

Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs

Eindrapport

9 december 2011

GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

© December 2011. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs

Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	1
1 Inleiding	5
1.1 Aanleiding voor de studie	5
1.2 Onderzoeksvragen voor de evaluatie	6
1.3 Opzet van het evaluatierapport	8
2 Methode van onderzoek	9
2.1 Onderzoekopzet van de evaluatie	9
2.2 Selectie en werving van scholen voor de evaluatie	10
2.2.1 Eerste kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw	10
2.2.2 Kwalitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw	11
2.2.3 Tweede kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de Onderbouw	13
2.2.4 Opbrengstevaluatie van de onderbouw	15
2.3 Gebruikt onderzoeksinstrumentarium in de evaluatie	15
2.3.1 Eerste kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw	15
2.3.2 Kwalitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw	17
2.3.3 Tweede kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw	18
2.3.4 Opbrengstevaluatie van de onderbouw	19
2.4 Analyseopzet van de opbrengstevaluatie	21
3 Resultaten procesevaluatie nieuwe wet- en regelgeving onderbouw . . .	25
3.1 Ontwikkelingsproces onderbouw	25
3.1.1 Benutting beleidsruimte onderbouw	25
3.1.2 Prioriteiten en speerpunctactiviteiten ten aanzien van de onderbouw	27
3.1.3 Voortgang ontwikkeling van de onderbouw	30
3.1.4 Ontwikkelproces van de onderbouw	31
3.1.5 Draagvlak voor ontwikkeling van de onderbouw op school	36
3.2 Veranderingen in keuzemogelijkheden	36
3.2.1 Leren en gevarieerde werkvormen	36
3.2.2 Inzet van personeel	37
3.3 Realisatie voorwaarden bij invoering van de nieuwe wet- en regelgeving .	38
3.3.1 Uitwerking en realisatie van de nieuwe kerndoelen	39
3.3.2 Samenhangend curriculum	41
3.3.3 Doorlopende leerlijnen	42
3.3.4 Onderwijstijd	46
3.3.5 Waarborging van kwaliteit en verantwoording	46
3.4 Ervaren gevolgen van de veranderingen in de onderbouw	47

3.4.1	Ervaren onderwijskundige veranderingen sinds de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw	47
3.4.2	Ervaren veranderingen bij docenten sinds de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw	49
3.4.3	Ervaren veranderingen bij leerlingen sinds de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw	52
3.4.4	Ervaren externe effecten sinds de invoering van de nieuwe wet- En regelgeving voor de onderbouw	54
3.5	Ervaren knelpunten bij de ontwikkeling van de onderbouw	55
4	Ontwikkeling van leerprestaties van leerlingen in de onderbouw	59
4.1	Vergelijking leerprestaties op basis van gemeenschappelijke toetsvragen	59
4.1.1	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor wiskunde	59
4.1.2	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Nederlands	60
4.1.3	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Engels	61
4.2	Vergelijking leerprestaties op basis van vaardigheidsscores	62
4.2.1	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor wiskunde	62
4.2.2	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Nederlands	63
4.2.3	Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Engels	63
4.3	Tot besluit	64
5	Conclusies	67
5.1	Ontwikkelingen in de onderbouw voortgezet onderwijs	67
5.1.1	Schoolontwikkeling	68
5.1.2	Vorm van het onderwijs (en leeromgeving)	68
5.1.3	Inzet van personeel	69
5.2	Nieuwe wetgeving onderbouw voortgezet onderwijs: voorwaarden	70
5.2.1	Uitwerking kerndoelen en omgaan met verschillen	70
5.2.2	Samenhangend curriculum	71
5.2.3	Doorlopende leerlijnen	72
5.2.4	Onderwijstijd	74
5.2.5	Waarborging van kwaliteit en verantwoording	74
5.3	Leerprestaties in de onderbouw	76
5.4	Knelpunten en successen in ontwikkeling van de onderbouw	76
	Literatuur	79

Managementsamenvatting

Op 1 augustus 2006 is de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs van kracht geworden. Onder de nieuwe regelgeving hebben scholen meer ruimte gekregen voor eigen beleidskeuzes. Het aantal kerndoelen is teruggebracht naar 58 globale doelen, en scholen hebben meer ruimte gekregen om deze voor de verschillende opleidingen en niveaus naar eigen inzicht te concretiseren. Daarnaast beschikken scholen onder de nieuwe regelgeving over meer ruimte om zelf te bepalen in welke vorm het onderwijs wordt aangeboden, hoeveel tijd aan de verschillende vakken of leergebieden besteed wordt, en hebben zij meer beleidsruimte ten aanzien van de inzetbaarheid van docenten.

Door middel van vragenlijstonderzoek onder een representatieve groep scholen in schooljaar 2008-2009 en schooljaar 2010-2011 is nagegaan in hoeverre scholen gebruik maken van de toegenomen beleidsruimte in de onderbouw, en in hoeverre zij voldoen aan de voorwaarden die in de nieuwe wet- en regelgeving gesteld zijn. Deze resultaten zijn uitgediept met behulp van interviews onder schoolleiders, vaksectie- en teamleiders, docenten en leerlingen in 11 scholen die aan het vragenlijstonderzoek in 2008-2009 hadden deelgenomen. Daarnaast is in het onderzoek nagegaan in hoeverre zich ontwikkelingen in leerprestaties van leerlingen hebben voorgedaan sinds de nieuwe wet- en regelgeving van kracht is geworden. Daartoe zijn de toetscores voor de vakken wiskunde, Nederlands en Engels vergeleken tussen leerlingen die in 2007-2008 en in 2009-2010 in klas 3 van het voortgezet onderwijs zaten. Deze gegevens zijn afkomstig uit het Cohortonderzoek onderwijsloopbanen van 5 tot 18 jaar (COOL⁵⁻¹⁸).

De veranderingen in wet- en regelgeving ten aanzien van de onderbouw worden door een groot aantal scholen gedragen. Een meerderheid van schoolleiders en bijna de helft van alle docenten is van mening dat de grotere beleidsruimte op school een verbetering is ten opzichte van de oude situatie. Tegelijkertijd constateert een groot deel van de docenten en schoolleiders dat wet- en regelgeving tot weinig veranderingen in de onderbouw bij hen op school hebben geleid.

Scholen die gebruik maken van de grotere beleidsruimte in de onderbouw hebben dit met name aangegrepen om leergebieden in te voeren, vakken te clusteren, en nieuwe vakken in te voeren. Het merendeel van de scholen legt in het onderwijsprogramma het accent op combinaties van vakken en projecten. In het vmbo maken scholen daarnaast vaak gebruik van de mogelijkheid om leergebieden aan te bieden. Verscheidene scholen hebben de lessentabellen aangepast en enkele scholen geven aan keuzewerktijd in de onderbouw geïntroduceerd te hebben. Andere aspecten, zoals het invoeren van teams, worden slechts door enkele scholen als speerpunt van schoolontwikkeling in de onderbouw aangemerkt. Ongeveer een derde van de scholen maakt gebruik van de mogelijkheid om met teambevoegdheden te werken. Daarbij lijkt, na een aanvankelijke groei, de laatste jaren in het vmbo sprake van een neerwaartse trend om van teambevoegdheden gebruik te maken.

Scholen hebben veel aandacht voor de doorlopende leerlijnen in school. Daarbij hebben scholen vooral oog voor de afstemming van onderwijsinhouden die in de onder- en bovenbouw aan bod komen. Daarnaast geven scholen aandacht aan de afstemming van de moeilijkheidsgraad en, in iets mindere mate, aan de wijze van toetsing in de onder- en bovenbouw. Scholen voeren over het algemeen een minder actief beleid ten aanzien van de gehanteerde didactiek, de wijze waarop vakoverstijgende vaardigheden (zoals studievoordigheden) in de verschillende fasen van het voortgezet onderwijs aan bod komen, en het van leerlingen gevraagde werktempo.

In de onderbouw leeft de wens dat docenten met een eerstegraads bevoegdheid ook voor een aantal uren les in de onderbouw en in het derde leerjaar kunnen worden ingezet. Niet alleen door docenten in de onderbouw, maar ook door schoolleiders wordt een geringe inzet van eerstegraads docenten in de onderbouw gezien als belemmerend voor de afstemming van onder- en bovenbouw in havo en vwo. Zij geven aan dat dit verbetering behoeft, maar wijzen tegelijkertijd op het feit dat dit organisatorisch moeilijk te realiseren valt. Op een deel van de scholen worden eerstegraads docenten wel in het derde leerjaar ingezet.

De verdere uitwerking van de kerndoelen naar vakken, projecten en leergebieden in de onderbouw is slechts op enkele scholen expliciet onderwerp van schoolontwikkeling. Uit interviews met docenten komt naar voren dat er binnen scholen vrijwel niet gesproken wordt over de kerndoelen. Toetsresultaten en doorstroomcijfers vormen het uitgangspunt bij de beoordeling of het onderwijs al dan niet aan de doelstellingen voldoet. Scholen verantwoorden het bereiken van de kerndoelen veelal door te verwijzen naar de lesmethodes die gebruikt worden.

De leerresultaten van leerlingen in de havo-onderbouw tonen de afgelopen jaren, voor zowel wiskunde, Nederlands als Engels een neerwaartse trend. In de gemengde en de theoretische leerweg was er eveneens een achteruitgang in leerprestaties, maar alleen voor Nederlands en Engels, terwijl de geringere leerprestaties in de basisberoepsgerichte leerweg zich beperkten tot het vak wiskunde. De achteruitgang in prestaties van leerlingen kan niet zonder meer aan de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw toegeschreven worden. De mindere leerprestaties kunnen in principe weliswaar gerelateerd zijn aan veranderingen die zich op scholen in de onderbouw hebben voorgedaan, maar kunnen ook het gevolg van andere ontwikkelingen. Aangezien uit de procesevaluatie het beeld ontstaat dat zich op scholen weliswaar de nodige veranderingen hebben voltrokken in de onderbouw, maar dat deze het aangeboden onderwijs in de klas slechts marginaal hebben beïnvloed, lijkt een alternatieve verklaring het meest voor de hand te liggen. Een mogelijke verklaring is de opwaartse beweging die heeft plaatsgevonden in de leerlingenpopulatie. Het aantal vmbo-leerlingen is de laatste jaren gedaald ten gunste van leerlingen in het havo en vwo.

1. Inleiding

Op 1 augustus 2006 is de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs van kracht geworden (Stb. 281, 27 juni 2006). Het voorliggende eindrapport doet verslag van de evaluatie die hiernaar is uitgevoerd. Daarbij stond de vraag centraal in hoeverre scholen gebruik maken van de mogelijkheden om de inrichting van de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven, en de mate waarin zij deze beleidsruimte ervaren. Daarnaast heeft de evaluatie tot doel in kaart te brengen in hoeverre scholen voldoen aan de voorwaarden ten aanzien van de te realiseren kerndoelen, de tot stand te brengen samenhang in het curriculum en het creëren van doorlopende leerlijnen, de te realiseren minimale onderwijstijd, en de verantwoording over de gemaakte keuzes. Tot slot had de evaluatie tot doel in kaart te brengen in hoeverre zich wijzigingen hebben voorgedaan in de leerprestaties van leerlingen sinds de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht is.

1.1 Aanleiding voor de studie

In 1993 werd de basisvorming ingevoerd met het doel tot een gemeenschappelijk programma voor alle leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs te komen. Vijf jaar na invoering van de basisvorming constateerde de inspectie van het onderwijs dat de invoering tot een overladen en versnipperd programma had geleid (Inspectie van het onderwijs, 1999). Daarnaast deed de basisvorming onvoldoende recht aan de verschillen tussen leerlingen en scholen, en een onvoldoende beroep op de professionaliteit van docenten. Naar aanleiding hiervan pleitte de Onderwijsraad in 2001 voor meer differentiatie, waarbij het voor alle leerlingen verplichte onderwijsprogramma werd beperkt tot een kerncurriculum dat twee derde van de beschikbare tijd zou beslaan.

In 2001 zijn maatregelen genomen om tot een verlichting te komen van de eisen waaraan scholen in het kader van de basisvorming dienden te voldoen. Tevens is in 2002 de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming ingesteld, die de taak had tot aanbevelingen te komen rondom de kerndoelen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Het eindrapport van de taakgroep verscheen in juni 2004. Zij deed daarin aanbevelingen voor nieuwe wettelijke kaders voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, die voor een groot deel weerklank vonden bij zowel het scholenveld als bij de regering en de Tweede Kamer, resulterend in de nieuwe regeling voor de onderbouw met ingang van het schooljaar 2006-2007.

Onder de nieuwe regelgeving hebben scholen meer ruimte gekregen voor eigen beleidskeuzes. Het aantal kerndoelen is teruggebracht naar 58 globale doelen, en scholen is meer ruimte gegeven om deze voor de verschillende opleidingen en niveaus naar eigen inzicht te concretiseren. Daarnaast hebben scholen meer ruimte gekregen om zelf de vorm te kiezen waarin het onderwijs wordt aangeboden, hoeveel tijd aan de

verschillende vakken of leergebieden besteed wordt, en ten aanzien van de inzetbaarheid van docenten.

Door Onderbouw-VO is van 2005 tot 2008 gemonitord in hoeverre scholen invulling geven aan de grotere beleidsruimte waarover zij beschikken ten aanzien van het onderwijs in de onderbouw (Onderbouw-VO, 2005, 2006, 2007, 2008). In aanvulling hierop is door OCW, overeenkomstig de wet- en regelgeving, voorzien in een evaluatie van de effecten van de wet vijf jaar na invoering ervan. Deze evaluatie, die in opdracht van het ministerie van OCW door het GION van de Rijksuniversiteit Groningen en het Cito wordt uitgevoerd, bestaat uit een procesevaluatie en een opbrengstevaluatie.

De procesevaluatie heeft plaatsgevonden door middel van drie deelonderzoeken die tussen november 2008 en april 2011 door het GION zijn uitgevoerd. Het eerste deelonderzoek bestond uit de afname van een vragenlijst onder docenten, teamleiders en de schoolleiding van 69 scholen voor voortgezet onderwijs. Dit eerste deelonderzoek, dat onder een representatieve groep scholen is afgenomen, vond plaats in het najaar van 2008 en het voorjaar van 2009. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek zijn een aantal bevindingen verder uitgediept in (groeps)interviews met leerlingen, docenten, vaksectieleiders en schoolleiders van 12 scholen. Deze interviews hebben plaatsgevonden in de periode van half november tot en met half december 2009. Het derde deelonderzoek bestond uit (vervolg)vragenlijsten onder docenten en schoolleiders van een representatieve steekproef van 94 scholen, waarvan een deel ook aan het eerste deelonderzoek deelnam.

De opbrengstevaluatie heeft plaatsgevonden door voor de vakken wiskunde, Nederlands en Engels de leerresultaten van leerlingen die in 2008-2009 in de derde klas van het voortgezet onderwijs zaten te vergelijken met leerlingen in klas 3 gedurende het schooljaar 2010-2011.

1.2 Onderzoeksvragen voor de evaluatie

In de procesevaluatie staan twee vragen centraal:

1. In hoeverre gebruiken scholen de mogelijkheden voor het maken van eigen keuzes ten aanzien van de onderbouw?
2. Houden scholen zich bij het gebruik van de grotere beleidsruimte aan de voorwaarden zoals beschreven in de regeling onderbouw VO?

Ten aanzien van de mate waarin scholen gebruik maken van de beleidsruimte waarover zij beschikken bij de inrichting van de onderbouw (onderzoeksvraag 1), is allereerst nagegaan in hoeverre scholen vorm hebben gegeven aan veranderingen in de onderbouw. Scholen is gevraagd aan te geven wat daarbij speerpunten zijn, in welke mate de door hen geplande activiteiten vorm hebben gekregen, en in hoeverre vaksecties, docenten en leerlingen hierbij betrokken zijn.

Scholen kunnen de kerndoelen die voor de onderbouw zijn vastgesteld, naar eigen inzicht voor de verschillende opleidingen en niveaus concretiseren. Daarnaast kunnen scholen zelf bepalen of de kerndoelen in vakken, leergebieden, projecten of een andere onderwijsvorm aan bod komen. In de procesevaluatie is nagegaan voor welke onderwijsvormen scholen hebben gekozen.

Om na te gaan in hoeverre scholen gebruik maken van de mogelijkheid tot eigen keuzes in de onderbouw, zijn scholen ook bevraagd naar de mate waarin zij gebruik maken van teambevoegdheden. In de nieuwe regelgeving voor de onderbouw is het toegestaan dat een docent die daartoe door het bestuur bekwaam geacht wordt, onderwijs mag geven aan een groep leerlingen in vakken waarvoor hij of zij niet bevoegd is. Voorwaarde hiervoor is dat in het team waarvan de docent deel uitmaakt, voor alle te geven vakken een docent aanwezig is die de eindverantwoordelijkheid draagt voor de inhoud, uitvoering en toetsing van het vak.

De nieuwe regelgeving voor de onderbouw stelt een aantal eisen aan scholen (onderzoeksvraag 2). Scholen zijn allereerst verplicht verantwoording af te leggen over de keuzes die zij maken in de onderbouw. Deze verantwoording dient niet alleen plaats te vinden in de richting van de overheid, maar ook naar docenten, ouders, leerlingen en andere betrokkenen in de omgeving van de school, zoals toeleverende scholen, vervolgopleidingen en stagebedrijven. In de procesevaluatie is nagegaan in hoeverre scholen zich in de richting van deze groepen verantwoorden.

Scholen dienen daarnaast samenhang in het programma te borgen en zorg te dragen voor doorlopende leerlijnen. Op basis van de 'algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw vo' is een doorlopende leerlijn gecreëerd van primair naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw. Met het oog op een doorlopende leerlijn zijn scholen gedwongen keuzes te maken ten aanzien van derde leerjaar havo en vwo. Het derde leerjaar dat ten tijde van de basisvorming verbonden was met de eerste twee leerjaren in havo en vwo, kan door scholen gebruikt worden om de overgang tussen de onderbouw en de Tweede Fase te vergemakkelijken. Nagegaan is in hoeverre en op welke wijze scholen hieraan invulling geven.

Door de overheid worden geen lessentabellen meer voorgeschreven, noch wordt bepaald welke vakken onderwezen moeten worden. Scholen bepalen voor alle domeinen zelf hoeveel tijd aan bepaalde inhoud wordt besteed. Zij zijn echter wel gehouden aan de urennorm van ten minste 1000 klokuren verplicht onderwijs voor alle leerlingen. Daarnaast dienen scholen in overleg met de MR een schooleigen programmering vast te stellen voor 40 uren per leerjaar. Deze uren moeten toegankelijk zijn voor alle leerlingen, maar hoeven niet door alle leerlingen te worden gevolgd. In de evaluatie is bij schoolleiders nagegaan in hoeverre zij problemen ondervinden om aan de urennorm te voldoen.

In de opbrengstevaluatie stond de vraag centraal in hoeverre zich veranderingen hebben voorgedaan in de leerprestaties van leerlingen sinds de invoering van de nieuwe wet- en

regelgeving. Daartoe zijn leerlingen die in het schooljaar 2007-2008 in klas 3 zaten vergelen met leerlingen in klas 3 in het schooljaar 2010-2011.

1.3 Opzet van evaluatierapport

In *hoofdstuk 2* wordt ingegaan op de scholen die aan de evaluatie hebben meegewerkt, en de wijze waarop de gegevens bij schoolleiders, vaksectieleiders, docenten en leerlingen zijn verzameld.

De resultaten van de procesevaluatie worden gepresenteerd in *hoofdstuk 3*. Aan bod komen de veranderingen die scholen hebben doorgevoerd in de onderbouw. Specifiek wordt ingegaan op keuzes van scholen ten aanzien van de door hen gehanteerde onderwijsvorm, en de mate waarin scholen gebruik maken van teambevoegdheden. Daarnaast komt aan bod in hoeverre scholen voldoen aan de gestelde voorwaarden met betrekking tot de vastgestelde kerndoelen, samenhang in het curriculum, doorgaande leerlijnen, onderwijstijd en verantwoording van de gemaakte keuzes. Het hoofdstuk wordt afgesloten met door schoolleiders en docenten gepercipieerde effecten van de invoering van de onderbouw, en knelpunten die bij de invoering zijn ervaren.

In *hoofdstuk 4* worden de uitkomsten van de opbrengstevaluatie beschreven. Nagegaan is in hoeverre leerprestaties van leerlingen in klas 3 van het voortgezet onderwijs in schooljaar 2007-2008 en 2010-2011 onderling verschillen. De robuustheid van deze resultaten is nagegaan door de verschillen tussen de beide cohorten te bepalen op grond van zowel de klassieke testtheorie als op basis van item respons modellen.

In *hoofdstuk 5* wordt afgesloten met de conclusies van het evaluatie-onderzoek.

2. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode van onderzoek in de uitgevoerde evaluatie. Paragraaf 2.1 gaat in op de onderzoeksopzet van de proces- en opbrengst evaluatie. Paragraaf 2.2 beschrijft op welke wijze scholen voor het evaluatie-onderzoek zijn geselecteerd. Daarnaast wordt ingegaan op de respons van scholen en van schoolleiders, docenten en vaksectieleiders in deze scholen aan het evaluatie-onderzoek. Paragraaf 2.3 gaat in op de vragenlijsten en interviews die in het evaluatie-onderzoek zijn gebruikt, en de procedure van afname van deze instrumenten. Paragraaf 2.4 gaat in op de analyses die in het kader van de opbrengstevaluatie zijn verricht.

2.1 Onderzoeksopzet van de evaluatie

De opzet van de procesevaluatie is een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve gegevensverzameling. In het kader van de evaluatie zijn in de periode tussen november 2008 en april 2011 door het GION drie deelonderzoeken uitgevoerd.

Het eerste deelonderzoek bestond uit de afname van een vragenlijst onder docenten, teamleiders en de schoolleiding van 69 scholen voor voortgezet onderwijs in het najaar van 2008 tot en met het voorjaar van 2009. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek zijn een aantal bevindingen verder uitgediept door (groeps)interviews met leerlingen, docenten, vaksectieleiders en schoolleiders van 12 scholen. Deze interviews hebben plaatsgevonden in de periode van half november tot en met half december 2009. Het derde deelonderzoek bestond uit (vervolg)vragenlijsten onder docenten en schoolleiders van 94 scholen, waarvan een deel ook aan het eerste deelonderzoek deelnam. In het derde deelonderzoek zijn een aantal vragen uit het eerste deelonderzoek opnieuw bevraagd, om na te kunnen gaan of er sprake is van een ontwikkeling in de tussenliggende periode. Daarnaast had het laatste deelonderzoek tot doel facetten van de onderbouw in kaart te brengen die in het eerste deelonderzoek niet of onvoldoende aan bod waren gekomen. De bevindingen uit de kwalitatieve tweede deelstudie hebben daarbij gefundeerd als basis voor de concretisering van aanvullende onderwerpen voor de derde deelstudie.

De opbrengstevaluatie bestaat uit een vergelijking van leerprestaties van twee cohorten leerlingen uit COOL⁵⁻¹⁸. COOL is een afkorting van het *cohortonderzoek onderwijsloopbanen van 5 tot 18 jaar*, dat in het schooljaar 2007-2008 als opvolger van de voormalige cohorten in het basis- en voortgezet onderwijs van start is gegaan. Het belangrijkste doel van het onderzoek is het beschrijven en verklaren van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen tijdens hun schoolloopbaan door het basis- en voortgezet onderwijs, waarbij GION en Cito het onderzoek in het voortgezet onderwijs uitvoeren. Inmiddels hebben twee rondes van gegevensverzameling plaatsgevonden, namelijk één in schooljaar 2007-2008 en één in schooljaar 2010-2011. In de groepen 2, 5 en 8 van het basisonderwijs en leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs zijn toetsen afgenomen op het gebied van wiskunde, Nederlands, Engels en burgerschap. Ook zijn een intelligentietest, een leerlingenvragenlijst en een oudervragenlijst afgenomen. In het onderhavige onderzoek zijn alleen de toetsresultaten van de leerlingen in het derde leerjaar in het voortgezet onderwijs betrokken. Het gaat dan om de resultaten uit beide rondes van gegevensverzameling. De deelnemers aan de

eerste ronde (COOL-1) hebben niet direct met ontwikkelingen ten gevolge van de nieuwe wet- en regelgeving te maken gehad. Mogelijke veranderingen zijn immers pas in schooljaar 2006/2007 fasegewijs vanaf de brugklas doorgevoerd. Dit betekent dat COOL-1 gezien kan worden als voormeting. De deelnemers aan de tweede ronde (COOL-2) hebben wel met mogelijke ontwikkelingen in de onderbouw als gevolg van de nieuwe wet- en regelgeving te maken gehad. Dit betekent dat COOL-2 gezien kan worden als nameting.

2.2 Selectie en werving van scholen voor de evaluatie

2.2.1 Eerste kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

De procesevaluatie van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw is enerzijds gekoppeld aan de procesevaluatie van de vernieuwde Tweede Fase, en anderzijds aan de opbrengstevaluatie van de onderbouw. Om een koppeling met leeropbrengsten te kunnen maken was het streven de procesevaluatie te integreren in het voortgezet onderwijsgedeelte van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Voorafgaande aan de evaluatie was de verwachting dat ongeveer 150 scholen voor voortgezet onderwijs zouden participeren in COOL⁵⁻¹⁸, waarvan 100 scholen tevens zouden deelnemen aan het *kwantitatieve deel* van de evaluatiestudie.

Met het oog hierop zijn alle scholen en vestigingen die betrokken waren bij het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ benaderd voor deelname aan de procesevaluatie. Aangezien het aantal deelnemende scholen aan COOL⁵⁻¹⁸ zich beperkte tot een totaal van 77 scholen, is besloten om naast de COOL-scholen eveneens andere scholen voor voortgezet onderwijs te benaderen. In dit kader zijn alle scholen voor voortgezet onderwijs benaderd om deel te nemen, waarvan de Inspectie van het onderwijs in 2006 over informatie beschikte ten aanzien van de onderwijskwaliteit. In totaal ging het hierbij om 837 (vestigingen van) scholen voor voortgezet onderwijs, waaronder zich tevens 31 COOL-scholen bevonden.

COOL-scholen

Scholen zijn in het voorjaar van 2008, in het kader van deelname aan het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, door het Cito geïnformeerd over de evaluatie van de onderbouw en de vernieuwde Tweede Fase. Aan het begin van het schooljaar 2008/2009 zijn deze scholen door het GION opnieuw benaderd met het verzoek aan de evaluatiestudie deel te nemen. Hiervoor zijn 74 van de 77 COOL-scholen aangeschreven. Op de drie niet benaderde COOL-scholen had slechts een zeer beperkt aantal leerlingen aan de COOL-toetsen deelgenomen (minder dan 5 leerlingen), waardoor een koppeling tussen de proces- en opbrengstevaluatie voor deze scholen niet zinvol was. In totaal hebben 16 van deze 74 COOL-scholen (22%) aan de eerste meting van de procesevaluatie deelgenomen.

Overige scholen voor voortgezet onderwijs

Scholen en vestigingen die niet participeerden in het voortgezet onderwijsdeel van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, en waarover kwaliteitsinformatie van de inspectie voorhanden was, zijn eveneens benaderd voor deelname aan de evaluatiestudie. In totaal ging het hierbij om 806 scholen, dan wel vestigingen voor voortgezet onderwijs. Van deze 806 scholen hebben 53 scholen (7%) aan de evaluatie deelgenomen.

In totaal zijn voor de eerste kwantitatieve deelstudie derhalve 880 scholen en vestigingen voor voortgezet onderwijs benaderd voor deelname aan de evaluatiestudie (onderbouw en/of tweede fase), waarvan 69 scholen in de studie geparticipeerd hebben. Schoolleiders die aangaven dat hun school niet aan de evaluatiestudie deel wilde nemen, gaven hiervoor in veel gevallen als redenen dat het hen en de docenten bij hen op school aan voldoende tijd ontbrak om mee te werken, dat het onderzoek als te belastend voor het personeel werd ervaren, en dat de school te veel verzoeken ontvangt om aan onderzoek deel te nemen.

Binnen de deelnemende scholen zijn de schoolleider, de vaksectieleiders Nederlands, Engels en wiskunde, en van elk van deze vaksecties twee docenten verzocht mee te werken aan de evaluatie.

