de plicht om te werken aan samenhang is voor veel scholen een (bijkomende) reden om hun onderwijs verder te ontwikkelen. Ondersteuners die scholen begeleiden in het ontwikkelen van het onderbouwonderwijs, merken op dat elementen uit de Algemene karakteristiek scholen stimuleren om na te denken over onderwijs en er in teamverband over te praten. Wel betwijfelen de meeste ondervraagde ondersteuners of de Algemene karakteristiek concreet terug te vinden is in de onderwijspraktijk. Dit vraagt van docenten immers een ander pedagogisch-didactisch repertoire en andere competenties.

De bovengenoemde ontwikkeling heeft – naast het invoeren van vakken, projecten en/of leergebieden – directe gevolgen voor het leerplan van scholen. Docenten(-teams) gaan op zoek naar een andere ordening, naar andere inhouden, en veel van hen willen vaardigheden een plaats geven in het curriculum. De ruimte die de wetgeving voor de onderbouw biedt, heeft er onmiskenbaar toe bijgedragen dat het gesprek over het leerplan weer, en vooral meer dan vroeger, op het niveau van de school en het team plaatsvindt. Al in de eerste projecten die Onderbouw-VO samen met SLO heeft uitgevoerd, blijkt echter dat het vormgeven van een eigen onderbouwcurriculum voor een docententeam een behoorlijk complexe opdracht is.

Uit de ervaringen die in deze en soortgelijke projecten zijn opgedaan, uit de gesprekken met de ondersteuners en uit de literatuurstudie zijn waardevolle lessen te trekken.

Docenten

De affiniteit van leraren met kerndoelen lijkt niet zo groot. Ook de vorige kerndoelen – die uit de basisvorming – waren niet of nauwelijks bekend onder docenten. Docenten gaan er van uit dat de uitgevers er bij het ontwikkelen van hun leergangen voor zorgen dat de kerndoelen voor een bepaald vak 'gedekt' zijn.

Bewust of onbewust zijn leraren echter wel vaak met het leerplan bezig. Ze ontwikkelen lessen naast en soms in plaats van de door hen gebruikte methode, ze verplaatsen onderdelen van een of meer vakken naar een project of stellen een programma vast voor een leergebied dat voortkomt uit twee vakken. Dit zijn allemaal ingrepen in het leerplan, en hierbij spelen de kerndoelen uiteraard een rol. Desgevraagd geven docenten dan ook wel aan dat ze zich soms met de kerndoelen bezighouden, maar dan toch vooral als een soort

controle achteraf. Ze zien de kerndoelen zelden als leidend voor de ontwikkeling van het programma.

Willen en kunnen zijn hier belangrijke begrippen. De ondersteuners stellen dat veel docenten vooral gemotiveerd zijn om iets te ontwikkelen als er een tamelijk directe relatie bestaat met hun eigen lespraktijk en als de ontwikkeling op de korte termijn gerealiseerd kan worden. Dat komt overeen met een conclusie die Linda van Tuyl (CPS) trekt in een andere studie die Onderbouw-VO heeft laten verrichten (zie bijlage E). Nadenken over het leerplan en het uitzetten van programmaliijnen spreken lang niet iedere docent aan. Bovendien zijn tijd en rust noodzakelijke voorwaarden om op een wat abstracter niveau na te kunnen denken over, en te kunnen werken aan een schooleigen curriculum. Aan deze voorwaarden kunnen scholen soms maar moeilijk voldoen.

Veel scholen constateren ook dat de expertise om verantwoorde beslissingen over het leerplan te nemen niet (meer) in de school aanwezig is. Op dit punt zitten schoolleiders vaak met een dilemma: zij willen dat docenten zich meer 'eigenaar' voelen van het onderwijs dat zij geven en op die manier ook meer betrokken zijn bij de school en de ontwikkeling die de school doormaakt. Daarom laten zij hen meedenken en -werken aan leerplanontwikkeling. Maar de maatregelen die ze daartoe nemen – het instellen van werkgroepen, het inroosteren van ontwikkeltijd, het zorgen voor deskundigheidsbevordering, enzovoort – kosten bijna zonder uitzondering veel tijd (en geld). Ook zijn die maatregelen niet aan iedereen besteed; we constateerden hierboven al dat niet iedere docent ook leerplanontwikkelaar wil zijn. Op de langere termijn zijn die maatregelen voor de meeste scholen bovendien niet betaalbaar.

In scholen die op dit terrein succesvol zijn, krijgen docenten die wél de ambitie hebben om aan een schooleigen curriculum te werken, die mogelijkheid van de schoolleiding. Daar hoort uiteraard vaak een traject van deskundigheidsbevordering bij. De praktijk laat zien dat die deskundigheidsbevordering meer vruchten afwerpt als ze plaatsvindt in de eigen school, samen met collega's en onder leiding van een gezaghebbende expert.

Geleidelijk aan ontstaat er overigens ook een variant waarbij scholen gebruik maken van producten van anderen (van leerplan tot en met leermateriaal) en daar eigen accenten aan geven. Het voordeel daarvan is dat een school niet alles zelf hoeft te ontwikkelen. Als deze producten verantwoord tot stand zijn gekomen en de kerndoelen er een plek in hebben gekregen, biedt dat de school de geruststellende zekerheid dat zij voldoet aan eisen van deugdelijkheid en kwaliteit.

Teamontwikkeling

Steeds meer scholen organiseren hun docenten in teams. Zoals we elders in deze monitor al opmerkten, is er een grote verscheidenheid aan vorm en omvang van teams. Over die teamontwikkeling valt veel te zeggen. Het is duidelijk dat teams belangrijk zijn voor schoolontwikkeling, zeker als het gaat om leerplanontwikkeling. Om teams goed te laten bijdragen aan schoolontwikkeling, moet echter aan een aantal voorwaarden zijn voldaan: er moet een duidelijke opdracht of taakstelling voor het team zijn en middelen en mogelijkheden om als team te functioneren, er dient een goede teamleider te zijn aangesteld, enzovoort.

Een team moet bovendien de gelegenheid krijgen zich als team te ontwikkelen. Uit een van de eerste kerndoelprojecten die Onderbouw-VO in samenwerking met derden op scholen heeft uitgevoerd trokken we de conclusie dat de mate waarin een team zich heeft ontwikkeld bepalend moet zijn voor de complexiteit van de opdrachten die het krijgt. Met andere woorden: hoe beter een team draait, hoe moeilijker en groter de opdrachten die het aankan.

Is dat allemaal niet het geval, en is het de leden van het team onduidelijk waarom zij bij elkaar zijn gebracht, dan werkt teamvorming contraproductief en ervaren docenten de vorming van een team vaak als een vernieuwing-om-de-vernieuwing.

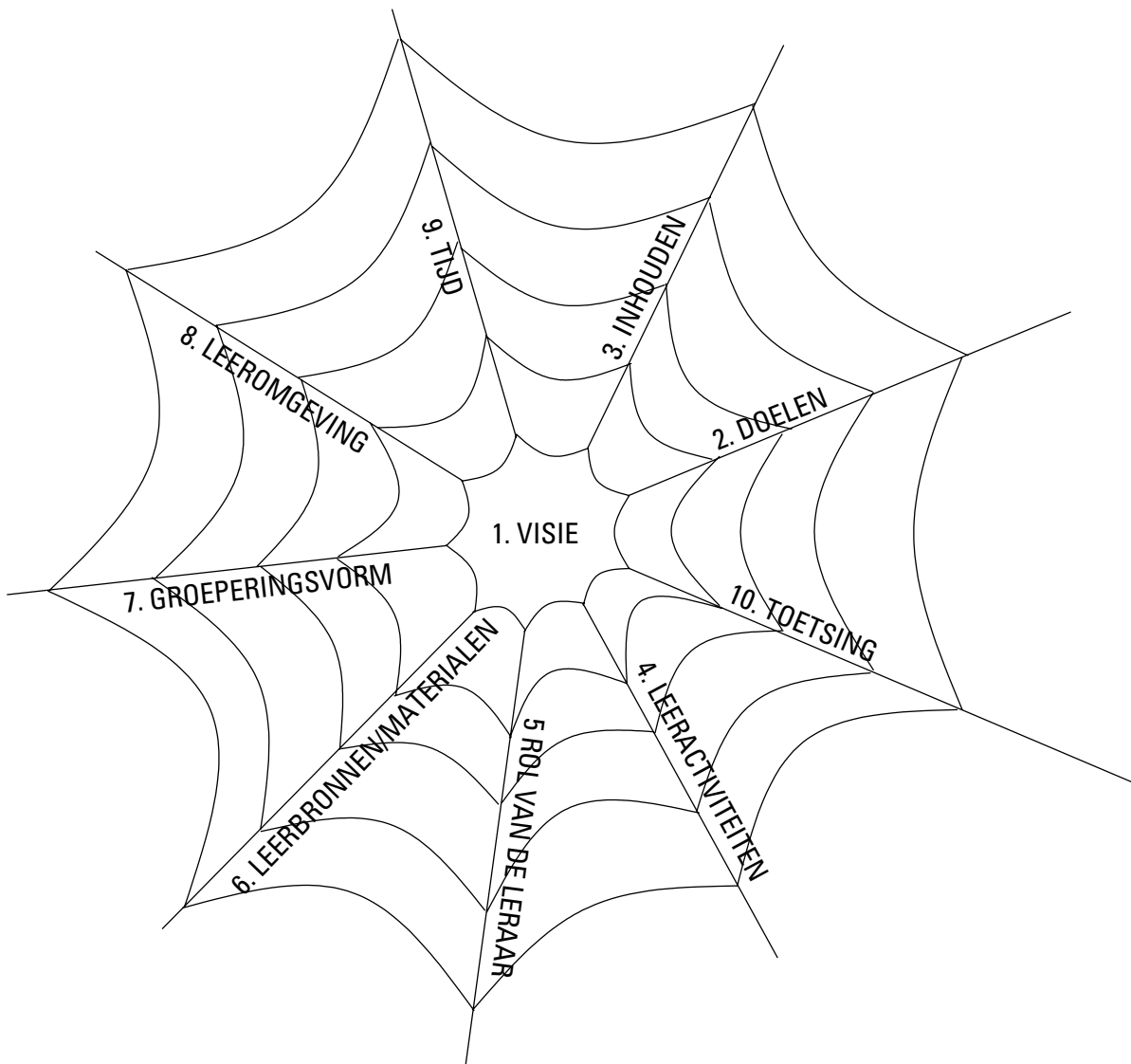
Schoolontwikkeling

Voor de ontwikkeling van een schooleigen leerplan zijn niet alleen de deskundigheid van docenten van belang en de wijze waarop hun samenwerking is georganiseerd. Ook het vermogen om beslissingen over het leerplan te verbinden met schoolorganisatie en -ontwikkeling is een essentiële factor. In de gesprekken met de ondersteuners wordt dit bevestigd. Ter illustratie twee citaten uit het verslag van deze bespreking.

Belemmerende factoren bij schoolontwikkeling zijn: het ontbreken van onderwijskundig leiderschap (nieuw profiel, nieuwe behoefte) en het niet integraal kunnen denken vanuit een collectieve onderwijsvisie ('Duizendpoten liggen niet voor het oprapen'). Vaak wordt een onvoldoende organisatorisch en organiserend vermogen bij schoolbesturen, directies en leidinggevendenden geconstateerd.

En:

Er is geen rust om goed na te denken over welke schoolorganisatie past bij de onderwijsvisie, en hoe die kan worden verwezenlijkt. Daardoor worden wenselijke ontwikkelingen vaak gebrekkig ondersteund, of gehinderd door de structuur en cultuur van de organisatie. De deelnemers aan de verschillende projecten ervaren al snel dat er zoiets bestaat als een curriculaire spinnenweb.



Het Curriculaire Spinnenweb (Van den Akker, 2003).

Copyright: SLO, Enschede (2006).

Het werken aan leerplanvernieuwing vraagt om een overkoepelende visie, en houdt meer in dan bijvoorbeeld alleen het ordenen van een aantal (vak-)inhouden. Leerplanontwikkeling gaat over uiteenlopende zaken als onderwijsinhoudelijke keuzes (hoe leren en werken leerlingen aan deze inhoud) en zeer praktische kwesties (hoeveel tijd is ervoor beschikbaar). ‘Alles hangt met alles samen’, verzucht een teamleider in een van de nagesprekken. Deze complexiteit blijkt voor veel scholen inderdaad een lastige hindernis in de verdere ontwikkeling van het leerplan.

De ondersteuners constateren dat scholen vaak enthousiast een bepaalde ontwikkeling in gang zetten, zoals het invoeren van projecten, het opzetten van een leergebied of het kiezen van een totaal andere aanpak op een van de afdelingen. Soms zijn deze ontwikkelingen echter niet of nauwelijks verbonden met andere ontwikkelingen in de school of stapelt men activiteit op activiteit, zonder activiteiten echt af te ronden of te verankeren in het onderwijs. Daardoor krijgen docenten het idee dat vernieuwing op vernieuwing volgt.

Hoe meer het onderwijs dat een school ontwikkelt afwijkt van het bestaande, hoe meer creativiteit en inventiviteit dat vraagt in de organisatie. Die creativiteit en inventiviteit zijn niet alleen nodig in de voorbereiding, om ontwikkelaars hun werk te laten doen, maar meer nog in de uitvoering. Dan wordt er immers van docenten gevraagd het bestaande los te laten. Werken met vakoverstijgende projecten betekent ook overlegmomenten inplannen voor docenten uit verschillende vakken, nadenken over de plaats van de projecten in het rooster en nagaan of bestaande ruimtes zich lenen voor het projectonderwijs. De scholen geven zelf aan het moeilijk te vinden om een bestaande organisatie om te vormen, aan te passen en op alle draden van het curriculaire spinnenweb stappen te zetten om er zo voor te zorgen dat nieuwe ontwikkelingen zich daadwerkelijk doorzetten.

De ondersteuners onderschrijven de conclusies uit de literatuurstudie van Lieke Meijs: schoolontwikkeling komt pas goed op gang als een schoolleiding er in slaagt integraal te werken. Opvallend in dit verband is dat de zogeheten 'olievlekwerking' – een ontwikkeling starten met een kleine groep mensen, in de hoop dat zij zich verspreidt over de hele school – maar in weinig gevallen blijkt te werken. Het verspreiden gebeurt niet of nauwelijks, waardoor een ontwikkeling uiteindelijk stopt of een geïsoleerd bestaan leidt in de school. Toch zeggen veel scholen een dergelijke aanpak te hanteren.

Als het gaat om leerplanontwikkeling, zijn scholen waarin het leren van leerlingen daadwerkelijk centraal staat succesvol te noemen. Het leren van leerlingen is op deze scholen een belangrijk thema in de gesprekken tussen docenten, in de organisatie en in het werken van docenten, team- en schoolleiders. Deze scholen zijn vaak te typeren als lerende organisaties. Van een lerende organisatie is sprake als docenten actief deelnemen aan de besluitvorming, als er onderling wordt samengewerkt, als docenten samen het werk plannen en samen verantwoordelijkheid dragen voor de resultaten van het werk. Verder is het belangrijk dat docenten initiatief en risico (durven te) nemen. Daarbij is de positie van de school- en/of teamleider essentieel. Uiteraard is de school- en/of teamleider verantwoordelijk voor het aanpassen van de organisatie voor 'ander' onderwijs, maar de docenten hechten ook erg aan een blijvende betrokkenheid en interesse van hun leidinggevenden.

Tot slot

De vraag of de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw hebben geleid tot verandering van het onderwijs aan 12- tot 14-jarigen is niet eenvoudig te beantwoorden. Het is het meest waarschijnlijk dat de combinatie van elementen uit de nieuwe wet- en regelgeving ertoe heeft geleid dat scholen werk zijn gaan maken van de ontwikkeling van hun onderbouw. Ze doen dat om zeer uiteenlopende redenen, maar zelden alleen omdat de kerndoelen daar nu ruimte voor bieden.

Ontwikkelen van het onderwijs betekent al snel ingrijpen in het bestaande leerplan. De ambities van de scholen en de mate waarin een school zich heeft ontwikkeld zijn in grote mate bepalend voor het proces en voor het resultaat.