Deelname schoolleiders, vaksectieleiders en docenten aan de eerste deelstudie

In totaal hebben 56 *schoolleiders* van de deelnemende 69 scholen en vestigingen voor voortgezet onderwijs aan de evaluatiestudie meegewerkt (81%). Doordat de evaluatie van de onderbouw integraal plaatsvond met de evaluatie van de vernieuwde Tweede Fase, deden aan het onderzoek ook vestigingen met alleen een bovenbouw mee. Van de in totaal 56 schoolleiders hebben 53 de vragenlijst voor de onderbouw ingevuld. Drie andere schoolleiders waren (uitsluitend) verantwoordelijk voor een bovenbouwvestiging bij hen op school.

Voor de drie vaksecties zijn door de scholen 205 *vaksectieleiders*, of wanneer niet in vaksecties werd gewerkt, kernteamleiders aangemeld voor deelname aan de evaluatiestudie. Hiervan hebben 136 vaksectie- en kernteamleiders (67%) aan het onderzoek deelgenomen. Van deze vaksectie- en kernteamleiders hebben er 110 aan de evaluatie over de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw meegewerkt; 26 vaksectieleiders werkten (uitsluitend) op een bovenbouwvestiging. De deelname van vaksectieleiders aan de evaluatie van de onderbouw was evenredig over vaksecties gespreid: Nederlands (31%), Engels (30%) en wiskunde (33%). Daarnaast bestond de groep respondenten voor 6% uit kernteamleiders.

Voor de eerste deelstudie zijn vanuit de 69 deelnemende scholen 425 docenten aangemeld voor deelname. Hiervan hebben 250 docenten (59%) aan de evaluatie deelgenomen, waaronder 178 onderbouwdocenten. In verhouding is de deelname van docenten Nederlands (37%) en wiskunde (40%) hoger dan de deelname van docenten uit de vaksectie Engels (28%). Naast de gespecificeerde drie vakken, hebben tevens docenten uit andere vaksecties en/of leergebieden deelgenomen (22%).

In totaal is van 42 van de 69 scholen informatie beschikbaar van zowel de schoolleider, vaksectieleiders als docenten.

2.2.2 Kwalitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

Voor de tweede deelstudie zijn, in overleg met de begeleidingscommissie van de evaluatiestudie, 18 scholen aangezocht om deel te nemen. Deze scholen zijn geworven onder de 42 scholen en vestigingen waarvoor uit de eerste kwantitatieve deelstudie (zie

paragraaf 2.1.1) gegevens van zowel de schoolleider, vaksectieleders als docenten beschikbaar waren.

De selectie van de 15 scholen heeft plaatsgevonden met als oogmerk de variëteit te maximaliseren. De scholen en vestigingen dienen te variëren ten aanzien van de breedte en de aard van de schooltypen en leerwegen die in de school of op de vestiging worden aangeboden, het gemiddeld aantal leerlingen, en de denominatie. Daarnaast werd een goede spreiding van scholen en vestigingen over het gehele land nagestreefd. Bij de selectie is daarnaast rekening gehouden met verschillen tussen scholen ten aanzien van de wijze waarop zij samenhang in het onderwijsprogramma aanbrengen. Op basis van de eerste deelstudie zijn zowel scholen geselecteerd waar vaksecties onderling tot leerstofafspraken komen, scholen die vakken clusteren, scholen die vakken combineren met projecten en scholen die tot een integratie in de vorm van leergebieden zijn gekomen.

Tabel 2.1 Typering van de deelnemende scholen aan de dieptestudie in de onderbouw

Nr.	Provincie	Denominatie	Schooltypen (leerwegen)	Aantal leerlingen	Koers inrichting onderbouw
1	Friesland	Protestant christelijk	vmbo (bbl/kbl/gl/tl)	219	Vakken en projecten
2	Friesland	Protestant christelijk	vmbo (bbl/kbl/gl/tl) / havo	1109	Vakken en projecten
3	Groningen	Openbaar	vmbo (gl/tl) / havo / vwo	971	Vakken, projecten en via competenties leerlingen
4	Gelderland	Protestant christelijk	vmbo (bbl/kbl/gl/tl) / havo / vwo	1995	Vakken en projecten
5	Limburg	Rooms-Katholiek	pro / vmbo (bbl/kbl /gl/tl) / havo / vwo	2976	Vakken, projecten, en leergebieden
6	Noord-Brabant	Protestant christelijk	vmbo (gl/tl) / havo / vwo	983	Vakken en projecten
7	Noord-Brabant	Samenwerking	vmbo (tl) / havo / vwo	2261	Vakken en projecten
8	Gelderland	Protestant christelijk	vmbo (bbl/kbl/gl)	492	Vakken en leergebieden
9	Gelderland	Openbaar	vmbo (bbl/kbl/gl/tl) / havo / vwo	1211	Vakken (en projecten)
10	Friesland	Openbaar	vmbo (bbl/kbl/gl)	456	Vakken, projecten, en leergebieden
11	Friesland	Protestant christelijk	vmbo (bbl/kbl/gl/tl)	315	Vakken en projecten

Van de 18 benaderde scholen waren 15 scholen en vestigingen bereid aan de kwalitatieve deelstudie mee te werken. In de periode van half november tot en met half december 2009 zijn 12 schoollocaties bezocht. Met de andere drie scholen en vestigingen die toegezegd hadden mee te werken bleek het niet mogelijk binnen de gestelde termijn afspraken te maken. Om die reden is besloten de kwalitatieve deelstudie te beperken tot 12 scholen en vestigingen. Eén van deze vestigingen had alleen een bovenbouwafdeling, zodat voor de kwalitatieve deelstudie naar de nieuwe wet- en regelgeving voor de

onderbouw betrekking heeft op gegevens van 11 scholen. Tabel 2.1 geeft een overzicht van deze 11 scholen. Hieruit komt naar voren dat scholen en vestigingen in de kwalitatieve deelstudie variëren ten aanzien van de schooltypen, de wijze waarop de onderbouw is ingericht, en de grootte. Wat betreft de denominatie en regio is sprake van een minder evenwichtige verdeling, met een oververtegenwoordiging van protestant-christelijke scholen en van scholen in het noorden van het land.

Op elk van de deelnemende scholen zijn interviews afgenomen bij: (1) de locatiedirecteur of teamleider onderbouw; (2) docenten werkzaam in de onderbouw (meestal vanuit de vakgebieden Nederlands, Engels en wiskunde); en (3) leerlingen (uit de onderbouw en derde leerjaar havo/vwo).

2.2.3 Tweede kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

In het najaar van 2010 is met de werving van scholen voor de tweede kwantitatieve meting in de onderbouw gestart. In totaal zijn 193 scholen en vestigingen voor voortgezet onderwijs benaderd om aan het onderzoek deel te nemen. De 69 scholen en vestigingen die hadden deelgenomen aan de eerste kwantitatieve meting zijn verzocht om opnieuw deel te nemen aan de evaluatiestudie in de onderbouw. Daarnaast zijn 105 scholen en vestigingen die in 2010 deelnamen aan het voortgezet onderwijsdeel van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, en 19 scholen die meewerkten aan een andere studie van het GION, benaderd voor deelname aan de evaluatie.

Van de 193 scholen en vestigingen hebben 94 scholen aan de evaluatie deelgenomen (49%). Binnen de scholen en vestigingen werden de schoolleider, twee docenten Nederlands, Engels, Wiskunde en twee docenten van de zaakvakken uitgenodigd om een internetvragenlijst in te vullen. In de tweede kwantitatieve deelstudie zijn, in tegenstelling tot de eerste kwantitatieve deelstudie, vaksectieleders niet bevraagd. Op de 94 scholen hebben 51 schoolleiders aan de evaluatie meegewerkt (54%), en 254 van de aangemelde 447 docenten (57%).

Om de representativiteit van de deelnemende scholen te bepalen, zijn deze op een aantal achtergrondkenmerken vergeleken met de overige scholen voor voortgezet onderwijs in ons land. Scholen zijn daarbij vergeleken op grond van de breedte van de vestiging en de onderwijstypen die in de betreffende vestiging worden aangeboden; het gemiddeld aantal leerlingen op de vestiging; de denominatie; het gegeven of de school een vernieuwingschool is dan wel een specifieke pedagogische visie kent; de regio waarin de school zich bevindt; en de mate waarin de school zich al dan niet in een verstedelijkt gebied bevindt (zie Tabel 2.2).

Uit Tabel 2.2 komt naar voren dat relatief een groot aantal brede scholengemeenschappen aan de tweede kwantitatieve evaluatiestudie heeft deelgenomen, terwijl het aantal deelnemende vestigingen dat alleen vmbo aanbiedt relatief geringer is dan in de populatie van scholen voor voortgezet onderwijs. Daarmee verband houdend zijn de deelnemende scholen gemiddeld groter dan de niet aan de studie deelnemende scholen. Ook heeft een relatief groot aantal protestant-christelijke scholen aan de evaluatiestudie deelgenomen, terwijl het percentage scholen met noch een openbare, noch een protestant-christelijke, rooms-katholieke of algemeen bijzondere signatuur in het onderzoek achterblijft bij de populatie.

Tabel 2.2 Achtergrondkenmerken van deelnemende en niet-deelnemende scholen aan de tweede kwantitatieve meting

	Deelnemende scholen %	Overige vo-scholen %
Structuur vestiging		
VMBO	43.7	56.7
VMBO / HAVO	2.8	1.5
VMBO / HAVO / VWO	50.7	38.7
VWO	2.8	3.1
Gemiddeld aantal leerlingen op vestiging	1113	989
Denominatie		
Protestants Christelijk	38.0	21.6
Rooms Katholiek	18.3	22.9
Openbaar	25.4	23.0
Algemeen bijzonder	11.3	14.6
Overig	7.0	17.9
Visie school		
Regulier onderwijs	94.2	96.6
Vernieuwingschool (<i>Montessori, Dalton, Jenaplan, Vrije school</i>)	5.8	3.4
Regio		
Noord	50.7	48.9
Midden	28.2	30.2
Zuid	21.1	20.9
Verstedelijk gebied		
Randstad	29.6	33.3
Geen Randstad	70.4	66.7

Ten aanzien van de regio en de mate waarin scholen al dan niet in de Randstad zijn gehuisvest, wijken de deelnemende scholen niet significant af van andere scholen voor voortgezet onderwijs in ons land.

Tabel 2.3 Kwaliteitsonderzoek inspectie deelnemende en niet-deelnemende scholen aan de tweede kwantitatieve meting

Kwaliteitsinformatie	Deelnemende Scholen		Overige vo-scholen	
	Gemiddelde	sd	Gemiddelde	sd
Kwaliteitszorg	2.72	0.35	2.64	0.38
Toetsing	2.92	0.57	2.86	0.47
Leerstofaanbod	2.92	0.36	2.97	0.30
Tijd	3.01	0.26	3.00	0.37
Onderwijsleerproces	2.81	0.16	2.83	0.19
Schoolklimaat	3.39	0.32	3.36	0.34
Zorg en begeleiding	3.28	0.37	3.23	0.39
Opbrengsten	2.88	0.34	2.98	0.40

Tevens is nagegaan of de scholen die hebben deelgenomen aan de tweede kwantitatieve deelstudie afwijken van niet-deelnemende scholen op basis van de indicatoren die de inspectie hanteert (Tabel 2.3). Uit de tabel blijkt dat de deelnemende scholen gemiddeld

meer aandacht besteden aan kwaliteitszorg, maar in hun opbrengsten gemiddeld achterblijven bij niet-deelnemende scholen. Voor de overige indicatoren komen geen verschillen naar voren.

2.2.4 Opbrengstevaluatie van de onderbouw

In het schooljaar 2007-2008 is cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ van start gegaan. Voor deelname aan het onderzoek zijn 743 scholen voor voortgezet onderwijs aangeschreven en/of telefonisch benaderd (Zijsling, Keuning, Kuyper, Van Batenburg & Hemker, 2009). Van deze 743 scholen hebben 113 scholen hun medewerking toegezegd en hebben uiteindelijk 75 scholen aan het cohortonderzoek deelgenomen. In het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs betrof het in totaal 8884 leerlingen, waarvan 7919 leerlingen aan de wiskundetoets deelnamen, 7944 leerlingen aan de toets Nederlands en 4225 leerlingen aan de toets Engels. De deelnemende scholen bleken wat betreft achtergrondkenmerken van leerlingen grotendeels representatief voor de populatie leerlingen in het voortgezet onderwijs. Slechts waar het de verdeling over onderwijstypen betreft (met een oververtegenwoordiging van havo- en vwo-leerlingen en een ondervertegenwoordiging van lwoo- en kbl-leerlingen) en de regio (met een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de provincies Noord-Holland, Utrecht en Flevoland) was niet sprake van representativiteit.

Van de deelnemende leerlingen in 2007-2008 (COOL-1) waren de toetsgegevens van 7572 leerlingen voor wiskunde, 7581 voor Nederlands en 4021 leerlingen voor Engels bruikbaar voor de analyses. Voor de meting in 2010-2011 (COOL-2) betrof dit 17158 leerlingen voor wiskunde, 14804 leerlingen voor Nederlands, en 11396 leerlingen voor Engels.

2.3 Gebruikt onderzoeksinstrumentarium in de evaluatie

2.3.1 Eerste kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

In de eerste kwantitatieve meting is gebruik gemaakt van een internetvragenlijst. De deelnemende schoolleiders, vaksectieleiders en docenten zijn via een email uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. In de email werd een korte toelichting gegeven op het onderzoek, de inhoud van de vragenlijst en de geschatte benodigde invultijd. Door middel van een persoonlijk password kregen de respondenten toegang tot de internetvragenlijst.

Tussen november 2008 en mei 2009 hadden de drie groepen respondenten de mogelijkheid om de internetvragenlijst in te vullen. Tijdens deze periode hebben respondenten een aantal reminders met het verzoek om deelname ontvangen. Verder is er telefonisch contact opgenomen met scholen die wel hadden toegezegd, maar waarvan de respondenten de internetvragenlijst ondanks de reminders niet invulden.

Schoolleidersvragenlijst

De schoolleidersvragenlijst bestond uit de volgende onderwerpen:

- Schoolontwikkeling en professionalisering: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) aan welke innovaties en speerpuntactiviteiten de school in de onderbouw

werkt; (ii) in hoeverre de ingezette veranderingen tot een duidelijke ontwikkeling in de school hebben geleid; (iii) op welke wijze vaksectieleiders, docenten en leerlingen bij de ontwikkeling van de onderbouw betrokken zijn; (iv) wat het draagvlak is binnen school en bij ouders en leerlingen voor de veranderingen in de onderbouw; en (v) op welke wijze docenten ondersteund worden om de met de doorgevoerde veranderingen te kunnen werken.

- Onderwijsprogramma: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre scholen de 58 kerndoelen nader uitgewerkt hebben; (ii) hoe op school dekking van de kerndoelen wordt verzekerd; (iii) op welke wijze omgegaan wordt met verschillen tussen leerlingen in de onderbouw; (iv) hoe samenhang in het vmbo- en het havo/vwo-programma wordt gerealiseerd; (v) op welke wijze projecten al dan niet zijn geïntegreerd in het onderwijs; en (vi) welke keuzes scholen hebben gemaakt ten aanzien van roostereenheden.
- Onderwijstijd: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre zij in het daaraan voorafgaande schooljaar aan de urennorm hadden voldaan; (ii) wat mogelijke belemmeringen waren om aan de urennorm te voldoen; (iii) welke maatregelen de school neemt om aan de urennorm te voldoen, dan wel om de onderwijstijd te vergroten; en (iv) wat de gevolgen zijn in school van het vasthouden aan de urennorm.
- Teambevoegdheid: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre zij gebruik maken van mogelijkheden tot teambevoegdheid bij hen op school; en (ii) welke afspraken daaromtrent gemaakt zijn.
- Waarborging van kwaliteit: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) op welke wijze de kwaliteit van onderwijs en leren gewaarborgd wordt; (ii) hoe deze geëvalueerd worden; en (iii) op welke wijze hierover verantwoording wordt afgelegd.
- Knelpunten en successen: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) wat zij als knelpunten ervaren bij de (verdere) ontwikkeling van de onderbouw; en (ii) welke effecten zij waarnemen bij docenten, leerlingen en processen op school als gevolg van de ontwikkelingen in de onderbouw die scholen in gang hebben gezet.

Gebruik is gemaakt van gesloten vragen, met mogelijkheden om de gegeven antwoorden nader toe te lichten.

Vragenlijst voor vaksectieleiders en kernteamleiders

De vragenlijst voor vaksectieleiders en kernteamleiders bestond uit de volgende onderwerpen:

- Schoolontwikkeling en professionalisering: teamleider is gevraagd aan te geven (i) aan welke innovaties en speerpunctactiviteiten de school in de onderbouw werkt; (ii) in hoeverre de ingezette veranderingen tot een duidelijke ontwikkeling in de school hebben geleid; (iii) wat het draagvlak is binnen school en bij ouders en leerlingen voor de veranderingen in de onderbouw; en (iv) op welke wijze docenten ondersteund worden om de met de doorgevoerde veranderingen te kunnen werken.
- Onderwijsprogramma: teamleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre scholen de 58 kerndoelen nader uitgewerkt hebben; (ii) hoe op school dekking van de kerndoelen wordt verzekerd; (iii) hoe samenhang in het onderwijsprogramma wordt gerealiseerd; (iv) op welke wijze projecten al dan niet zijn geïntegreerd in het onderwijs; (v) op welke wijze de aansluiting tussen

onderbouw en bovenbouw wordt vorm gegeven op school; en (vi) hoe leerlingen in staat worden gesteld zich te oriënteren op de sectoren in de bovenbouw (vmbo) of de Tweede Fase (havo/vwo).

- Leren in een uitdagende leeromgeving: teamleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre docenten gebruik maken van activerende werkvormen in de onderbouw; en (ii) welke rol docenten hebben gekregen in het onderwijs.
- Knelpunten en successen: teamleiders is gevraagd aan te geven (i) wat zij als knelpunten ervaren bij de (verdere) ontwikkeling van de onderbouw; en (ii) welke effecten zij waarnemen bij docenten, leerlingen en processen op school als gevolg van de ontwikkelingen in de onderbouw die scholen in gang hebben gezet.

Vragenlijst voor docenten

De docentenvragenlijst bestond uit de volgende onderwerpen:

- Schoolontwikkeling en professionalisering: docenten is gevraagd aan te geven (i) wat het draagvlak is bij hen, en bij ouders en leerlingen voor de veranderingen in de onderbouw; en (ii) op welke wijze docenten ondersteund worden om de met de doorgevoerde veranderingen te kunnen werken.
- Onderwijsprogramma: docenten is gevraagd aan te geven (i) hoe op school dekking van de kerndoelen wordt verzekerd; (iii) hoe samenhang in het onderwijsprogramma wordt gerealiseerd; (iv) op welke wijze projecten al dan niet zijn geïntegreerd in het onderwijs; en (v) op welke wijze de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw wordt vorm gegeven op school.
- Leren in een uitdagende leeromgeving: docenten is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre zij gebruik maken van activerende werkvormen in de onderbouw; en (ii) welke rol zij hebben gekregen in het onderwijs.
- Knelpunten en successen: docenten is gevraagd aan te geven (i) wat zij als knelpunten ervaren bij de (verdere) ontwikkeling van de onderbouw; en (ii) welke effecten zij waarnemen bij docenten, leerlingen en processen op school als gevolg van de ontwikkelingen in de onderbouw die scholen in gang hebben gezet.

2.3.2 Kwalitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

Tijdens de dieptestudie zijn interviews gehouden met schoolleiders, vaksectie- en kernteamleiders, docenten en leerlingen. Het ging daarbij bij docenten en leerlingen om groepsinterviews; bij schoolleiders, vaksectieleiders en kernteamleiders zijn individuele interviews afgenomen. De interviews vonden plaats aan de hand van interviewleidraden, waarin de volgende onderwerpen waren opgenomen:

- Keuzes ten aanzien van de onderbouw: (i) de vorm van het onderwijs en de inrichting van de verschillende opleidingen en niveaus; (ii) tijdsbesteding aan vakken/projecten/leergebieden, rooster en leseenheden; en (iii) bevoegdheden.
- Voorwaarden waaraan de onderbouw moet voldoen: (i) realisatie van de 58 kerndoelen; (ii) samenhangend curriculum; (iii) doorlopende leerlijn; (iv) onderwijstijd; en (v) de waarborging van de onderwijskwaliteit en de verantwoording hierover.
- Ervaren knelpunten en successen.

De interviews zijn opgenomen en vervolgens uitgetypt. Op basis van de interviews is een schoolportret gemaakt, die ter accordering aan scholen zijn toegezonden.

Daarnaast is, indien beschikbaar, gebruik gemaakt van informatie uit schooldocumenten (zoals de schoolgids, het informatieboekje, pta) en informatie van de website van de school.

De schoolportretten zijn aan een vergelijkende analyse onderworpen, waarbij is getracht een beeld te schetsen van de betekenis van de nieuwe wetgeving voor de onderbouw in de praktijk.

2.3.3 Tweede kwantitatieve meting van de procesevaluatie in de onderbouw

In de tweede kwantitatieve meting is, evenals in de eerste meting, gebruik gemaakt van een internetvragenlijst. Schoolleiders en docenten zijn per email uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. Daarin werd een korte toelichting gegeven op het onderzoek, de inhoud van de vragenlijst en de geschatte benodigde invultijd. Door middel van een persoonlijk password kregen de respondenten toegang tot de internetvragenlijst.

Tussen half januari 2011 en half april 2011 hadden de respondenten de mogelijkheid om de internetvragenlijst in te vullen. Tijdens deze periode hebben respondenten een tweetal reminders met het verzoek om deelname ontvangen.

Schoolleidersvragenlijst

De schoolleidersvragenlijst bestond uit de volgende onderwerpen:

- Schoolontwikkeling en professionalisering: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) wat de grootste veranderingen in de onderbouw bij hen op school zijn; (ii) in hoeverre zij een grotere beleidsruimte ervaren bij het vormgeven van de onderbouw, en hoe zij dit waarderen; (iii) op welke punten de onderbouw bij hen op school nog in ontwikkeling is; en (iv) wat het draagvlak is binnen school en bij ouders en leerlingen voor de veranderingen in de onderbouw.
- Onderwijsprogramma: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre scholen de 58 kerndoelen nader uitgewerkt hebben; (ii) voor het derde leerjaar minimumdoelen uitgewerkt heeft; (iii) op welke wijze omgegaan wordt met verschillen tussen leerlingen in de onderbouw; (iv) hoe samenhang in het vmbo- en het havo/vwo-programma wordt gerealiseerd; en (v) op welke wijze het derde leerjaar is vormgegeven in het kader van een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw.
- Teambevoegdheid: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre zij gebruik maken van mogelijkheden tot teambevoegdheid bij hen op school; en (ii) wat de redenen zijn om voor teambevoegdheden op school te kiezen.
- Waarborging van kwaliteit: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) hoe tevreden zij zijn over de wijze waarop de kwaliteit van onderwijs en leren gewaarborgd wordt; en (ii) hoe dit (verder) verbeterd kan worden.
- Knelpunten en successen: schoolleiders is gevraagd aan te geven (i) wat zij als knelpunten ervaren bij de (verdere) ontwikkeling van de onderbouw; en (ii) welke effecten zij waarnemen bij docenten, leerlingen en processen op school als gevolg van de ontwikkelingen in de onderbouw die scholen in gang hebben gezet.

Vragenlijst voor docenten

De docentenvragenlijst bestond uit de volgende onderwerpen:

- Schoolontwikkeling en professionalisering: docenten is gevraagd aan te geven (i) wat de grootste veranderingen in de onderbouw bij hen op school zijn; (ii) in hoeverre zij een grotere beleidsruimte ervaren bij het vormgeven van de onderbouw, en hoe zij dit waarden; (iii) op welke punten de onderbouw bij hen op school nog in ontwikkeling is; en (iv) wat het draagvlak is binnen school en bij ouders en leerlingen voor de veranderingen in de onderbouw.
- Onderwijsprogramma: docenten is gevraagd aan te geven (i) in hoeverre scholen de 58 kerndoelen nader uitgewerkt hebben; (ii) voor het derde leerjaar minimumdoelen uitgewerkt heeft; (iii) op welke wijze omgegaan wordt met verschillen tussen leerlingen in de onderbouw; (iv) hoe samenhang in het vmbo- en het havo/vwo-programma wordt gerealiseerd; en (v) op welke wijze het derde leerjaar is vormgegeven in het kader van een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw.
- Knelpunten en successen: docenten is gevraagd aan te geven (i) wat zij als knelpunten ervaren bij de (verdere) ontwikkeling van de onderbouw; en (ii) welke effecten zij waarnemen bij docenten, leerlingen en processen op school als gevolg van de ontwikkelingen in de onderbouw die scholen in gang hebben gezet.

De vragenlijsten voor schoolleiders en docenten zijn inhoudelijk ontwikkeld in overleg met de leden van de begeleidingsgroep en naar aanleiding van de resultaten van de eerste kwantitatieve meting en de dieptestudie die tijdens het kwalitatieve deelonderzoek is uitgevoerd. Bij de afname is, meer dan in de eerste meting gevraagd naar beweegredenen voor de keuzes die scholen ten aanzien van de onderbouw hebben gemaakt.

2.3.4 Opbrengstevaluatie van de onderbouw

Wiskunde

Voor het meten van de wiskundevaardigheid van leerlingen zijn verschillende toetsen gebruikt die zo goed mogelijk afgestemd waren op het vaardigheidsniveau van de leerlingen die de toets maakten. Concreet betekende dit dat leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg (BL) een gemakkelijkere toets voorgelegd hebben gekregen dan leerlingen in de kaderberoepsgerichte (KL), gemengde (GL) of theoretische leerweg (TL). De KL, GL en TL leerlingen maakten op hun beurt weer een gemakkelijkere toets dan de HAVO- en VWO-leerlingen. Op basis van de resultaten uit de eerste ronde van gegevensverzameling en de wens de toetsen aan te passen aan het referentiekader *taal* en *rekenen* zijn de wiskundetoetsen op een aantal punten aangepast. Dit betekent dat de wiskundetoetsen in COOL-2 anders waren samengesteld dan de wiskundetoetsen in COOL-1. Figuur 2.1 laat de precieze samenstelling van de verschillende wiskundetoetsen zien.

Figuur 2.1 Samenstelling wiskundetoetsen in COOL-1 (links) en COOL-2 (rechts)

versie	onderwijstype	module					
		A	B	C	D	E	F
1	bl						
2	kl, gl en tl						
3	havo en vwo						
		11	10	7	8	2	12
		aantal items					

module			
G	H	I	J
15	15	15	15
aantal items			

Doordat niet alle leerlingen in de steekproef dezelfde wiskundetoets gemaakt hebben, zijn de toetsresultaten van verschillende leerlingen niet zomaar met elkaar te vergelijken. Echter, doordat de wiskundetoetsen binnen elke ronde van gegevensverzameling aan elkaar gelinkt waren via zogenaamde ankermodules en elke wiskundetoets in COOL-2 voor de helft uit 'oude' (COOL-1) items bestond, zijn er wel mogelijkheden om de resultaten die leerlingen behaald hebben op de verschillende toetsen aan elkaar te relateren.

Nederlands

Net zoals bij wiskunde zijn voor het meten van de prestaties van leerlingen in het vak Nederlands verschillende toetsen gebruikt die qua moeilijkheidsgraad afgestemd waren op de verschillende onderwijstypen. HAVO- en VWO-leerlingen hebben dus een moeilijkere toets gemaakt dan vmbo-KL- en vmbo-GL-leerlingen, en deze leerlingen hebben op hun beurt weer een moeilijkere toets gemaakt dan vmbo-BL-leerlingen. Voorafgaand aan de afnamen van COOL-2 zijn de toetsen uit COOL-1 zodanig aangepast dat ze beter aansloten bij het referentiekader *taal en rekenen*. Bovendien zijn de toetsen langer gemaakt (van ruim 20 opgaven naar 39 opgaven), omdat uit de evaluatie van COOL-1 bleek dat de leerlingen het beschikbare lesuur van 50 minuten lang niet nodig hadden om de toetsen te maken. Dit betekent dat de toetsen *Nederlands* in schooljaar 2010/2011 een andere samenstelling kenden dan de toetsen *Nederlands* in schooljaar 2007/2008. Figuur 2.2 laat zien hoe de verschillende toetsen precies waren samengesteld.

Figuur 2.2 Samenstelling toetsen Nederlands in COOL-1 (links) en COOL-2 (rechts)

versie	onderwijstype	module			
		A	B	C	D
1	bl				
2	kl, gl en tl				
3	havo en vwo				
		11	10	12	13
		aantal items			

Module			
E	F	G	H
18	21	18	21
aantal items			

Engels

Voor het meten van de vaardigheid van leerling in het vak Engels zijn drie verschillende toetsen gebruikt die afgestemd waren op het vaardigheidsniveau van de leerlingen in een bepaald onderwijstype. Vmbo-BL-leerlingen hebben de gemakkelijkste toets gemaakt

(versie 1), HAVO- en VWO- leerlingen de moeilijkste (versie 3), en vmbo-KL- en vmbo-GL/TL-leerlingen een toets met een gemiddelde moeilijkheidsgraad (versie 2). De toetsen in COOL-2 kenden precies dezelfde samenstelling als de toetsen in COOL-1. Figuur 2.3 laat zien hoe de verschillende toetsen precies waren samengesteld.

Figuur 2.3 Samenstelling toetsen Engels

versie	onderwijstype	module			
		A	B	C	D
1	bl				
2	kl, gl en tl				
3	havo en vwo				
		10	10	10	14

aantal items

2.4 Analyseopzet van de opbrengstevaluatie

Voor de vergelijking van de leerprestaties tussen de beide cohorten in de opbrengstevaluatie wordt gebruik gemaakt van zowel een vergelijking op basis van de klassieke testtheorie als een vergelijking op basis van item respons modellen.

Voor de vergelijking binnen het raamwerk van de klassieke testtheorie wordt voor de items die zowel in COOL-1 als COOL-2 getoetst zijn, een zogenaamde p -waarde uit te rekenen. Een p -waarde geeft aan hoeveel procent van de leerlingen een item correct heeft beantwoord. Een sterke, systematische, verschuiving in p -waarden kan wijzen op een verandering in vaardigheid, mogelijk als gevolg van doorgevoerde veranderingen in de onderbouw.

Bij de interpretatie hiervan is het belangrijk dat rekening gehouden wordt met de nauwkeurigheid waarmee de p -waarden geschat zijn. De standaardfout van een p -waarde wordt gegeven door de volgende vergelijking:

$$SE_p = \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}},$$

waarin n gelijk is aan het aantal leerlingen in de steekproef. Op basis van de standaardfouten van de p -waarden kan vervolgens het gestandaardiseerde verschil in p -waarde uitgerekend worden:

$$z = \frac{p_2 - p_1}{\sqrt{SE_{p_2}^2 + SE_{p_1}^2}}$$

Bij een waarde van z groter dan 1.96 is er sprake van een significant verschil op het 5 procent significantieniveau.

Vervolganalyses hebben plaatsgevonden binnen het raamwerk van de item respons theorie. Item respons modellen verschillen in een aantal opzichten nogal sterk van de modellen uit de klassieke testtheorie. Binnen de item respons theorie staat de latente vaardigheid centraal in plaats van de ware score op een specifieke toets. Er wordt verondersteld dat de vaardigheid (θ) van een persoon niet begrensd is en dat de antwoorden op bepaalde items informatie geven over de vaardigheid van de persoon. De relatie tussen de latente vaardigheid en de itemantwoorden is gedefinieerd in een zogenaamde item karakteristieke functie. De item karakteristieke functie drukt de kans op het correct beantwoorden van item j uit als functie van θ . De kenmerken en het verloop van de item karakteristieke functie zijn gespecificeerd in een aantal randvoorwaarden: (a) de kans op een correct antwoord moet liggen tussen 0 en 1, (b) de functie moet continu zijn, en (c) de functie moet strikt stijgend zijn binnen θ . Hoewel een groot aantal wiskundige functies uitgesloten wordt door deze drie vereisten, blijven er nog veel functies over die aan de gestelde eisen voldoen. Door één specifieke functie te kiezen, kan de theorie ingeperkt worden tot één speciaal "geval", een zogenaamd item respons model.

De items zijn geanalyseerd met het *One-Parameter Logistic Model* (OPLM) van Verhelst en Glas (1995). De item respons functie voor het OPLM wordt gegeven door de volgende vergelijking:

$$p_j(\theta) = \frac{\exp[\alpha_j(\theta - \beta_j)]}{1 + \exp[\alpha_j(\theta - \beta_j)]} \quad j = 1, 2, \dots, n$$

waar $p_j(\theta)$ de kans is dat een random gekozen persoon met vaardigheid θ item j correct beantwoordt, α_j en β_j getallen zijn die item j karakteriseren, n het aantal items in de toets is, en waar "exp" een constante is met waarde 2.718. Er kan nagegaan worden dat functie $p_j(\theta)$ altijd tussen 0 en 1 ligt en dat $p_j(\theta)$ gelijk is aan 0.50 als de vaardigheid gelijk is aan β_j . De waarde voor β_j kan daarom ook geïnterpreteerd worden als de hoeveelheid vaardigheid die vereist is om een kans van 50% te hebben op het correct maken van een item. Kenmerkend voor het OPLM is dat de discriminatieparameters, α_j , niet uit de data geschat worden, maar a-priori als constanten worden ingevoerd. Door deze keuze kan de gewogen ruwe score direct uit de data berekend worden en behoort toepassing van de *conditional maximum likelihood* methode voor het schatten van de itemparameters tot de mogelijkheden. Een belangrijk voordeel van *conditional maximum likelihood* is dat er bij het schatten van de itemparameters geen veronderstelling hoeft te worden gedaan over de verdeling van de vaardigheid in de populatie. Bovendien doet het er niet toe hoe de steekproef getrokken is of hoe de modules in een incompleet design zijn samengesteld. Zelfs als een leerling meerdere keren meedoet aan het onderzoek of bepaalde modules systematisch bij bepaalde groepen leerlingen worden afgenomen, kunnen de itemparameters adequaat geschat worden (Eggen, 2004). De schatting van de itemparameters heeft plaatsgevonden met behulp van het computerprogramma OPLM (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995).

Als het OPLM geldt voor een verzameling items kan de vaardigheid van een leerling geschat worden met elke willekeurige deelverzameling van (geschaalde) items. Het wordt dus mogelijk om de ruwe scores die leerlingen behaald hebben op de verschillende wiskundetoetsen te vertalen naar zogenaamde schaalscores die over versies van toetsen vergelijkbaar zijn. Het op deze manier vergelijkbaar maken van de resultaten op

verschillende toetsen wordt equiveren genoemd. Toepassing van modellen zoals het OPLM is echter niet zonder risico. Als het model onvoldoende in staat is om de onderliggende data te beschrijven, wordt de vaardigheid van individuele leerlingen systematisch onder- of overschat en zijn onjuiste conclusies het gevolg. Een veelvoorkomend probleem is dat bepaalde items anders functioneren in verschillende groepen (ook wel bekend als *differential item functioning* of DIF). Zo kan het bijvoorbeeld zo zijn dat vwo-leerlingen anders reageren op bepaalde items dan vmbo-BL-leerlingen. Daarnaast kan het gedrag van leerlingen in de tijd veranderen, bijvoorbeeld als gevolg van bepaalde vernieuwingen in een lesmethode. Het eerste probleem is ondervangen door voor elk van de onderscheiden onderwijstypen een aparte meetschaal te construeren en de vergelijking tussen COOL-1 en COOL-2 te beperken tot een vergelijking per onderwijstype. Voor het tweede probleem is een dergelijke praktische oplossing niet voorhanden. Daarom is in kaart gebracht in hoeverre het tweede probleem zich voordoet. De analyses hiervan zijn opgenomen in bijlage I.

3. Resultaten procesevaluatie nieuwe wet- en regelgeving onderbouw

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de resultaten die tijdens de drie deelonderzoeken in de onderbouw naar voren zijn gekomen. In paragraaf 3.1 komt aan bod in hoeverre scholen invulling hebben gegeven aan veranderingen in onderbouw, en op welke wijze zij dit ontwikkelingstraject hebben vormgegeven. Paragraaf 3.2 beschrijft in hoeverre scholen de mogelijkheden gebruiken voor het maken van eigen keuzes ten aanzien van de onderbouw. Paragraaf 3.3 gaat in op de vraag in hoeverre scholen bij het gebruik van de grotere beleidsruimte zich ook houden aan de voorwaarden zoals beschreven in de regeling onderbouw VO. Paragraaf 3.4 geeft weer in hoeverre schoolleiders en docenten van mening zijn dat zich in school veranderingen hebben voorgedaan, en wat volgens hen gevolgen zijn geweest van de ontwikkeling van de onderbouw. Paragraaf 3.5 geeft tot slot aandacht aan de knelpunten die door schoolleiders en docenten worden ervaren.

3.1 Ontwikkelingsproces onderbouw

De wet- en regelgeving voor de onderbouw biedt ruimte aan scholen om zelf keuzes te maken die passen bij de leerlingen, bij het docententeam en bij de school. Paragraaf 3.1.1 beschrijft in hoeverre scholen de grotere beleidsruimte gebruiken. In paragraaf 3.1.2 komt aan de orde welke aanpassingen daarbij prioriteit krijgen, en in hoeverre deze veranderingen schoolbreed, per schooltype of per vaksectie en team worden ingevoerd. Paragraaf 3.1.3 gaat in op de mate waarin de beoogde aanpassingen zijn gerealiseerd, en welke veranderingen scholen nog vorm willen geven. In dat kader komen ook knelpunten aan bod die naar mening van schoolleiders en docenten de ontwikkeling van de onderbouw belemmeren. Paragraaf 3.1.4 besteedt aandacht aan de wijze waarop het ontwikkelproces in school wordt vormgegeven, aan de hand van de betrokkenheid van vaksectieleiders, docenten en leerlingen hierbij, en de wijze waarop het ontwikkelproces door scholen gefaciliteerd wordt. Paragraaf 3.1.5 gaat in op het draagvlak voor de veranderingen in de onderbouw bij het schoolbestuur, de medezeggenschapsraad, vaksecties, docenten, leerlingen en ouders.

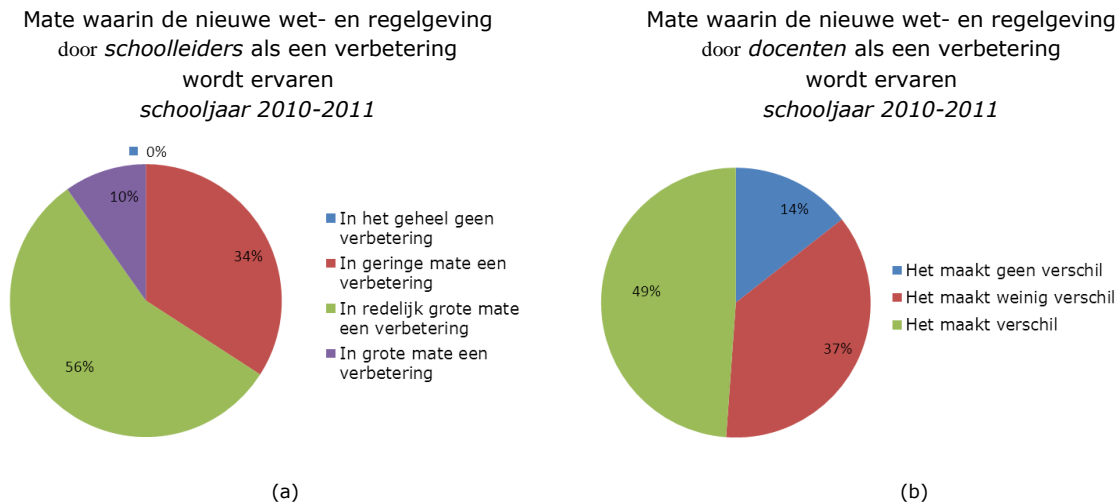
3.1.1 Benutting beleidsruimte onderbouw

Waardering van de toegenomen beleidsruimte

Onder de nieuwe regelgeving voor de onderbouw hebben scholen voor voortgezet onderwijs meer ruimte gekregen voor eigen beleidskeuzes. Scholen kunnen naar eigen inzicht de vastgestelde kerndoelen uitwerken en zelf bepalen in welke vakken, leergebieden of projecten deze kerndoelen aan bod komen. Scholen ervaren deze mogelijkheden over het algemeen als een verbetering ten opzichte van de situatie tijdens de basisvorming. Een meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat de nieuwe wet- en regelgeving in redelijk grote mate (56%) of zelfs in grote mate (10%) een verbetering inhoudt in vergelijking met de situatie daarvoor (Figuur 3.1a).

Schoolleiders ervaren de toegenomen beleidsruimte met name als verbetering omdat deze hen in staat stelt een betere afstemming in school tot stand te brengen, en een grotere organisatorische flexibiliteit biedt. Zij constateren dat de nieuwe wet- en

regelgeving meer mogelijkheden voor scholen biedt om een afstemming tussen vakgebieden te realiseren. Daarnaast biedt het mogelijkheden om de samenwerking tussen docenten te verbeteren. Schoolleiders ervaren een grotere organisatorische flexibiliteit doordat de lessentabel vrijer kan worden ingevuld, personeel breder ingezet kan worden, en het gemakkelijker is om maatwerk te leveren. Een aantal schoolleiders geeft verder aan dat scholen een grotere vrijheid hebben gekregen om een eigen schoolconcept neer te zetten.



Figuur 3.1 Mate waarin de nieuwe wet- en regelgeving door schoolleiders en docenten als een verbetering wordt ervaren ten opzichte van de situatie daarvoor

Docenten ervaren in vergelijking met schoolleiders de keuzemogelijkheden in de onderbouw minder sterk als verbetering (Figuur 3.1b). Bijna de helft van de docenten (49%) geeft aan dat de wet- en regelgeving een verbetering inhoudt, tegenover 37% die het verschil met de situatie tijdens de basisvorming gering acht. Ruim 14% van de docenten ziet in het geheel geen verbetering ten opzichte van de oude situatie.

Als redenen voor de mate waarin de toegenomen beleidsruimte al dan niet als verbetering wordt gezien, verwijzen docenten in de eerste plaats naar veranderingen die zij bij hen op school waarnemen. Veel docenten die geen of weinig verschil met de oude situatie zien, geven aan dat er weinig zichtbare veranderingen zijn doorgevoerd. Sommige docenten menen dat de nieuwe wet- en regelgeving mogelijkheden heeft geschapen tot veranderingen die zij als onwenselijk beschouwen, zoals het terugdringen van de lestijd voor docenten, en het minder frequente contact tussen leerling en docent. Docenten die de toegenomen beleidsruimte wel als verbetering ervaren wijzen op een grotere aandacht voor de individuele leerling in de onderbouw, meer en een betere samenwerking tussen docenten, de invoering van keuzewerkijd, en meer samenhang in het lesprogramma bij hen op school.

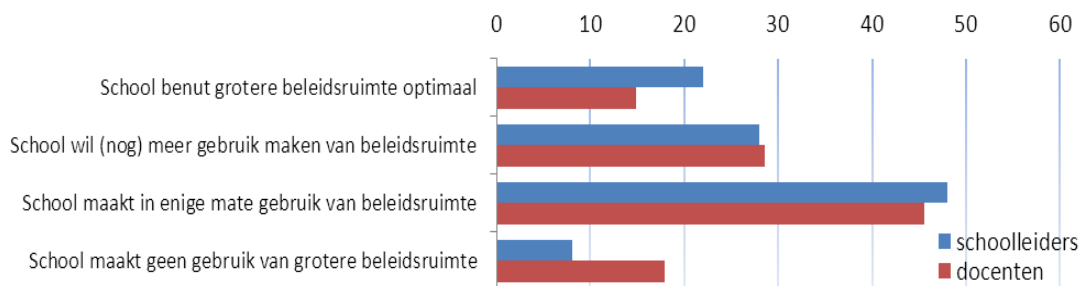
Een deel van de docenten legt een directe verbinding tussen de toegenomen beleidsruimte en de mate waarin dit tot uiting komt in beleidskeuzes en het beleidsproces op school. Verscheidene docenten geven aan dat de toegenomen beleidsruimte niet heeft geleid tot een grotere beleidsvrijheid of een grotere invloed van docenten. Naar mening van de docenten worden zij te weinig betrokken bij het schoolbeleid. Andere docenten die de toegenomen beleidsruimte wel als verbetering

ervaren, wijzen er op dat docenten juist meer dan voorheen betrokken worden bij de veranderingsprocessen op school.

Enkele docenten zijn van mening dat de grotere de beleidsruimte het onderwijs dat verzorgd wordt niet of slechts gedeeltelijk beïnvloed. Zij wijzen op de grote (informele) invloed van de docent. De realisering van beleidskeuzes is volgens hen sterk afhankelijk van de 'vertaling' hiervan door docenten naar hun eigen onderwijs. Zij constateren dat dit daardoor niet altijd daadwerkelijk tot verandering leidt. Tot slot wijzen enkele docenten erop dat de beleidsruimte om keuzes te maken weliswaar is vergroot, maar dat flankerend beleid, zoals de sterkere druk op leeropbrengsten, deze weer inperken.

Gebruik van de toegenomen beleidsruimte

Scholen maken, bijna vijf jaar na invoering van de nieuwe wet- en regelgeving, slechts gedeeltelijk gebruik van de grotere beleidsruimte die deze biedt. Iets minder dan de helft van de schoolleiders en de docenten geeft aan dat hun school in beperkte mate gebruik maakt van de geboden ruimte (Figuur 3.2). Ongeveer 8% van de schoolleiders en 18% van de docenten is daarnaast van mening dat hun school (vrijwel) alles bij het oude gelaten heeft, en nagenoeg geen gebruik maakt van de mogelijkheden om zelf keuzes ten aanzien van de opzet en de inrichting van de onderbouw te maken.



Figuur 3.2 Mate waarin de school volgens schoolleiders en docenten gebruik maakt van de beleidsruimte die de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw biedt (schooljaar 2010-2011)

Slechts iets meer dan een vijfde van de schoolleiders (22%) is van mening dat de school de grotere beleidsruimte optimaal benut. Daarnaast geeft 28% van de schoolleiders aan weliswaar nog niet ten volle de geboden ruimte te benutten, maar hiervan in de komende tijd meer gebruik te zullen gaan maken. Ook rond 29% van de docenten geeft aan dat hun school van plan is in de toekomst meer gebruik te gaan maken van de beleidsruimte die de nieuwe wet- en regelgeving hen biedt. Docenten zijn in vergelijking tot schoolleiders minder van mening dat hun school al optimaal gebruik maakt van de beleidsruimte onder de nieuwe wet- en regelgeving. Iets minder dan 15% van de docenten geeft aan dat hiervan bij hen op school sprake is.

3.1.2 Prioriteiten en speerpuntactiviteiten ten aanzien van de onderbouw

Belangrijkste veranderingen in de onderbouw

Sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw is op vrijwel alle scholen gewerkt aan het clusteren van vakken dan wel het invoeren van leergebieden (Tabel 3.1). Scholen verschillen ten aanzien van de mate waarin zij vakken samenvoegen

tot leergebieden, en in de breedte van de leergebieden die worden ingevoerd. Ondanks deze verschillen, hebben veel scholen een leergebied Mens en Maatschappij ingevoerd, dat veelal de vakken aardrijkskunde en geschiedenis omvat, al dan niet samen met het vak economie en levensbeschouwing. Daarnaast heeft een groot aantal scholen ervoor gekozen om de vakken biologie en verzorging samen te voegen tot een nieuw vak, of een leergebied. Ook op het terrein van techniek en natuurwetenschappelijke vakken hebben veel scholen leergebieden ingesteld, veelal onder de benaming *Science* of –iets minder vaak– Natuur en Techniek. Tenslotte worden ook de 'kunstvakken' vaak door scholen in leergebieden ondergebracht. De combinaties van vakken, maar ook de benamingen van de leergebieden, zijn regelmatig per schooltype verschillend.

Tabel 3.1 Belangrijkste gerealiseerde veranderingen in school ten gevolge van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw (peildatum: schooljaar 2010-2011)

Schoolleiders	Docenten
<ol style="list-style-type: none"> 1. samenvoegen van vakken / invoeren van leergebieden 2. invoeren projecten / projectweken / projectlessen op school 3. aanpassen van de lessentabel 4. instellen van leerpleinen of leertuinen 5. invoeren keuzewerktijd (KWT) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. samenvoegen van vakken / invoeren van leergebieden 2. projectmatig werken 3. instellen van leerpleinen, leertuinen of een open leercentrum 4. invoeren keuzewerktijd (KWT) 5. meer onderwijs op maat / meer aandacht voor de talenten van individuele leerlingen

Naast de invoering van leergebieden en het samenvoegen van vakken, is een meer projectmatige opzet van het onderwijs volgens zowel schoolleiders als docenten de grootste verandering sinds de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van kracht werd. Evenals voor de invoering van leergebieden, verschillen scholen ook sterk in de wijze waarop zij invulling geven aan projecten. Sommige scholen hebben projectlessen ingevoerd die wekelijks naast de reguliere lessen verroosterd worden. Andere scholen hanteren projectweken waarin leerlingen vakoverstijgend met de lesstof bezig zijn. De ruime aandacht van scholen voor het opzetten van projectmatig werk en de invoering van leergebieden komt overeen met eerdere bevindingen uit 2008-2009. In deze peiling kwamen de invoering van vakken en projecten, de invoering van leergebieden, vakoverstijgende vaardigheden, en de integratie van lesstof uit verschillende vakgebieden eveneens naar voren als speerpuntactiviteiten waaraan scholen in de onderbouw aandacht gaven.

Daarnaast geven veel scholen aan leerpleinen of leertuinen te hebben gecreëerd, waarin verschillende klassen of groepen tegelijkertijd aan het werk zijn. Met name docenten wijzen het instellen van leerpleinen aan als één van de voornaamste resultaten van de invoering van de onderbouw bij hen op school. Tijdens de peiling in 2008-2009 werden leerpleinen slechts door enkele scholen als speerpuntactiviteit aangemerkt. Het lijkt er op dat leerpleinen en leertuinen in de afgelopen jaren breed ingang hebben gevonden, waar in de eerste jaren na invoering van de nieuwe regelgeving de nadruk sterker lag op veranderingen in de vakkenstructuur en het curriculum.

Een belangrijke verandering in de onderbouw is daarnaast, naar mening van veel schoolleiders, dat de lessentabellen zijn aangepast. Enkele schoolleiders geven aan dat hun school de uren voor bepaalde vakken heeft opgehoogd ten koste van andere vakken. Enkele scholen profileren zich door extra uren voor bepaalde vakken op te nemen. Het meest duidelijk komt dit naar voren bij scholen die tweetalig onderwijs aanbieden in de onderbouw, en extra uren Engels verroosteren. Schoolleiders wijzen echter ook op aanpassingen in de lessentabel in technasia en LOOT-scholen. Docenten refereren, in tegenstelling tot hun schoolleiders, slechts enkele keren aan aanpassingen in de lessentabel als een belangrijke verandering in de onderbouw bij hen op school.

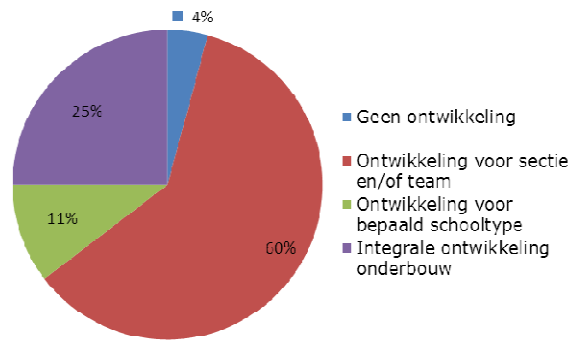
Schoolleiders en docenten wijzen daarnaast op de invoering van keuzewerktijd bij hen op school. Keuzewerktijd, door sommige scholen ook aangeduid als zelfstandigheidsuren of banduren, heeft op veel scholen ingang gevonden – zij het dat het minder vaak dan de invoering van leergebieden of het instellen van leerpleinen als resultaat van de onderbouw wordt aangemerkt. Daarentegen werd keuzewerktijd in de peiling in schooljaar 2008-2009 slechts incidenteel genoemd als resultaat van de vernieuwde onderbouw. Daarmee lijkt keuzewerktijd in de afgelopen jaren in scholen een belangrijker plaats te hebben verworven.

Een ruim aantal docenten wijst tevens op de grotere aandacht die bij hen op school bestaat voor onderwijs op maat. Docenten geven aan dat scholen differentiëren tussen schooltypen en leerwegen, maar dat ook binnen klassen meer aandacht is voor individuele leerlingen. Een aantal scholen richt zich daarbij (eveneens) specifiek op zeer getalenteerde leerlingen, door de invoering van plusklassen, vwo+ of door tweetalig onderwijs.

Verscheidene schoolleiders en docenten wijzen daarnaast op veranderingen in lesduur, het creëren van stamlokalen in hun school, en het formeren van kernteams en het gebruik van *team teaching* sinds de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw. Tevens geven schoolleiders en docenten aan dat dat er meer aandacht is voor het taal- en rekenbeleid op school, waarbij een aantal scholen met name het rekenonderwijs geïntensiveerd heeft. Deze aspecten kwamen ook in de peiling in schooljaar 2008-2009 als belangrijke veranderingen in de onderbouw naar voren.

Zwaartepunt van veranderingen in de onderbouw

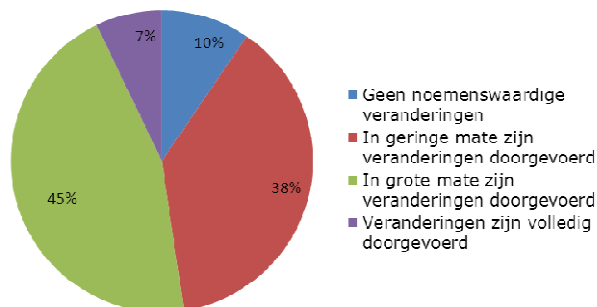
De meeste schoolleiders (60%) gaven in 2008-2009 aan dat het zwaartepunt van de veranderingen in de eerste plaats bij bepaalde secties of teams in hun school lag (figuur 3.3). Een kwart van de scholen gaf aan dat de ontwikkeling integraal voor de gehele onderbouw gold, en dat er geen duidelijk zwaartepunt bij secties en teams, dan wel bij specifieke schooltypen lag. Ongeveer een tiende van de schoolleiders meent dat de ontwikkeling van de onderbouw bij hen op school voornamelijk specifiek was toegesneden op de verschillende schooltypen. De bevindingen uit 2010-2011 sluiten hierbij aan: het samenvoegen van vakken en het creëren van leergebieden vormen de voornaamste verandering in scholen en dit heeft vooral consequenties voor de werkwijze van secties.



Figuur 3.3 Zwaartepunt van ontwikkelingen in de onderbouw volgens schoolleiders (schooljaar 2008-2009)

3.1.3 Voortgang ontwikkeling van de onderbouw

De meeste scholen zijn bezig met veranderingen in de onderbouw. Ongeveer 5 tot 10% van de scholen geeft aan niet of nauwelijks concrete veranderingen te hebben doorgevoerd in 2010-2011. Bijna 40% van de schoolleiders geeft aan dat hun school in geringe mate veranderingen in de onderbouw heeft vormgegeven (Figuur 3.4). Ongeveer 45% van de schoolleiders geeft aan dat de beoogde ontwikkelingen in grote mate op hun school zijn gerealiseerd. Op een beperkt aantal scholen (7%) zijn de door de school beoogde veranderingen in de onderbouw volgens schoolleiders al volledig tot stand gebracht.



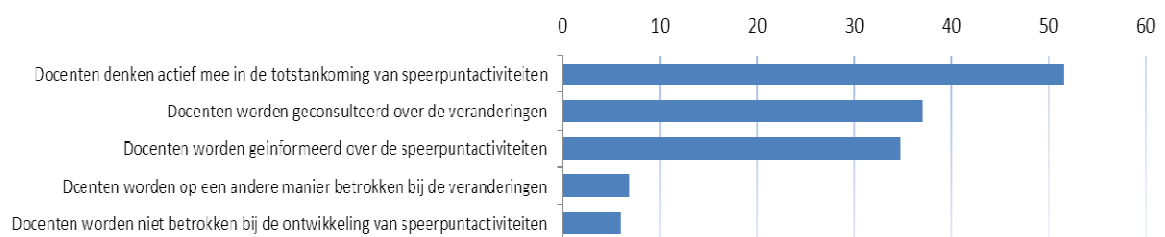
Figuur 3.4 Mate waarin de school veranderingen in het kader van de nieuwe wet- en regelgeving heeft doorgevoerd (peildatum: schooljaar 2010-2011)

Scholen die aangeven nog te bezig om in de onderbouw veranderingen door te voeren, geven aan dat dit onder meer betrekking heeft op het clusteren van vakken en creëren van leergebieden, het inrichten van de lessentabel, het verbeteren van de aansluiting met de bovenbouw, verbeteringen in de didactische aanpak die binnen school gehanteerd wordt, en de versterking van de basisvakken (wiskunde en Nederlands).