Duidelijk is ook dat steeds meer scholen werk maken van de onderbouw. Het helpt scholen als zij de mogelijkheid krijgen om die ontwikkeling duurzaam te verankeren in de school of om hun koers (nader) te bepalen. Ook ondersteunt een versterking van het beleidvoerend vermogen van scholen – zeker op het terrein van integraal denken en werken – de ontwikkelingen. Er is daarnaast behoefte aan gerichte activiteiten voor docenten om zich (verder) te ontwikkelen op het gebied van leerplanontwikkeling. Zij kunnen dan meedenken over en werken aan een schooleigen curriculum dat recht doet aan het leren van hun leerlingen en uitvoerbaar is voor het team.



10> meermaals bezochte scholen

In dit hoofdstuk beschrijven we de ontwikkelingen op de meermaals bezochte scholen. Vijf scholen hebben we vier jaar achtereenvolgens bezocht, vier scholen zijn in 2007 en 2008 bezocht. In bijlage B en C zijn de ervaringen op de meermaals bezochte scholen in een tabel samengevat. In onderstaande tekst worden de trends beschreven die op de meermaals bezochte scholen te zien zijn, en worden er verklaringen voor gegeven.

Zijn de plannen uitgevoerd?

Op ongeveer de helft van de meermaals bezochte scholen zijn de plannen voor de onderbouwontwikkeling uitgevoerd. De uitwerking van de plannen – voor bijvoorbeeld een nieuw leergebied – is zichtbaar in de praktijk. Tijdgebrek vormt vaak een lastige hindernis bij de uitvoering van de plannen.

Niet in alle gevallen zijn de plannen uitgevoerd. Soms bloeden de plannen dood, of is er een flinke terugslag geweest in de uitvoering ervan.

De invloed van koersbepaling en betrokkenheid op de uitvoering van de plannen

Op slechts een van de meermaals bezochte scholen is er geen kader voor de ontwikkeling en vult elke docent het onderwijs op zijn eigen manier in.

Op de andere scholen wordt de ontwikkelkoers bepaald door de school- of locatieleiding en ligt daar ook de beslissingsbevoegdheid. De mate waarin teamleiders en docenten betrokken zijn verschilt per school. Een aantal scholen beschikt over onderwijscommissies of ontwikkelgroepen bestaande uit docenten en teamleiders, maar zij hebben meestal een voorbereidende rol, of een rol die beperkt is tot één thema.

Docenten voelen zich op de helft van de scholen in groten getale en in ruime mate betrokken bij de onderwijsontwikkeling. Opvallend is dat deze scholen aangeven dat de ontwikkelingsplannen voor een groot deel zijn uitgevoerd. Op de andere scholen is de betrokkenheid aan het groeien, of blijft ze beperkt. In het laatste geval zijn docenten voornamelijk gericht op hun eigen vak, of is niet duidelijk wie verantwoordelijk is voor de ontwikkeling. Deze scholen laten in de uitvoering van de plannen een duidelijk verschil zien met de scholen waar de docentbetrokkenheid groot is. Op scholen waar minder betrokkenheid is, gaat de ontwikkeling volgens deze scholen langzaam, zijn er moeilijke periodes, of valt de ontwikkeling zelfs stil.

De invloed van belemmeringen op de uitvoering van de plannen

Doordat de vragenlijsten van de monitor dit jaar anders waren dan die van vorige jaren, zijn dit jaar andere antwoorden gegeven op de vraag naar belemmeringen. Dat maakt een vergelijking lastig. Het is alsof er dit jaar allerlei nieuwe en andere belemmeringen zijn opgetreden, maar dit beeld kan heel goed zijn veroorzaakt door het feit dat deze belemmeringen pas dit jaar als antwoordmogelijkheid in de vragenlijst zijn opgenomen.

Op elke school is het gebrek aan tijd voor ontwikkeling een belemmering. Ook staat het gebouw bijna overal de ontwikkeling van de onderbouw in de weg. In de meeste gevallen zijn de gebouwen ongeschikt voor de nagestreefde ontwikkeling, in een geval is het gebouw gewoonweg te klein voor het groeiend aantal leerlingen.

Ook kampt iedere school met belemmeringen in de organisatie en daaraan gerelateerde verschijnselen: onduidelijke besluitvormingsprocessen, organisatiestructuren en verantwoordelijkheidsverdeling, een behoudende of gebrekkige leiding of juist

een te sterke sturing. Dikwijls is er ook een gebrekkige communicatie in de school, waaronder er te weinig afstemming plaatsvindt tussen collega's.

Ook in de ontwikkeling van docenten schillen regelmatig belemmerende factoren: zij komen te weinig toe aan professionalisering, hebben te weinig expertise of denken te behoudend en voelen weerstand.

Tot slot vormen de financiën regelmatig een obstakel: een aantal scholen geeft aan dat er een tekort aan geld of middelen is.

Geldgebrek is een belemmering met veel gevolgen. Immers: een tekort aan geld heeft invloed op de aanpassingen die aan het gebouw kunnen worden gedaan en aan de tijd die vrijgemaakt kan worden voor ontwikkeling.

Op de meeste scholen komt een combinatie voor van tijdgebrek en belemmeringen in de organisatie(structuur). Een goede organisatiestructuur en een goede sturing en facilitering van (de tijd voor) ontwikkelingen lijken de belangrijkste voorwaarden te zijn voor ontwikkeling en vooral ook voor de uitvoering van plannen.

De invloed van bijzonderheden op de uitvoering van plannen

Op twee van de meermaals bezochte scholen is het management de afgelopen twee of vier jaar van samenstelling veranderd. In beide gevallen lijkt dit invloed te hebben gehad op de ontwikkeling van de onderbouw. Op een van beide scholen is er onder de nieuwe directie een duidelijkere ontwikkelstrategie tot stand gekomen en is er een onderwijscommissie aangesteld. De teams en docenten hebben hier meer ruimte en taken gekregen. Er is een leergebied ingevoerd en ook is er variatie in werkvormen aangebracht. Met plannen voor de toekomst gaat men bewust om: er wordt pas iets veranderd nadat de mogelijkheden zijn onderzocht. Op de andere school waar een managementwisseling is geweest ziet de ontwikkelstrategie er anders uit. De nieuwe directeur bepaalt er de koers en de onderwijsontwikkelgroep is opgeheven. Docenten hebben wel inspraak, maar het management beslist. Naast leergebieden zijn er inmiddels projectweken ingevoerd en er is een plan voor tweetalig onderwijs.

Een van de meermaals bezochte scholen heeft als gevolg van de wetgeving voor de onderwijstijd (de 1040-urennorm) alle projecten in het schooljaar 2006/2007 geschrapt. Men overweegt nu om deze projecten te gaan gebruiken als jaarafsluiting. Na een terugslag in de ontwikkeling gaat men nu weer voorzichtig op weg. De docenten worden steeds positiever over hun vrijheid en de aansturing door de schoolleiding.

De school die een aantal jaren een experimenteel onderwijsconcept hanteerde, heeft na de afronding van dat concept een nieuwe onderwijsvorm gevonden. Men behoudt de voordelen van het experiment en gebruikt de minder positieve ervaringen om van te leren. De school werkt nu met leergebieden en een aantal afzonderlijke vakken ("monovakken" genoemd).

Nieuwe ontwikkelingen

Een groot deel van de scholen wil in de toekomst op dezelfde manier blijven werken als nu, maar streeft naar meer samenhang en afstemming met betrekking tot vakinhoud en vaardigheden. Het bestaande concept wordt op deze scholen dus verder uitgewerkt. Een klein aantal scholen voegt een paar nieuwe ontwikkelingen toe aan de huidige situatie, zoals projecten of tweetalig onderwijs.

Specifieke thema's

Doorlopende leerlijnen

Vrijwel alle meermaals bezochte scholen hebben aandacht voor de doorlopende leerlijn van het primair naar het voortgezet onderwijs. In de meeste gevallen blijft dit echter beperkt tot een doorlopende lijn op sociaal-emotioneel gebied. Van een doorlopende leerlijn op het gebied van inhoud of vaardigheden is vrijwel nergens sprake.

Op de meermaals bezochte scholen zijn grote verschillen zichtbaar in de leerlijn van onder- naar bovenbouw. De doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw is op twee scholen nog geen onderwerp van gesprek, terwijl hier op alle andere scholen plannen voor zijn en worden gemaakt. In een geval is er een werkgroep voor doorlopende leerlijnen ingesteld. De gemaakte plannen zijn echter nog lang niet altijd doorgevoerd. De meeste scholen zien dan ook nog ruimte voor verbetering van de doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw.

Derde leerjaar havo/vwo

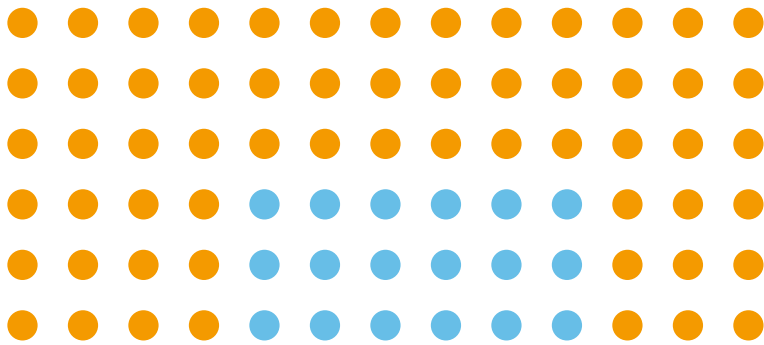
Op vier van de zes meermaals bezochte scholen met een derde leerjaar havo/vwo behoort dit leerjaar tot de onderbouw. Een van deze scholen overweegt om van het derde en vierde leerjaar havo/vwo een zogenoemde middenbouw te maken. Op een andere school is het derde leerjaar een overgangsjaar tussen onder- en bovenbouw, op weer een andere school behoort het tot de bovenbouw.

Differentieel deel

Een van de meermaals bezochte scholen heeft het differentieel deel bewust ingevuld; het is daar onderdeel van het brede jaarcurriculum. Op de meeste andere scholen krijgt het differentieel deel geen bewuste aandacht of invulling, of worden de uren in beperkte mate ingevuld met activiteiten als sport en studieles.

Op twee scholen waar men in 2007 nog geen aandacht had besteed aan het differentieel deel, is in 2008 de invulling ervan geconcretiseerd.

> bijlagen



bijlage a > aanbevelingen

Net als in de afgelopen jaren hebben we de uitkomsten van onze monitor tijdens rondetafelbijeenkomsten voorgelegd aan een groep van (ervarings-)deskundigen: docenten, team- en schoolleiders, bestuurders, ondersteuners, inspecteurs en beleidsmakers. De uitkomsten van die bijeenkomsten zijn door ons verwerkt in het hoofdstuk waarin we de resultaten van ons onderzoek duiden (hoofdstuk 3 van het eerste deel: conclusies en beschouwing). We hebben deze mensen ook gevraagd om naar de toekomst te kijken, daarvoor aanbevelingen op te stellen en die duidelijk te adresseren. Die aanbevelingen geven we hieronder weer, voorafgegaan door een toelichting.

Toelichting

Er gebeurt veel goeds in de scholen, dat laat ook de monitor 2005-2008 zien. Het is van belang om dat hier te vermelden, al is het maar om te voorkomen dat de aandacht louter uitgaat naar wat er minder goed gaat en beter kan. De aanbevelingen, zoals die hieronder staan geformuleerd, zijn vooral gericht op verbetering en ontwikkeling van de bestaande situatie, zodat de leerling in de toekomst (nog) meer en beter leert. Dat is immers de opdracht aan de school.

De belangrijkste voorwaarde om een leerling te doen leren is een team van docenten dat zowel vakinhoudelijk, pedagogisch als didactisch goed is toegerust. Dat vraagt om een goede werkomgeving en om mogelijkheden voor leraren om zich verder te ontwikkelen. We weten dat een schoolleiding daarbij een cruciale rol speelt. En, tot slot: in en rond de school zijn er allerlei factoren die mede het succes van een school bepalen. We presenteren de aanbevelingen op volgorde van bovenstaande categorieën: de leerlingen, de docenten, de schoolleiding en de school. Om de aanbevelingen overzichtelijk weer te kunnen geven, hebben we de geadresseerden gegroepeerd. Hiernaast ziet u welke groepen of organisaties we onder welke noemer scharen.

<i>docenten</i>	<i>teams van docenten in een school</i>
<i>schoolleiding</i>	<i>teams van leidinggegeven in een school (teamleiders, schoolleiders)</i>
<i>school</i>	<i>leerlingen, ouders, docenten en leidinggevenden</i>
<i>docentenorganisaties</i>	<i>vakinhoudelijke verenigingen, vakbonden</i>
<i>ondersteuners</i>	<i>landelijke pedagogische centra, SLO, nascholingsinstellingen (LPN), lerarenopleidingen</i>
<i>overheid</i>	<i>met name het ministerie van OCW, de overheidsinstantie die door middel van beleidsmaatregelen onder andere kan stimuleren, (doen) initiëren en (doen) toezien; de lokale overheid als gaat om huisvesting van scholen</i>

Aanbevelingen

Aanbevelingen voor het leren van de leerling

- Onderzoek en vraag wat de leerling nodig heeft om te leren.
- Betrek de leerling bij onderzoek, zowel intern als extern (bijvoorbeeld: welke onderwijsconcepten 'werken' voor welke leerlingen?).

Gericht aan

school
school
overheid
ondersteuners

Aanbevelingen voor het werken en leren van de docent

- Ontwikkel een gedeelde visie op het leren van de leerling.
- Organiseer de communicatie in de school (gesprek, ontmoeting, uitwisseling).
- Maak de docent tot 'meester' in het doen leren van de leerling.
- Investeer in omstandigheden waaronder docenten hun werk goed kunnen verrichten (tijd, gebouw, leermateriaal).
- Laat leraren van en met elkaar leren (bijvoorbeeld door middel van intervisie).
- Stimuleer dat leraren hun eigen lespraktijk kunnen onderzoeken.
- Bied leraren mogelijkheden om zich te bekwamen in het ontwikkelen van een schooleigen leerplan op basis van de kerndoelen.

docenten
schoolleiding
schoolleiding
docentenorganisaties
lerarenopleiders
schoolleiding
overheid
VO-raad
docentenorganisaties
schoolleiding
schoolleiding
ondersteuners
lerarenopleiding
overheid
ondersteuners
lerarenopleiding

Aanbevelingen voor het werken en leren van de schoolleiding

- Ontwikkel een gedeelde visie op het leren van de leerling en laat die leidend zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van het beleid.
- Werk planmatig aan het zicht krijgen op en, waar nodig, de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school.
- Wees consistent in keuzes en in het handelen daarnaar (bijvoorbeeld bij de inrichting van het derde leerjaar havo/vwo).
- Benader onderwijsontwikkeling als een samenhangend geheel, dus zorg ervoor dat men integraal denkt over en werkt aan schoolontwikkeling.

schoolleiding
schoolleiding
VO-raad
schoolleiding
ondersteuners
VO-raad

Aanbevelingen voor het functioneren van de school

- Geef scholen de tijd en de gelegenheid om verantwoord om te gaan met de ruimte en handel daar consistent en consequent naar.
- Ondersteun scholen door het opzetten van een vraagbaak waar zij snel antwoord krijgen op hun vragen, niet alleen voor de onderbouw maar voor het gehele voortgezet onderwijs.
- Initieer wetenschappelijk onderzoek naar uiteenlopende thema's in het voortgezet onderwijs en deel de uitkomsten ervan met de scholen.
- Volg langdurig hoe scholen zich ontwikkelen.
- Bied veel en uiteenlopende mogelijkheden voor verdere professionalisering van leraren.
- Stimuleer activiteiten waardoor scholen werk kunnen maken van een schooleigen leerplan.

overheid
VO-raad
ondersteuners
overheid
VO-raad
overheid
docentenorganisaties
VO-raad
ondersteuners

bijlage b > viermaal bezochte scholen

School	Grootte Type Team/sectie	Hoe werd koers bepaald?	Wie is betrokken bij uitvoering?	Zijn de plannen uitgevoerd?
F1	+/- 600 Gymnasium (havo/ vwo) Secties	Schoolleiding stelt basiseisen, leraren hebben vrijheid om onderwijs in te vullen.	Docenten zeer betrokken, vooral bij eigen vak, veel verantwoordelijkheid en ruimte.	Beperkt, veel vrijblijvendheid, dus plannen vallen soms weer stil.
G	+/- 1200 Havo/vwo Secties en teams	Schoolleiding stelt ontwikkelrichting voor.	Docenten, worden steeds positiever over vrijheid en aansturing.	Er is een dip geweest, nu voorzichtig weer op weg.
H	+/- 230 Havo/vwo Teams	Locatieleiding. Docenten kozen bewust om hier te gaan werken.	Teams, dagelijks bezig met ontwikkelen. Grote betrokkenheid en gevoel uitverkoren te zijn.	Ja, hoewel hoge werkdruk en tijdgebrek.
I	+/- 850 Havo/vwo Teams en vooral secties	Teams hebben beleidsvoorbereidende rol, MT heeft besluitvormende verantwoordelijkheid.	Teams en secties, maar onduidelijke verantwoor- delijkheidsverdeling.	Geen structurele werkwijze, gebrek aan sturing, ontwikkelingen bloeden dood.
J	+/- 700 Vmbo Secties en vooral teams	Directeur zet koers krachtig uit. Personeel stemt over algemeen in.	Onderwijsontwikkelgroep opgeheven in 2007. Docenten hebben inspraak, maar management beslist. Deze benadering is noodzakelijk om te overleven.	Ja, er zijn leergebieden, meer structuur.