3.1.4 Ontwikkelproces van de onderbouw

Rol van docenten in het ontwikkelproces

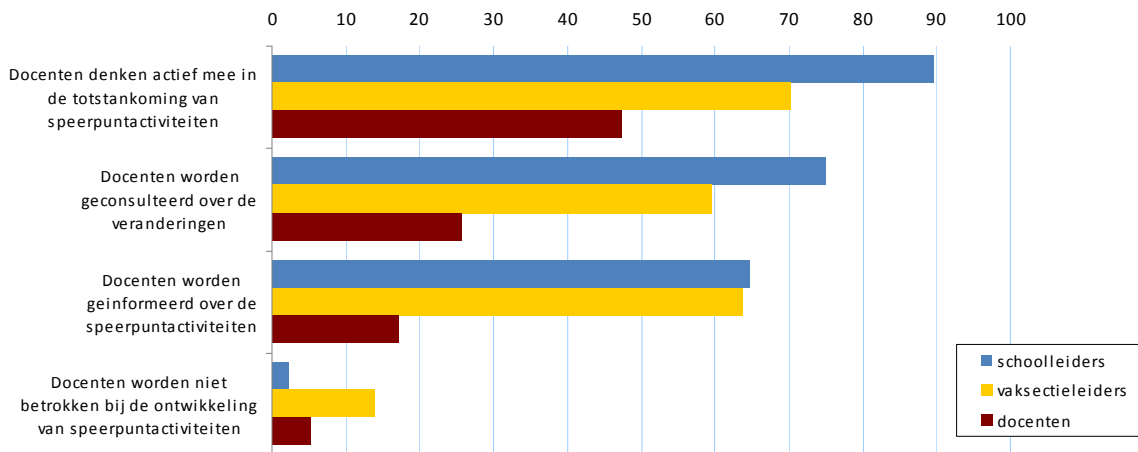
Docenten geven aan dat zij over het algemeen betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw (Figuur 3.5). Iets meer dan de helft van de docenten geeft weer dat de docenten bij hen op school actief meedenken bij de totstandkoming van speerpuntactiviteiten. Ongeveer 37% geeft aan dat docenten (daarnaast) geconsulteerd worden over de veranderingen die worden doorgevoerd, door hen een voorstel voor te leggen waarover zij hun mening kunnen geven. Bijna 35% geeft aan dat docenten geïnformeerd worden over de speerpuntactiviteiten die ontwikkeld worden. Rond 7% van de docenten wijst er op dat docenten (daarnaast) ook op een andere wijze bij de veranderingen rond de onderbouw worden betrokken, onder meer door vakinhoudelijke afstemming tussen docenten en het ontwikkelen van lesmateriaal.



Figuur 3.5 Mate waarin docenten betrokken worden bij de ontwikkeling van speerpuntactiviteiten in het kader van de onderbouw op school (peildatum: schooljaar 2010-2011)

Bijna 6% van de docenten geeft aan dat docenten bij hen op school niet betrokken worden bij de ontwikkeling van activiteiten rond de onderbouw. Dit zijn nagenoeg allemaal docenten die ook aangeven dat er bij hen op school geen noemenswaardige veranderingen in de onderbouw hebben plaatsgevonden (zie 3.1.3). Dat betekent dat wanneer scholen veranderingen hebben doorgevoerd, docenten op de een of andere manier hier ook bij betrokken zijn.

In het schooljaar 2008-2009 gaf een vergelijkbaar percentage docenten aan bij de ontwikkeling van activiteiten rond de onderbouw betrokken te zijn (5%). Vaksectieleiders waren hierover beduidend negatiever, met name in vergelijking tot schoolleiders. Bijna 14% van de vaksectieleiders meende dat docenten niet bij het veranderingsproces in de onderbouw betrokken waren, terwijl slechts 2% van de schoolleiders deze mening was toegedaan (Figuur 3.6).



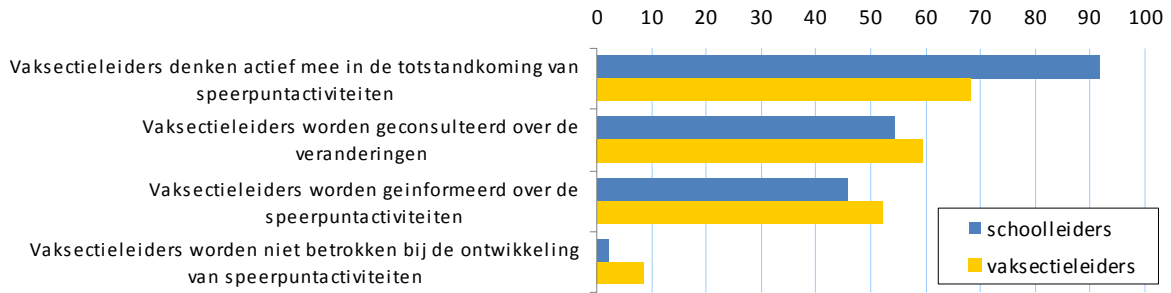
Figuur 3.6 Mate waarin docenten betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw op school volgens schoolleiders, vaksectieleiders en docenten zelf (peildatum: schooljaar 2008-2009)

Hoewel schoolleiders en vaksectieleiders over het algemeen positiever zijn over de mate waarin docenten in school bij de ontwikkelingen rond de onderbouw betrokken worden, volgen hun oordelen eenzelfde trend als onder docenten. Docenten worden in staat gesteld, volgens zowel schoolleiders (90%) als vaksectieleiders (70%), om actief mee te denken rond de speerpuntactiviteiten die scholen ten aanzien van de onderbouw ontwikkelen. Schoolleiders zijn daarover niet alleen positiever dan docenten, maar ook positiever dan vaksectieleiders. Dat geldt ook voor hun beeld van de mate waarin docenten geconsulteerd worden in het veranderingsproces. Drie kwart van de schoolleiders in schooljaar 2008-2009 gaf aan dat dit op hun school plaatsvond, tegenover 60% van de vaksectieleiders en 26% van de docenten. Ten opzichte van 2008-2009 zijn docenten echter wel van mening dat dit in de afgelopen jaren is toegenomen (zie Figuur 3.5).

Een ruime meerderheid van schoolleiders (65%) en vaksectieleiders (64%) was in 2008-2009 bovendien van mening dat docenten geïnformeerd werden over de veranderingen die op school in de onderbouw werden doorgevoerd (figuur 3.6). Docenten waren hierover veel sceptischer dan schoolleiders en vaksectieleiders. Slechts 17% van de docenten was van mening dat zij en hun collega's goed geïnformeerd werden over de activiteiten die plaatsvonden. Ook hiervoor geldt dat docenten hierover in 2010-2011 aanmerkelijk positiever oordelen (35%) (zie Figuur 3.5).

Rol van vaksectieleiders in het ontwikkelproces

Vaksectieleiders hebben, volgens zowel schoolleiders als henzelf, over het algemeen een meer actieve rol in het veranderingsproces dan docenten (zie Figuur 3.7). Rond 60% van de vaksectieleiders gaf in 2008-2009 aan geconsulteerd te worden over de veranderingen die in de onderbouw werden doorgevoerd, 52% gaf aan hierover geïnformeerd te worden.

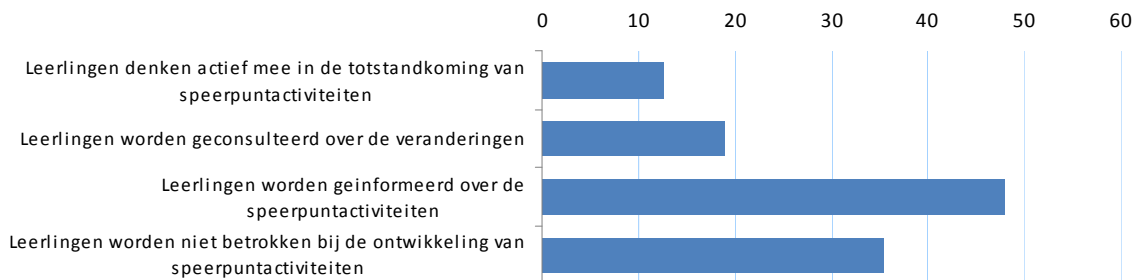


Figuur 3.7 Mate waarin vaksectieleiders betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw op school volgens schoolleiders en vaksectieleiders zelf (peildatum: schooljaar 2008-2009)

Schoolleiders hebben met 54% respectievelijk 46% een vergelijkbaar beeld als vaksectieleiders van de mate waarin de vaksecties geconsulteerd en geïnformeerd werden over de ontwikkelingen in de onderbouw. Daarentegen meende 92% van de schoolleiders dat vaksectieleiders (ook) actief meedenken in het veranderingsproces, terwijl slechts 68% van de vaksectieleiders zelf deze mening was toegedaan.

Rol van leerlingen in het ontwikkelproces

Op slechts een gering deel van de scholen worden leerlingen actief betrokken bij veranderingen in de onderbouw (13%), dan wel wordt het concept aan hen voorgelegd (19%) (Figuur 3.8).



Figuur 3.8 Mate waarin leerlingen betrokken worden bij de ontwikkeling van de onderbouw op school volgens schoolleiders (peildatum: schooljaar 2008-2009)

Op bijna de helft van de scholen geven schoolleiders wel aan dat leerlingen geïnformeerd worden over de veranderingen die door de school worden doorgevoerd. Op iets meer dan een derde van de scholen zijn leerlingen in het geheel niet betrokken bij de plannen voor de onderbouw.

Facilitering van docenten in het ontwikkelproces

Docenten die betrokken zijn bij het ontwikkelproces in de onderbouw worden op de meeste scholen (92%) voor dit werk gefaciliteerd. Dit gebeurt veelal door binnen de normjaartaak uren hiervoor te reserveren en ontwikkeltijd te creëren. Daarnaast vindt facilitering plaats door deskundigheidsbevordering bij docenten.

Tabel 3.2 Wijze waarop in scholen invulling wordt gegeven aan ondersteuning van docenten in het kader van de ontwikkeling van de onderbouw (peildatum: schooljaar 2008-2009)

	Oordeel van schoolleiders (n=48) %	Oordeel van vaksectieleiders (n=88) %	Oordeel van docenten (n=167) %
Coaching	83.3 ^{*,1}	56.8 ^{*,1}	61.1 ^{*,1}
Collegiale consultatie	77.1 ¹	67.0 ¹	53.9 ¹
Faciliteiten gebouw/werkplek	72.9 ^{*,1}	53.4 ^{*,1}	45.5 ^{*,1}
In company trainingen/cursussen	72.9 ^{*,1}	42.0 ^{*,1}	38.3 ^{*,1}
Benodigd materiaal	66.7	54.5	41.9
Intervisie	66.7	52.3	49.7
Cursussen buiten de school	52.2	36.4	44.9
Persoonlijk bekwaamheidsdossier	45.8 [*]	27.3 [*]	32.3 [*]
Anders	16.7 ^{*,1}	2.3 ^{*,1}	3.0 ^{*,1}

Meer dan één antwoord was mogelijk, zodat het totale percentage hoger is dan 100%.

* Significant ($p < 0.05$) verschil tussen totale groep schoolleiders, vaksectieleiders en docenten

¹ Significant ($p < 0.05$) verschil op schoolniveau tussen schoolleiders, vaksectieleiders en docenten

Meest gebruikte vormen van ondersteuning aan docenten zijn coaching en collegiale consultatie (Tabel 3.2). Daarnaast zijn volgens bijna driekwart van de schoolleiders faciliteiten in het gebouw en op de werkplek, en *in company* trainingen en cursussen belangrijk. Met name trainingen en cursussen die bij hen op school worden verzorgd komen volgens docenten relatief minder voor dan andere professionaliseringsactiviteiten. Hoewel 45% van de docenten aangeeft dat er ook cursussen buiten school gevolgd kunnen worden, zijn vooral informele vormen van deskundigheidsbevordering het meest belangrijk. Daarbij speelt voor docenten ook intervisie een belangrijke rol.

Schoolleiders oordelen over veel mogelijkheden tot deskundigheidsbevordering positiever dan vaksectieleiders en docenten. Met name waar het de meest gebruikte vormen van professionalisering betreft – coaching en collegiale consultatie – ervaren docenten minder mogelijkheden om zich verder te professionaliseren dan schoolleiders. Dit geldt ook voor de mate waarin het gebouw en de werkplek docenten ondersteunt bij het vormgeven van de onderbouw, het persoonlijk bekwaamheidsdossier, en andere ondersteuningsactiviteiten die geboden worden. Bij deze andere activiteiten gaat het onder meer om deelname aan netwerken, excursies naar andere scholen, en facilitering door extra uren.

Professionaliseringsactiviteiten van docenten

Waar bijna de helft van de docenten aangeeft dat intervisie bij hen op school plaatsvindt ter ondersteuning van de veranderingen in de onderbouw, geven docenten aan dat zij in het schooljaar 2008-2009 zelden tot af en toe zelf hierbij bij betrokken zijn geweest (Tabel 3.3). Docenten ontvangen slechts af en toe waardevolle feedback op hun eigen functioneren van andere docenten. Docenten observeren zelden lessen van andere collega's, en hebben ook slechts zelden een collega bij hen in de klas gehad voor een observatie.

Tabel 3.3 Professionalisering van docenten in de onderbouw (peildatum: schooljaar 2008-2009)

Hoe vaak heeft u dit schooljaar ...	volgens docenten (n=138)
	Gemiddelde (sd)
Intervisie	2.30 (0.66)
... suggesties voor curriculum materiaal uitgewisseld met collega's?	3.08 (1.22)
... waardevolle feedback op uw functioneren ontvangen van uw collega's?	2.73 (0.99)
... bij een collega in de klas het les geven geobserveerd?	2.11 (1.13)
... collega's in uw klas gehad om te observeren?	2.03 (1.00)
... iemand gevraagd om u te helpen bij het lesgeven van uw klas?	1.56 (0.86)
Intercollegiale consultatie	3.31 (0.75)
... gesprekken met collega's gevoerd over welke manier leerlingen optimaal kunnen leren?	3.52 (0.95)
... met collega's in uw school gediscussieerd over leren en onderwijzen?	3.51 (0.98)
... gesprekken met collega's gevoerd over klasmanagement?	3.27 (1.02)
... gesprekken met collega's gevoerd over de doelen van uw school?	3.19 (0.96)
... gesprekken met collega's gevoerd over ontwikkeling van nieuw curriculum materiaal?	3.09 (1.18)
Gedeelde verantwoordelijkheid	3.58 (0.58)
... hoge maatstaven gesteld aan eigen werk?	4.13 (0.73)
... met collega's samengewerkt om het beste voor de leerlingen te bereiken?	3.88 (0.81)
... geholpen bij het handhaven van de discipline/orde in de school (niet alleen in eigen klassen)?	3.60 (0.88)
... de verantwoordelijkheid genomen voor het verbeteren van de school (buiten de eigen klassen)?	3.19 (0.96)
... zich verantwoordelijk gevoeld om collega's te helpen bij het verbeteren van onderwijzen/les geven?	3.10 (0.87)

Gemeten op een schaal van 1 (nooit) tot 5 (vaak)

Cronbach's alpha (onderbouw en tweede fase samen): intervisie 0.66 (zonder item 'suggesties voor curriculum materiaal uitwisselen met collega's'); intercollegiale consultatie 0.78; gedeelde verantwoordelijkheid 0.67

Docenten zijn vaker – gemiddeld af en toe tot regelmatig – betrokken geweest bij intercollegiale consultatie. Daarbij gaat het zowel om gesprekken over het verbeteren van leeromstandigheden, over de wijze van doceren, klasmanagement, de doelen van de school als over de ontwikkeling van nieuw materiaal.

In de onderbouw is sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid van docenten. Docenten in de onderbouw stellen hoge maatstaven aan eigen werk, er wordt regelmatig met collega's samengewerkt om het beste voor de leerlingen te bereiken en docenten helpen elkaar bij het handhaven van de discipline en orde in de school.

3.1.5 Draagvlak voor ontwikkeling van de onderbouw op school

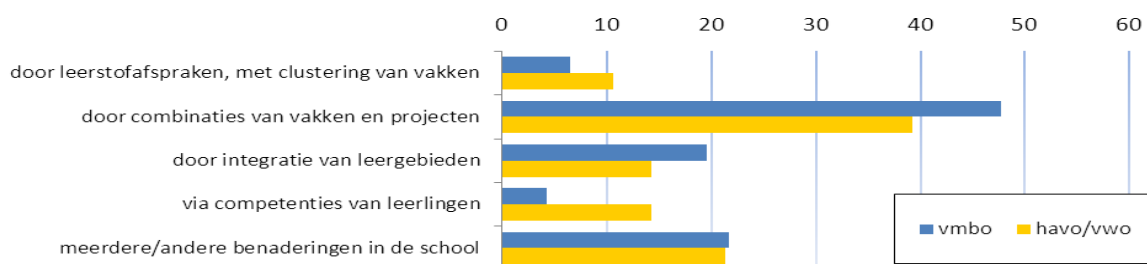
Docenten geven aan dat zij zich in redelijke mate kunnen vinden in de gemaakte keuzes ten aanzien van de onderbouw bij hen op school. Dit geldt, naar mening van de docenten, ook voor het draagvlak onder leerlingen en ouders voor de doorgevoerde vernieuwingen. In schooljaar 2008-2009 was er volgens docenten sprake van een vergelijkbaar draagvlak voor de ontwikkeling van de onderbouw onder docenten, leerlingen en ouders.

In de peiling die in het schooljaar 2008-2009 plaatsvond, bleek dat het draagvlak onder docenten, leerlingen en ouders ook naar mening van schoolleiders en vaksectieleiders binnen school aanwezig was. Ook vaksectieleiders zelf, en het schoolbestuur, kunnen zich in redelijk tot grote mate vinden in de veranderingen in de onderbouw. Het draagvlak onder de verantwoordelijke personen binnen school voor de ontwikkeling van de onderbouw is daarmee volgens zowel schoolleiders als vaksectieleiders hoog.

3.2 Veranderingen in keuzemogelijkheden

3.2.1 Leren en gevarieerde werkvormen

Een groot deel van de scholen legt in het onderwijsprogramma in de onderbouw het accent op combinaties van vakken en projecten. Bijna de helft van de scholen probeert in het vmbo door combinaties van vakken en projecten voor meer samenhang in het curriculum te komen (Figuur 3.9). Daarnaast werkt bijna 20% van de vmbo-scholen aan een grotere samenhang in het programma door middel van leergebieden, en 22% in een combinatie van leergebieden en via competenties van leerlingen. Voor het havo en vwo is sprake van een vergelijkbare opzet: 39% van de scholen werkt met een combinatie van vakken en projecten, 21% hanteert meerdere of andere benaderingen in de school, en de rest zorgt voor samenhang door middel van integratie in leergebieden en via competenties van leerlingen.



Figuur 3.9 Wijze waarop scholen samenhang in het programma bewerkstelligen (peildatum: schooljaar 2008-2009)

Tijdens de dieptestudie werd duidelijk dat er veel variatie is tussen scholen wat betreft de frequentie, duur en de wijze waarop projecten worden ingepland. Van de bezochte scholen die werkten met projecten gaven docenten aan dat het niet eenvoudig is om een deel van het onderwijs via projecten in te vullen. Docenten op deze scholen gaven aan dat projecten organisatorisch gezien zijn lastig zijn.

Tijdens de dieptestudie kwam naar voren dat scholen die met projecten werken deze proberen in te zetten voor het aanleren van vaardigheden, en dat projecten veelal een leerstofuitbreidend karakter hebben. Docenten gaven echter tegelijkertijd aan van mening te zijn dat het vakoverstijgende element van projecten nog verbetering behoeft.

Scholen zijn op verschillende manieren aan de slag gegaan met het aanpassen van de leeromgeving, het hanteren van verschillende werkvormen, het doorvoeren van wijzigingen in het rooster of de leseenheid. De veranderingen die scholen op deze gebieden doorvoeren vloeien vaak niet direct voort uit de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw, maar hangen er op de één of andere manier wel mee samen. Sommige scholen hebben een zogenaamde leertuin/leerplein gecreëerd. Dit vereist behoorlijke financiële investeringen (lokalen moeten worden omgebouwd, computers aangeschaft). Ook wordt er geëxperimenteerd met andere werkvormen en (activerende) didaktiek. De inzet van ICT is in de loop der jaren meer en meer toegenomen. Verder zijn scholen in de onderbouw soms bezig met het inzetten van studiewijzers/studieplanners. Op de lessentabel voor de onderbouw staan verschillende soorten uren. Zo werken sommige scholen onder andere met banduren of hebben ze keuzewerktijd ingevoerd.

3.2.2 Inzet van personeel

In de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs zijn de voorschriften ten aanzien van de inzet van personeel verruimd. Scholen kunnen kiezen voor individuele bevoegdheid of toedeling van vakoverstijgende activiteiten ("teambevoegdheid"). Het is toegestaan dat een docent die daartoe bekwaam geacht wordt door het bevoegd gezag meerdere vakken (ook vakken waarvoor hij formeel niet bevoegd is) voor een groep leerlingen verzorgt, mits in het team waarvan hij deel uitmaakt voor alle te geven vakken een bevoegd docent aanwezig is die de eindverantwoordelijkheid draagt voor inhoud, uitvoering en toetsing.

Ongeveer een derde van de scholen (34%) maakt gebruik van de mogelijkheden voor teambevoegdheid (peildatum 2010-2011). Dit is beduidend minder dan het percentage scholen dat aangaf in het schooljaar 2008-2009 gebruik te maken van de ruimte die de wet biedt ten aanzien van "teambevoegdheid" (54%). Aangezien met name vmbo-scholen, dan wel scholen met een vmbo-afdeling, de mogelijkheden tot teambevoegdheid gebruiken, is nagegaan in hoeverre zich bij scholen mogelijk een verandering heeft voltrokken. Van de 20 vmbo-scholen die aan beide metingen hebben deelgenomen blijken er 9 niet langer van "teambevoegdheid" gebruik te maken, terwijl zij in het schooljaar 2008-2009 aangaven dat nog wel te doen. Daar tegenover staan slechts 2 scholen die in 2008-2009 geen gebruik maakten van de mogelijkheid tot teambevoegdheid, en dat in het schooljaar 2010-2011 wel doen. Gezien het beperkt aantal scholen dat aan beide metingen heeft deelgenomen, dient dit verschil met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, maar het lijkt er op dat er sprake is van een neerwaartse trend in het vmbo om mogelijkheden tot teambevoegdheid in te zetten. Voor havo en vwo is deze trend niet goed na te gaan, aangezien een groot aantal scholen op beide momenten niet gebruik maakte van de mogelijkheid tot teambevoegdheid in havo en vwo, zodat hierin nauwelijks verschuivingen zichtbaar zijn.

Scholen die gebruik maken van de mogelijkheid tot teambevoegdheid, gebruiken deze met name in het vmbo (60%). Een deel van de scholen (27%) maakt zowel in het vmbo

als in het havo en vwo gebruik van teambevoegdheden. Er zijn geen aanwijzingen dat brede schoolgemeenschappen (met zowel vmbo als havo-vwo) vaker of juist minder vaak gebruik maken van teambevoegdheden in havo en vwo dan scholen met alleen een havo en/of vwo-afdeling. Waar scholen gebruik maken van teambevoegdheden doen zij dit vooral bij de vakken en leergebieden Mens & Maatschappij, Mens & Natuur, Science, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, Tekenen, Handvaardigheid, of meer algemeen de kunstvakken. Hoewel scholen verschillen in de keuzes die zij ten aanzien hiervan maken, lijkt met name voor bètavakken en voor de kunstvakken gebruik te worden gemaakt van de mogelijkheden tot teambevoegdheid.

Van de scholen die gebruik maken van de mogelijkheid tot teambevoegdheid, geeft 87% aan dat dit om bewuste redenen gebeurt. De redenen hiervoor komen vooral voort uit onderwijsinhoudelijke overwegingen, gericht op het vergroten van de betrokkenheid van docenten en leerlingen. Geprobeerd wordt een pedagogisch klimaat te creëren waarin docenten zich verantwoordelijk voelen voor een groep leerlingen. Ook worden teams gekoppeld aan projectmatig werken, en het tot stand brengen van een grotere samenhang tussen vakken en leergebieden. Een klein deel van de scholen (13%) geeft aan noodgedwongen gebruik te maken van teambevoegdheid op school. Deze noodzaak komt voort uit het feit dat gekwalificeerde docenten voor vakken ontbreken. In dit kader werd op de scholen vooral gesproken over het oplossen van moeilijk in te vullen vacatures.

Waar een teambevoegdheid gebruikt wordt is dit niet in alle gevallen goed geregeld. Ongeveer een kwart van de scholen geeft aan hierover geen duidelijke afspraken te hebben gemaakt. Verder biedt slechts iets meer dan de helft van de scholen mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering. De overige scholen lossen het op door uitwisseling van kennis en ervaringen tussen docenten. Daarmee is onduidelijk hoe ver dat precies gaat, in ieder geval is het niet formeel geborgd. Een klein percentage scholen geeft aan zelfs helemaal geen mogelijkheden tot professionalisering te bieden.

3.3 Realisatie voorwaarden bij invoering van de nieuwe wet- en regelgeving

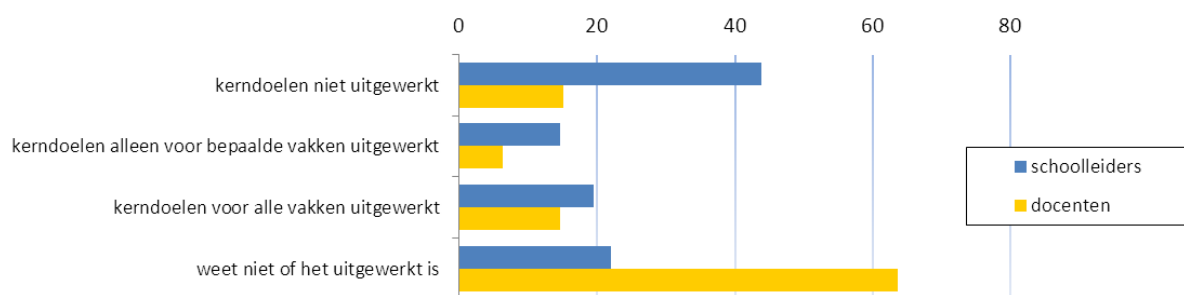
De invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw is gepaard gegaan met een aantal veranderingen in de opzet van en de verantwoording over het onderwijsprogramma. In de eerste plaats moeten de 58 kerndoelen worden gerealiseerd. In de tweede plaats moet een samenhangend curriculum worden verzorgd en moeten leerlingen leren in een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw. Daarnaast moeten scholen per leerjaar ten minste 1000 klokuren voor alle leerlingen verplicht onderwijs realiseren en verder in overleg met de MR een schooleigen programmering vaststellen voor 40 uur per jaar. Deze maatwerkactiviteiten zijn toegankelijk voor alle leerlingen, maar hoeven niet door alle leerlingen te worden gevolgd. Tot slot vraagt de vergroting van de keuzemogelijkheden van scholen ook om waarborging van de kwaliteit en om verantwoording, niet alleen naar de overheid maar ook naar de omgeving van de school.

3.3.1 Uitwerking en realisatie van de nieuwe kerndoelen

Voor de onderbouw zijn kerndoelen geformuleerd voor zeven domeinen: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, en bewegen en sport. Het globale karakter van de 58 kerndoelen biedt scholen de ruimte om deze naar eigen inzicht voor de verschillende opleidingen en niveaus nader te concretiseren.