¹ Op pagina 38 en 39 van het monitorrapport 2007, Bewegen met beleid, staat de tabel die gemaakt is nadat de scholen driemaal zijn bezocht. Gelijke letters verwijzen naar dezelfde school.

Nieuwe ontwikkelingen	Bijzonderheden afgelopen jaren?	Doorlopende leerlijnen	Derde leerjaar havo/vwo Differentieel deel	Belemmeringen
Afstemming vaardigheden, samenhang.	Geen.	Po-vo: veel contact, vooral sociaal-emotionele lijn. Lijn van onder- naar bovenbouw is goed.	3 havo/vwo hoort bij onderbouw, overwegen om van 3 en 4 een middenbouw te maken. Differentieel deel: geen bewuste invulling.	Professionele ontwikkeling en expertise van docenten, gebrek aan tijd en geld, gebouwen, werkdruk, veel parttimers.
Project gebruiken als jaarafsluiting. Proces om vakken samen te voegen.	Projecten in schooljaar 2006/2007 geheel geschrapt i.v.m. 1040-urennorm.	Po-vo: geen aandacht. Er is een kloof tussen onder- en bovenbouw. Er zijn plannen, enig positivisme.	3 havo/vwo hoort bij onderbouw, verder geen aandacht. Differentieel deel: sport, verder geen bewuste aandacht.	Gebrek aan tijd en geld, te klein gebouw, tijdgebrek, professionele ontwikkeling van docenten, behoudende docenten.
Geen.	Pas vanaf volgend schooljaar zijn er bovenbouw-leerlingen.	Po-vo: lijn richting vo goed, terugkoppeling naar po matig. De lijn van onder- naar bovenbouw is nog geen onderwerp.	3 havo/vwo: nog te weinig aandacht. Differentieel deel bewust ingevuld als onderdeel van het jaarcurriculum.	Gebrek aan tijd en geld, professionele ontwikkeling van docenten, gebouwen te klein i.v.m. leerlingengroei.
Er komt nieuwe conrector.	Onderwijskundige visie ligt nog niet vast.	Po-vo: alleen sociaal-emotioneel. Schoolleiding noemt docenten verantwoordelijk voor lijn onder- naar bovenbouw, aansluiting moet beter.	3 havo/vwo hoort bij onderbouw. Voor havo komt verticaal team. Differentieel deel heeft geen bewuste aandacht.	Gebouwen en organisatie, gebrek aan tijd en geld, professionele ontwikkeling van docenten en behoudend denken van docenten en locatie-leiding.
Naast leergebieden ook projectweken en tweetalig onderwijs invoeren.	Nieuwe directeur, veel personele ingrepen en reorganisatie.	Po-vo: vooral sociaal-emotioneel, beperkt op inhoud/vaardigheden. Er is kloof tussen onder- en bovenbouw, maar initiatieven m.b.t. communicatie en inhoud.	3 havo/vwo is niet van toepassing. Differentieel deel: geen bewuste invulling.	Gebouwen, gebrek aan tijd en geld, organisatiestructuur en aansturing, professionele ontwikkeling van docenten en behoudendheid van docenten en locatie-leiding.

bijlage c > tweemaal bezochte scholen

School	Grootte Type Team/sectie	Hoe werd koers bepaald?	Wie is betrokken bij uitvoering?	Zijn de plannen uitgevoerd?
A (Vrije School)	+/- 580 Heterogeen Vooral secties	Geen gezamenlijk kader of afspraken, invulling afhankelijk van docent.	Vrijwel alle docenten betrokken, veel eigen ruimte, diverse werkgroepen. Weinig geformaliseerd, afspraken vastleggen is nodig.	Ieder voert eigen plan uit. Er is geen gezamenlijk plan.
B	+/- 1000 Heterogeen Teams	Topdown.	De meeste docenten worden en voelen zich zeer betrokken. Teams krijgen veel vrijheid.	Ja.
C	+/- 630 Vmbo Teams en secties	In 2007 bestond een document over visie en onderbouwontwikkeling. In 2008 is er onder nieuwe directie een bewustere ontwikkelstrategie met meer duidelijkheid.	De in 2007 gestarte onderwijscommissie kan bijdragen aan draagvlak en communicatie. Docenten zijn betrokken en zetten door. In 2008 meer ruimte voor docenten, teams initiërende rol.	Leergebied M&M ingevoerd, zichtbaar in rooster en in lokaalschikking. Veel variatie in werkvormen.
D	+/- 970 Vmbo Secties	Onderwijscommissie (MT) en onderwijsontwikkelgroepen (rondom één thema) bereiden veranderingen en aanpassingen voor. Management beslist.	Onderwijscommissie en onderwijsontwikkelgroepen. Docenten willen betrokken zijn, maar zijn dat niet altijd. Ze missen communicatie. Er is wandelgangencultuur.	Er is leergebied M&M. Aandacht voor vaardigheden krijgt slechts heel langzaam plek.

Nieuwe ontwikkelingen	Bijzonderheden afgelopen jaren?	Doorlopende leerlijnen	Klas 3 havo/vwo Differentieel deel	Belemmeringen
<p>Streven naar meer samenhang en afstemming. Vormgeving onderwijs blijft gelijk.</p>	<p>Geen.</p>	<p>Po-vo: vooral sociaal-emotioneel, vaardigheden beperkt.</p> <p>Voor onder- naar bovenbouw is een plan, maar formele afspraken zijn nodig. Aandacht voor inhoud, vaardigheden en sociaal-emotionele lijn. Spanning tussen autonomie van docenten en een doorlopende lijn.</p>	<p>3 havo/vwo: hoort bij bovenbouw, heterogene groepering.</p> <p>Differentieel deel: onbekend, speelt geen rol.</p>	<p>Gebrek aan leiding, tijdgebrek, gebrek aan geld voor deskundigheidsbevordering, onheldere besluitvormingsprocessen, gebrek aan afstemming met collega's.</p>
<p>Per 2006/2007 wordt met een nieuw concept gewerkt: 3 monovakken en leergebieden.</p>	<p>Vernieuwingsproject is in 2007 afgerond, nu verder met nieuw concept.</p> <p>School draait mee in een 3,5 jaar durend onderzoek naar de ontwikkeling van de leraar.</p>	<p>De stap van onder- naar bovenbouw is groter dan die van po naar vo. Werkgroep leerlijnen is weer opgestart, ontwikkelt samen met secties leerlijnen. Bovenbouw stelt veel eisen aan onderbouw.</p>	<p>3 havo/vwo: transitiejaar, eerste helft leergebieden, tweede helft vakken.</p> <p>Differentieel deel: In 2007 was er geen bewuste invulling, in 2008 op alle niveaus drie talen. Men is goed op de hoogte van wetgeving.</p>	<p>Gebrek aan expertise docenten, dreigend lerarentekort, topdown aansturing en ontwikkeling, besluitvormingsprocessen, tijdgebrek.</p>
<p>In andere vakken mogelijkheden tot samenhang gezocht, nog geen veranderingen. Er zijn ambities m.b.t. leerproces. Eerst onderzoeken, pas dan veranderen.</p>	<p>Managementwisseling.</p>	<p>Veel contact met po. Doorlopende lijn goed. Minder aandacht voor overstap onderbouw-bovenbouw, gaat vanzelf doordat docenten in beide lesgeven.</p>	<p>Geen 3 havo/vwo.</p> <p>Differentieel deel: in 2007 geen bewuste aandacht In 2008 6 tot 8 uur per week groene inkleuring en studielessen, mentoraat en extra aandacht voor aantal vakken.</p>	<p>Tijdgebrek (door 1040-urennorm), managementwisseling, te sterke centrale sturing, gebouw.</p>
<p>Vanaf volgend jaar leergebied science. M&M verbeteren.</p>	<p>Geen.</p>	<p>Po-vo: alleen sociaal-emotioneel. Doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw heeft aandacht en plannen, nog niet zichtbaar in praktijk. Docenten vinden het belastend en onnodig.</p>	<p>Geen 3 havo/vwo.</p> <p>Differentieel deel is onbekend begrip en niet bewust ingevuld.</p>	<p>Organisatiestructuur, leiding/sturing, verantwoordelijkheden en communicatie, gebrek aan expertise van docenten, tijdgebrek, gebouw.</p>

bijlage d > vragenlijst

In deze bijlage zijn de vragenlijsten voor school- en teamleiders en die voor docenten ter wille van de ruimte en de leesbaarheid gecombineerd. De meeste vragen zijn aan beide groepen gesteld. Vragen gemarkeerd met een 'S' zijn alleen gesteld aan school- en teamleiders, vragen gemarkeerd met een 'D' alleen aan docenten. In de vragen over het onderwijsleerproces is docenten gevraagd te reflecteren op de eigen situatie.

Onderbouw-VO volgt in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap vier jaar lang de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In 2008 doen we een onderzoek naar de ontwikkelingen tussen 2005 en 2008, naar aanleiding van de nieuwe wet- en regelgeving die sinds 1 augustus 2006 van kracht is.

In samenwerking met de Inspectie van het Onderwijs is een steekproef van 106 scholen getrokken (10% van de vestigingen met een onderbouw). Al deze scholen vragen we deze vragenlijst in te vullen. Vervolgens krijgt elke school òf een verdiepend bezoek òf een telefonisch interview.

De centrale vraag in het onderzoek 2005 – 2008 luidt: Welke veranderingen hebben in de afgelopen vier jaar plaatsgevonden in de onderbouw en op welke wijze heeft de nieuwe wet- en regelgeving hieraan bijgedragen?

Na enkele inleidende vragen treft u vier clusters vragen aan: vragen rond onderwijsleerproces, onderwijsbeleid van de school, schoolorganisatie en school en omgeving.

Het invullen van deze vragenlijst duurt ongeveer 30 tot 45 minuten.

Naam van de school(locatie):

Welke functie vervult u op deze locatie?

- Rector/algemeen directeur
 - Sector-/locatiedirecteur
 - Adjunct-/afdelingsdirecteur
 - Teamleider
 - Leerjaarcoördinator
 - Anders, namelijk _____
-

De vragenlijst wordt ingevuld voor (kies één van onderstaande opties):

- Vmbo
- Havo/vwo
- Heteroëen: vmbo èn havo/vwo (àlle klassen in leerjaar 1 en 2 zijn heteroëen met zowel vmbo als havo/vwo)

Groepering van leerlingen

Scholen delen hun leerlingen in in verschillende soorten groepen: homogeen, in 'dakpanklassen' of heteroëen. Voor de verschillende leerjaren kan de groepering verschillend zijn. De vraag hieronder gaat over de keuzes die uw school hierin maakt.

Wilt u hieronder aangeven op welke wijze leerlingen in de onderbouw zijn gegroepeerd?

In leerjaar 1:

- Homogeen
- Dakpansgewijs
- Volledig heteroëen
- Anders

In leerjaar 2:

- Homogeen
- Dakpansgewijs
- Volledig heterogeen
- Anders

In leerjaar 3 havo/vwo: (alleen invullen indien van toepassing)

- Homogeen
- Dakpansgewijs
- Heterogeen
- Anders

deel 1 > onderwijsbeleid van de school

Nieuwe wet- en regelgeving

Op 1 augustus 2006 is nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht geworden. Deze biedt scholen aanzienlijk meer ruimte dan voor die tijd het geval was. Verplichtingen zijn het aanbieden van de 58 kerndoelen en het streven naar doorlopende leerlijnen en een samenhangend onderwijsaanbod. Hoe scholen hieraan vorm en invulling geven, is aan hen. Sommige scholen hebben bestaand beleid voortgezet, andere scholen hebben enigszins of volledig nieuwe keuzes gemaakt. De vragen in dit gedeelte van de vragenlijst gaan over de invloed van de nieuwe wet- en regelgeving op het onderwijskundig beleid van uw school. In het derde deel van de vragenlijst volgen vragen over de mate waarin de gemaakte keuzes in het onderwijsleerproces zichtbaar zijn.

Samenhang

Het streven naar samenhang in het onderwijsaanbod houdt in dat scholen hun best doen inhoudelijke overlap te voorkomen, leerlingen verbanden te doen zien en docenten met elkaar te laten samenwerken.

1 Heeft uw school in de afgelopen vier jaar gewerkt aan het aanbrengen van samenhang in het onderwijsaanbod?

- Hier hebben wij geen aandacht besteed, omdat:
 - we hier nog niet aan zijn toegekomen (ga door naar vraag 3)
 - er al voldoende samenhang was
 - de reden is mij onbekend (ga door naar vraag 3)
- Er zijn op dit gebied initiatieven genomen, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk):
 - We hebben vakdocenten zelf verantwoordelijk gemaakt voor het zichtbaar maken van samenhang met andere vakken. Afspraken zijn niet vastgelegd op papier
 - Er zijn afspraken op papier vastgelegd over hoe docenten samenhang tussen hun vak en andere vakken zichtbaar maken
 - Bepaalde vakken bieden vakoverstijgend onderwijs aan tijdens ingeroosterde projecturen, projectdagdelen of projectweken
 - Bepaalde vakken zijn samengevoegd in leergebieden
 - We werken met vérgaande vakkenintegratie en leerlinggestuurd onderwijsaanbod

2 Bij het werken aan samenhang op onze school besteden wij aandacht aan:

- Vooral vaardigheden
- Vooral vakinhouden
- Zowel vakinhouden als vaardigheden

3 Hoe tevreden bent u over de mate waarin nu op uw school sprake is van een samenhangend onderwijsaanbod?

- Niet tevreden
- Een beetje tevreden
- Redelijk tevreden
- Zeer tevreden

4 Werkt uw school momenteel aan (verdere) verbetering van de samenhang in het onderwijsaanbod?

- Nee
- Ja, namelijk:
 - We werken aan verbeteringen binnen onze huidige werkwijze
 - We werken aan een nieuwe ontwikkeling

Doorlopende leerlijnen

Er is sprake van een doorlopende leerlijn als leerlingen bij de overstap van primair naar voortgezet onderwijs en van de onderbouw naar de bovenbouw niet in verwarring raken door grote inhoudelijke, didactische, pedagogische of andere verschillen.

5S Heeft uw school de afgelopen vier jaar verbeteringen aangebracht op het gebied van de aansluiting met het basisonderwijs?

- Nee
- Ja, er zijn stappen gezet, namelijk op het gebied van (meerdere antwoorden mogelijk):
 - de overdracht van het leerlingendossier
 - de overdracht van leerlingen met specifieke zorgbehoeften
 - terugkoppeling met het basisonderwijs over de voortgang van leerlingen
 - aansluiting op leerinhouden van het basisonderwijs
 - aansluiting op in het basisonderwijs aangeleerde vaardigheden
 - aansluiting op didactische benaderingen in het basisonderwijs
 - anders
- Is mij onbekend

6 Hoe tevreden bent u over de aansluiting van uw onderbouw op het basisonderwijs?

- Niet tevreden
- Een beetje tevreden
- Redelijk tevreden
- Zeer tevreden

7 Indien u van mening bent dat de aansluiting met het basisonderwijs verbeterd kan worden, op welke punt(en) zou dat zijn? (meerdere antwoorden mogelijk)

- De overdracht van het leerlingendossier
- De overdracht van leerlingen met specifieke zorgbehoeften
- Terugkoppeling met het basisonderwijs over de voortgang van leerlingen
- Aansluiting op leerinhouden van het basisonderwijs
- Aansluiting op in het basisonderwijs aangeleerde vaardigheden
- Aansluiting op didactische benaderingen in het basisonderwijs
- Anders

8S Heeft uw school vergeleken met vier jaar geleden verbeteringen aangebracht op het gebied van de aansluiting op de bovenbouw?

- Nee
- Er zijn stappen gezet, namelijk op het gebied van (meerdere antwoorden mogelijk):
 - de overdracht tussen mentoren onder- en bovenbouw
 - een geleidelijke opbouw van moeilijkheidsgraad per vak/leergebied
 - een geleidelijke opbouw van zelfstandig werken en leren van onder- naar bovenbouw
 - afspraken over vaardigheden en benaderingswijzen in onder- en bovenbouw
 - structureel overleg tussen docenten onder- en bovenbouw
 - anders
- Is mij onbekend

9 Hoe tevreden bent u over de doorlopende leerlijnen tussen onder- en bovenbouw op uw school?

- Niet tevreden
- Een beetje tevreden
- Redelijk tevreden
- Zeer tevreden

10 Indien u van mening bent dat de aansluiting met de bovenbouw op uw school verbeterd kan worden, op welk(e) punt(en) zou dat zijn? (meerdere antwoorden mogelijk)

- De overdracht tussen mentoren onder- en bovenbouw
- Een geleidelijke opbouw van moeilijkheidsgraad per vak/leergebied
- Een geleidelijke opbouw van zelfstandig werken en leren van onder- naar bovenbouw
- Afspraken over vaardigheden en benaderingswijzen in onder- en bovenbouw
- Structureel overleg tussen docenten onder- en bovenbouw
- Anders

Aangepaste lesduur

Nieuwe inhoudelijk-didactische keuzes en het in de wet loslaten van lessen van vijftig minuten hebben op een aantal scholen gezorgd voor een aangepaste lesduur. Onderstaande vier vragen gaan hierover.

11S Welke eenheid van lestijd hanteert de school op dit moment (bij een normaal weekrooster)?

- Vaste eenheden van _____ minuten (aantal invullen)
- Dagdelen
- Variabele eenheden
- Anders

12S Zijn er in de afgelopen vier jaar ook andere eenheden van lestijd gehanteerd in het basisrooster?

- Dezelfde eenheid van lestijd wordt nog steeds gehanteerd
- Ja, we hebben één keer een wijziging aangebracht
- Ja, we hebben verschillende keren wijzigingen aangebracht

13S Overweegt de schoolleiding van uw school op dit moment voor de komende jaren een andere eenheid in te voeren?

- Ja
- Nee
- Is mij onbekend

14S Zijn er in de afgelopen vier jaar op uw school structurele wijzigingen in de lessentabel aangebracht?

- Nee
- Ja, omdat we gekozen hebben voor (meerdere antwoorden mogelijk):
 - leergebieden
 - wekelijkse projecturen
 - vérgaande vakkenintegratie en leerlinggestuurd onderwijsaanbod
 - keuzemogelijkheden in het onderwijsaanbod
 - anders

Kerdoelen

Sinds 1 augustus 2006 is er sprake van een beperkte set (van in totaal 58) globale kerndoelen. De bedoeling is dat scholen de kerndoelen zelf concreet uitwerken op de verschillende niveaus en voor de verschillende leerlingengroepen.

15 Is er in de afgelopen vier jaar in het schoolbeleid aandacht besteed aan concrete uitwerking van de kerndoelen?

- Nee
- Ja, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk):
 - Er is een overzicht gemaakt per vak/leergebied wanneer de kerndoelen in het leerjaar aan bod komen
 - In een leerplan zijn de kerndoelen per vak/leergebied inhoudelijk beschreven
 - In een leerplan is voor de kerndoelen per leerweg/onderwijssoort verschil in moeilijkheidsgraad aangegeven
 - Anders
- Is mij onbekend

Differentieel deel

De kerndoelen zijn richtinggevend voor tweederde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren. Voor het overige deel (ook wel 'differentieel deel' genoemd) gelden geen kerndoelen, maar wel enkele aanbodverplichtingen:

- 2e moderne vreemde taal in vmbo kl/gl/tl (Frans, Duits, Spaans, Arabisch of Turks)
- Frans en Duits in havo/vwo (of in plaats van een van deze talen: Spaans, Arabisch, Turks, Russisch, Italiaans)
- Latijn en Grieks op het gymnasium
- Fries in Friesland

Voor het overige deel mag de school zelf beslissingen nemen over het onderwijsaanbod

16S Hoe benut uw school de ruimte die overblijft als de kerndoelen en de overige wettelijke verplichtingen een plaats hebben gekregen in het onderwijsaanbod? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Extra tijd voor kerndoelen
- Mentoraat
- Studielessen
- Praktische sectororiëntatie
- Loopbaanoriëntatie en begeleiding
- Extra aandacht voor moderne vreemde talen
- Extra aandacht voor cultuureducatie
- Extra aandacht voor bèta en techniek
- Extra aandacht voor sport
- Levensbeschouwing
- Anders
- Is mij onbekend

17S Is het totale onderwijsaanbod daarmee anders ingevuld dan vier jaar geleden?

- Ja
- Nee

Derde leerjaar havo/vwo

In de nieuwe wet- en regelgeving zijn voor het derde leerjaar havo/vwo geen voorschriften opgenomen behalve de onderwijstijd van 1040 klokuren. Dit betekent dat scholen voor de invulling van het derde leerjaar havo/vwo geheel vrij zijn om eigen keuzes te maken.

(Deze vraag alleen invullen als u de vragenlijst invult voor havo/vwo)

18 Welke beslissingen heeft de school in de afgelopen vier jaar genomen t.a.v. de positie van het derde leerjaar van het havo/vwo?

- Over het derde leerjaar zijn geen afzonderlijke besluiten genomen
- Het derde leerjaar heeft een aparte functie als 'schakeljaar' gekregen
- Anders
- Is mij onbekend

(Dit onderwerp komt tijdens het schoolbezoek of het telefonische interview uitgebreid ter sprake)

Pedagogisch-didactisch handelen van docenten

We willen in dit onderzoek ook nagaan of de nieuwe wet- en regelgeving gevolgen heeft voor (de besluitvorming over) het pedagogisch-didactisch handelen van docenten. Zo kunnen er nieuwe afspraken gemaakt zijn over het toepassen van (activerende) werkvormen, over lesindeling, over studiewijzers of -planners, over pedagogische principes en maatregelen, enzovoorts.

19 Heeft de school over het pedagogisch en didactisch handelen van docenten in de onderbouw in de afgelopen vier jaar afspraken vastgelegd?

- Er liggen geen afspraken vast (ga door naar vraag 21)
- Er lagen geen afspraken vast; in de afgelopen vier jaar zijn er wel afspraken vastgelegd
- Er waren al afspraken; deze gelden nog steeds (ga door naar vraag 21)
- Er waren al afspraken, in de afgelopen vier jaar zijn er afspraken bijgekomen
- Is mij onbekend (ga door naar vraag 21)

20 Indien de school in de afgelopen vier jaar afspraken over het pedagogisch en didactisch handelen heeft vastgelegd, welke onderwerpen betreffen deze? (meerdere antwoorden mogelijk):

- Activerende werkvormen
- Zelfstandigheid van de leerling
- Studievaardigheden
- Studiewijzers en/of studieplanners
- Gebruik van ICT
- Vaste structuur van de les of lesopbouw
- Anders
- Is mij onbekend

21 Heeft de school m.b.t. de scholing en deskundigheidsbevordering in de afgelopen vier jaar specifieke doelen voor docenten in de onderbouw opgenomen?

- Nee, hier zijn geen specifieke doelen voor opgenomen
- Ja, hiervoor zijn specifieke doelen opgenomen
- Hierover zijn wij aan het nadenken
- Is mij onbekend

De betrokkenheid bij ontwikkeling van de onderbouw

De volgende vragen gaan over de mate waarin docenten behoefte hebben aan en in de gelegenheid gesteld worden om betrokken te zijn bij ontwikkeling van de onderbouw.

22 In welke mate bestaat er volgens u bij docenten de behoefte om actief een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van de onderbouw?

- Bij 0% - 25% van de docenten
- Bij 25% - 50% van de docenten
- Bij 50% - 75% van de docenten
- Bij 75% - 100% van de docenten

22a D Heeft u de behoefte om actief een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de onderbouw op uw school?

- Nee
- Ja

23S In de afgelopen vier jaar is de formatie die is uitgetrokken voor het ontwikkelen van de onderbouw:

- toegenomen
- gelijk gebleven
- afgenomen
- is mij onbekend

24 Op welke wijze heeft de school de ontwikkeling van de onderbouw in de afgelopen vier jaar formatief gefaciliteerd?

- Vooral door het toekennen van tijd aan teamleiders
- Vooral door het faciliteren van werkgroepen van docenten die plannen bedenken en uitproberen
- Elke docent krijgt een vaste facilitering hiervoor
- Anders
- Is mij onbekend

Invloed van andere regelgeving

Ook in de bovenbouw van vmbo en van havo/vwo hebben zich de afgelopen jaren belangrijke ontwikkelingen voorgedaan. Bovendien heeft het ministerie besloten de regelgeving rond onderwijstijd strakker te handhaven. We willen graag weten of deze zaken van invloed zijn op de onderbouwontwikkeling.

25 Heeft de regelgeving voor de bovenbouw invloed gehad op de beleidsontwikkeling voor de onderbouw op uw school?

- Heeft geen invloed
- Heeft wel invloed, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk):
 - Deze bevordert het handhaven van een vakkenstructuur in de onderbouw
 - Deze bevordert het clusteren van vakken overeenkomstig sectoren en/of profielen
 - In de onderbouw wordt veel aandacht besteed aan praktische sector-/profieloriëntatie
 - Anders
- Is mij onbekend

26 Heeft het verscherpte toezicht op onderwijstijd (1040-urennorm) invloed gehad op ontwikkeling van de onderbouw? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Heeft geen invloed gehad
- Heeft wel invloed gehad, namelijk:
 - Om ontwikkelingen gaande te houden is meer formatie uitgetrokken
 - Er wordt meer formatie uitgetrokken voor lestijd (extra lessen, schaduwroosters e.d.)
 - Er wordt minder formatie uitgetrokken voor het faciliteren van beleidsontwikkeling
 - Er wordt minder tijd uitgetrokken voor studie(mid)dagen
 - Docenten krijgen minder snel verlof voor nascholing en deskundigheidsbevordering
 - Anders
- Is mij onbekend

Fysieke inrichting van het schoolgebouw

Met onderstaande twee vragen proberen we na te gaan welke voorzieningen scholen op dit moment hebben aangebracht binnen hun gebouw, en of hier de afgelopen jaren veranderingen in hebben plaatsgevonden.

27S Kruis aan welke van de onderstaande kenmerken op uw huidige schoolgebouw van toepassing zijn (meerdere antwoorden mogelijk):

- Vaklokalen
- Lespleinen/leertuinen
- Computerlokalen
- Pc's in alle (vak)lokalen
- Praktijklokalen
- PSO-lokalen
- Mediatheek
- Studieplekken waar leerlingen zelfstandig kunnen werken
- Anders

28S Hebben er ten aanzien van de inrichting van het gebouw in de laatste vier jaar veranderingen plaatsgevonden (nieuwbouw, verbouw enz.)?

- Nee
- Ja, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk):
 - Er zijn lespleinen gecreëerd
 - Er zijn (meer) studieruimtes gecreëerd waar leerlingen zelfstandig kunnen werken
 - Er zijn meer praktijkruimtes gecreëerd
 - Er wordt vaker een afwisselende opstelling van tafels in de klas gehanteerd
 - Er zijn meer computerlokalen gekomen
 - In de 'gewone' lokalen zijn meer pc's geplaatst
 - Anders

Invloed wet- en regelgeving op beleidskeuzes m.b.t. de onderbouw

Met onderstaande vragen proberen we te weten te komen of de nieuwe wet- en regelgeving een rol heeft gespeeld bij beleidskeuzes m.b.t. de onderbouw en zo ja, hoe belangrijk die rol is geweest. Ook willen we nagaan of er andere argumenten meespeelden en zo ja, welke dat waren.

29 Voor beleidsontwikkeling in de afgelopen vier jaar m.b.t. de onderbouw was de nieuwe wet- en regelgeving:

- de enige aanleiding
- de belangrijkste aanleiding, maar ook andere factoren speelden een rol
- een van de aanleidingen, maar niet de belangrijkste
- nauwelijks van betekenis, andere redenen waren belangrijker
- niet van betekenis

30 Als ook andere redenen een rol speelden, welke waren dat? (Meerdere redenen kunnen worden aangekruist)

- Motivatieproblemen bij leerlingen dwongen tot herbezinning
- Kritiek van ouders
- Het management van de school formuleerde nieuwe doelstellingen
- Er bestond bij docenten een behoefte aan onderwijsontwikkeling en/of experimenteren
- Er bestond bij docenten de behoefte aan het verbeteren van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw
- Er bestond bij docenten behoefte aan het aanbrengen van meer samenhang tussen de vakken
- Terugloop van het leerlingenaantal dwong tot herbezinning
- De Inspectie beoordeelde de onderwijskwaliteit negatief
- Intensievere samenwerking met andere scholen dwong tot herbezinning
- Anders

31 Voor het ontwikkelen van onderwijskundig beleid is de nieuwe wet- en regelgeving:

1 = sterk mee oneens; 2 = enigszins mee oneens; 3 = mee eens; 4 = sterk mee eens

motiverend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
ondersteunend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
prikkelend tot het maken van keuzes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
globaal en daardoor onduidelijk	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
globaal en biedt daardoor ruimte voor autonomie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
te veel gericht op eigen keuzes van scholen; strakkere wet- en regelgeving is beter	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
mij nauwelijks bekend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

32 Wanneer u het geheel van de nieuwe wet- en regelgeving beschouwt, welk oordeel wilt u dan geven?

- Zeer negatief
- Negatief
- Positief
- Zeer positief

D De nieuwe wet- en regelgeving vormt voor mij aanleiding tot:

1 = sterk mee oneens; 2 = mee oneens; 3 = mee eens; 4 = sterk mee eens

nieuwe lesmethodes kiezen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
andere didactische benaderingen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
ontwikkelen van een leerplan voor het eigen vak/leergebied	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
meer aandacht aan vaardigheden	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
meer aandacht aan zelfstandig werken en leren	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

D Zijn er volgens u – naast de wet- en regelgeving – andere redenen geweest voor het doorvoeren van veranderingen binnen uw lessen?

Nee

Ja, namelijk (meer antwoorden zijn mogelijk):

- motivatieproblemen bij leerlingen dwongen tot herbezinning
- kritiek van ouders
- als gevolg van nieuwe doelstellingen van de schoolleiding
- ik had behoefte aan onderwijsontwikkeling en/of experimenteren
- ik had behoefte aan het verbeteren van de aansluiting tussen onder- en bovenbouw
- ik had behoefte aan het aanbrengen van meer samenhang tussen mijn vak(ken) en/of leergebied en andere vakken en/of leergebieden
- terugloop van het leerlingenaantal dwong de school tot herbezinning
- de Inspectie beoordeelde de onderwijskwaliteit negatief
- intensievere samenwerking met andere scholen dwong de school tot herbezinning
- anders

D Geef aan welke van de volgende typeringen naar uw mening van toepassing zijn op de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw:

Voor het vormgeven het onderwijsleerproces is de nieuwe wet- en regelgeving:

1 = sterk mee oneens; 2 = mee oneens; 3 = mee eens; 4 = sterk mee eens

motiverend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
ondersteunend	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
prikkelend tot het maken van keuzes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
globaal en daardoor onduidelijk	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
globaal en biedt daardoor ruimte voor autonomie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
te veel gericht op eigen keuzes van scholen; strakkere wet- en regelgeving is beter	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
onvoldoende bekend om een rol te spelen	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

deel 2 > schoolorganisatie

Teamontwikkeling

In de afgelopen jaren is er op veel scholen een teamstructuur ingevoerd. Het al dan niet invoeren daarvan staat op zichzelf los van de wet- en regelgeving voor de onderbouw, maar kan wel van invloed zijn op de onderwijskundige ontwikkeling van de onderbouw. Daarom willen wij graag in kaart brengen hoe scholen hiermee omgaan.

Als wij in onderstaande vragen spreken over een team, dan verstaan wij daaronder een groep docenten met een onderwijskundige verantwoordelijkheid voor een bepaalde groep leerlingen.