Weinig beleid gericht op een uitwerking van de kerndoelen binnen school

Weinig scholen hebben de kerndoelen specifiek voor de vakken in de onderbouw uitgewerkt. Bijna een vijfde van de schoolleiders geeft aan dat dit binnen hun school wel systematisch is gebeurd, maar docenten zijn hierover veel sceptischer (figuur 3.10). Slechts 6% van de docenten geeft aan dat hun school voor alle vakken de kerndoelen geconcretiseerd heeft. Daarnaast geeft bijna 15% van zowel docenten als schoolleiders aan dat voor een deel van de vakken of de leergebieden kerndoelen wel nader zijn uitgewerkt. In de meeste gevallen gaat het hierbij om slechts enkele vakken of leergebieden per school. Uit de antwoorden van docenten komt naar voren dat de vakken of leergebieden waarvoor kerndoelen geconcretiseerd worden tussen scholen verschillen. Het lijkt er daarmee op dat de keuze om tot een nadere uitwerking van de kerndoelen te komen eerder afhankelijk is van individuele docenten of vaksecties, dan van het beleid van de school.



Figuur 3.10 Mate waarin kerndoelen voor de onderbouw zijn uitgewerkt (peildatum: schooljaar 2010-2011)

Uit interviews met docenten komt naar voren dat er binnen scholen vrijwel niet gesproken wordt over de kerndoelen. Docenten geven aan dat vanuit de schoolleiding een koppeling met de kerndoelen ook niet gestimuleerd wordt. Toetsresultaten en doorstroomcijfers vormen het uitgangspunt bij de beoordeling of het onderwijs al dan niet aan de doelstellingen voldoet. De toetsen zijn doorgaans gebaseerd op de lesmethode die gevolgd wordt. De kerndoelen blijven daarmee grotendeels buiten het zicht van docenten. Dit verklaart waarschijnlijk ook waarom bijna 64% van de docenten niet weet of de kerndoelen nader zijn uitgewerkt voor de vakken en leergebieden bij hen op school (figuur 3.12). Opvallend is dat ook meer dan de vijfde van de schoolleiders aangeeft niet te weten of de kerndoelen bij hen op school nader geconcretiseerd zijn. Dit duidt erop dat de nieuwe kerndoelen slechts in zeer beperkte zin (direct) richtinggevend zijn voor het handelen van docenten.

Scholen die de kerndoelen wel nader uitgewerkt hebben voor de vakken op school, hebben dit doorgaans ook vastgelegd in documenten. Voor de scholen die, volgens de schoolleider, een integrale uitwerking van de kerndoelen hebben gemaakt is dit zelfs vrijwel steeds het geval. Scholen die de kerndoelen slechts voor een of enkele vakken en

leergebieden hebben uitgewerkt, hebben dit beduidend minder vaak in documenten vastgelegd. In totaal beschikt ongeveer 20 tot 25% van de scholen over een dergelijke documentatie.

Indirecte dekking van de kerndoelen door lesmethodes

Het merendeel van de scholen verwijst naar het gebruik van bestaande lesmethodes op de vraag op welke wijze zij ervoor zorgen dat de kerndoelen gerealiseerd worden. Op een deel van de scholen is door vaksecties, bij de ontwikkeling van een vakwerkplan, de gebruikte lesmethode onder de loep genomen. Uit de interviews met vaksectieleiders en docenten blijkt dat daarbij doorgaans wel gekeken is op welke manier de kerndoelen in de methode aan de orde komen. Daarnaast blijkt uit de interviews dat veel docenten en vaksectieleiders er echter op vertrouwen dat in de lesmethoden voor de onderbouw de kerndoelen afdoende aan bod komen.

Het gebruik van lesmethoden voor de onderbouw is voor meer dan driekwart van de schoolleiders (76%) een voldoende waarborg dat het onderwijs aan de kerndoelen beantwoordt. Voor docenten, gevraagd naar de kerndoelen voor hun vak, is dat percentage zelfs nog hoger (87%). Bijna een kwart van de schoolleiders geeft aan dat daarnaast door docenten ook eigen lesmateriaal wordt gebruikt om aan de kerndoelen te kunnen voldoen. Vooral in het vmbo wordt regelmatig door docenten lesmateriaal ontwikkeld. Uit de interviews met docenten kwam naar voren dat sommige docenten van mening zijn dat de methodes voor de onderbouw van het vmbo kwalitatief te wensen overlaten. Ze sluiten onvoldoende aan bij de behoeften en de leerstijl van leerlingen in het vmbo. Redenen om zelf materiaal te ontwikkelen lijken daarmee eerder ingegeven door onvrede over de didactische opzet van bestaande lesmethoden, dan door de mate waarin de kerndoelen voor het vak bereikt worden.

Omgaan met verschillen

In 2008-2009 werd op bijna 80% van de scholen wordt bij de behandeling van de kerndoelen op de één of andere manier (wijze is sterk afhankelijk van de desbetreffende school) rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen van de verschillende opleidingen en niveaus. Dit percentage blijkt in 2010-2011 niet of nauwelijks gewijzigd. Volgens docenten houden scholen zelfs in nog grotere mate rekening met verschillen tussen leerlingen en opleidingen (86%). Dat gebeurt tussen opleidingen bijvoorbeeld door methodische differentiatie en toetsing die op het niveau van de leerlingen is aangepast. Binnen opleidingen wordt gebruik gemaakt van mogelijkheden om met verschillen tussen leerlingen om te gaan door gebruik van de mogelijkheden die methodes hiervoor bieden, extra (verrijkings)stof aan goede leerlingen aan te bieden, door het bieden van extra individuele begeleiding aan leerlingen, en door te werken met niveaugroepen. Daarnaast geven docenten aan dat zij in de les differentiëren in tempo en instructie.

Hoewel de meeste schoolleiders (69%) en docenten (75%) van mening zijn dat de huidige onderbouw niet verschilt van de basisvorming wat betreft ruimte om te differentiëren, is ook een zeer beperkt percentage van mening dat de ruimte om met verschillen in te gaan met de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw verkleind is. Daar tegenover staat ruim een kwart van de schoolleiders (26%) en een vijfde van de docenten (21%) die oordelen dat de ruimte tot differentiatie in de onderbouw is toegenomen.

Het feit dat door de nieuwe regelgeving voor de onderbouw het omgaan met verschillen op maar relatief weinig scholen van de grond is gekomen, wordt ondersteund doordat slechts ongeveer 10% van de respondenten aangeeft dat de kerndoelen zijn uitgewerkt naar verschillende niveaus. Terwijl schoolleiders, zo bleek uit de interviews, veelal overtuigd zijn van het positieve effect van het werken in heterogene groepen op leerlingen, vinden docenten het soms lastig om deze heterogene groepen te bedienen. Daarnaast wordt door docenten het nut van het werken op verschillende niveaus wel gezien, maar of het daadwerkelijk gebeurt, is erg afhankelijk van de docent. Een deel van de docenten heeft het gevoel dat er in de onderbouw niet optimaal gedifferentieerd wordt.

De kerndoelen zijn richtinggevend voor tweederde van de onderwijstijd in de eerste twee leerjaren. Voor het overige deel gelden geen kerndoelen, maar wel enkele aanbod verplichtingen, en mag de school verder zelf beslissingen nemen over het onderwijsaanbod. De evaluatiestudie laat zien dat scholen de ruimte die verder nog overblijft, volgens schoolleiders op driekwart van de scholen benutten voor schoolprofilering en op de overige scholen hierin aandacht schenken aan de vaardighedenlijn (vooral leren samenwerken) en gebruiken voor oriëntatie op de toekomst.

3.3.2 Samenhangend curriculum

De overheid wil met de vernieuwingen in de onderbouw scholen stimuleren om zoveel mogelijk samenhang te creëren in het onderwijsprogramma.

Het onderzoek laat zien dat een meerderheid van de schoolleiders (66%) en docenten (55%) geen problemen ervaart met de samenhang in het onderwijsprogramma op hun school. Vrijwel allen geven aan ook in redelijk grote mate tevreden te zijn over de wijze waarop de samenhang in hun school gestalte heeft gekregen. Desalniettemin geeft ongeveer de helft van deze scholen aan verder te werken aan het vergroten van de samenhang in het programma.

Een substantieel percentage scholen (35% van de schoolleiders en 41% van de docenten) geeft aan in geringe mate of geheel niet tevreden te zijn met de samenhang in het programma. Dit percentage komt grotendeels overeen met het percentage schoolleiders (34%) en docenten (44%) dat aangeeft dat zich op hun school nog problemen met de samenhang in het programma voordoen. Deze problemen doen zich met name voor in de afstemming tussen de verschillende vakken. Zowel schoolleiders als docenten geven aan dat er te weinig overleg tussen docenten hierover plaatsvindt.

Nagenoeg alle schoolleiders en docenten geven aan dat op basis hiervan gewerkt wordt aan het vergroten van de samenhang. Tijdens de interviews kwam naar voren dat daarbij veelal gekozen wordt voor samenhang via een combinatie van vakken en projecten. VMBO-scholen proberen naast vakken en projecten, enkele leergebieden (zoals mens & natuur, mens & maatschappij, kunst & cultuur, sport & gezondheid) aan te bieden. In het schooljaar 2008-2009 werkte in het VMBO-programma 22% aan samenhang door meerdere benaderingen (het gaat in de meeste gevallen om een combinatie van integratie van leergebieden en via competenties van leerlingen) en verder is er in 20% van de VMBO-onderwijsprogramma's sprake van integratie van leergebieden (vaak in relatie tot science, natuur & techniek). Ten aanzien van het HAVO/VWO-

onderwijsprogramma is er sprake van een gelijksoortige verdeling: 21% hanteert meerdere benaderingen in de school en de rest zorgt voor samenhang door middel van integratie van leergebieden (14%) en via competenties van leerlingen (14%).

Daarnaast ondernemen scholen ook activiteiten om het overleg tussen vaksecties te bevorderen. Naast het tot stand brengen van een overleg waaraan verschillende vaksecties deelnemen, worden ook scholingsdagen of andere bijeenkomsten gebruikt om docenten van verschillende vaksecties met elkaar in contact te brengen, en informatie uit te wisselen. Een aantal scholen heeft daarnaast 'innovatoren' benoemd, die nadrukkelijk (mede) tot taak hebben het overleg tussen vaksecties te stimuleren.

3.3.3 Doorlopende leerlijnen

De nieuwe wet- en regelgeving schrijft voor dat leerlingen moeten leren in een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw.

Aandacht voor doorlopende leerlijnen in het beleid van de school

Scholen hebben veel aandacht voor de doorlopende leerlijnen in school. Zowel vaksectieleiders als docenten geven aan dat hun school beleid voert dat gericht is op een betere aansluiting van onderbouw en bovenbouw. Daarbij hebben scholen vooral oog voor de afstemming van onderwijsinhouden die in de onder- en bovenbouw aan bod komen. Daarnaast geven scholen aandacht aan de afstemming van de moeilijkheidsgraad en, in iets mindere mate aan de wijze van toetsing in de onder- en de bovenbouw. Scholen voeren over het algemeen een minder actief beleid ten aanzien van de gehanteerde didaktiek, de wijze waarop vakoverstijgende vaardigheden (zoals studievoordigheden) in de verschillende fasen van het voortgezet onderwijs aan bod komen, en het van leerlingen gevraagde werktempo. Dit geldt zowel voor de aansluiting van onderbouw en bovenbouw in het vmbo als voor de aansluiting in het havo en vwo van de onderbouw op de Tweede Fase (Tabel 3.4).

Tabel 3.4 Aspecten met betrekking tot aansluiting onderbouw en bovenbouw/tweede fase (peildatum schooljaar 2008-2009)

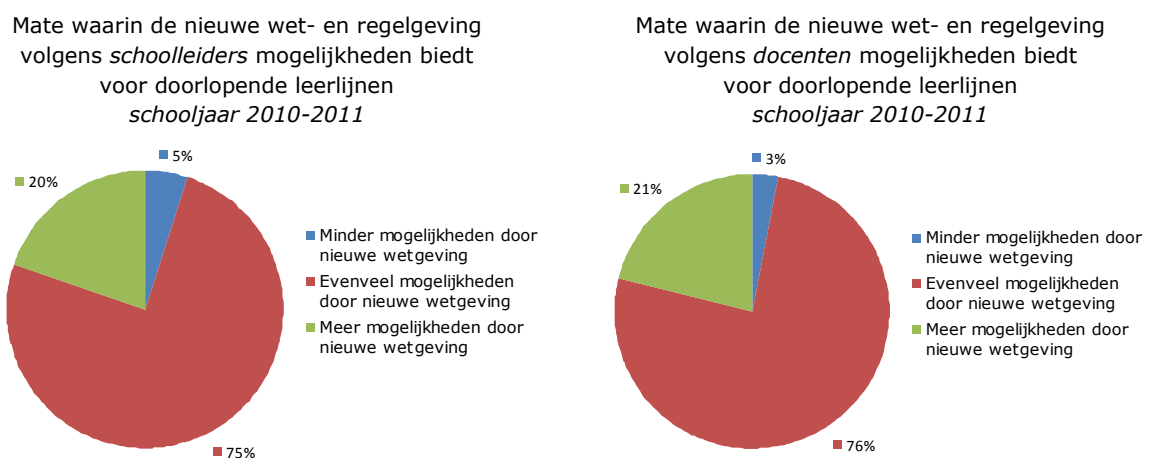
	Volgens vaksectieleiders Gemiddelde (sd)		Volgens docenten Gemiddelde (sd)	
	VMBO	HAVO/VWO	VMBO	HAVO/VWO
Aansluiting moeilijkheidsgraad	3.35 (0.70)	3.35 (0.77)	3.17 (0.76)	3.09 (0.75)
Afstemming inhoud	3.32 (0.69)	3.45* ¹ (0.70)	3.24 (0.80)	3.14* ¹ (0.79)
Afstemming didaktiek	3.01* ¹ (0.89)	2.86 (0.82)	2.83* ¹ (0.88)	2.59 (0.86)
Manier van toetsing	3.11 (0.85)	3.16* ¹ (0.87)	3.14 (0.91)	2.97* ¹ (0.86)
Afspraken over studievoordigheden	2.94 (0.86)	2.85 (0.92)	2.88 (0.94)	2.72 (0.85)
Afspraken over werktempo	2.75 (1.00)	2.77 (0.99)	2.79 (1.01)	2.64 (0.90)

1='in het geheel niet', 2='in enige mate', 3='in redelijk grote mate' tot 4='in grote mate'

Hoewel scholen op een aantal onderdelen een actief beleid voeren om de doorlopende leerlijnen te verbeteren, is dit slechts voor een deel gestimuleerd door de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw. Ruim 40% van de docenten geeft weliswaar aan dat de aandacht voor de aansluiting van onder- en bovenbouw is toegenomen, maar daar staat

tegenover dat 55% van de docenten geen noemenswaardige toename of afname in hun school waarneemt (schooljaar 2010-2011). Een voor de hand liggende verklaring is dat ten tijde van de basisvorming een groot aantal scholen al aandacht besteedde aan doorlopende leerlijnen voor leerlingen, en dat daarmee in de ogen van docenten eerder sprake is van een voortzetting van bestaand beleid dan van nieuw of een geïntensiveerd beleid.

Een vergelijkbaar beeld komt ook naar voren uit de inschatting van schoolleiders en docenten over de mate waarin zij door de nieuwe regelgeving beter zijn toegerust om een doorlopende leerlijn naar de bovenbouw mogelijk te maken. Ongeveer driekwart van de schoolleiders en docenten is van mening dat de invoering van de nieuwe regelgeving de mogelijkheden om doorlopende leerlijnen tot stand te brengen niet heeft veranderd (Figuur 3.11). Slechts een vijfde van alle schoolleiders en docenten ervaart wel een grotere beleidsruimte om aan doorlopende leerlijnen binnen school te werken.



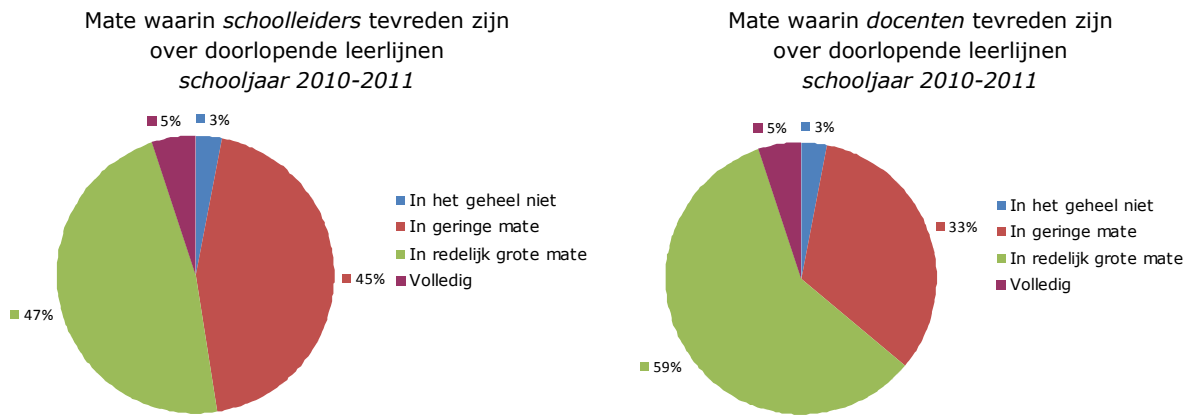
Figuur 3.11 Vergroting van mogelijkheden voor doorlopende leerlijnen als gevolg van de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw (peildatum schooljaar 2010-2011)

Realisatie van doorlopende leerlijnen in het beleid van de school

Uit interviews met schoolleiders, team- en vaksectieleiders en docenten, die in het najaar van 2009 zijn gehouden, komt het beeld naar voren dat binnen elk van de scholen activiteiten worden ondernomen om een betere afstemming tussen onder- en bovenbouw tot stand te brengen. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat de mate waarin deze afstemming daadwerkelijk gestalte heeft gekregen nog niet afdoende is, en het ook de komende jaren aandacht vraagt om doorlopende leerlijnen tot stand te brengen. Schoolleiders karakteriseren het als een tijdrovend proces.

Dit beeld wordt bevestigd door de mate waarin schoolleiders en docenten aangeven dat zij tevreden zijn over de realisatie van doorlopende leerlijnen op hun school. Slechts 5% van de schoolleiders en docenten is volledig tevreden over de wijze waarop de afstemming tussen onder- en bovenbouw op hun school gestalte heeft gekregen (Figuur 3.12). Het merendeel van de schoolleiders en docenten toont zich ten dele tevreden over de bereikte resultaten. Docenten zijn daarbij iets positiever dan schoolleiders. Ruim 59% van de docenten zegt in redelijke grote mate tevreden te zijn over de gerealiseerde aansluiting tussen onder- en bovenbouw; dit geldt voor bijna 48% van de schoolleiders.

Bijna een even grote groep schoolleiders (45%) geeft daarentegen aan slechts in geringe mate tevreden te zijn over het bereikte resultaat en bijna 3% is in het geheel niet tevreden hierover. Bij docenten gaat het om respectievelijk 33% en 3% waarvoor dit geldt.



Figuur 3.12 Mate waarin schoolleiders en docenten tevreden zijn over de doorlopende leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw (peildatum schooljaar 2010-2011)

Zowel schoolleiders als docenten geven aan dat er meer overleg tussen docenten uit de onder- en bovenbouw plaats moet vinden (Tabel 3.5). Er zijn verschillende redenen waarom dit slechts sporadisch plaatsvindt. Schoolleiders geven aan dat de verantwoordelijkheid voor afstemming, vooral in HAVO/VWO, in de eerste plaats bij de vaksecties ligt.

Tabel 3.5 Prioritering van schoolleiders en docenten van mogelijkheden tot verbetering van de afstemming tussen onder- en bovenbouw (peildatum schooljaar 2010-2011)

Schoolleiders	Docenten
1. meer en beter overleg tussen docenten uit onder- en bovenbouw	1. meer en beter overleg tussen docenten uit onder- en bovenbouw
2. inzet bovenbouwdocenten in de onderbouw	2. meer docenten die zowel in onderbouw als bovenbouw lesgeven
3. afstemming binnen de leermethode/ leerstof	3. afstemming binnen de leermethode/ leerstof
4. in kaart brengen van de doorlopende leerlijn en het voortdurende bijstellen hiervan	4. afstemming toetsing
5. afstemming toetsing	5. in kaart brengen van de doorlopende leerlijn en het voortdurende bijstellen hiervan
6. afstemming pedagogisch klimaat	6. afstemming pedagogisch-didactisch klimaat
7. secties en docenten duidelijke verantwoordelijkheden geven wat betreft de resultaten	7. concrete afspraken tussen onder- en bovenbouw

Veel vaksecties hebben onvoldoende aandacht voor de doorlopende leerlijn. Waar dat wel het geval is, bijvoorbeeld door overleg over gehanteerde werkvormen en toetsing, oordelen schoolleiders ook positiever over de mate waarin de afstemming tussen onder- en bovenbouw op school tot stand komt. Uit interviews met docenten, vaksectie- en teamleiders, en docenten komt naar voren dat het gebruik van dezelfde lesmethode daarbij van hulp is, doordat deze vaak op dezelfde didactische principes is gestoeld, en er sprake is van op elkaar aansluitende lesstof.

Docenten geven verder aan dat studiewijzers ook een middel kunnen zijn voor het realiseren van een doorlopende leerlijn. Een aantal scholen werkt niet alleen in de vernieuwde tweede fase, maar ook in de onderbouw, met studiewijzers. Collega's weten door het gebruik van studiewijzers precies van elkaar wat er op het programma staat en hoe ver men in principe op een bepaald moment moet zijn. Aan het einde van een leerjaar is het duidelijk waar de leerlingen zijn, of zoals één van de docenten het verwoordde: "Op deze manier geven studiewijzers een soort tussengarantie". Op ruim 65% van de scholen met HAVO/VWO worden in het derde leerjaar, om leerlingen voor te bereiden op de Tweede Fase, studiewijzers en/of planners ingezet. Ongeveer 44% van de scholen begeleidt leerlingen in het derde leerjaar ook in het zelfstandig werken, en bijna 30% van de scholen toetst bewust grotere hoeveelheden leerstof in het derde leerjaar om leerlingen al vertrouwd te maken met de eisen die aan hen in de Tweede Fase worden gesteld. Daarnaast maken scholen gebruik van een variëteit aan andere vormen, zoals het instellen van toetsweken, meer op inzicht toetsen of het gedurende een middag in de week besteden van aandacht aan praktische profieloriëntatie. Tegelijkertijd geeft nog steeds 7% van de scholen aan geen bewuste activiteiten te ondernemen in leerjaar 3 van havo en vwo om de aansluiting naar de Tweede Fase soepel te laten verlopen.

Ruim een kwart van de schoolleiders (27%) is van mening dat er op hun school nog onvoldoende aandacht is voor de aansluiting tussen het derde leerjaar havo/vwo en de Tweede Fase. Bijna 65% vindt dat de school wel voldoende doet, maar dat dit nog verder verbeterd kan worden. Verbeteringen die door schoolleiders genoemd worden liggen met name op het meer bevorderen van zelfstandig leren in het derde leerjaar havo/vwo, een betere afstemming van de leerstof die in leerjaar 3 wordt behandeld op havo-4 en vwo-4, evenals een betere afstemming op het werktempo en het niveau dat van leerlingen in de Tweede Fase wordt gevraagd. Slechts 9% van de schoolleiders geeft aan dat de afstemming tussen leerjaar 3 en de Tweede Fase bij hen op school goed geregeld is.

In de onderbouw leeft de wens dat docenten met een eerstegraads bevoegdheid ook voor een aantal uren les in de onderbouw en in het derde leerjaar kunnen worden ingezet. Niet alleen door docenten in de onderbouw, maar ook door schoolleiders wordt een geringe inzet van eerstegraads docenten in de onderbouw als knelpunt gezien voor een betere afstemming van onder- en bovenbouw in HAVO en VWO. Zij geven aan dat dit verbetering behoeft, maar wijzen tegelijkertijd op het feit dat dit organisatorisch moeilijk te realiseren valt. Op een deel van de scholen worden eerstegraads docenten wel in het derde leerjaar ingezet.

Een aantal schoolleiders geeft aan dat zij de onderbouw en bovenbouw in verschillende locaties gehuisvest hebben. Contacten tussen onderbouw- en bovenbouwdocenten worden hierdoor belemmerd. Opvallend is dat op de kleinere scholen schoolleiders aangeven dat contacten tussen docenten in de onderbouw en bovenbouw gemakkelijker verlopen.

In de evaluatiestudie werd duidelijk dat het derde leerjaar op de meeste scholen tot de onderbouw behoort of wordt gezien als een schakeljaar. In dit jaar worden leerlingen op verschillende manieren voorbereid op de tweede fase (bijvoorbeeld door het opgeven van meer huiswerk, toetsen met een grotere hoeveelheid leerstof, uitbreiding uren keuzewerktijd). Tijdens de dieptestudie gaven leerlingen aan, behalve de toegenomen aandacht voor de profielkeuze, zelf weinig verschillen te ervaren ten opzichte van de eerste twee leerjaren.

3.3.4 Onderwijstijd

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.

Tijdens de eerste meting is nagegaan of het voor scholen mogelijk was in het schooljaar 2007-2008 de norm van 1040 uur per leerjaar te realiseren. De resultaten lieten zien dat het bijna driekwart van de scholen is gelukt om dit in leerjaar 1 en 2 van het VMBO en HAVO/VWO te realiseren. Bijna 80% van de scholen met een derde leerjaar HAVO/VWO bleken in staat om te voldoen aan de urennorm. De voornaamste redenen voor het niet kunnen realiseren van de urennorm in het schooljaar 2007-2008 waren volgens scholen: lesuitval door ziekte (92%) en het aantal lesweken als gevolg van vakantiespreiding (58%).

De resultaten van de evaluatiestudie komen overeen met de bevindingen van de Onderwijsinspectie (2010), die in 2008-2009 onderzocht in hoeverre VO-scholen de wettelijke vereisten rond onderwijstijd naleefden. De constatering van de Onderwijsinspectie dat scholen voor praktijkonderwijs en VMBO het wat het realiseren van de urennorm betreft beter doen dan scholen voor HAVO en VWO is niet in overeenstemming met de uitkomsten van de evaluatiestudie, waarin VMBO en HAVO/VWO even vaak de onderwijstijd realiseren.

Door de specifieke aandacht van de inspectie voor de urennorm is deze niet meer in latere fasen van de evaluatiestudie betrokken.

3.3.5 Waarborging van kwaliteit en verantwoording

De nieuwe wetgeving voor de onderbouw bepaalt dat scholen over hun keuzes verantwoording moeten afleggen, niet alleen naar de overheid maar ook naar de omgeving van de school. Verder probeert de overheid scholen te stimuleren om de dialoog te zoeken met belanghebbenden rondom de school.

Het merendeel van de scholen (>85%) heeft, ten opzichte van het verleden, activiteiten ondernomen ten aanzien van de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijzen en leren wordt gewaarborgd en geëvalueerd. Momenteel wordt er op veel scholen echter nog steeds gezocht naar een manier om hiervoor iets structureels op te zetten. Scholen zijn hierover nog niet geheel tevreden. Rond 61% van de scholen geeft aan dat zij weliswaar in redelijk grote mate tevreden zijn over de wijze waarop het onderwijs op school geëvalueerd wordt, maar dat hierin nog verbeteringen nodig zijn. Bijna 37% van de

schoolleiders is nog slechts in geringe mate tevreden over de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijs op hun school wordt geëvalueerd.

Voor het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs maken scholen gebruik van verschillende maatregelen zoals bijvoorbeeld analyses van gegevens van de kwaliteitskaart, opbrengstgegevens, doorstroom en examenresultaten, evaluatiemomenten met personeel, leerlingen, en ouders (op sommige scholen). Bij docenten wordt de kwaliteit van het onderwijzen en leren voornamelijk door middel van enquêtes, team- en functioneringsgesprekken geëvalueerd. Bij leerlingen en ouders via enquêtes en tevredenheids-onderzoeken. Onderzoeken onder ouders leiden echter vrijwel altijd tot een lage respons. Omdat betrokkenheid van ouders door scholen als belangrijk wordt ervaren, zijn binnen veel scholen ouderpanels en ouderraden actief.