33 Op welke manier zijn op dit moment docenten binnen uw school gegroepeerd?

- Docenten zijn alleen gegroepeerd in vaksecties (ga door naar vraag 38)
- Docenten zijn alleen in teams gegroepeerd (ga door naar vraag 36)
- Docenten zijn zowel in vaksecties als in teams gegroepeerd

34 Voor het ontwikkelen van onderwijskundig beleid zijn op uw school:

- Teams belangrijker dan secties
- Secties en teams even belangrijk
- Secties belangrijker dan teams

35 Welke typering is volgens u het meest van toepassing op de 'gemiddelde' docent op uw school?

- Ik voel mij in eerste instantie lid van mijn team, en in tweede instantie lid van mijn vaksectie
- Ik voel mij in eerste instantie lid van mijn vaksectie, en in tweede instantie lid van mijn team
- Voor mij zijn mijn team en mijn vaksectie even belangrijk
- Anders

36S Hoe ziet de teamstructuur op uw school er uit?

- Horizontaal, dat wil zeggen: alleen op basis van jaarlagen
- Verticaal, dat wil zeggen: twee of meer leerjaren binnen een bepaalde onderwijssoort of leerlijn (bijv. vmbo-bbl 1-2, havo 1-2-3, vwo 1-2-3, enz.)
- Een combinatie van beide (bijv. [horizontaal in de onderbouw](#), [verticaal in de bovenbouw](#))

37S Hoeveel docenten maken gemiddeld deel uit van een team?

- Tussen de 5-10
- Tussen de 10-15
- Tussen de 15-20
- Meer dan 20

38 Heeft er in de afgelopen vier jaar op uw school een verschuiving plaatsgevonden ten aanzien van de verantwoordelijkheid voor onderwijsbeleid?

- Nee
- Ja, namelijk (kruis aan wat van toepassing is, meerdere antwoorden mogelijk):
 - Teamleiders hebben meer verantwoordelijkheid gekregen
 - Teamleiders hebben minder verantwoordelijkheid gekregen
 - Sectievoorzitters hebben meer verantwoordelijkheid gekregen
 - Sectievoorzitters hebben minder verantwoordelijkheid gekregen
 - Andere functionarissen binnen de school hebben meer verantwoordelijkheid gekregen
 - Anders
- Is mij onbekend

39 Heeft er in de afgelopen vier jaar op uw school een verschuiving plaatsgevonden ten aanzien van de verantwoordelijkheid voor leerlingbegeleiding?

- Nee
- Ja, namelijk (kruis aan wat van toepassing is, meerdere antwoorden mogelijk):
 - Teamleiders hebben meer verantwoordelijkheid gekregen
 - Teamleiders hebben minder verantwoordelijkheid gekregen
 - Individuele functionarissen (zorgcoördinatoren) hebben meer verantwoordelijkheid gekregen
 - Anders
- Is mij onbekend ([ga door naar vraag 42](#))

Bevoegdheden van docenten

In de nieuwe wet- en regelgeving zijn ruimere voorschriften opgenomen ten aanzien van de bevoegdhedenregeling. Anders bevoegde of onbevoegde docenten kunnen worden ingezet bij vakoverstijgende programma's (bijvoorbeeld leergebieden) en mogen ook stofonderdelen behandelen van vakken waar ze formeel geen bevoegdheid voor hebben. Een team van bevoegde docenten draagt gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het onderwijsaanbod.

40S Is in de afgelopen vier jaar op uw school gebruik gemaakt van deze wettelijke mogelijkheid?

- Nee (ga door naar vraag 42)
- Ja. De belangrijkste reden daarvoor is:
 - Invoering van vakoverstijgend onderwijs
 - Minder handen voor de klas
 - Inzet van onderwijsassistenten bij lesgevende activiteiten
 - Vacatures/lerarentekorten
 - Anders
- Is mij onbekend (ga door naar vraag 42)

41S Heeft de school afspraken vastgelegd m.b.t. de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het lesgeven door anders bevoegde of onbevoegde docenten?

- Nee
- Ja, namelijk (meer antwoorden mogelijk):
 - Een bevoegd docent is verantwoordelijk voor het lesmateriaal
 - Een bevoegd docent is verantwoordelijk voor het toetsmateriaal
 - Er is altijd een bevoegd docent aanwezig zijn (bijv. teamteaching)
 - Een bevoegd docent bezoekt regelmatig lessen en bespreekt deze met de anders-/onbevoegde docent
 - Anders
- Is mij onbekend

42 Op welke wijze wordt op uw school de mogelijkheid gecreëerd voor afstemming en overleg tussen docenten over onderbouwontwikkelingen? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Studiemiddagen
- Vaste lesvrij geroosterde middag per week of andere periode
- Gelijktijdige lesvrije momenten voor kleinere groepen docenten
- Ad hoc uitroosteren van lessen
- Anders

43S Hieronder wordt een aantal stellingen weergegeven, waarbij u kunt aangeven of ze volgens u van toepassing zijn op uw school. Ook wordt gevraagd of u deze situatie bevorderend of belemmerend vindt voor de ontwikkeling van de onderbouw. (kruis op de vijfpuntsschaal aan wat van toepassing is)

a. De beleidskaders op onze school zijn helder

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

b. Er is samenhang tussen verschillende onderwijskundige ontwikkelingen op onze school

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

c. De schoolleiding stuurt ontwikkeling van de onderbouw strak aan

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

d. Met betrekking tot onderwijskundige ontwikkeling is het duidelijk wie welke verantwoordelijkheid heeft

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

e. Het schoolgebouw is geschikt voor de onderwijsontwikkeling die wij nastreven

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

f. Er is tijd voor het ontwikkelen van plannen voor de onderbouw

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

g. Er is gelegenheid om met collega's af te stemmen

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

h. Er is tijd en geld voor deskundigheidsbevordering van docenten

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

i. Op het gebied van ICT zijn de randvoorwaarden goed

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

j. Procedures voor besluitvorming over onderwijs zijn helder

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

k. Er zijn geschikte werkruimtes voor docenten

Deze uitspraak is:

niet 1 2 3 4 5 wel van toepassing

Voor de ontwikkeling van de onderbouw op onze school is deze situatie:

zeer belemmerend 1 2 3 4 5 zeer bevorderend

deel 3 > onderwijsleerproces

Algemene karakteristiek

Aan de basis van de nieuwe wet- en regelgeving ligt de 'Algemene karakteristiek van het leren van leerlingen tussen 12 en 14 jaar'. Daarin worden de doelstellingen van het onderwijs in de onderbouw beschreven. Deze karakteristiek bevat verschillende componenten, waarvan we er hier drie aan de orde stellen:

- De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig
- De leerling leert samen met anderen
- De leerling leert in een uitdagende leeromgeving

Daarnaast zullen er vragen worden gesteld over het rekening houden met verschillen tussen leerlingen.

44 Welke rol heeft de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving op uw school gespeeld in de praktijk van het onderwijsleerproces?

- Geen enkele rol: de Algemene karakteristiek spreekt ons niet aan
- Een kleine rol: enkele elementen van de Algemene karakteristiek zijn herkenbaar
- Een grote rol: we hanteren de Algemene karakteristiek als uitgangspunt voor ons onderwijs

'De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig'

Achter dit kenmerk gaat de opvatting schuil dat het belangrijk is om leerlingen werkvormen aan te bieden die het zelfstandig leren bevorderen. Onderzoek maakt duidelijk dat actief en zelfstandig leren een hoger rendement oplevert dan passief. Daarnaast komt het tegemoet aan de behoefte aan zelfstandigheid van kinderen in deze ontwikkelingsfase. Om actief en zelfstandig leren mogelijk te maken, is aandacht besteden aan 'leren leren' van wezenlijk belang.

45 In welke mate vindt u het zelf belangrijk dat leerlingen in de onderbouw actief en in toenemende mate zelfstandig leren?

- Niet belangrijk
- Beetje belangrijk
- Redelijk belangrijk
- Zeer belangrijk

46 Hoe vaak is er volgens uw inschatting op uw school op dit moment in de onderbouw sprake van activerende werkvormen?

- Tijdens 0% - 25% van de lessen
- Tijdens 25% - 50% van de lessen
- Tijdens 50% - 75% van de lessen
- Tijdens 75% - 100% van de lessen

47 Was er op dit gebied in de afgelopen vier jaar een ontwikkeling zichtbaar?

- Nee
- Ja, namelijk:
 - het is afgenomen
 - het is enigszins toegenomen
 - het is sterk toegenomen

48 Vindt u dat op uw school op dit moment in de onderbouw tijdens de lessen voldoende activerende werkvormen worden aangeboden?

- Veel te weinig, het moet meer
- Net te weinig, iets meer is wenselijk
- Voldoende en het is ook goed zo
- Te veel, minder is wenselijk

49 Hoe vaak besteden docenten op uw school volgens uw inschatting tijdens hun lessen expliciet aandacht aan het bevorderen van de zelfstandigheid van leerlingen (op dit moment)?

- Tijdens 0% - 25% van de lessen
- Tijdens 25% - 50% van de lessen
- Tijdens 50% - 75% van de lessen
- Tijdens 75% - 100% van de lessen

50 Was er op dit gebied in de afgelopen vier jaar een ontwikkeling zichtbaar?

- Nee
- Ja, namelijk:
 - het is afgenomen
 - het is enigszins toegenomen
 - het is sterk toegenomen

51 Vindt u dat uw docenten in de onderbouw voldoende aandacht besteden aan het bevorderen van zelfstandigheid van leerlingen?

- Veel te weinig, het moet meer
- Net te weinig, iets meer is wenselijk
- Voldoende en het is ook goed zo
- Te veel, minder is wenselijk

52 Vindt u dat leerlingen op uw school beter in staat zijn zelfstandig te werken in vergelijking met vier jaar geleden?

- Leerlingen zijn daartoe minder goed in staat
- Er is geen verschil met vier jaar geleden
- Leerlingen zijn daartoe tegenwoordig beter in staat, doordat (meerdere antwoorden mogelijk):
 - de basisscholen hier meer aandacht aan besteden
 - onze school hier in de afgelopen vier jaar meer aandacht aan heeft besteed
 - de leerlingen in de 21ste eeuw dit beter kunnen

'De leerling leert samen met anderen'

Dit kenmerk gaat ervan uit dat het goed is om leerlingen regelmatig te laten samenwerken. Bedoeld wordt dan samenwerken in onderlinge afhankelijkheid (zonder samenwerking geen eindproduct), wat méér is dan in een groepje op hetzelfde moment aan dezelfde opdracht werken. Leerlingen ontwikkelen hierdoor hun sociale en communicatieve vaardigheden. Daarnaast kan samenwerkend leren heel effectief zijn bij het bevorderen van inzicht in bepaalde vraagstukken of de toepassing van kennis in concrete situaties.

53 In welke mate vindt u het zelf van belang dat het kenmerk 'De leerling leert samen met anderen' duidelijk zichtbaar is in de onderbouw van uw school?

- Niet belangrijk
- Beetje belangrijk
- Redelijk belangrijk
- Zeer belangrijk

54 Hoe vaak is er op uw school naar uw inschatting op dit moment sprake van werkvormen waarbij groepjes leerlingen samenwerken?

- Tijdens 0% - 25% van de lessen
- Tijdens 25% - 50% van de lessen
- Tijdens 50% - 75% van de lessen
- Tijdens 75% - 100% van de lessen

55 Was er op dit gebied in de afgelopen vier jaar een ontwikkeling zichtbaar?

- Nee
- Ja, namelijk:
 - het is afgenomen
 - het is enigszins toegenomen
 - het is sterk toegenomen

56 Vindt u dat op uw school op dit moment in de onderbouw tijdens de lessen leerlingen voldoende samenwerken?

- Veel te weinig, het moet meer
- Net te weinig, iets meer is wenselijk
- Voldoende en het is ook goed zo
- Te veel, minder is wenselijk

57 Vindt u dat leerlingen op uw school vergeleken met vier jaar geleden beter in staat zijn om met elkaar samen te werken?

- Leerlingen zijn daartoe tegenwoordig minder in staat
- Er is geen verschil met vier jaar geleden
- Leerlingen zijn daartoe tegenwoordig beter in staat, doordat (meerdere antwoorden mogelijk):
 - de basisscholen hier meer aandacht aan besteden
 - onze school hier in de afgelopen vier jaar meer aandacht aan heeft besteed
 - de leerlingen in de 21ste eeuw dit beter kunnen

Omgaan met verschillen

Een belangrijke reden voor herziening van de basisvorming was dat de gedetailleerde wetgeving door docenten als belemmerend werd ervaren voor het inspelen op verschillen tussen leerlingen. Nieuwe wet- en regelgeving maakt het mogelijk om onderwijs aan te bieden dat beter aansluit bij de individuele leerling qua niveau, belangstelling en leerstijl. Een uitwerking kan zijn dat leerlingen kunnen kiezen uit verschillende mogelijkheden (opdrachten, werkvormen, wel/geen instructie e.d.).

58 In welke mate vindt u het van belang dat docenten in hun les bewust rekening houden met niveaoverschillen tussen leerlingen op uw school?

- Niet belangrijk
- Beetje belangrijk
- Redelijk belangrijk
- Zeer belangrijk

59 Hoe vaak spelen docenten op uw school volgens uw inschatting bewust in op niveaoverschillen tussen leerlingen?

- Tijdens 0% - 25% van de lessen
- Tijdens 25% - 50% van de lessen
- Tijdens 50% - 75% van de lessen
- Tijdens 75% - 100% van de lessen

60 In welke mate vindt u het van belang dat docenten in hun les bewust rekening houden met verschillen tussen leerlingen wat betreft leerstijl?

- Niet belangrijk
- Beetje belangrijk
- Redelijk belangrijk
- Zeer belangrijk

61 Hoe vaak spelen docenten op uw school volgens uw inschatting bewust in op verschillen in leerstijl?

- Tijdens 0% - 25% van de lessen
- Tijdens 25% - 50% van de lessen
- Tijdens 50% - 75% van de lessen
- Tijdens 75% - 100% van de lessen

62 Vindt u dat op uw school in de onderbouw tijdens de lessen voldoende tegemoet gekomen wordt aan verschillen tussen leerlingen?

- Veel te weinig, het moet meer
- Net te weinig, iets meer is wenselijk
- Voldoende en het is ook goed zo
- Te veel, minder is wenselijk

63 Was er ten aanzien van het rekening houden met verschillen in de afgelopen vier jaar een ontwikkeling zichtbaar?

- Nee
- Ja, namelijk:
 - docenten houden hier tegenwoordig minder rekening mee
 - docenten houden er tegenwoordig iets meer rekening mee
 - docenten houden hier veel meer rekening mee

De leerling leert in een uitdagende leeromgeving

Onder een uitdagende leeromgeving kun je verschillende dingen verstaan. Bijvoorbeeld de manier waarop je het leslokaal inricht, gebruik maakt van andere ruimten als lespleinen, mediatheek of buitenschoolse locaties. Ook leermiddelen maken onderdeel uit van de leeromgeving. Met onderstaande vragen wordt nagegaan of er in de afgelopen jaren ook veranderingen hebben plaatsgevonden.

64 Benutten docenten op uw school naar uw inschatting in de afgelopen vier jaar doorgaans minder vaak, even vaak, iets vaker of veel vaker een andere inrichting van de leeromgeving?

(Omcirkel wat van toepassing is. Wanneer een onderstaand kenmerk van inrichting niet op uw school aanwezig is, omcirkelt u 'n.v.t.')

Tafels/stoelen in het lokaal in groepsopstelling	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Pc's in vaklokalen	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van computerlokalen	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van ELO (Elektronische Leer Omgeving)	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van lespleinen/ leertuinen	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van mediatheek	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van studieplekken op de gang	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van praktijklokalen	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van PSO-lokalen	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.
Gebruik van buitenschoolse locaties in de omgeving van de school	minder vaak	even vaak	iets vaker	veel vaker	n.v.t.

65 Zijn docenten in de afgelopen vier jaar volgens uw inschatting vaker zelf lesmateriaal gaan ontwikkelen/samenstellen (bijvoorbeeld voor hun eigen vak, voor vakoverstijgende thema's, projecten, leergebieden, e.d.)?

- Minder
- Net zo vaak
- Iets vaker
- Veel vaker

66 Is er voor gebruik op uw school ook lesmateriaal ontwikkeld in samenwerking met uitgevers?

- Nee
- Ja, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk)
 - De school heeft deelgenomen aan het project 'Experimenten leermiddelen'
 - De school heeft zelf samengewerkt met een of enkele uitgevers
 - anders
- Is mij onbekend

Informereren en verantwoording afleggen over keuzes en kwaliteit

Doordat scholen binnen de wet- en regelgeving meer ruimte krijgen voor eigen keuzes, kunnen ze ook onderling meer gaan verschillen. Wettelijk is vastgelegd dat scholen over hun keuzes verantwoording afleggen (bijvoorbeeld in schoolplan en schoolgids) door ouders, leerlingen en andere belanghebbenden daarover te informeren. Ten aanzien van het schoolplan en de schoolgids zijn bepalingen opgenomen. Aanvullend kan de school belanghebbenden informeren met bijvoorbeeld nieuwsbrieven.

67S Is de school in de afgelopen vier jaar meer of minder aandacht gaan besteden aan het informeren van belanghebbenden over keuzes over en kwaliteit van de onderbouw?

Informereren over keuzes m.b.t. en kwaliteit van de onderbouw (omcirkel wat van toepassing is)

Ouders	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Basisscholen	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Vervolgonderwijs	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Gemeente	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Instellingen voor jeugdzorg	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Bedrijfsleven	minder	gelijk	meer	n.v.t.

Verantwoordingsactiviteiten

Daarnaast probeert de overheid scholen te stimuleren om actief de dialoog te zoeken met belanghebbenden rondom de school. Bijvoorbeeld in de vorm van nieuwsbrieven, voorlichtingsbijeenkomsten, het instellen van een ouderraad, het uitvoeren van tevredenheidsonderzoeken onder basisscholen over de doorlopende leerlijnen.

68S Organiseert de school vaker verantwoordingsactiviteiten waarbij de dialoog met belanghebbenden wordt gezocht?

Organiseren van activiteiten m.b.t. verantwoording (omcirkel wat van toepassing is)

Bedrijfsleven	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Ouders	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Basisscholen	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Vervolgonderwijs	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Gemeente	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Instellingen voor jeugdzorg	minder	gelijk	meer	n.v.t.
Bedrijfsleven	minder	gelijk	meer	n.v.t.

69S In welke mate is de nieuwe wet- en regelgeving een stimulans geweest voor de school om meer aandacht te besteden aan verantwoording over keuzes over de onderbouw?

- Niet
- In geringe mate
- In redelijke mate
- In sterke mate

70S Als de school meer aandacht is gaan besteden aan verantwoording, welke andere factoren speelden hierbij nog meer een rol? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Deze vraag is voor mijn school niet van toepassing
- Toenemende kritische houding vanuit de omgeving
- Binnen de school bestond er behoefte aan nauwere samenwerking met andere instellingen ([zorg, onderwijs](#))
- Binnen de school bestond er behoefte aan grotere betrokkenheid ouders
- Negatieve beeldvorming van de school
- Negatief oordeel Inspectie
- Wet- en regelgeving dwingt daartoe
- Anders

Vriendelijk dank voor uw medewerking!

bijlage e > de leraar als eigenaar van zijn vak: kleur bekennen en kiezen

Gert Kamphof, Linda Odenthal en Linda van Tuyl Managing consultants bij CPS Onderwijsontwikkeling en advies

Maak de leraar weer eigenaar! Rapporten van de Onderwijsraad (september 2007), Rinnooy Kan (september 2007) en Dijsselbloem (februari 2008) benadrukken, elk vanuit een eigen invalshoek, het belang van de leraar als eigenaar van zijn vak, van de eigen professionele ontwikkeling of zelfs van de ontwikkeling van de hele school. 'Wat wil de leraar eigenlijk zelf?' Deze vraag werd in de afgelopen jaren steeds vaker gesteld tijdens activiteiten rond schoolontwikkeling. Op verzoek van Onderbouw-VO zocht CPS Onderwijsontwikkeling en advies antwoorden op deze vraag. In de eerste helft van 2008 voerde CPS een kleinschalig kwalitatief onderzoek uit.¹ Dit artikel is de neerslag van dit onderzoek. Hieronder laten wij een aantal aspecten van eigenaarschap van leraren de revue passeren. We bespreken achtereenvolgens de leraar als eigenaar van vernieuwing, van zijn vak en van zijn professionele ontwikkeling. Deze brede opvatting van eigenaarschap noemen we het drieledig eigenaarschap. We sluiten het artikel af met een aantal conclusies. In de gearceerde kaders wordt het artikel geïllustreerd met resultaten uit onderzoeken en interviews.

Inleiding

Zit de doorsnee leraar wel te wachten op het eigenaarschap dat hem van allerlei kanten ongevraagd in de schoot wordt geworpen? Aan dit eigenaarschap zijn immers nogal wat veronderstellingen en voorwaarden verbonden. Eigenaarschap veronderstelt bijvoorbeeld allerlei verantwoordelijkheden. De Onderwijsraad (september 2007) stelt in dit verband dat er sprake is van wederkerigheid. De leraar heeft recht op een 'invloedsvrije' sfeer, een zekere vrijheid van inrichting van het te geven onderwijs en de ontwikkeling daarvan. Tegelijkertijd heeft de leraar plichten. Leraren moeten functioneren als lid van een schoolorganisatie als geheel, de activiteiten in de eigen lessen relateren aan de doelen en het beleid van de school én naast het lesgeven ook duidelijk betrokken zijn bij onderwijsontwikkeling en andere activiteiten binnen de school.

Het is opvallend dat, terwijl in diverse publicaties op de 'eigenheid' van leraren wordt gewezen, leraren met betrekking tot het eigenaarschap allemaal over een kam worden geschoren. Er wordt voorbij gegaan aan het verschil in ambities, groei-behoefte, competenties en professionele opvattingen. Maar ook aan het feit dat leraren verschillende persoonlijkheidskenmerken hebben en zich bevinden in verschillende fases van hun beroepsloopbaan. Daarbij gaan scholen steeds meer van elkaar verschillen. Scholen profileren zich met verschillende inhouden en met de manier waarop ze hun onderwijs organiseren. Scholen blijken te vernieuwen zoals dat past bij hun situatie, voorzichtig stap voor stap of in een keer een hink-stap-sprong (VO-project Innovatie 2007). Het is niet onwaarschijnlijk dat ook het 'eigenaarschap van leraren' op scholen zeer divers wordt ingevuld. En dat het vooral 'anderen' zijn die beelden, denkwijzen en opvattingen hebben bij dit eigenaarschap.

¹ Het onderzoek de docent als eigenaar van 'De docent als eigenaar van vak, school en ontwikkeling' is gefinancierd uit het budget dat OCW jaarlijks beschikbaar stelt in het kader van de wet Subsidie Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten (SLOA).

Beroepsopvattingen van leraren

In het denken over onderwijs lijkt de veronderstelling te overheersen dat de docent een vrij uniform beeld heeft van zijn beroep. Uit diverse onderzoeken blijkt echter dat leraren sterk verschillende professionele opvattingen hebben (o.a. Van Veen 2005). Van Wessum maakt bijvoorbeeld onderscheid tussen individuele en gedeelde professionaliteit (Van Wessum 1997), oftewel restricted en extended professionalism (Hoyle 1975, 1989). De restricted professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch geïntereerd (Clement e.a. 1993, p. 17). De extended professional is meer vakoverstijgend geïntereerd en vooral gericht op het functioneren van de leraar in de school als gemeenschap. De extended professional is te herkennen in de beelden die in diverse publicaties van het eigenaarschap van de leraar worden geschetst.

Van arbeid tot kunst

Je kunt het beroep van leraar zien als:

- arbeid, waarbij het hanteren van lesdoelen en uitvoeren van lesplannen die door anderen ontworpen zijn centraal staan;
- ambacht, waarbij technieken en vaardigheden die door training verworven kunnen worden aan de orde zijn;
- professie, waarbij ook persoonlijke beslissingen over wanneer en hoe technieken en vaardigheden moeten worden ingezet een rol spelen;
- kunst, waar ook creativiteit en inspiratie van de leraar worden gevraagd (Hoban 2002).

De onderwijsondersteuners die we geïnterviewd hebben, herkennen de vier bovenstaande beroepsopvattingen bij leraren die zij in hun werk ontmoeten. Meestal blijft de beroepsopvatting beperkt tot een mix van arbeid en ambacht. Daarin krijgt het beroep als arbeid vaak de meeste nadruk. Dat is niet verwonderlijk, want het werk van de leraar is op veel scholen georganiseerd als arbeid. Daarbij stellen leraren zich over het algemeen afhankelijk op van hun lesmethode. Je hoort nog steeds leraren spreken over 'weer een lesje draaien'. Het type onderwijs waarin een leraar werkzaam is maakt daarbij zeker een verschil. In het praktijkonderwijs zie je bijvoorbeeld meer leraren die hun werk vooral als ambacht opvatten.

Terwijl veel leraren zichzelf zien als professional, moeten ze volgens de geïnterviewde onderwijsondersteuners de slag naar professionaliteit vaak nog maken. De ondersteuners menen dat een professional in staat moet zijn te reflecteren op het eigen handelen. Volgens hen bezitten veel leraren dat vermogen niet. Hier merken ze overigens wel een verschil bij leraren die vrij recent de lerarenopleiding hebben gevolgd: hun reflectievermogen is beter ontwikkeld. Onderwijsondersteuners ontkennen overigens dat leraren niet creatief en niet geïnspireerd zijn. Opvallend is volgens hen wel dat leraren die creativiteit en inspiratie vaak niet in het reguliere curriculum gebruiken, maar juist in speciale projecten en bijzondere activiteiten. Een mooi voorbeeld hiervan is een leraar die elk jaar met veel plezier en energie een techniekproject van twee weken organiseert, maar bij wie de prikkel ontbreekt om zijn creativiteit vaker in de gewone lessen te gebruiken. (bron: interviews met onderwijsondersteuners)

De leraar als eigenaar van vernieuwing

De gedachte om de leraar eigenaar te maken van verandering is niet nieuw. Uit het grote aantal mislukte innovaties heeft men de conclusie getrokken dat leraren actief betrokken moeten zijn bij veranderingen, omdat de innovatie anders weinig kans van slagen heeft. Het dominante topdown RDD-model (Research, Development en Diffusion) moet worden vervangen door alternatieve modellen, waarbij het initiatief voor veranderingen (meer) van binnenuit komt en de docent een centrale rol vervult in de realisatie ervan.

De docent moet uitgangspunt van de ontwikkeling worden. De vertaling van dit inzicht naar de praktijk lukt nog niet altijd. Dat wordt onder andere zichtbaar in het verloop van recente grootschalige onderwijskundige ontwikkelingen, zoals de invoering van de basisvorming en de Tweede Fase.

Beide bleken lastig te realiseren. Terwijl de vernieuwing van de basisvorming direct consequenties had moeten hebben op de werkvloer, bleef de rol van leraren hierin in eerste instantie beperkt (Van der Bolt e.a. 2006). Bij de invoering van het studiehuis werd van leraren verwacht dat zij iets invoerden dat door anderen was bedacht. De achterliggende leerpsychologische concepten werden door leraren niet altijd begrepen en op de juiste manier vertaald naar de praktijk.

Docentbetrokkenheid werd in beide innovaties gezien als een strategie om een vernieuwing door te voeren, en niet als uitgangspunt. Daarbij waren zowel de invoering van de basisvorming als het studiehuis multidimensionele veranderingen en bevatten ze tegenstrijdige verwachtingen met betrekking tot het werk van leraren (Van Veen 2005).

De veranderende rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen

De rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen is de laatste jaren zeker veranderd, menen vier van de vijf onderwijsondersteuners waarmee we spraken. Meer dan vroeger wordt van leraren gevraagd dat zij zich met schoolontwikkeling bezighouden. Leraren zijn vanuit een solopositie voor de klas medespeler in een team geworden, meende een van de ondersteuners. Er is geen schoolleider meer die het in zijn hoofd haalt om een innovatie topdown in te voeren, aldus een van de onderwijsondersteuners. De rol van medespeler wordt wel verschillend geïnterpreteerd door de betrokkenen. Niet iedere leraar pakt deze rol even gemakkelijk op. Er zijn leraren die menen dat schoolontwikkeling niet hun taak is, dat ze er niet voor zijn opgeleid en dat ze er niet voor betaald worden. De reactie van een van de ondersteuners week af van de anderen. 'Er is niet veel veranderd', meende zij. 'Ik hoor nog steeds: "Ik heb het zo druk, ik heb hier geen tijd voor."' (bron: interviews met onderwijsondersteuners)

De periode van ingrijpende, door de overheid ingevoerde, onderwijsvernieuwingen wordt nu gevolgd door een periode van toenemende autonomie van de scholen. Met de toegenomen autonomie zijn de scholen verantwoordelijk geworden voor onderwijsontwikkeling. Scholen geven op eigen wijze vorm aan de door hen gewenste veranderingen. Leraren kunnen hierin een substantiële rol spelen. Een voorwaarde is dan wel dat de autonomie wordt doorvertaald naar handelingsruimte voor leraren en ander onderwijspersoneel. Dat steeds meer scholen hierin slagen, blijkt uit de Innovatiemonitor VO

van 2007. Deze monitor laat zien dat er door onderwijsmedewerkers een grote variëteit aan initiatieven is genomen. Er zijn zeer diverse projecten gestart waarin leraren steeds meer een centrale rol vervullen. De Innovatiemonitor VO van 2007 maakt duidelijk dat medewerkers vaker in gesprek gaan over ontwikkelingen. Dat doen ze binnen de school, maar ook met samenwerkingspartners in de omgeving van de school. Met als doel: aantrekkelijk onderwijs creëren voor alle leerlingen.

Leraren in de hoofdrol

De Innovatiemonitor VO, in 2006 voor het eerst gehouden onder schoolleiders, toont jaarlijks de innovatieve kracht van VO-scholen aan de hand van cijfermateriaal. In 2007 werd ook een bescheiden onderzoek onder docenten gehouden. De resultaten van de innovatiemonitor laten een positief beeld zien van de rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen. Uit de monitor blijkt dat de wijze waarop scholen vernieuwen past bij hun eigen situatie. Elk vogeltje zingt zoals het gebekt is, is hierbij de kracht. De meeste vernieuwingen hebben als doel het onderwijs uitdagender en plezieriger te maken, door leerlingen aan te spreken op hun talenten. Leraren hebben vaak een hoofdrol bij het tot stand komen van deze innovaties. Bij de onderwijskundige ontwikkeling is op twee derde van de scholen ruimte voor een open debat tussen schoolleiding en leraren. Het management ondersteunt en stimuleert betrokkenheid van het team en zorgt voor de randvoorwaarden. Verder blijkt uit de monitor dat leraren overwegend positief zijn over de eigen inbreng en menen voldoende ruimte te krijgen om eigen ideeën en ervaringen in de innovatie te verwerken. Leraren worden in bijna alle gevallen ondersteund (in de vorm van collegiale consultatie of trainingen) om in hun nieuwe rol als onderwijsontwikkelaar te functioneren, maar zijn kritisch over het beschikbaar stellen van voldoende ontwikkeltijd. Een zorg is dat het merendeel van de leraren zegt onvoldoende in staat te zijn om goed vorm te geven aan de beoogde innovatie, ondanks het professionaliseringsaanbod. Een groot deel van de leraren geeft aan vooral behoefte te hebben aan communicatie. Ondanks het feit dat leraren iets kritischer zijn dan schoolleiders, is meer dan de helft van de betrokkenen in grote mate tevreden over de bereikte resultaten. (bron: Oberon (2007), p. 11). Niet iedereen zal zich in dit overwegend positieve beeld herkennen. In de monitor wordt een kanttekening geplaatst bij de onderzoeksresultaten. De groep leraren die heeft deelgenomen is niet representatief voor het hele Nederlandse voortgezet onderwijs. Alleen de leraren die verbonden waren aan innovatieve scholen met een duidelijke onderwijskundige omslag zijn geïnterviewd.

Leraren krijgen steeds meer ruimte om het eigenaarschap van innovaties op zich te nemen. Toch pakken ze dit eigenaarschap lang niet altijd op. Of ze dit doen wordt, naast de geboden gelegenheid, bepaald door de eigen motivatie om een bijdrage te leveren en door de inschatting van hun eigen capaciteiten om deze ontwikkelrol te vervullen. Volgens een eenvoudig economisch principe moet het voor ieder mens immers duidelijk zijn wat een bepaalde investering hem oplevert. Is de baat de

kosten waard? Begrijpelijk is dat leraren om deze reden eerder gemotiveerd zijn zich in te spannen voor verbeteringen die ontstaan vanuit crisissituaties of vanuit omstandigheden die door leraren als zodanig worden ervaren, dan voor innovaties die gebaseerd zijn op nieuwe werkwijzen, theoretische inzichten en technologie. De laatstgenoemde veranderingen zijn vaak zo abstract dat leraren moeilijk een verband kunnen leggen met (het verbeteren van) hun dagelijkse realiteit.