Scholen geven aan hiervan meer gebruik te zijn gaan maken sinds de nieuwe regelgeving voor de onderbouw van kracht werd. Met name het gebruik van tevredenheidsonderzoeken onder leerlingen en docenten, en het bijhouden van de resultaten, en het analyseren van de instroom, doorstroom en uitstroom is door een groot aantal scholen geïntensiveerd. Daarnaast geeft een deel van de scholen aan "Vensters voor verantwoording" in school te hebben ingevoerd, en een meer systematische aanpak van kwaliteitszorg te hanteren. Daarnaast geven veel schoolleiders aan dat een systematische aanpak nog ontbreekt, en dat het streven is om meer via de PCDA-cyclus te gaan werken, en systematischer de resultaten te evalueren. Ook geeft een aantal scholen aan meer aan intervisie te willen doen in het kader van kwaliteitszorg, en functioneringsgesprekken en regelmatige scholing van docenten een duidelijker plek in school te geven. Knelpunten in dit verband zijn de middelen die de school kan vrijmaken (in tijd en geld) voor kwaliteitszorg. Een deel geeft aan van mening te zijn dat hiervoor een kwaliteitsmedewerker zou moeten worden aangesteld.

Ruim driekwart van de scholen informeert ouders over de uitkomsten van een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijzen en leren. Zij doen dit voornamelijk via het schoolplan (80%), in een rapport/verslag (45%) of een nieuwsbrief (68%) en verder via de schoolgids/informatieboekje (80%) of de website van de school (55%). Uit de interviews met schoolleiders, docenten en leerlingen kwam echter naar voren dat scholen wat betreft verantwoording naar de omgeving nog weinig actief zijn. Verklaringen die door schoolleiders werden gegeven liggen deels in het feit dat zij twijfelen of belanghebbenden wat met de informatie doen.








3.4 Ervaren gevolgen van de veranderingen in de onderbouw

3.4.1 Ervaren onderwijskundige veranderingen sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw

De ontwikkeling van de onderbouw heeft volgens schoolleiders tot verschillende onderwijskundige veranderingen geleid. Een meerderheid van de rectoren en directeuren is van mening dat er meer samenhang in het curriculum gekomen is, dat vernieuwingen in de onderwijshoud en de gehanteerde didactiek zijn gerealiseerd, en dat leerlingen in de onderbouw beter aangesproken kunnen worden op hun niveau en talent (tabel 3.6). Daarbij gaat het om relatief kleine verbeteringen. Gemiddeld ziet slechts 5% tot 8% van de schoolleiders duidelijke veranderingen in samenhang, inhoudelijke en didactische

vernieuwing, en de mogelijkheid om leerlingen op hun niveau en talent aan te spreken. Waar het gaat om mogelijkheden tot differentiatie en het tot stand brengen van doorlopende leerlijnen is meer dan de helft van de schoolleiders van mening dat zich hierin geen noemenswaardige veranderingen hebben voorgedaan. Opvallend is daarbij dat schoolleiders relatief positiever zijn over de mogelijkheden om leerlingen op hun eigen niveau en talent aan te spreken, dan over de mogelijkheden tot differentiatie.

Tabel 3.6 *Beoordeling van onderwijskundige veranderingen in de onderbouw door schoolleiders (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
samenhang in het curriculum	-	3%	35%	55%	8%					
veranderingen in onderwijsinhoud	-	3%	33%	60%	5%					
diepgang in het programma	-	5%	68%	25%	3%					
didactische vernieuwingen	-	8%	35%	50%	8%					
mogelijkheden tot differentiatie	-	3%	50%	40%	8%					
doorlopende leerlijnen	-	8%	53%	35%	5%					
aanspreken van de leerling op zijn/haar niveau en talent	-	-	40%	53%	8%					

■ significant meer
■ significant minder
■ niet significant meer of minder

Het meest kritisch zijn schoolleiders over verbetering van de diepgang van het programma. Een ruime meerderheid vindt dat zich hierin geen veranderingen ten opzichte van de basisvorming hebben voorgedaan. Ook docenten staan kritisch tegenover het bereiken van een grotere diepgang in het onderwijsprogramma. Ongeveer 59% van docenten is van mening dat hierin met de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw niet of nauwelijks iets veranderd is (tabel 3.7). Een kleine meerderheid van de docenten ziet daarnaast ook geen noemenswaardige veranderingen in de onderwijsinhoud, de mogelijkheden tot differentiatie en tot het beter aanspreken van leerlingen op hun niveau en talent. De invloed van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw op het onderwijs in de klas lijkt daarmee gering. Dat geldt echter niet voor de didactische vernieuwingen. Een meerderheid van docenten ervaart, meer dan voorheen, dat de vakdidactiek aandacht krijgt en in de afgelopen jaren bij hen op school vernieuwd is.

Tabel 3.7 *Beoordeling van veranderingen in de onderbouw door docenten (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
samenhang in het curriculum	-	4%	63%	32%	1%			■		
veranderingen in onderwijsinhoud	-	3%	50%	44%	3%			■		
diepgang in het programma	1%	13%	59%	27%	1%			■		
didactische vernieuwingen	1%	3%	37%	53%	9%			■		
mogelijkheden tot differentiatie	1%	1%	55%	37%	7%			■		
doorlopende leerlijnen	2%	5%	62%	31%	1%			■		
aanspreken van de leerling op zijn/haar niveau en talent	1%	5%	51%	39%	5%			■		

■ significant meer
 ■ significant minder
 ■ niet significant meer of minder

De wijze waarop het onderwijs in de onderbouw volgens docenten veranderd is, wijkt niet sterk af van het oordeel van schoolleiders hierover. Weliswaar nemen docenten minder veranderingen waar in de onderwijsinhoud en in mogelijkheden om leerlingen op hun niveau en talent aan te spreken, maar zij komen tot vergelijkbare oordelen ten aanzien van de gerealiseerde diepgang in het onderwijsprogramma, didactische vernieuwingen en mogelijkheden tot differentiatie in de onderbouw. Waar het vakoverstijgende veranderingen betreft, zijn docenten minder positief dan schoolleiders. Docenten zijn in ruime meerderheid (63%) van mening dat de samenhang in het curriculum, in vergelijking tot de basisvorming, niet of nauwelijks veranderd is, terwijl een meerderheid van schoolleiders hierin een lichte (55%) dan wel duidelijke (8%) verbetering waarneemt. Deze verschillen zijn minder groot voor de doorlopende leerlijnen die als gevolg van de invoering van de nieuwe regelgeving tot stand zijn gebracht, maar ook hierover oordelen docenten minder positief dan schoolleiders.

3.4.2 *Ervaren veranderingen bij docenten sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw*

De meeste schoolleiders geven aan dat er op hun school geen grote veranderingen zijn opgetreden onder docenten als gevolg van de nieuwe regelgeving (tabel 3.8). Dit geldt met name voor de professionaliteit van docenten. Een ruime meerderheid van de schoolleiders (72%) geeft aan dat zij in vergelijking tot de basisvorming geen veranderingen hierin waarnemen. Opvallend is dat zij positiever oordelen over de mate waarin docenten reflecteren op hun eigen kunnen. De helft van de schoolleiders meent dat docenten hierin competentier zijn geworden als gevolg van de ontwikkeling van de onderbouw.

Tabel 3.8 *Beoordeling van veranderingen bij docenten in de onderbouw door schoolleiders (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Enthousiasme van docenten	3%	-	63%	33%	3%			■		
Motivatie van docenten	-	3%	58%	35%	5%			■		
Professionaliteit van docenten	-	-	72%	28%	-			■		
Reflectie op eigen kunnen	-	-	50%	45%	5%			■		
Samenwerking tussen docenten	-	3%	35%	48%	15%			■	■	
Contact met collega-docenten	-	5%	48%	38%	10%			■		
Intensief contact met leerlingen	-	3%	53%	35%	10%			■		
Aansluiting bij leefwereld leerlingen	-	3%	54%	39%	5%			■		
Tijdsinvestering voorwerk	-	8%	58%	25%	10%			■		
Tijdsinvestering nawerk	-	8%	63%	30%	-			■		
Plezier in manier van werken	-	5%	62%	31%	3%			■		
Ziekteverzuim onder docenten	8%	23%	70%	-	-			■		

significant meer ■ significant minder ■ niet significant meer of minder

Het enthousiasme en de motivatie van docenten, en het plezier dat docenten hebben in de manier van werken in de onderbouw, is volgens het merendeel van schoolleiders niet noemenswaardig veranderd. Niettemin meent gemiddeld 30% tot 40% van de schoolleiders dat dit zich hierin wel verbeteringen hebben voorgedaan. Docenten zelf zijn hierover gemiddeld minder positief (tabel 3.9). Weliswaar geeft bijna een kwart van de docenten aan dat de docenten op hun school enthousiaster zijn geworden, en meer gemotiveerd zijn om les te geven dan ten tijde van de basisvorming, maar daar staat tegenover dat gemiddeld 13 tot 14% van de docenten meent dat docenten minder enthousiast en minder gemotiveerd zijn dan voorheen. Docenten hebben ook niet de indruk dat het ziekteverzuim is teruggelopen, terwijl bijna een derde van de schoolleiders (30%) wel een (lichte) teruggang in het ziekteverzuim van docenten waarneemt.

Schoolleiders en docenten nemen een duidelijke verbetering waar ten aanzien van de samenwerking tussen docenten. Bijna 63% van de schoolleiders meent dat er meer samenwerking tussen docenten is ontstaan, waarvan 15% aangeeft dat de samenwerking duidelijk is toegenomen (tabel 3.8). Docenten zijn hier iets kritischer over, maar ook onder docenten is een ruime meerderheid (57%) van mening dat de samenwerking verbeterd is (tabel 3.9). Ruim 40% van de docenten is van mening dat zij ook beter contact hebben met hun collega-docenten dan ten tijde van de basisvorming. Een meerderheid van de docenten ervaart het contact met collega's echter niet als beter of slechter dan voorheen.

De ontwikkeling van de onderbouw heeft volgens een groot aantal schoolleiders geleid tot veranderingen bij docenten. Iets minder dan de helft van de schoolleiders is van mening dat het contact tussen docenten en leerlingen geïntensiveerd is. In het schooljaar

2008-2009 gaf bovendien ruim 40% aan dat het contact van docenten met leerlingen ook beter is geworden in de onderbouw. Docenten hebben volgens veel schoolleiders (63%) meer de rol van begeleider, en minder die van lesgever, gekregen. In het schooljaar 2008-2009 gaf bovendien bijna 70% van de schoolleiders aan dat docenten in de onderbouw in hun onderwijs meer aansluiten bij de dagelijkse leefwereld van leerlingen. In het schooljaar 2010-2011 was nog slechts 44% van de schoolleiders deze mening toegedaan (tabel 3.8).

Waar het de aard van het contact met leerlingen betreft, lijkt ongeveer 40% van de docenten hierin over de jaren heen verbeteringen te ervaren. Bijna 40% van de docenten geeft aan intensiever contact te hebben met leerlingen (tabel 3.9). Dit komt overeen met het oordeel van docenten in het schooljaar 2008-2009 over de intensiteit van het contact met leerlingen (40%). In 2008 gaf bovendien 44% van de docenten aan dat het contact met leerlingen niet alleen intensiever, maar ook beter is geworden. Een vergelijkbaar percentage docenten (43%) was in 2008 van mening dat zij door de nieuwe regelgeving beter konden aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Dit percentage is in de afgelopen jaren niet noemenswaardig gewijzigd (40% in schooljaar 2010-2011) (tabel 3.9).

Tabel 3.9 *Beoordeling van veranderingen bij docenten in de onderbouw door docenten zelf (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Enthousiasme van docenten	2%	12%	64%	21%	2%					
Motivatie van docenten	2%	12%	63%	22%	2%					
Professionaliteit van docenten	2%	9%	62%	24%	4%					
Reflectie op eigen kunnen	1%	5%	56%	37%	3%					
Samenwerking tussen docenten	1%	3%	40%	49%	8%					
Contact met collega-docenten	1%	4%	55%	35%	5%					
Intensief contact met leerlingen	1%	5%	55%	36%	3%					
Aansluiting bij leefwereld leerlingen	-	3%	57%	36%	4%					
Tijdsinvestering voorwerk	1%	1%	48%	40%	11%					
Tijdsinvestering nawerk	1%	1%	62%	27%	10%					
Plezier in manier van werken	1%	9%	61%	26%	4%					
Ziekteverzuim onder docenten	1%	11%	77%	9%	2%					

■ significant meer
 ■ significant minder
 ■ niet significant meer of minder

In de peiling die in het schooljaar 2008-2009 onder docenten plaatsvond, geeft ruim de helft van de docenten (51%) aan dat hun rol in de onderbouw langzaam is veranderd van lesgever naar begeleider. Naast hun rol is ook de aard van het onderwijs aan verandering onderhevig. In de huidige onderbouw wordt meer gebruik gemaakt van praktijkgestuurd leren dan ten tijde van de basisvorming. Dit geldt zowel voor docenten die in het vmbo, als voor docenten die in havo en vwo lesgeven. Docenten van de verschillende

schooltypen verschillen wel ten aanzien van de mate waarin meer gebruik wordt gemaakt van ICT. Zowel vmbo- als havo- en vwo-docenten geven aan dat in de onderbouw meer gebruik wordt gemaakt van ICT. Docenten die in het vmbo lesgeven geven echter aan hier meer gebruik van te maken dan docenten in havo en vwo.

Docenten geven aan door de nieuwe regelgeving voor de onderbouw niet meer met hun vak- of leergebied bezig te zijn dan ten tijde van de basisvorming (schooljaar 2008-2009). Ook vaksectieleiders en schoolleiders zien hierin geen verandering bij docenten optreden. Daarentegen gaven zowel docenten, vaksectieleiders als schoolleiders in 2008-2009 aan dat het voor- en nawerk in de onderbouw meer tijd vraagt. In 2008 gaf 48% van de docenten aan meer tijd aan voorwerk kwijt te zijn, en 42% van de docenten nam een toename in nawerk waar. In het schooljaar 2010-2011 rapporteren docenten een vergelijkbare toename in werk als in 2008. Met name het voorwerk is volgens iets meer dan de helft van de docenten (51%) toegenomen, maar 37% van de docenten geeft aan dat (ook) het nawerk meer tijd vraagt. Schoolleiders achten weliswaar de extra tijd aan voor- en nawerk minder groot dan docenten, maar 35%, respectievelijk 30% van de schoolleiders constateert eveneens een toename hierin. In 2008 was 62% respectievelijk 28% van de schoolleiders van mening dat het voor- en nawerk van docenten was toegenomen. Rond 50% en 41% van de vaksectieleiders waren eveneens van mening dat docenten meer tijd aan het voor- en nawerk besteedden dan ten tijde van de basisvorming.

3.4.3 Ervaren veranderingen bij leerlingen sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw

Tussen de 40% en 50% van de schoolleiders is van mening dat leerlingen ook enthousiaster, gemotiveerder en meer zelfstandig zijn dan ten tijde van de basisvorming (tabel 3.10). Vooral het enthousiasme van leerlingen is volgens veel schoolleiders (49%) in de onderbouw toegenomen, maar ook zijn leerlingen volgens hen zelfstandiger geworden (46%). Tijdens de peiling in het schooljaar 2008-2009 gaf echter nog 63% van de schoolleiders aan dat zij een groter enthousiasme bij leerlingen waarnamen en oordeelde 78% dat leerlingen zelfstandiger waren geworden. Een vergelijkbaar beeld doet zich voor ten aanzien van de motivatie van leerlingen. In het schooljaar 2008-2009 gaf 59% van de schoolleiders dat de motivatie van leerlingen bij hen was toegenomen, tegenover 41% in schooljaar 2010-2011.

Docenten ervaren minder ingrijpende veranderingen bij hun leerlingen dan schoolleiders, maar ook tussen een kwart en een derde van de docenten is van mening dat het enthousiasme, de motivatie en de zelfstandigheid van leerlingen in de onderbouw is toegenomen (Tabel 3.11). Net als de schoolleiding zien zij relatief de grootste veranderingen in het enthousiasme en de zelfstandigheid van leerlingen. In tegenstelling tot de schoolleiders oordelen zij in 2010-2011 min of meer vergelijkbaar over de veranderingen die zij bij leerlingen waarnemen als in 2008-2009. In het schooljaar 2008-2009 meende 27% van de docenten dat leerlingen enthousiaster waren geworden (tegenover 30% in schooljaar 2010-2011), en gaf 23% aan dat leerlingen gemotiveerder waren geworden (tegenover 27% in 2010-2011). Over een grotere zelfstandigheid van leerlingen waren docenten echter in 2008-2009 positiever (42%) dan in 2010-2011 (34%).

Tabel 3.10 *Beoordeling van veranderingen bij leerlingen in de onderbouw door schoolleiders (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Enthousiasme van leerlingen	-	3%	49%	46%	3%			■		
Motivatie van leerlingen	-	3%	56%	36%	5%			■		
Zelfstandigheid van leerlingen	-	3%	51%	39%	8%			■		
Samenwerkend leren	-	3%	36%	49%	13%			■		
Benodigde tijd voor huiswerk	3%	10%	77%	5%	5%					
Leerresultaten	-	-	82%	15%	3%			■		
Voortijdig schoolverlaten	18%	21%	62%	-	-			■		

■ significant meer ■ significant minder ■ niet significant meer of minder

Tabel 3.11 *Beoordeling van veranderingen bij leerlingen in de onderbouw door docenten (schooljaar 2010-2011)*

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Enthousiasme van leerlingen	1%	6%	64%	28%	2%			■		
Motivatie van leerlingen	1%	8%	65%	26%	1%			■		
Zelfstandigheid van leerlingen	1%	6%	59%	31%	4%			■		
Samenwerkend leren	1%	3%	46%	47%	4%			■		
Benodigde tijd voor huiswerk	2%	12%	69%	14%	3%					
Leerresultaten	1%	14%	78%	7%	1%			■		
Voortijdig schoolverlaten	5%	13%	80%	2%	1%			■		

■ significant meer ■ significant minder ■ niet significant meer of minder

De grootste verandering van de onderbouw voor leerlingen betreft de toename van samenwerkend leren in school. Een meerderheid van schoolleiders (62%) en docenten (51%) geeft aan dat samenwerkend leren een meer centrale plaats in het onderwijs heeft gekregen. In de peiling die in 2008-2009 is gehouden werd samenwerkend leren eveneens als de grootste verandering voor leerlingen aangemerkt, door zowel schoolleiders (89%), vaksectieleiders (53%) als docenten (55%).

In het schooljaar 2008-2009 gaven zowel schoolleiders, vaksectieleiders als docenten aan dat de ontwikkelingen in de onderbouw tot gevolg hadden dat leerlingen gemiddeld minder tijd nodig hadden voor hun huiswerk. In 2010-2011 zijn schoolleiders en docenten daarentegen van mening dat de veranderingen in de onderbouw niet tot een

andere huiswerkbelasting voor leerlingen hebben geleid dan in de basisvorming het geval was.





Waar het de leerresultaten en de uitval van leerlingen betreft ervaart een grote meerderheid van schoolleiders en docenten geen verschil met de basisvorming. Een deel van de schoolleiders meent dat de inrichting van de onderbouw onder de nieuwe wet- en regelgeving wel tot betere leerresultaten leidt (18%), maar van de docenten is slechts 7% van mening dat de leerresultaten beter zijn geworden, terwijl 15% juist een verslechtering van resultaten constateert. Deze uitkomsten weerspiegelen de uitkomsten van de peiling in schooljaar 2008-2009. Schoolleiders waren gemiddeld van mening dat de ontwikkelingen in de onderbouw tot een lichte verbetering van de leerresultaten hadden geleid, terwijl docenten juist van oordeel waren dat de resultaten van leerlingen licht waren afgenomen.



Ten aanzien van het voortijdig schoolverlaten zijn schoolleiding en docenten wel eenzelfde mening toegedaan, zij het dat schoolleiders hierin wel beduidend meer verbetering (38%) waarnemen dan docenten (18%). Ook dit komt overeen met de bevindingen in de peiling van 2008-2009.

3.4.4 *Ervaren externe effecten sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw*

Zowel schoolleiders als docenten zijn gemiddeld van mening dat de lesuitval iets geringer is geworden sinds de invoering van de nieuwe regelgeving voor de onderbouw (Tabel 3.12 en 3.13). Ongeveer 44% van de schoolleiders geeft aan dat op hun school sprake is van minder lesuitval, tegenover 29% van de docenten. Vergelijkbare percentages werden in de peiling 2008-2009 onder schoolleiders en docenten gevonden.

Tabel 3.12 Beoordeling van veranderingen bij ouders in de onderbouw door schoolleiders (schooljaar 2010-2011)

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Lesuitval	23%	21%	49%	8%	-					
Leerlingenaantal	-	3%	90%	5%	3%					
Tevredenheid van ouders	-	-	62%	36%	3%					
Reacties uit omgeving van de school	-	-	67%	31%	3%					

significant meer  significant minder  niet significant meer of minder

De nieuwe regelgeving heeft geen duidelijke effecten op de leerlingenaantallen op school. Schoolleiders geven in grote meerderheid aan dat zich hierin geen veranderingen hebben voorgedaan bij hen op school, net als in de peiling van 2008-2009. Waar docenten in 2008-2009 eveneens aangaven nauwelijks verschillen in leerlingenaantal waar te nemen, geeft in 2010-2011 ruim 19% aan wel een (lichte) toename in leerlingen bij hen op school te zien – tegenover ruim 6% die een (lichte) afname waarneemt.

Tabel 3.13 Beoordeling van veranderingen bij ouders in de onderbouw door docenten (schooljaar 2010-2011)

	Beoordeling onderbouw in vergelijking tot de basisvorming									
	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer	minder	iets minder	gelijk	iets meer	meer
Lesuitval	10%	19%	65%	6%	1%			■		
Leerlingenaantal	3%	4%	75%	17%	2%			■		
Tevredenheid van ouders	1%	4%	68%	27%	1%			■		
Reacties uit omgeving van de school	-	4%	61%	33%	3%			■		

■ significant meer ■ significant minder ■ niet significant meer of minder

De ontwikkeling van de onderbouw is gepaard gegaan met een iets grotere tevredenheid onder ouders en meer positieve reacties uit de omgeving van de school. Een ruime meerderheid van schoolleiders en docenten (gemiddeld tussen 61% en 68%) is weliswaar van mening dat zich geen veranderingen hebben voorgedaan in het oordeel van ouders en andere betrokkenen buiten de school, maar daar staat tegenover dat iets meer dan een derde wel positieve ontwikkelingen signaleert. Schoolleiders zijn wel positiever dan docenten waar het de oudertevredenheid betreft. In 2008-2009 was dit verschil echter beduidend groter, vooral doordat schoolleiders in de eerdere peiling positiever oordeelden over de tevredenheid van ouders. De mening van docenten hierover wijkt niet sterk af van de peiling uit 2008-2009. Voor de reacties uit de omgeving van de school geldt hetzelfde. Schoolleiders waren hierover in 2008-2009 positiever dan in 2010-2011, maar komen in 2010-2011 tot een oordeel dat sterk overeenkomt met het oordeel van docenten.

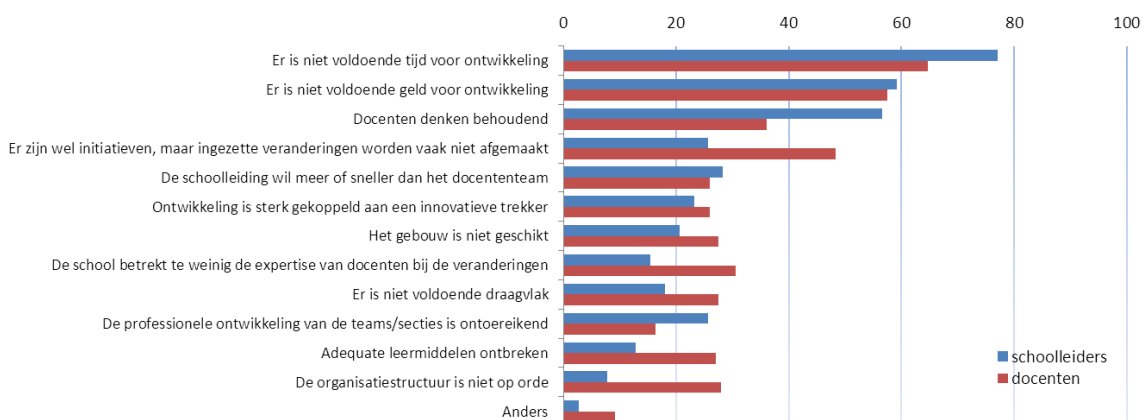
3.5 Ervaren knelpunten bij de ontwikkeling van de onderbouw

Vrijwel alle scholen ervaren knelpunten bij de ontwikkeling van de onderbouw. In het schooljaar 2010-2011 gaf slechts 3% van de schoolleiders en 4% van de docenten aan geen enkel knelpunt te ervaren in het implementatieproces. In het schooljaar 2008-2009 gaf eerder 7% van de schoolleiders, 3% van de vaksectieleiders en 3% van de docenten aan dat er naar hun mening geen knelpunten waren die de ontwikkeling van de onderbouw in de weg stonden.

De grootste knelpunten bij de invoering van de nieuwe wet- en regelgeving zijn volgens scholen dat onvoldoende tijd en geld is vrijgemaakt om ontwikkelingen in de onderbouw vorm te geven (Figuur 3.13). Ruim drie kwart van alle schoolleiders (77%) is van mening dat de ontwikkeling van de onderbouw belemmerd wordt door onvoldoende tijd bij de schoolleiding en het schoolteam. Docenten achten de beschikbare tijd voor vernieuwing eveneens het voornaamste knelpunt voor het doorvoeren van veranderingen in school (65%). Het ontbreken van voldoende tijd werd in de peiling in het schooljaar 2008-2009 door schoolleiders (67%), vaksectieleiders (62%) en docenten (54%) eveneens als

belangrijkste knelpunt aangemerkt, maar lijkt sindsdien als nijpender door scholen te worden ervaren bij het werken aan vernieuwingen in de onderbouw (Figuur 3.14).

Nauw verbonden aan het gebrek aan tijd is volgens 59% van de schoolleiders en 57% van de docenten het gebrek aan voldoende beschikbare financiële middelen om veranderingen in de onderbouw door te voeren. De beschikbaarheid van geld voor ontwikkeling wordt door zowel schoolleiders als docenten in 2010-2011 vaker als knelpunt aangeduid dan in 2008-2009. In het schooljaar 2008-2009 zag 44% van de schoolleiders en 43% van de docenten onvoldoende middelen als belemmerend voor de ontwikkeling van de onderbouw.

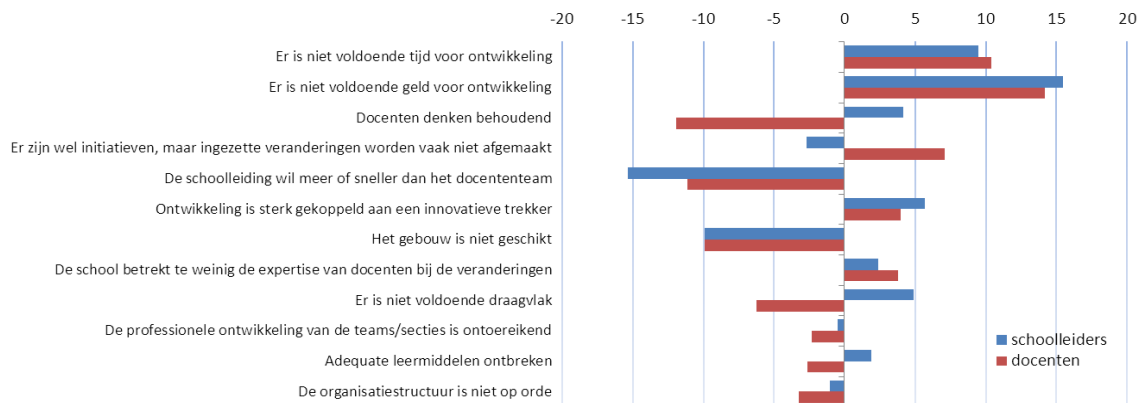


Figuur 3.13 Knelpunten die volgens schoolleiders en docenten de ontwikkeling van de onderbouw belemmeren (peildatum: schooljaar 2010-2011)

In het schooljaar 2008-2009 werd de behoudendheid van docenten door zowel de schoolleiding (52%), vaksectieleden (51%) als docenten (48%) als de op één na belangrijkste belemmering gezien bij de verdere ontwikkeling van de onderbouw. Voor schoolleiders vormt de beschikbaarheid van financiële middelen in 2010-2011 echter een minstens zo belangrijk knelpunt bij de ontwikkeling van de onderbouw als de behoudende denkwijze van docenten. Docenten achten in 2010-2011 (36%) de denkwijze van docententeam beduidend minder problematisch dan in 2008-2009. Zij ervaren niet alleen onvoldoende tijd en geld, maar ook het feit dat ingezette veranderingen binnen hun school niet worden afgemaakt (48%) als belangrijker oorzaken voor het niet of vertraagd invoeren van veranderingen.

Knelpunten bij de ontwikkeling van de onderbouw zijn daarnaast dat de schoolleiding meer of sneller veranderingen wil doorvoeren dan het docententeam, en dat de ontwikkeling van de onderbouw sterk afhankelijk is van één of enkele personen in school. Ruim een kwart van de docenten meent daarnaast dat scholen zich onvoldoende rekenschap geven van de expertise en ideeën van docenten bij de ingezette veranderingen, er onvoldoende draagvlak is binnen school, en de organisatiestructuur van de school niet op orde is. Een deel van de docenten heeft het gevoel dat zij niet of nauwelijks gehoord worden. Een vergelijkbaar beeld kwam ook in de peiling in schooljaar 2008-2009 naar voren, zij het dat zich hierin wel een lichte verbetering heeft voorgedaan (Figuur 3.15). In het schooljaar 2008-2009 gaf 34% van de docenten aan dat er onvoldoende draagvlak voor de ontwikkeling binnen hun school bestond, terwijl slechts 13% van de schoolleiders het draagvlak in school als knelpunt aanmerkte. Daarnaast

meende 27% van de docenten in 2008-2009 dat de school onvoldoende gebruik maakte van hun expertise en ideeën, en 25% dat de organisatiestructuur niet op orde was, tegenover respectievelijk 7% en 9% van de schoolleiders.



Figuur 3.15 Toename en afname van ervaren knelpunten bij de ontwikkeling van de onderbouw in schooljaar 2010-2011 ten opzichte van schooljaar 2008-2009

In zowel schooljaar 2010-2011 als schooljaar 2008-2009 wordt de huisvesting als belemmerend voor de ontwikkeling van de onderbouw aangemerkt. In 2010-2011 geeft 21% van de schoolleiders en 27% van de docenten aan dat het schoolgebouw niet geschikt is voor de eisen die hieraan worden gesteld. De mate waarin de huisvesting als belemmerend wordt ervaren is echter wel afgenomen (zie Figuur 3.15). In de peiling in schooljaar 2008-2009 was nog 30% van de schoolleiders en 36% van de docenten deze mening toegedaan. Het lijkt erop dat scholen aanpassingen hebben gerealiseerd waarmee het gebouw beter aan de gestelde eisen voldoet, dan wel dat het schoolteam beter heeft leren omgaan met de beperkingen van de huisvesting.

Ruim een kwart van de docenten geeft daarnaast aan dat ook adequate leermiddelen ontbreken. Deze nood, die ook in de peiling van 2008-2009 onder docenten naar voren kwam, wordt slechts gedeeltelijk door schoolleiders gedeeld. Bijna 13% van de schoolleiders ervaart de beschikbaarheid van goede leermiddelen ook als knelpunt bij de ontwikkeling van de onderbouw, tegenover 11% in schooljaar 2007-2008.

4. Ontwikkeling van leerprestaties van leerlingen in de onderbouw

Dit hoofdstuk beschrijft veranderingen in leerprestaties van leerlingen in klas 3 tussen 2007-2008 en 2010-2011. Deze veranderingen worden beschreven aan de hand van de prestaties in wiskunde, Nederlands en Engels van leerlingen die aan het cohortonderzoek COOL hebben deelgenomen. In paragraaf 4.1 zijn de prestaties van beide cohorten vergeleken aan de hand van toetsvragen die zowel in 2007-2008 als 2010-2011 in COOL zijn afgenomen. Paragraaf 4.2 beschrijft hoe de vaardigheidsscores van leerlingen in beide cohorten, na equivalering van de toetsen, zich tot elkaar verhouden. Afgesloten wordt in paragraaf 4.3 met een overzicht van de bevindingen voor de drie vakken, en de conclusie die op grond hiervan getrokken kan worden ten aanzien van veranderingen in leerprestaties van leerlingen in de onderbouw.

4.1 Vergelijking leerprestaties op basis van gemeenschappelijke toetsvragen

De leerprestaties van leerlingen die in het schooljaar 2007-2008 in klas 3 van het voortgezet onderwijs zaten (COOL-1), zijn vergeleken met de prestaties van leerlingen in klas 3 in 2010-2011 (COOL-2). Deze vergelijking heeft allereerst plaatsgevonden binnen het raamwerk van de klassieke testtheorie. Daarbij zijn de scores van leerlingen op gemeenschappelijke toetsvragen voor wiskunde (paragraaf 4.1.1), Nederlands (paragraaf 4.1.2) en Engels (paragraaf 4.1.3) in 2007-2008 en 2010-2011 vergeleken.

4.1.1 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor wiskunde

Voor het meten van de wiskundevaardigheid van leerlingen zijn in de verschillende onderwijstypen afzonderlijke toetsen gebruikt. De toetsen waren zo goed mogelijk afgestemd op het vaardigheidsniveau van de leerlingen in elk van de onderwijstypen. Doordat de wiskundetoetsen binnen elke ronde van gegevensverzameling aan elkaar gekoppeld waren via zogenaamde ankermodules en elke wiskundetoets in COOL-2 voor de helft uit items bestond die ook in COOL-1 getoetst waren, is het mogelijk om de resultaten die leerlingen behaald hebben in schooljaar 2007-2008 te vergelijken met de resultaten van leerlingen in 2010-2011. In de vergelijking die voor wiskunde is gemaakt, zijn alleen de toetsvragen opgenomen waarbij het om getalbegrip en meten ging. Toetsvragen die beoogden de rekenvaardigheid van leerlingen te meten zijn buiten beschouwing gelaten, omdat leerlingen in COOL-1 gebruik mochten maken van een rekenmachine, en dit in COOL-2 niet was toegestaan. Om die reden zijn veel vragen die betrekking hadden op de rekenvaardigheid van leerlingen in COOL-1 beduidend beter gemaakt dan in COOL-2.

Voor de wiskundevragen die zowel in COOL-1 als in COOL-2 bij leerlingen getoetst zijn, is een zogenaamde p -waarde uitgerekend. Een p -waarde geeft aan hoeveel procent van de leerlingen de desbetreffende vraag correct heeft beantwoord. Een sterke, systematische, verschuiving in p -waarden kan wijzen op een verandering in vaardigheid, mogelijk als gevolg van veranderingen die in de onderbouw hebben plaatsgevonden. In Bijlage II is per onderwijstype het verschil in geobserveerde p -waarde tussen COOL-1 en COOL-2 gerapporteerd (zie Tabel II.1).

Op basis van de resultaten op de afzonderlijke toetsitems is voor elk van de onderwijstypen berekend wat de gemiddelde scores zijn van leerlingen in COOL-1 en COOL-2. Deze gemiddelde scores zijn weergegeven in Tabel 4.1. Leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg hadden in 2007-2008 gemiddeld 16.2 items (47.6 %) goed beantwoord, tegenover 15.5 items (45.6 %) in 2010-2011. Leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengde/theoretische leerweg behaalden een gemiddelde score van 15.9 (48.2 %) respectievelijk 19.9 (60.3 %) in 2007-2008, tegenover 15.9 (48.2%) en 19.6 (59.4 %) in 2010-2011. Voor havo- en vwo-leerlingen geldt dat zij in 2007-2008 gemiddeld 18.4 (57.5 %) respectievelijk 23.3 (72.8 %) items goed beantwoordden, tegenover 17.8 (55.6 %) en 23.1 (72.2 %) in 2010-2011.

Tabel 4.1 Gemiddelde ruwe bankscores en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype voor wiskunde

Onderwijstype	COOL-1				COOL-2			Verschil	z
	Max	N	M	SD	N	M	SD		
vmbo-bl	34	789	16.2	5.1	1358	15.5	5.1	-0.7	-1.339
vmbo-kl	33	819	15.9	5.2	2132	15.9	5.1	0.0	0.020
vmbo-gl/tl	33	1980	19.9	5.1	4404	19.6	5.0	-0.3	-0.392
havo	32	2076	18.4	4.9	4593	17.8	4.8	-0.6	-2.639
vwo	32	1908	23.2	4.7	4671	23.1	4.6	-0.1	-0.639

N.B. De gemiddelde scores van leerlingen zijn per onderwijstype tussen COOL-1 en COOL-2 vergelijkbaar, maar zijn niet vergelijkbaar tussen onderwijstypen doordat de toetsen voor bl-leerlingen,kl- en gl/l-leerlingen, en havo- en vwo-leerlingen onderling in moeilijkheid verschilden.

Uit tabel 4.1 komt een systematische, maar zeer kleine, achteruitgang in prestatie tussen COOL-2 en COOL-1 naar voren. Het verschil in prestaties voor wiskunde (getalbegrip en meten) is echter alleen voor havo-leerlingen significant ($z = -2.639$).

4.1.2 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Nederlands

Net zoals bij wiskunde zijn voor het meten van de prestaties van leerlingen in het vak Nederlands verschillende toetsen gebruikt die qua moeilijkheidsgraad afgestemd waren op de verschillende onderwijstypen. Voorafgaand aan de afnamen van COOL-2 zijn de toetsen uit COOL-1 zodanig aangepast dat ze beter aansloten bij het referentiekader *taal en rekenen*. De toetsen *Nederlands* in schooljaar 2010/2011 kenden derhalve een andere samenstelling dan de toetsen *Nederlands* in schooljaar 2007/2008, maar zijn voor een deel niettemin vergelijkbaar. In totaal zijn 35 toetsvragen uit COOL-1 ook in COOL-2 bij leerlingen afgenomen. Daarbij ging het om 11 vergelijkbare items voor leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg, 16 items voor leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengde/theoretische leerweg, en 12 items voor leerlingen in het havo en vwo.

Voor vragen die zowel in COOL-1 als COOL-2 bij leerlingen getoetst zijn, is een zogenaamde p -waarde uitgerekend. In Bijlage II is per onderwijstype het verschil in geobserveerde p -waarde tussen COOL-1 en COOL-2 voor Nederlands gerapporteerd (zie Tabel II.2).

Op basis van de resultaten op de afzonderlijke toetsitems is voor elk van de onderwijstypen berekend wat de gemiddelde scores zijn van leerlingen in COOL-1 en COOL-2. Deze gemiddelde scores zijn weergegeven in Tabel 4.2. Leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg hadden in 2007-2008 gemiddeld 29.5 items (62.8 %) goed beantwoord, tegenover 15.5 items (56.6 %) in 2010-2011. Leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengde/theoretische leerweg behaalden een gemiddelde score van 25.3 (57.5 %) respectievelijk 30.9 (70.2 %) in 2007-2008, tegenover 23.9 (54.3 %) en 28.2 (64.1 %) in 2010-2011. Voor havo- en vwo-leerlingen geldt dat zij in 2007-2008 gemiddeld 34.2 (71.3 %) respectievelijk 39.2 (81.7 %) items goed beantwoordden, tegenover 32.2 (67.1 %) en 38.1 (79.4 %) in 2010-2011.

Tabel 4.2 Gemiddelde ruwe bankscores en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype voor Nederlands

Onderwijstype	COOL-1				COOL-2			Verschil	z
	Max	N	M	SD	N	M	SD		
vmbo-bl	47	801	29.5	6.3	1166	26.6	7.0	-2.9	-5.032
vmbo-kl	44	807	25.3	6.7	1778	23.9	6.4	-1.4	-1.894
vmbo-gl/tl	44	2004	30.9	5.9	3543	28.2	6.9	-2.7	-3.351
havo	48	2013	34.2	6.4	4002	32.2	7.1	-2.0	-2.166
vwo	48	1956	39.2	4.7	4315	38.1	5.2	-1.1	-1.376

N.B. De gemiddelde scores van leerlingen zijn per onderwijstype tussen COOL-1 en COOL-2 vergelijkbaar, maar zijn niet vergelijkbaar tussen onderwijstypen doordat de toetsen voor bl-leerlingen, kl- en gl/l-leerlingen, en havo- en vwo-leerlingen onderling in moeilijkheid verschilden.

Uit tabel 4.2 komt een systematische achteruitgang in prestatie tussen COOL-2 en COOL-1 naar voren. Het verschil in prestaties voor Nederlands is significant voor zowel leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg ($z = -5.032$), de gemengde/theoretische leerweg ($z = -3.351$) en het havo ($z = -2.166$).

4.1.3 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Engels

Voor het meten van de vaardigheid van leerlingen in het vak Engels zijn drie verschillende toetsen gebruikt die afgestemd waren op het vaardigheidsniveau van de leerlingen in een bepaald onderwijstype. Vmbo-bl-leerlingen hebben de gemakkelijkste toets gemaakt (versie 1), havo- en vwo-leerlingen de moeilijkste (versie 3), en vmbo-KL- en vmbo-gl/tl-leerlingen een toets met een gemiddelde moeilijkheidsgraad (versie 2). De toetsen in COOL-2 kenden dezelfde samenstelling als de toetsen in COOL-1.

Voor de vragen is per onderwijstype een zogenaamde p -waarde uitgerekend. In Bijlage II het verschil in geobserveerde p -waarde tussen COOL-1 en COOL-2 voor Engels gerapporteerd (zie Tabel II.3).

Op basis van de resultaten op de afzonderlijke toetsitems is voor elk van de onderwijstypen berekend wat de gemiddelde scores zijn van leerlingen in COOL-1 en COOL-2. Deze gemiddelde scores zijn weergegeven in Tabel 4.3. Leerlingen in de basisberoepsgerichte leerweg hadden in 2007-2008 gemiddeld 10.6 items (53.0 %) goed beantwoord, tegenover 10.5 items (52.5 %) in 2010-2011. Leerlingen in de

kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengde/theoretische leerweg behaalden een gemiddelde score van 10.6 (53.0 %) respectievelijk 13.3 (66.5 %) in 2007-2008, tegenover 10.1 (50.5 %) en 12.2 (61.0 %) in 2010-2011. Voor havo- en vwo-leerlingen geldt dat zij in 2007-2008 gemiddeld 14.0 (58.3 %) respectievelijk 17.4 (72.5 %) items goed beantwoorden, tegenover 13.3 (55.4 %) en 17.2 (71.7 %) in 2010-2011.

Tabel 4.3 Gemiddelde ruwe bankscores en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype voor Engels

Onderwijstype	COOL-1				COOL-2			Verschil	z
	Max	N	M	SD	N	M	SD		
vmbo-bl	20	434	10.6	3.5	807	10.5	3.6	-0.1	-0.467
vmbo-kl	20	429	10.6	3.4	1248	10.1	3.4	-0.5	-1.851
vmbo-gl/tl	20	988	13.3	3.6	2737	12.2	3.7	-1.1	-5.104
havo	24	1086	14.0	4.0	3220	13.3	4.0	-0.7	-4.376
vwo	24	1084	17.4	3.8	3384	17.2	3.9	-0.2	-0.861

N.B. De gemiddelde scores van leerlingen zijn per onderwijstype tussen COOL-1 en COOL-2 vergelijkbaar, maar zijn niet vergelijkbaar tussen onderwijstypen doordat de toetsen voor bl-leerlingen,kl- en gl/l-leerlingen, en havo- en vwo-leerlingen onderling in moeilijkheid verschilden.

Uit tabel 4.3 komt een systematische achteruitgang in prestatie tussen COOL-2 en COOL-1 naar voren. Het verschil in prestaties voor Engels is significant voor zowel leerlingen in de gemengde/theoretische leerweg ($z = -5.104$) en het havo ($z = -4.376$).

4.2 Vergelijking leerprestaties op basis van vaardigheidsscores

De leerprestaties van leerlingen die in het schooljaar 2007-2008 in klas 3 van het voortgezet onderwijs zaten (COOL-1), zijn vervolgens vergeleken met de prestaties van leerlingen in klas 3 in 2010-2011 (COOL-2) binnen het raamwerk van de item respons theorie. In paragraaf 4.2.1 zijn de vaardigheidsscores van leerlingen in COOL-1 en COOL-2 voor wiskunde vergeleken, gevolgd door vergelijkingen voor Nederlands (paragraaf 4.2.2) en Engels (paragraaf 4.2.3).

4.2.1 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor wiskunde

In Tabel 4.4 zijn voor wiskunde per onderwijstype de gemiddelde vaardigheidsscores van leerlingen in COOL-1 en COOL-2 weergegeven. Daaruit komt naar voren dat in alle onderwijstypen sprake is van een achteruitgang in vaardigheid, met uitzondering van de kaderberoepsgerichte leerweg. In deze vergelijking is echter niet rekening gehouden met de equivaleerfout voor elk van de onderwijstypen (zie hoofdstuk 2), en de standaardfout van de gemiddelden. De gestandaardiseerde verschillen worden gegeven in de laatste kolom van Tabel 4.4. Rekening houdend met de equivaleer- en standaardfouten, blijkt alleen in het havo sprake van een statistisch significante achteruitgang in vaardigheid.

Tabel 4.4 Gemiddelden en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype

Onderwijstype	COOL-1			COOL-2			z
	N	M	SD	N	M	SD	
vmbo-bl	789	-0.101	0.210	1358	-0.133	0.207	-1.339
vmbo-kl	819	-0.058	0.217	2132	-0.057	0.210	0.020
vmbo-gl/tl	1980	0.148	0.227	4404	0.131	0.215	-0.392
havo	2076	0.098	0.197	4593	0.066	0.183	-2.639
vwo	1908	0.385	0.237	4671	0.374	0.226	-0.639

4.2.2 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Nederlands

In Tabel 4.5 zijn voor Nederlands per onderwijstype de gemiddelde vaardigheidsscores van leerlingen in COOL-1 en COOL-2 weergegeven. Daaruit komt naar voren dat in alle onderwijstypen sprake is van een achteruitgang in vaardigheid. In deze vergelijking is echter niet rekening gehouden met de equivaleerfout voor elk van de onderwijstypen (zie hoofdstuk 2), en de standaardfout van de gemiddelden. De gestandaardiseerde verschillen worden gegeven in de laatste kolom van Tabel 4.5. Rekening houdend met de equivaleer- en standaardfouten, blijkt er sprake van een statistisch significante achteruitgang in vaardigheid in zowel de basisberoepsgerichte leerweg, de gemengde en theoretische leerweg en het havo.

Tabel 4.5 Gemiddelden en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype

Onderwijstype	COOL-1			COOL-2			z
	N	M	SD	N	M	SD	
vmbo-bl	801	0.135	0.216	1166	0.031	0.229	-5.032
vmbo-kl	807	0.046	0.231	1778	-0.010	0.205	-1.894
vmbo-gl/tl	2004	0.302	0.242	3543	0.189	0.259	-3.351
havo	2013	0.324	0.258	4002	0.236	0.265	-2.166
vwo	1956	0.596	0.249	4315	0.532	0.257	-1.376

4.2.3 Vergelijking leerprestaties cohort 2007-2008 en 2010-2011 voor Engels

In Tabel 4.6 zijn voor Engels per onderwijstype de gemiddelde vaardigheidsscores van leerlingen in COOL-1 en COOL-2 weergegeven. Daaruit komt naar voren dat in alle onderwijstypen sprake is van een achteruitgang in vaardigheid. In deze vergelijking is echter niet rekening gehouden met de equivaleerfout voor elk van de onderwijstypen (zie hoofdstuk 2), en de standaardfout van de gemiddelden. De gestandaardiseerde verschillen worden gegeven in de laatste kolom van Tabel 4.6. Rekening houdend met de equivaleer- en standaardfouten, blijkt alleen in de onderwijstypen gemengde/theoretische leerweg en havo sprake van een statistisch significante achteruitgang in vaardigheid.

Tabel 4.6 Gemiddelden en standaarddeviaties in COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype

Onderwijstype	COOL-1			COOL-2			z
	N	M	SD	N	M	SD	
vmbo-bl	434	0.017	0.200	807	0.004	0.213	-0.467
vmbo-kl	429	-0.016	0.198	1248	-0.052	0.196	-1.851
vmbo-gl/tl	988	0.248	0.261	2737	0.157	0.256	-5.104
havo	1086	0.144	0.233	3220	0.091	0.225	-4.376
vwo	1084	0.429	0.261	3384	0.416	0.269	-0.861

4.3 Tot slot

Uit het voorgaande blijkt dat de leerlingen in schooljaar 2010-2011 minder goed gepresteerd hebben op de vakken wiskunde, Nederlands en Engels dan de leerlingen in 2007-2008. Uit de analyses met klassieke testtheorie komt naar voren dat het percentage goede antwoorden op de meeste ankeritems in COOL-2 lager is dan in COOL-1. Daarnaast wijzen de analyses met item respons theorie op een achteruitgang in gemiddelde vaardigheid tussen de eerste ronde van de gegevensverzameling (2007-2008) en de tweede ronde van gegevensverzameling (2010-2011).

In Tabel 4.7 staan de statistisch significante verschillen per vak samengevat. Hierbij is uitgegaan van de resultaten van de item respons theorie analyses; de uitkomsten van de analyses met de klassieke testtheorie liggen echter in dezelfde lijn. Voor het havo geldt dat leerlingen zowel bij wiskunde, Nederlands als Engels in schooljaar 2010-2011 een significant lager vaardigheidsniveau hebben dan leerlingen in 2007-2008. In de gemengde en de theoretische leerweg beperkt de achteruitgang in vaardigheid zich tot de vakken Nederlands en Engels; in de basisberoepsgerichte leerweg is er alleen bij het vak wiskunde sprake van een significante achteruitgang. Voor het vwo werd noch voor wiskunde, noch voor Nederlands en Engels een significante achteruitgang in leerprestaties tussen 2007-2008 en 2010-2011 gemeten.

Tabel 4.7 Significante verschillen per vak uitgesplitst naar onderwijstype

Onderwijstype	Vershil	z	Cohen's k
<i>Wiskunde</i> havo	-0.032	-2.639	0.171
<i>Nederlands</i> basisberoepsgerichte leerweg	-0.104	-5.032	0.465
gemengde en theoretische leerweg	-0.113	-3.351	0.447
havo	-0.088	-2.166	0.335
<i>Engels</i> gemengde en theoretische leerweg	-0.091	-5.104	0.354
havo	-0.053	-4.376	0.233

Om de relevantie van de genoemde verschillen in Tabel 4.7 te kunnen beoordelen, zijn effectgroottes k uitgerekend. Een effectgrootte van 0.20 kan beschouwd worden als een klein effect, een effectgrootte van 0.50 als een middelgroot effect, en een effectgrootte van 0.80 als een groot effect (Cohen, 1988). De vermelde effectgroottes in Tabel 4.7 wijzen op een kleine tot middelgrote achteruitgang in prestatie bij de vakken Nederlands en Engels. De effectgrootte voor wiskunde wijst op een kleine achteruitgang bij havo-leerlingen.

Deze resultaten moeten met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. De verschillen in leerprestaties zijn voor elk van de onderwijstypen afzonderlijk geanalyseerd. Uit analyses rondom de eindexamens is bekend dat er in de periode tussen 2007-2008 en 2010-2011 een opwaartse beweging heeft plaatsgevonden in de verdeling van leerlingen over de onderwijstypen. In het schooljaar 2010-2011 volgen relatief minder leerlingen de basisberoepsgerichte leerweg in het vmbo. In algemene zin is het percentage leerlingen in het vmbo terug gelopen ten gunste van havo en vwo. Dit kan een teruggang in prestatie in elk van de onderwijstypen met zich meebrengen. Het is aannemelijk dat de betere vmbo-bl-leerlingen vmbo-kl zijn gaan volgen, en zo zorgen zo voor een verlaging van het gemiddelde niveau in vmbo-bl. Tegelijkertijd zullen deze leerlingen tot de relatief zwakkere leerlingen in de kaderberoepsgerichte leerweg volgen, terwijl de betere leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg voor een deel zullen zijn doorgestroomd naar de gemengde of theoretische leerweg. Analoog hieraan kan de opstroom ook leiden tot een verlaging van het gemiddelde niveau in vmbo-gl/tl, havo en vwo. Voor het vwo zou dit effect naar verwachting het kleinst zijn, aangezien de betere leerlingen niet doorstromen naar andere onderwijstypen. De gevonden verschillen in prestaties tussen leerlingen in schooljaar 2007-2008 en 2010-2011 sluiten aan bij de verwachte gevolgen van een opstroom van leerlingen.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen uit de evaluatie besproken. Paragraaf 5.1 gaat in op de vraag in hoeverre scholen gebruik maken van de grotere beleidsruimte die de nieuwe wet- en regelgeving hen biedt. Daarbij wordt achtereenvolgens aandacht gegeven aan de wijze waarop scholen de nieuwe wet- en regelgeving hebben aangegrepen voor schoolontwikkeling, in hoeverre scholen de nieuwe kerndoelen zelf verder geconcretiseerd hebben in hun onderwijsprogramma, welke veranderingen zich in het onderwijs hebben voorgedaan, en hoe scholen omgaan met de mogelijkheid van "team-bevoegdheid".

In paragraaf 5.2 staat de vraag centraal in hoeverre scholen voldoen aan de voorwaarden die gesteld zijn in de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw. Daarbij komen aan bod de dekking van de kerndoelen, de samenhang in het curriculum, het tot stand brengen van doorlopende leerlijnen, het realiseren van de urennorm, en de borging van de kwaliteit en de verantwoording hierover.

Paragraaf 5.3 geeft weer in hoeverre zich veranderingen hebben voorgedaan in de leerprestaties voor wiskunde, Nederlands en Engels sinds de nieuwe wet- en regelgeving van kracht is geworden.

Het hoofdstuk sluit af, in paragraaf 5.4, met knelpunten en successen in de onderbouw. De uitkomsten van de evaluatie worden daarbij afgezet tegen eerdere bevindingen van de Monitor Onderbouw tussen 2005 en 2008, onderwijsverslagen van de inspectie over de afgelopen jaren.

5.1 Ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw biedt scholen meer ruimte voor het maken van eigen beleidskeuzes. Paragraaf 5.1.1 beschrijft in hoeverre scholen er voor gekozen hebben om veranderingen in de onderbouw tot stand te brengen, welke vernieuwingen scholen in dat verband willen realiseren, en in welke mate deze vernieuwingen door vaksecties en docenten worden gedragen. In paragraaf 5.1.2 wordt ingegaan op de uitwerking die scholen geven aan de nieuwe kerndoelen, en de wijze waarop zij deze zelf al dan niet voor verschillende opleidingen verder concretiseren. Paragraaf 5.1.3 gaat in op de wijze waarop scholen omgaan met de het feit dat in de onderbouw geen voorgeschreven lessentabellen en geen beschermde vakken meer bestaan. Aan bod komen keuzes van scholen met betrekking tot vakken en leergebieden die worden aangeboden, de tijdseenheden die door de school voor lessen worden gehanteerd, en het rooster. Tot slot kunnen scholen kiezen voor individuele bevoegdheid of toedeling van vakoverstijgende activiteiten, de zogeheten 'teambevoegdheid'. Paragraaf 5.1.4 beschrijft in hoeverre scholen hiervoor kiezen, en welke vorm zij daarbij hanteren.

5.1.1 Schoolontwikkeling

De veranderingen in wet- en regelgeving ten aanzien van de onderbouw worden door een groot aantal scholen gedragen. Een meerderheid van schoolleiders en bijna de helft van alle docenten is van mening dat de grotere beleidsruimte op school een verbetering is ten opzichte van de oude situatie. Tegelijkertijd constateert een groot deel van de docenten en schoolleiders dat de nieuwe wet- en regelgeving tot weinig veranderingen in school heeft geleid. Meer dan de helft van de schoolleiders (56%) en docenten (63%) geeft aan dat hun school geen of slechts in beperkte mate gebruik maakt van de grotere beleidsruimte die de wet- en regelgeving voor de onderbouw biedt.

Scholen die gebruik maken van de grotere beleidsruimte in de onderbouw hebben dit met name aangegrepen om leergebieden in te voeren, vakken te clusteren, en nieuwe vakken in te voeren. Verscheidene scholen hebben de lessentabellen aangepast en enkele scholen geven aan keuzewerktijd in de onderbouw geïntroduceerd te hebben. Andere aspecten, zoals het invoeren van teams, het verbeteren van de doorlopende leerlijnen en het verbeteren van samenwerking tussen docenten worden slechts door enkele scholen als speerpunt van schoolontwikkeling in de onderbouw aangemerkt. Ook het zelf verder concretiseren van de kerndoelen is slechts op enkele scholen expliciet onderwerp van schoolontwikkeling.