Ontwikkeling, verwachting en eigenaarschap

Onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut naar de ontwikkeling van de onderbouw (2007) laat zien dat ondanks inspanningen van de schoolleiding niet alle leraren zich in gelijke mate 'eigenaar' voelen van de beoogde verandering op hun school. Daarbij constateren ze niet alleen verschillen tussen scholen, maar ook binnen scholen. Op dezelfde school ervaart de ene leraar de veranderingen als opgelegd en niet in samenspraak ontwikkeld, terwijl de andere juist ruimte en invloed op de besluitvorming voelt. Dit verschil lijkt samen te hangen met de verwachtingen over wat een schoolleider in een dergelijk ontwikkelingsproces hoort te doen: de ene leraar vindt het juist goed dat de schoolleiding af en toe een beetje dwingend is, want vernieuwen is niet vrijblijvend, maar de ander ervaart dit als 'topdownbeleid' en mist ruimte voor inspraak. De eigen visie van de leraar op het nut of de noodzaak van de vernieuwing is mede van invloed op de visie op eigenaarschap en participatie. Leraren die de ontwikkeling van harte ondersteunen voelen zich meer eigenaar, en zitten ook eerder op posities waar het mogelijk is om de ontwikkeling zelf mee vorm te geven. Leraren die niet tot deze groep behoren zien de ontwikkeling eerder als iets wat je overkomt. Eigenaarschap lijkt dus ook iets te zijn wat je zelf op je neemt. (bron: Vermeulen & Van der Aa 2005)

Veel leraren zijn veranderd. Ze hebben het idee dat er in de afgelopen tientallen jaren een onafgebroken reeks veranderingen over hen heen gekomen is. De moeheid is ook op een andere manier te verklaren. Het lerarenberoep brengt al veel onzekerheden met zich mee. Elke leraar wordt immers dagelijks geconfronteerd met onvoorspelbare en vaak complexe gebeurtenissen die om onmiddellijk handelen en praktische oplossingen vragen. Als hier een verandering bovenop komt die nog meer onzekerheden met zich meebrengt, dan meent een aantal leraren dat dit meer is dan men aankan. Bekend is ook dat leraren niet geneigd zijn energie en tijd te investeren in schoolontwikkeling met onduidelijke opbrengsten. Helaas is dat bij veel beoogde innovaties het geval geweest.

De leraar als eigenaar van zijn vak

Leraren lijken massaal te hebben ontdekt dat het onderwijs niet meer van hen is. Het steeds groeiend aantal managers heeft hen het onderwijs ontnomen (Lenssen 2007). Managers lijken

steeds verder van het onderwijs te staan en zich geen voorstelling (meer) te kunnen maken van wat zich dagelijks in een klaslokaal afspeelt (Odenthal, Poelmann, Van der Ven & Van der Weide 2008). Daarbij meent iedereen zich een oordeel aan te mogen meten over wat een goede leraar zou moeten doen en vooral zou moeten laten. Iedereen heeft immers op school gezeten en kent minstens drie mensen die in het onderwijs werken. Onderwijs is publiek bezit. Van Veen (2005) stelt dat deze bemoeizucht verband houdt met de lage status van het beroep in Nederland. De leraar is volgens hem gedegradeerd tot uitvoerder van plannen die door anderen worden bedacht. Het wordt volgens Van Veen hoog tijd dat leraren worden erkend en behandeld als professionals. Hij meent dat het werk van de leraar dusdanig onroutinematig is, dat dit het spreken over de leraar als professional rechtvaardigt. Want wat een leraar kenmerkt, is de persoonlijke ruimte om steeds eigen beslissingen te nemen over zijn gedrag op de werkvloer.

Is de leraar een professional?

In het advies van de Onderwijsraad, Toerusten = uitrusten (2002), wordt gesteld dat een leraar kan worden gezien als een hoogopgeleide, zelfstandig opererende professional met een sterke intrinsieke motivatie om leerlingen, deelnemers of studenten iets bij te brengen en vooruit te helpen in de maatschappij. Het begrip 'zelfstandig' verwijst naar de regelmogelijkheden die de leraar daarbij ter beschikking staan, maar eveneens naar de capaciteiten van de leraar om diens functie op een adequate wijze uit te voeren. Het begrip 'professioneel' verwijst niet alleen naar de professe van het leraarschap, maar ook naar het niveau van zelfmanagement van deze professionals, waarvan zelfontwikkeling een belangrijk onderdeel vormt. Deze (verdere) professionalisering wordt opgevat als: alle activiteiten van werkenden om de competenties die (in)direct in verband staan met de uitoefening van het beroep te verdiepen en te verbreden. (bron: Onderwijsraad 2002)

De ruimte waarbinnen de leraar eigenaar van zijn les kan zijn, is zonder meer begrensd. Deze ruimte wordt immers afgebakend door individuele, maatschappelijke en culturele kaders. De begrenzing biedt de leraar een beperkte handelingsruimte. Ook heeft het onderwijs te maken met steeds meer verwachtingen en eisen van de maatschappij. Maatschappelijke stades, het aanleren van burgerschapscompetenties en het aanbieden van een uitgebreid zorgpakket behoort bij het onderwijs. Dit leidt tot een structurele uitbreiding van docenttaken. Leraren moeten die realiseren in dezelfde onderwijstijd, met dezelfde competenties en met goeddeels dezelfde middelen die ze

daarvóór ook hadden. De toegevoegde activiteiten mogen natuurlijk niet leiden tot niveauverlagingen op de andere delen van het curriculum (Letschert 2007). Aan de andere kant is er sprake van een groeiende ruimte voor de leraar op school. Zijn handelingsruimte beperkt zich niet tot dat wat zich in het klaslokaal afspeelt. Binnen de functie van leraar vindt immers steeds meer specialisatie en splitsing van taken plaats. In 2004 vervulden twee van de drie leraren een of meer specifieke taken, zoals intern begeleider, remedial teacher, leerling-begeleider, coördinator, praktijk- of stagebegeleider (Vermeulen & Van der Aa 2005).

Eigenaar? Ja! – van mijn eigen lessen

‘Wil een leraar eigenaar zijn van onderwijsontwikkeling?’ vroegen wij onze gesprekspartners. ‘Ja!’, was het antwoord van alle vijf onderwijsondersteuners, maar dat eigenaarschap heeft vooral betrekking op het primaire proces. Alle leraren willen eigenaar zijn van hun vak, een enkeling uitgezonderd. Enkele leraren zien het lesgeven als een baantje. Maar deze ‘broodwerkers’ zijn echt uitzonderingen. Leraren die sterk denken in vakgebieden willen graag eigenaar zijn van vakontwikkeling. Schoolontwikkeling vinden ze toch iets van de schoolleiding en van het middenmanagement. In de meeste scholen vinden we dus maar een klein groepje dat actief betrokken wil zijn bij ontwikkeling van de hele school (bron: interviews met onderwijs-ondersteuners).

Een onderzoek van IVA naar de inspraakwensen van leraren laat hetzelfde beeld zien. De onderzoekers constateerden een driedeling onder de docenten als het gaat om de motivatie van leraren om bij te dragen aan beleidsontwikkeling en hier invloed op uit te oefenen. Er is een groep leraren die graag betrokken wil worden bij beleidsontwikkeling. Deze groep wil worden aangesproken op zijn professionaliteit en zijn rol van autonome professional werkelijk vormgeven. Een andere groep leraren wil bewust niet participeren in beleidsontwikkeling. Ze willen hun tijd anders besteden en vinden dat ze wel goed vertegenwoordigd worden. De derde groep leraren wil beslist niets te maken hebben met beleidsontwikkeling. ‘Laat mij maar gewoon lesgeven’, menen zij. Over de omvang van de groepen kan in het onderzoek geen uitspraak worden gedaan (Van der Neut e.a. 2007). Kortom: bij de discussies over eigenaarschap verdienen verschillen in beroepsopvattingen van leraren de nodige aandacht.

Het belang van de eigen handelingsruimte van de docent wordt stelselmatig benadrukt (SBL z.j.). Maar we horen ook vaak dat de leraar te veel en te vaak de eigen handelingsruimte en de eigen verantwoordelijkheid onbenut laat. Dan is er sprake van een docent die zich enkel beklagt over de grenzen van het beroep, in plaats van dat hij de kansen en uitdagingen ziet en pakt. We hebben hiervoor meerdere oorzaken de revue laten passeren. De kern van het betoog is dat iedere leraar ambities heeft, maar dat de meeste van deze ambities betrekking hebben op het eigen lesgeven, in het eigen vak aan de eigen groepen leerlingen. Het vergroten van de handelingsruimte in het primaire proces leidt daarom tot meer waardering van de docent dan het versterken van de handelingsruimte in, bijvoorbeeld, het meedenken over de strategie van de school.

Er lijken door leraren trouwens zelden consequenties te worden verbonden aan het ontbreken van handelingsruimte op bepaalde scholen; de overgrote meerderheid van de leraren blijft gedurende de hele schoolloopbaan, of een groot deel daarvan, bij dezelfde werkgever (Vermeulen & Van der Aa 2005).

Ambities van leraren

De ambities die onderwijsondersteuners bij leraren tegenkomen zijn vooral gerelateerd aan het verbeteren van het niveau van hun leerlingen. De ambitie van een kleine groep leraren beperkt zich ertoe de zaken goed op orde te willen hebben. Maar de meeste ambities van leraren gaan verder. Leraren willen een goed contact met leerlingen, goede resultaten en leerlingen die dingen leren die relevant zijn. Ambities zijn in toenemende mate gekoppeld aan het eigen vak. Leraren voelen zich verantwoordelijk voor het slagen van hun leerlingen. In sectoren zoals het vmbo, het praktijkonderwijs en de onderbouw van het vo zien leraren zichzelf vooral als pedagogen en staat de hele ontwikkeling van de leerling centraal. Daarbij willen ze een goede vakdocent zijn. Bij eerstegraders zien we een wat andere focus. Dat wil niet zeggen dat eerstegraders niet gericht zijn op de ontwikkeling van kinderen, maar dat de omstandigheden in de bovenbouw anders zijn. Deze leraren voelen de druk van de schoolonderzoeken en examens. Een kleine groep leraren zoekt uitdaging op organisatieniveau. Soms omdat ze willen doorgroeien naar een managementfunctie, maar ook omdat ze meer van hun capaciteiten willen gebruiken. Op een school zijn alle soorten ambities nodig. (bron: interviews met schoolbegeleiders).

De leraar als eigenaar van professionele ontwikkeling

Met het aannemen van de Wet BIO is de leraar niet zozeer eigenaar geworden van, maar meer verantwoordelijk gesteld voor zijn eigen professionele ontwikkeling. De essentie van de wet is dat onderwijspersoneel niet alleen bevoegd, maar ook bekwaam moet zijn. Dat houdt in dat elke leraar na het behalen van de geschikte papieren zijn eigen bekwaamheid op peil moet houden. Door deze wet worden leraren verplicht aan hun professionele ontwikkeling te werken. Bovendien moet de eigen professionele ontwikkeling in lijn worden gebracht met de doelen en de koers van de schoolorganisatie. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft bekwaamheidseisen ontwikkeld die sturend zijn voor de professionele ontwikkeling van docenten. De verplichting om je bekwaamheid op peil te houden wordt waarschijnlijk gekoppeld aan een eigen scholingsbudget voor leraren. Daarnaast kunnen leraren vanaf het schooljaar 2008-2009 gebruik maken van een individuele lerarenbeurs. Leraren kunnen het geld van deze beurs zelf besteden aan bij- of opscholing (AOB).

Geeft de wijze waarop de professionele ontwikkeling wordt ingericht leraren het gevoel dat ze eigenaar van deze

ontwikkeling zijn? Worden ze geprikkeld om dit eigenaarschap op te pakken en te benutten? In de praktijk blijkt dat in 2004 ongeveer 20% van de leraren zich heeft beperkt tot de minimale (door de school vereiste) bijscholing (Vermeulen & Van der Aa 2005). Dit geringe gebruik van de ontwikkelmogelijkheden wordt door leraren verklaard door zaken als werkdruk en piekbelasting. Ook de versterkte controle op het naleven van de regeling voor minimale onderwijstijd wordt volgens leraren eenzijdig op hen afgewenteld en gaat ten koste van de tijd voor professionalisering. Als er meer les moet worden gegeven, schiet het bijhouden van kennis en vaardigheden op het eigen vakgebied er vaak bij in. De insteek voor professionele ontwikkeling zoals de Wet Bio die voorstaat, lijkt vooral geschikt voor leraren met een sterke groeibehoefte. Die zullen graag en veel gebruik maken van de mogelijkheden om hun bekwaamheid te vergroten. De meeste leraren hebben een specialistisch carrièreconcept, een levenslange toewijding aan het beroep van vakdocent. Zij hebben vooral behoefte aan verdere ontwikkeling en verfijning van kennis en vaardigheden binnen het eigen vakgebied (Sanders, Schuurmans & Coonen 2007).

Scholingsbehoefte leraren

Leraren vinden het belangrijk gewaardeerd te worden om hun deskundigheid. Er is volgens hen veel aan te merken op de mogelijkheden die de school leraren biedt om zich verder te ontwikkelen en te professionaliseren. Leraren pleiten bijvoorbeeld voor scholing naar behoefte. Ze hebben de indruk dat er veel geschoold wordt, puur om het scholen. Als voorbeeld daarvan worden gemeenschappelijke studiedagen genoemd die zelden aansluiten op gevoelde behoeftes. Bij de verdeling van het scholingbudget gaat het ook nog wel eens mis. Verzoeken van individuele leraren en teams worden zonder duidelijke onderbouwing afgewezen. De scholingswensen van leraren zijn vaak heel specifiek, zoals omgaan met moeilijke leerlingen of technieken van interventie. Leraren en middenmanagement zitten hier op één lijn. De schoolleiding heeft een afwijkende mening. Zij vindt dat scholing nodig is op meer algemene vaardigheden zoals communicatieve vaardigheden, effectief lerarengedrag enzovoort (bron: Odenthal e.a. 2008).

Net als voor het eigenaarschap van onderwijsontwikkeling en het vak, heeft het eigenaarschap dat leraren ambiëren voor hun professionele ontwikkeling alleen betrekking op bepaalde aspecten van deze ontwikkeling. Het verschilt per docent welke aspecten van belang zijn. Duidelijk is wel dat de meeste leraren (net als iedere andere volwassene) invloed willen hebben op de inhoud en de vorm van scholing. Het 'expertmodel', waarbij experts en wetenschappers de inhoud van de scholing bepalen,

lijkt onder druk te staan. Het 'craftmodel', waarin de praktijkkennis van de docent centraal staat en de praktische aspecten van het lesgeven als basis dienen voor professionele ontwikkeling, wint gaandeweg terrein. Hier wordt geleerd door reconstructie van kennis over praktijksituaties, waarbij leraren leren aan de hand van eigen ervaringen en ervaringen van de ander (Bergen en Van Veen 2004).

Professionele ontwikkeling: wat heb jij nodig?

Tijdens de bijeenkomsten DocentenWerk, die Onderbouw-VO in het voorjaar van 2008 organiseerde, werd aan leraren gevraagd: 'Wat heb jij nodig om professional te worden en/of te blijven?' In de antwoorden overheerste sterk de behoefte aan het leren van elkaar en van ervaringen van anderen. Leraren willen voldoende tijd om bij elkaar in de les te gaan kijken hoe collega's invulling geven aan de ontwikkeling van de onderbouw. Ook willen ze praten over persoonlijke visies op onderwijs en het werken met speciale groepen leerlingen. Algemene studiedagen, al dan niet met ingehuurde experts, zijn steeds minder in trek. Een uitzondering hierop vormen studiedagen die door leraren zelf worden verzorgd. Vóór en dóór leraren is het motto. De meeste van de aanwezige docenten willen meer keuzemogelijkheden voor professionalisering. Eén leraar vindt juist dat haar school haar minder keuzes moet geven. Zij wil een duidelijk verband tussen scholing en een aantal geprioriteerde schoolthema's. Bovendien moet er volgens haar een relatie zijn tussen scholing en POP-gesprekken. De ene docent geeft de andere een tip: wissel regelmatig van school. Je moet dan allerlei dingen opnieuw uitdenken. Je blijft dan scherp.

Docenten willen nadenken en praten over het stellen en bereiken van onderwijskundige en didactische doelen. 'Hoe heb je deze werkvorm georganiseerd?' 'Had je genoeg tijd voor planning en reflectie?' 'Hoe heb je dit beoordeeld?' 'Hoe regel je dat met een klas met dertig leerlingen?' Deze vragen vallen in het tweede van de drie stadia van betrokkenheid die Van den Berg en Vandenberghe onderscheiden. De drie stadia zijn: 1. zelfbetrokkenheid, 2. taakbetrokkenheid en 3. anderbetrokkenheid. In het eerste stadium maken leraren zich vooral zorgen over het eigen functioneren. 'Kan ik dit wel?' 'Past dit wel bij mijn manier van lesgeven?' 'Hoeveel tijd gaat mij dit kosten om dit te leren?' In het tweede stadium gaat het vooral om de taak zelf. 'Hoe ziet deze werkvorm er precies uit?' 'Wat zijn de leerdoelen?' 'Hoe geef ik concreet invulling aan dit project?' In de derde fase hebben vragen betrekking op de uitwerking van de ontwikkeling op anderen, in dit geval de leerlingen. De fase waarin de deelnemers verkeren vormt ook een verklaring voor voorkeuren voor bepaalde vormen van professionele ontwikkeling. Pas als leraren de eerste fase voorbij zijn, zijn ze in staat en bereid om te leren door ervaringen uit te wisselen. (bron: Verslag bijeenkomsten DocentenWerk 2008)

Conclusies

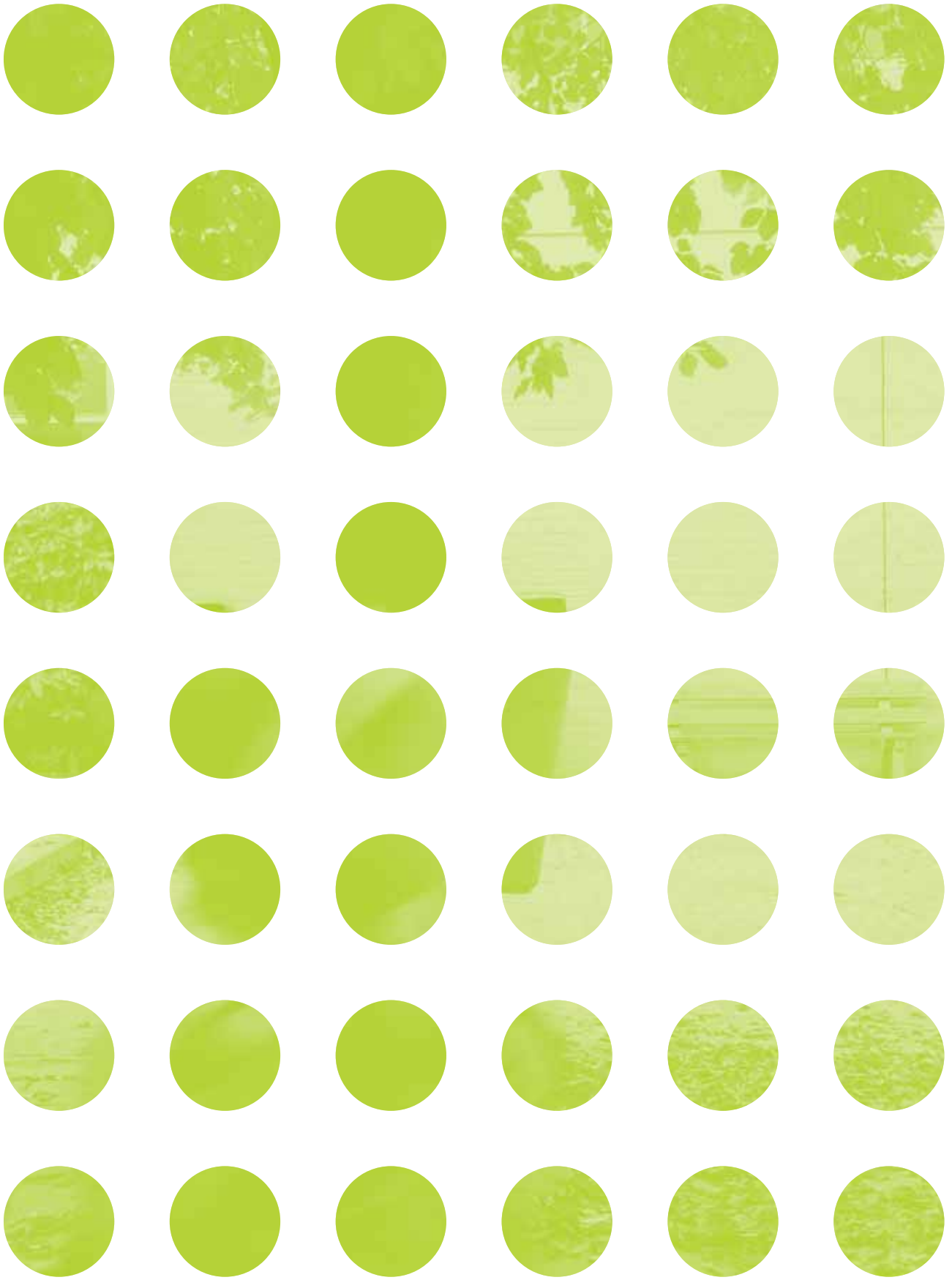
'Wat wil de leraar eigenlijk zelf?' is de vraag die we aan het begin van dit artikel stelden. Het antwoord is: iedere leraar heeft op zijn eigen manier behoefte aan eigenaarschap. Daarbij heeft slechts een relatief klein deel van de leraren behoefte aan de brede opvatting van eigenaarschap zoals zij op beleidsniveau wordt gepropageerd. Eigenaar zijn van vernieuwing, van het vak én van de professionele ontwikkeling is voor een groot aantal docenten teveel van het goede. Bij de meeste leraren blijft de behoefte aan eigenaarschap beperkt tot een aantal specifieke aspecten die een directe relatie hebben met hun dagelijks werk: voor de klas met de leerlingen. Over het algemeen zijn mensen die als leraar werken bijzonder toegewijd aan hun leerlingen en het lesgeven. Als alle leraren in het keurslijf van het drieledig eigenaarschap worden geperst, leidt dit er toe dat eigenaarschap wordt ervaren als weer iets wat door anderen is bedacht en wordt ingevuld. De veronderstelling dat meer eigenaarschap het beroep van leraar aantrekkelijker zal maken gaat alleen op als eigenaarschap meer keuzemogelijkheden voor leraren met zich meebrengt. Nu lijkt het erop dat leraren met het eigenaarschap meer ruimte krijgen, maar minder te kiezen.

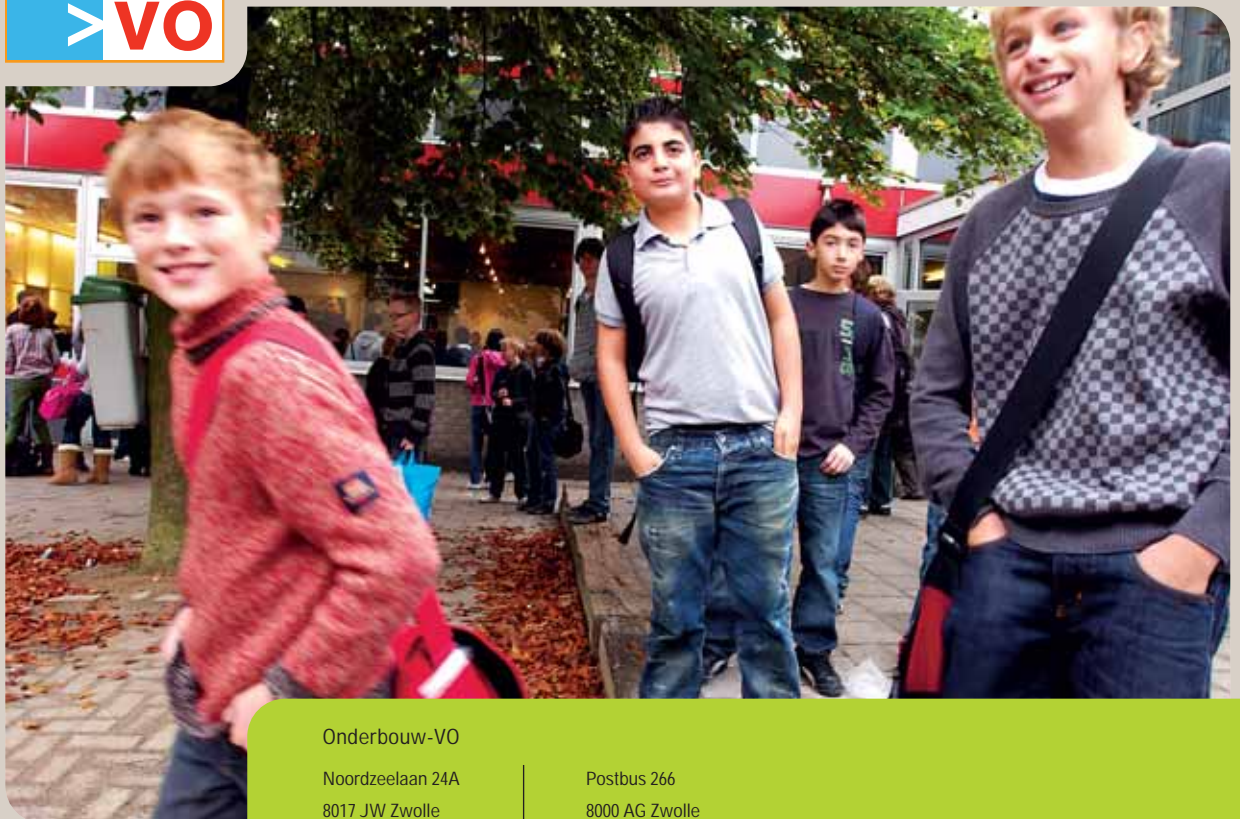
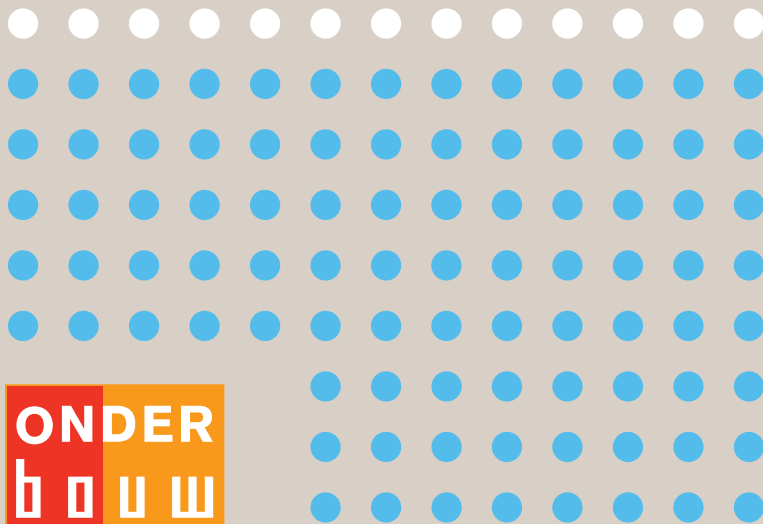
Invulling geven aan het eigenaarschap is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren en schoolleiders; het kan niet alleen worden overgelaten aan beleidsmakers en belangengroepen. Eigenaarschap begint ermee dat het management transparant is over de handelingsruimte die leraren op hun school hebben. Klip en klaar moet zijn wat er van leraren wordt verwacht die werken in een specifieke functie en met een bepaald takenpakket. Met betrekking tot hun core business – 'het organiseren van leren' – verschillen Nederlandse scholen nadrukkelijk van elkaar. In de hele procedure van werving en selectie van nieuw personeel wordt dit vaak onvoldoende duidelijk gemaakt. Profilering, ook op dit aspect van de organisatie, werpt haar vruchten af op een krimpende arbeidsmarkt. Leraren kunnen op hun beurt keuzes maken. Daartoe moeten ze zich bewust zijn van de eigen beroepsopvatting en de wijze van eigenaarschap die hierbij past. Te weinig maar ook te veel ruimte is niet wenselijk en gaat op den duur wrijving veroorzaken tussen de leraar, collega's en management. Professionals dienen de ruimte te zoeken die bij hen past en deze vervolgens ook te benutten. Dit kan voor een professional betekenen dat hij van school verandert als de grenzen van de ontwikkeling bereikt zijn. De ontwikkeling naar een professionele beroepshouding houdt ook in dat een leraar bewust kiest op welke school hij wil werken. Kortom: leraren en scholen moeten beiden kleur bekennen en keuzes maken.

Gebruikte bronnen

- AOb, Lerarenbeurs, afkomstig van www.oab.nl (20-06-2008)
- Commissie Dijsselbloem (2008), *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag.
- Clement, M., K. Staessens & R. Vandenbergh (1993), 'De professionele ontwikkeling van leraren gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit'. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, jaargang 18, nummer 1, p. 12-32.
- Coonen, H.W.A.M. (2005), 'Dynamiek en vitaliteit in het leraarsberoep'. In: T. Moerkamp, J. Vedder & J. Vos, *Leraren leren. Een discussie over opleiden en professionaliseren van leraren*. Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, Den Haag, p. 43-61.
- Hettema, P. & L. Lenssen (red.) (2007), *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam.
- Hoban, G.F. (2002), *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham.
- Hoyle, E. (1975), 'Leadership and decision-making in education'. In: M.G. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (red.), *Managing Education. The system and the institution*. London, p.30-44.
- Hoyle, E. (1989), 'The primary school teacher as professional'. In: M. Galton & E. Blyth (red.), *Handbook of primary education in Europe*. London, p. 415-432.
- Lenssen, L. (2007), 'Waarom is de school niet (meer) van de leraar?'. In: P. Hettema & L. Lenssen (red.), *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam, p. 37-58.
- Letschert, J.F.M. (2007), *De ontdekking van de leraar*. Pabo Arnhem, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Oberon, VO-project Innovatie (2007), *Innovatiemonitor VO 2007, Beweging in beeld II*. Utrecht.
- Oberon, VO-project Innovatie (2008), *Innovatiemonitor VO 2008, Beweging in beeld III*. Utrecht.
- Odenthal, L., M. Poelmann, A. van der Ven & J. van der Weide (2008), *De kloof tussen management en docenten*. CPS, Amersfoort.
- Onderwijsraad (2002), *Toerusten = uitrusten. Werk en werkende in het onderwijs. Advies uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Nr. 20020235/542. Den Haag.
- Onderwijsraad (2007), *Leraarschap is eigenaarschap*. Den Haag.

- Sanders, K., R. Schuurmans & H. Coonen (2007), Groeibehoeftte van docenten binnen het primaire proces. Determinanten voor een specialistische carrièreontwikkeling. Te vinden op: www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/Publicaties%202007/Artikel_Sanders-Schuurmans_Coonen_2007.pdf .
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL, z.j.), Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep. Onderzoeksrapport. Afkomstig van www.onderwijsaanhetwoord.nl (20-06-2008)
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming (2004), Beweging in de onderbouw. Eindrapport. Te vinden op: <http://www.onderbouw-vo.nl/ventura/?694> .
- Van der Bolt, L., F. Studulski, A. van der Vegt & D. Bontje (2006), De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur. z.p.
- Van der Neut, I., R. van der Linden, R. Nijman D, J. e.a. (2007), Positionering van docenten. Wat hebben leraren te zeggen? Tilburg, IVA, Instituut voor Beleidsonderzoek en Advies.
- Veen, K. van (2005), 'Lesgeven, een vak apart!' In: G. van der Brink, T. Jansen & D. Pessers, Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam, p. 196-205.
- Verbiest, E. (2007), 'Professionals moeten het verdienen'. In: Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, jaargang 24, nr. 4, p. 239-248.
- Vermeulen, L. & R. van der Aa (2005), Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- 'Verslag bijeenkomsten DocentenWerk'. In: Odenthal, L., L. van Tuyl & G. Kamphof (2008), De docent als eigenaar van zijn vak, beroep en ontwikkeling. Onderzoeksverslag. Amersfoort, p. 12-14.
- VO-project Innovatie (2007), Beweging in beeld. Feiten en verhalen over innovatie in het voortgezet onderwijs. Te vinden op: www.vo-raad.nl/publicaties/brochures.
- Werken in het onderwijs 2008. Nota uitgebracht door het ministerie van OCW als bijlage bij het Actieplan Leraren.





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