De schoolbezoeken brachten aan het licht dat docenten niet altijd even goed op de hoogte zijn van de inhoud van de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw. Ze hebben geen duidelijk beeld van de relatie tussen de nieuwe wetgeving en de beleidsontwikkeling in de onderbouw bij hen op school. Dit sluit aan bij bevindingen zoals gepresenteerd in de monitor 2005-2008 (Onderbouw-VO, 2008). In de monitor kwam naar voren dat de nieuwe wetgeving voor de onderbouw niet de enige aanleiding is voor verandering. De behoefte van docenten aan onderwijsontwikkeling en/of aan experimenten met nieuwe vormen van onderwijs, motivatieproblemen bij leerlingen, nieuwe doelstellingen van de schoolleiding, het aanbrengen van meer samenhang en het versterken van doorlopende leerlijnen zijn tevens belangrijke redenen om het onderwijsleerproces te herzien.

5.1.2 Vorm van het onderwijs (en leeromgeving)

Het grootste deel van de scholen die deelnamen aan het kwantitatieve en kwalitatieve deelonderzoek leggen in het onderwijsprogramma het accent op combinaties van vakken en projecten. Op het VMBO wordt daarnaast vaak geprobeerd enkele leergebieden in de onderbouw aan te bieden. Hiervoor hebben scholen aanpassingen in de lessentabel gemaakt.

Scholen hebben in de afgelopen jaren verschillende veranderingen in de onderbouw tot stand gebracht, gericht op aanpassing van de leeromgeving, het hanteren van verschillende werkvormen, en het doorvoeren van wijzigingen in het rooster of de leseenheden. De veranderingen die scholen op deze gebieden doorvoeren vloeien vaak niet direct voort uit de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw, maar hangen er op de één of andere manier wel mee samen. Sommige scholen hebben een zogenaamde leertuin/leerplein gecreëerd. Dit vereist behoorlijke financiële investeringen (lokale moeten worden omgebouwd, computers aangeschaft). Ook wordt er geëxperimenteerd met andere werkvormen en (activerende) didactiek. De inzet van ICT is in de loop der

jaren meer en meer toegenomen. Verder zijn scholen in de onderbouw soms bezig met het inzetten van studiewijzers/studieplanners.

5.1.3 Inzet van personeel

In de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs zijn de voorschriften ten aanzien van de bevoegdhedenregeling verruimd. Scholen kunnen kiezen voor individuele bevoegdheid of toedeling van vakoverstijgende activiteiten ("teambevoegdheid"). Het is toegestaan dat een docent die daartoe bekwaam geacht wordt door het bevoegd gezag meerdere vakken (ook vakken waarvoor hij formeel niet bevoegd is) voor een groep leerlingen verzorgt, mits in het team waarvan hij deel uitmaakt voor alle te geven vakken een bevoegd docent aanwezig is die de eindverantwoordelijkheid draagt voor inhoud, uitvoering en toetsing.

Ongeveer een derde van de scholen maakt gebruik van de mogelijkheden voor teambevoegdheid. Dit is beduidend minder dan het percentage scholen dat in het schooljaar 2007-2008 aangaf hiervan gebruik te maken. Het lijkt er op dat er in het vmbo sprake is van een neerwaartse trend om mogelijkheden tot teambevoegdheid in te zetten. Voor havo en vwo is deze trend op basis van de resultaten van de evaluatiestudie niet goed na te gaan.

Scholen die gebruik maken van de mogelijkheid tot teambevoegdheid, gebruiken deze met name in het vmbo. Ongeveer een kwart van de scholen maakt zowel in het vmbo als in het havo en vwo gebruik van teambevoegdheden. Waar scholen gebruik maken van teambevoegdheden doen zij dit vooral bij de vakken en leergebieden Mens & Maatschappij, Mens & Natuur, Science, Natuurkunde, Scheikunde, Biologie, Tekenen, Handvaardigheid, of meer algemeen de kunstvakken. Hoewel scholen verschillen in de keuzes die zij ten aanzien van teambevoegdheden maken, lijken deze met name gebruikt te worden voor de bèta- en kunstvakken.

Van de scholen die gebruik maken van de mogelijkheid tot teambevoegdheid, geeft een overgrote meerderheid aan dat dit om bewuste redenen gebeurt. De redenen hiervoor komen vooral voort uit onderwijsinhoudelijke overwegingen, gericht op het vergroten van de betrokkenheid van docenten en leerlingen. Geprobeerd wordt een pedagogisch klimaat te creëren waarin docenten zich verantwoordelijk voelen voor een groep leerlingen. Ook worden teams gekoppeld aan projectmatig werken, en het tot stand brengen van een grotere samenhang tussen vakken en leergebieden. Een klein deel van de scholen geeft aan noodgedwongen gebruik te maken van teambevoegdheid op school. Deze noodzaak komt voort uit het feit dat gekwalificeerde docenten voor vakken ontbreken. In dit kader werd op de scholen vooral gesproken over het oplossen van moeilijk in te vullen vacatures.

Waar gebruik wordt gemaakt van teambevoegdheden is dit niet in alle gevallen goed geregeld. Ongeveer een kwart van de scholen geeft aan hierover geen duidelijke afspraken te hebben gemaakt. Verder biedt slechts iets meer dan de helft van de scholen mogelijkheden voor deskundigheidsbevordering. De overige scholen lossen het op door uitwisseling van kennis en ervaringen tussen docenten. Daarmee is onduidelijk hoe ver dat precies gaat, in ieder geval is het niet formeel geborgd. Een klein percentage scholen geeft aan zelfs helemaal geen mogelijkheden tot professionalisering te bieden.

5.2 Nieuwe wetgeving onderbouw voortgezet onderwijs: voorwaarden

Naast de ruimte die de nieuwe wetgeving onderbouw het voortgezet onderwijs biedt, kent het ook een aantal voorwaarden. Hierna wordt puntsgewijs op de verschillende voorwaarden ingegaan.

5.2.1 Uitwerking kerndoelen en omgaan met verschillen

Het globale karakter van de 58 kerndoelen biedt scholen de ruimte om deze naar eigen inzicht voor de verschillende opleidingen en niveaus verder te concretiseren. Weinig scholen hebben de kerndoelen specifiek voor de vakken in de onderbouw uitgewerkt. Ook Onderbouw-VO rapporteerde eerder dat weinig scholen gericht beleid voeren om tot een concrete uitwerking van de kerndoelen te komen. De resultaten van het meest recente onderzoek (Onderbouw-VO, 2008) lieten zien dat minder dan de helft van de schoolleiders, teamleiders en docenten aangeeft dat de kerndoelen in een inhoudelijk vakleerplan zijn uitgewerkt of dat per vak- of leergebied een planning is gemaakt. Onderbouw-VO concludeerde (Onderbouw-VO, 2008) dat ondanks het globale karakter van de kerndoelen, dit op beperkte schaal tot leerplanontwikkeling heeft geleid. Vaak gaat het dan om initiatieven van individuele docenten of vakgroepen. Geconcludeerd kan worden dat deze situatie zich in de jaren nadat de monitor is afgenomen niet of nauwelijks gewijzigd heeft.

Uit interviews met docenten komt naar voren dat er binnen scholen vrijwel niet gesproken wordt over de kerndoelen. Docenten geven aan dat vanuit de schoolleiding een koppeling met de kerndoelen ook niet gestimuleerd wordt. Toetsresultaten en doorstroomcijfers vormen het uitgangspunt bij de beoordeling of het onderwijs al dan niet aan de doelstellingen voldoet. De toetsen zijn doorgaans gebaseerd op de lesmethode die gevolgd wordt. De kerndoelen blijven daarmee grotendeels buiten het zicht van docenten. De nieuwe kerndoelen zijn slechts in zeer beperkte zin (direct) richtinggevend voor het handelen van docenten. Eerder rapporteerde Onderbouw-VO eveneens dat de affiniteit van leerkrachten met kerndoelen niet zo groot lijkt te zijn; ze zien de kerndoelen zelden als leidend voor de ontwikkeling van het programma (Onderbouw-VO, 2008).

Scholen verantwoorden het bereiken van de kerndoelen veelal door te verwijzen naar de lesmethodes die gebruikt worden. Deze bevindingen zijn eveneens in lijn met het beeld dat Onderbouw-VO in de monitor 2005-2008 (Onderbouw-VO, 2008) schetst, namelijk dat scholen in de meeste gevallen er van uit gaan dat de gekozen lesmethoden de kerndoelen dekken. Ook de Onderwijsinspectie (2009) geeft aan dat scholen voor het verantwoorden van het aanbod in relatie tot de kerndoelen meestal verwijzen naar methodes. De inspectie ziet weinig scholen die zelf (volledig) vaststellen hoe zij de kerndoelen in hun aanbod realiseren.

Op meer dan 80% van de scholen wordt bij de behandeling van de kerndoelen op de één of andere manier rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen van de verschillende opleidingen en niveaus. Alhoewel de Monitor 2005-2008 (Onderbouw VO, 2008) laat zien dat schoolleiders het bewust rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen ongeveer even essentieel vinden als het bevorderen van actief en zelfstandig leren, geeft slechts ongeveer 10% van de respondenten aan dat de kerndoelen zijn uitgewerkt naar verschillende niveaus.

Terwijl schoolleiders veelal overtuigd zijn van het positieve effect van het werken in heterogene groepen op leerlingen, vinden docenten het soms lastig om deze heterogene groepen te bedienen. Daarnaast wordt door docenten het nut van het werken op verschillende niveaus wel gezien, maar of het daadwerkelijk gebeurt, is erg afhankelijk van de docent. Een deel van de docenten heeft het gevoel dat er in de onderbouw niet optimaal gedifferentieerd wordt. Ook de Onderwijsinspectie (2009) stelt dat leerlingen en leraren in veel lessen de tijd te weinig efficiënt gebruiken, er geen taakgerichte werksfeer heerst, leraren geen aandacht besteden aan verschillen in aanleg of capaciteiten tussen leerlingen en ze leerlingen onvoldoende uitdagen omdat ze geen eigen verantwoordelijkheid van hen eisen. Een goed pedagogisch klimaat krijgt prioriteit boven cognitieve eisen. Leraren volgen doorgaans getrouw de methoden, maar buiten deze methoden formuleren en toetsen zij meestal geen expliciete tussendoelen voor kennis en vaardigheden. Schoolleiders sturen weinig of niet op het bereiken van vastgestelde minimumdoelen. Op veel scholen ontbreekt dus een beleid dat tot doel heeft leerlingen maximaal te laten presteren.

5.2.2 Samenhangend curriculum

De overheid stimuleert scholen om de samenhang in het onderwijsprogramma te vergroten. Het onderzoek laat zien dat een meerderheid van de schoolleiders en docenten geen problemen ervaart met de samenhang in het onderwijsprogramma op hun school. Vrijwel allen zijn in redelijk grote mate tevreden over de wijze waarop de samenhang in hun school gestalte heeft gekregen. Desalniettemin geeft ongeveer de helft van deze scholen aan verder te werken aan het vergroten van de samenhang in het programma.

Een derde tot twee vijfde van de scholen geeft aan in geringe mate of geheel niet tevreden te zijn met de samenhang in het programma. Dit percentage komt grotendeels overeen met het percentage schoolleiders en docenten dat aangeeft dat zich op hun school nog problemen met de samenhang in het programma voordoen. Deze problemen doen zich vooral voor in de afstemming tussen de verschillende vakken. Zowel schoolleiders als docenten geven aan dat er te weinig overleg tussen docenten hierover plaatsvindt.

Nagenoeg alle schoolleiders en docenten geven aan dat er gewerkt wordt aan het vergroten van de samenhang. Tijdens de interviews kwam naar voren dat daarbij veelal gekozen wordt voor samenhang via een combinatie van vakken en projecten. Vmbo-scholen proberen naast vakken en projecten, een aantal leergebieden (zoals mens & natuur, mens & maatschappij, kunst & cultuur, sport & gezondheid) aan te bieden. In het schooljaar 2008-2009 werkte in het vmbo 22% aan samenhang door meerdere benaderingen (het gaat in de meeste gevallen om een combinatie van integratie van leergebieden en via competenties van leerlingen) en verder is er in 20% van de onderwijsprogramma's in het vmbo sprake van integratie van leergebieden (vaak in relatie tot science, natuur & techniek). Ten aanzien van het havo/vwo-onderwijsprogramma is er sprake van een gelijksoortige verdeling: 21% hanteert meerdere benaderingen in de school en de rest zorgt voor samenhang door middel van integratie van leergebieden (14%) en via competenties van leerlingen (14%). Uit de innovatiemonitor 2008 (VO-Raad, 2008) bleek eerder dat de meeste scholen (42%) samenhang scheppen door middel van combinaties van vakken en projecten. Samenhang

via leergebieden en competenties worden door ongeveer een kwart van de scholen gekozen. De Monitor 2005-2008 (Onderbouw-VO, 2008) rapporteerde dat vmbo-scholen vrij sterk ingezet hebben op het creëren van leergebieden, terwijl havo/vwo-scholen samenhang door middel van met name vakoverstijgende projecten willen bereiken.

Daarnaast ondernemen scholen ook activiteiten om het overleg tussen vaksecties te bevorderen. Naast het tot stand brengen van een overleg waaraan verschillende vaksecties deelnemen, worden ook scholingsdagen of andere bijeenkomsten gebruikt om docenten van verschillende vaksecties met elkaar in contact te brengen, en informatie uit te wisselen. Een aantal scholen heeft daarnaast 'innovatoren' benoemd, die nadrukkelijk (mede) tot taak hebben het overleg tussen vaksecties te stimuleren.

De bevinding in de evaluatiestudie dat er minder een accent wordt gelegd op samenhang via competenties van leerlingen en er vaker verscheidene benaderingen naast elkaar worden gebruikt in de school, wordt ondersteund door de bevindingen van de Onderwijsinspectie (2009). Zij stelt dat scholen in meerderheid hun aanvankelijk ambitieuze plannen om de onderbouw volgens 'scenario 3 of 4' in te richten, hebben bijgesteld. Nu combineren de meeste scholen traditionele en vernieuwende elementen. Naast het onderwijs in vakken richten ze soms leergebieden in, ze maken professioneler gebruik van digitale mogelijkheden en programmeren vakoverstijgende projecten. De Onderwijsinspectie stelt dat het vmbo vakoverstijgende programma's en leergebieden aanbiedt naast traditionele vakken, terwijl het havo/vwo zich richt op doorgaande vakinhoudelijke lijnen.

5.2.3 Doorlopende leerlijnen

Scholen hebben veel aandacht voor de doorlopende leerlijnen in school. Zowel vaksectieleiders als docenten geven aan dat hun school beleid voert dat gericht is op een betere aansluiting van onderbouw en bovenbouw. Daarbij hebben scholen vooral oog voor de afstemming van onderwijsinhouden die in de onder- en bovenbouw aan bod komen. Daarnaast geven scholen aandacht aan de afstemming van de moeilijkheidsgraad en, in iets mindere mate, aan de wijze van toetsing in de onder- en de bovenbouw. Scholen voeren over het algemeen een minder actief beleid ten aanzien van de gehanteerde didactiek, de wijze waarop vakoverstijgende vaardigheden (zoals studievoordigheden) in de verschillende fasen van het voortgezet onderwijs aan bod komen, en het van leerlingen gevraagde werktempo. Dit geldt zowel voor de aansluiting van onderbouw en bovenbouw in het vmbo als voor de aansluiting in het havo en vwo van de onderbouw op de Tweede Fase.

Hoewel scholen op een aantal onderdelen een actief beleid voeren om de doorlopende leerlijnen te verbeteren, is dit slechts voor een deel gestimuleerd door de nieuwe regelgeving voor de onderbouw. Ruim 40% van de docenten geeft weliswaar aan dat de aandacht voor de aansluiting van onder- en bovenbouw sinds de nieuwe wet- en regelgeving is toegenomen, maar daar staat tegenover dat 55% van de docenten geen noemenswaardige toename of afname in hun school waarneemt (schooljaar 2010-2011). Een voor de hand liggende verklaring is dat ten tijde van de basisvorming een groot aantal scholen al aandacht besteedden aan doorlopende leerlijnen voor leerlingen, en dat daarmee in de ogen van docenten eerder sprake is van een voortzetting van bestaand beleid dan van nieuw of een geïntensiveerd beleid.

Uit interviews met schoolleiders, team- en vaksectieleiders en docenten, die in het najaar van 2009 zijn gehouden, komt het beeld naar voren dat binnen elk van de scholen activiteiten worden ondernomen om tot een betere afstemming tussen onder- en bovenbouw te komen. Tegelijkertijd wordt geconstateerd dat de mate waarin deze afstemming daadwerkelijk gestalte heeft gekregen nog niet afdoende is, en het ook de komende jaren aandacht vraagt om doorlopende leerlijnen tot stand te brengen. Zowel schoolleiders als docenten geven aan dat er meer overleg tussen docenten uit de onder- en bovenbouw plaats moet vinden. Er zijn verschillende redenen waarom dit slechts sporadisch plaatsvindt. Schoolleiders geven aan dat de verantwoordelijkheid voor afstemming, vooral in havo en vwo, in de eerste plaats bij de vaksecties ligt. Veel vaksecties hebben onvoldoende aandacht voor de doorlopende leerlijn. Waar dat wel het geval is, bijvoorbeeld door overleg over gehanteerde werkvormen en toetsing, oordelen schoolleiders ook positiever over de mate waarin de afstemming tussen onder- en bovenbouw op school tot stand komt. Uit interviews met docenten en vaksectie- en teamleiders komt naar voren dat het gebruik van dezelfde lesmethode daarbij een belangrijk hulpmiddel is, doordat deze vaak op dezelfde didactische principes is gestoeld, en er sprake is van op elkaar aansluitende lesstof.

De Onderwijsinspectie (2009) en de Monitor 2005-2008 (Onderbouw-VO, 2008) schetsen een vergelijkbaar beeld en stellen dat de doorlopende leerlijn tussen basis- en voortgezet onderwijs, en binnen het voortgezet onderwijs tussen onder- en bovenbouw veel aandacht krijgt, maar dat er onderwijsinhoudelijk nog veel moet gebeuren – vooral waar het gaat om didactische benaderingswijzen, de ontwikkeling van vaardigheden en het vaststellen van leerinhouden. Er is hierbij een verschil tussen havo/vwo en vmbo. Havo/vwo-scholen richten zich sterker op doorgaande vakinhoudelijke leerlijnen dan vmbo-scholen, die de doorlopende leerlijn vooral in activiteiten op het vlak van (praktische) sector- en beroepenoriëntatie zoeken.

Docenten geven aan dat studiewijzers ook een middel kunnen zijn voor het realiseren van een doorlopende leerlijn. Een aantal scholen werkt niet alleen in de vernieuwde tweede fase, maar ook in de onderbouw, met studiewijzers. Collega's weten door het gebruik van studiewijzers precies van elkaar wat er op het programma staat en hoe ver men in principe op een bepaald moment met de lesstof gevorderd moet zijn. Ongeveer 44% van de havo/vwo-scholen begeleidt leerlingen in het derde leerjaar in het zelfstandig werken, en bijna 30% van de scholen toetst bewust grotere hoeveelheden leerstof in het derde leerjaar om leerlingen al vertrouwd te maken met de eisen die aan hen in de Tweede Fase worden gesteld. Daarnaast maken scholen gebruik van een variëteit aan andere vormen, zoals het instellen van toetsweken, meer op inzicht toetsen of het gedurende een middag in de week besteden van aandacht aan praktische profieloriëntatie. Tegelijkertijd geeft nog steeds 7% van de scholen aan geen bewuste activiteiten te ondernemen in leerjaar 3 om de aansluiting naar de Tweede Fase soepel te laten verlopen.

Ruim een kwart van de schoolleiders (27%) is van mening dat er op hun school nog onvoldoende aandacht is voor de aansluiting tussen leerjaar 3 en de Tweede Fase. Bijna 65% vindt dat de school wel voldoende doet, maar dat dit nog verder verbeterd kan worden. Verbeteringen die door schoolleiders genoemd worden liggen met name op het meer bevorderen van zelfstandig leren in het derde leerjaar, een betere afstemming van de leerstof die in leerjaar 3 wordt behandeld op HAVO-4 en VWO-4, evenals een betere afstemming op het werktempo en het niveau dat van leerlingen in de Tweede Fase wordt

gevraagd. Slechts 9% van de schoolleiders geeft aan dat de afstemming tussen leerjaar 3 en de Tweede Fase bij hen op school goed geregeld is.

In de onderbouw leeft de wens dat docenten met een eerstegraads bevoegdheid ook voor een aantal uren les in de onderbouw en in het derde leerjaar kunnen worden ingezet. Niet alleen door docenten in de onderbouw, maar ook door schoolleiders wordt een geringe inzet van eerstegraads docenten in de onderbouw als knelpunt gezien voor een betere afstemming van onder- en bovenbouw in havo en vwo. Zij geven aan dat dit verbetering behoeft, maar wijzen tegelijkertijd op het feit dat dit organisatorisch moeilijk te realiseren valt. Op een deel van de scholen worden eerstegraads docenten wel in het derde leerjaar ingezet.

5.2.4 Onderwijstijd

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.

In het kwantitatieve deelonderzoek is nagegaan of het voor scholen mogelijk was in het schooljaar 2007-2008 de norm van 1040 uur per leerjaar te realiseren. De evaluatiestudie liet zien dat het bijna driekwart van de scholen is gelukt om dit in leerjaar 1 en 2 van het vmbo en havo/vwo te realiseren. Bijna 80% van de scholen met een derde leerjaar havo/vwo bleken in staat om te voldoen aan de urennorm. De voornaamste redenen voor het niet kunnen realiseren van de urennorm in het schooljaar 2007-2008 waren volgens scholen: lesuitval door ziekte (92%) en het aantal lesweken als gevolg van vakantiespreiding (58%). De resultaten van de evaluatiestudie komen overeen met de bevindingen van de Onderwijsinspectie (2010).

De positieve uitkomsten die ten aanzien van het behalen van de urennorm in het kwantitatieve onderzoek werden gevonden, werden tijdens het kwalitatieve onderzoek bevestigd. De scholen die aan de dieptestudie hebben meegewerkt, gaven dat de urennorm voor hen geen problemen (meer) opleverde, voornamelijk doordat er meer uren werden ingepland en lesuitval in de eerste twee leerjaren zo veel mogelijk werd opgevangen.

5.2.5 Waarborging van kwaliteit en verantwoording

De nieuwe wetgeving voor de onderbouw bepaalt dat scholen over hun keuzes verantwoording moeten afleggen, niet alleen naar de overheid maar ook naar de omgeving van de school. Verder probeert de overheid scholen te stimuleren om de dialoog te zoeken met belanghebbenden rondom de school.

Voor het waarborgen van de kwaliteit van het onderwijs maken scholen gebruik van verschillende maatregelen zoals bijvoorbeeld analyses van gegevens van de kwaliteitskaart, opbrengstgegevens, doorstroom- en examenresultaten, en op sommige scholen evaluatiemomenten met personeel, leerlingen en ouders. Bij docenten wordt de kwaliteit van het onderwijzen en leren voornamelijk door middel van enquêtes, en team- en functioneringsgesprekken geëvalueerd. Bij leerlingen en ouders vindt dit doorgaans plaats met behulp van enquêtes en tevredenheidsonderzoeken. Onderzoeken onder ouders leiden echter vrijwel altijd tot een lage respons. Omdat betrokkenheid van ouders

door scholen als belangrijk wordt ervaren, zijn binnen veel scholen ouderpanels en ouderpanelen actief. Bovenstaand beeld strookt met de Innovatiemonitor (2008) waarin wordt vastgesteld dat vrijwel alle scholen in een evaluatie nagaan of hun doelen bereikt zijn en dat leerlingen vaak bij de evaluatie worden betrokken.

Uit de interviews met schoolleiders, vaksectieleden en docenten kwam naar voren dat scholen wat betreft verantwoording naar de omgeving nog weinig actief zijn. Verklaringen die door schoolleiders werden gegeven liggen deels in het feit dat zij twijfelen of belanghebbenden wat met de informatie doen. Uit de monitor Onderbouw-VO kwam eerder naar voren dat bij de toename aan verantwoordingsactiviteiten de nieuwe wetgeving voor de onderbouw geen tot slechts een geringe rol heeft gespeeld (Onderbouw-VO, 2008). De behoefte van scholen aan het intensiveren van samenwerking met andere onderwijs-, zorginstellingen en de behoefte aan een grotere betrokkenheid van ouders vormden het meest vaak de aanleiding. De Onderwijsinspectie (2009) stelde eerder vast dat de kwaliteitszorg op scholen voor voortgezet onderwijs door de jaren heen gestaag stijgt, maar dat op een substantieel deel van de scholen nog sprake is van onvoldoende kwaliteitszorg. Het percentage scholen waar de kwaliteitszorg als voldoende is beoordeeld ligt rond de 55%.

5.3 Leerprestaties in de onderbouw

In de opbrengstevaluatie is nagegaan hoe de prestaties van leerlingen in de vakken wiskunde, Nederlands en Engels zich in de afgelopen jaren hebben ontwikkeld. In de analyses is gebruikgemaakt van gegevens die in het kader van het longitudinale cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ in de schooljaren 2007-2008 en 2010-2011 verzameld zijn bij ruim 20.000 leerlingen in leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs. De data zijn vanuit twee invalshoeken geanalyseerd. Eerst is een vergelijking gemaakt tussen de prestaties van leerlingen in COOL-1 en COOL-2 vanuit het perspectief van de klassieke testtheorie. Dit betekent dat voor de items die in beide schooljaren zijn voorgelegd aan de leerlingen het proportie goede antwoorden is uitgerekend. Vervolgens is dezelfde vergelijking gemaakt vanuit het perspectief van de item respons theorie. In een dergelijke analyse wordt geprobeerd om de scores die leerlingen behaald hebben op verschillende versies van toetsen te vertalen naar één onderliggende meetschaal.

De verschillende analyses lieten zien dat de leerlingen in COOL-2 bij alle vakken minder goed gepresteerd hebben dan de leerlingen in COOL-1. De gevonden verschillen bleken echter niet in alle gevallen significant te zijn op het 5 procent niveau. In het havo was er zowel voor wiskunde als Nederlands en Engels sprake van een significante achteruitgang in leerprestaties. In de gemengde en de theoretische leerweg beperkte de achteruitgang zich tot de vakken Nederlands en Engels. In de basisberoepsgerichte leerweg was er alleen bij het vak wiskunde sprake van een significante achteruitgang. Er zijn geen aanwijzingen dat de vwo-leerlingen minder goed zijn gaan presteren op wiskunde, Nederland of Engels.

De achteruitgang in prestaties van leerlingen kan niet zonder meer aan de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw toegeschreven worden. De mindere leerprestaties kunnen in principe weliswaar gerelateerd zijn aan veranderingen die zich op scholen in de onderbouw hebben voorgedaan, maar kunnen ook het gevolg van andere ontwikkelingen. Aangezien uit de procesevaluatie het beeld ontstaat dat zich op scholen weliswaar de

nodige veranderingen hebben voltrokken in de onderbouw, maar dat deze het aangeboden onderwijs in de klas slechts marginaal hebben beïnvloed, lijkt een alternatieve verklaring het meest voor de hand te liggen. Een mogelijke verklaring in dit kader is de opwaartse beweging die heeft plaatsgevonden in de leerlingenpopulatie.

5.4 Knelpunten en successen in ontwikkeling van de onderbouw

Tijdens de evaluatiestudie zijn er niet alleen aspecten onderzocht die voortvloeien uit de nieuwe wetgeving voor de onderbouw voortgezet onderwijs, maar is ook geïnventariseerd welke zaken ontwikkeling van de onderbouw in de weg staan en welke effecten scholen bemerken van de ontwikkelingen in de onderbouw bij docenten en leerlingen.

Knelpunten

Op basis van het tweede kwantitatieve deelonderzoek kan geconcludeerd worden dat een aantal aspecten de ontwikkeling van de onderbouw in de weg staan of bemoeilijken. De grootste knelpunten zijn het ontbreken van voldoende tijd en geld voor vernieuwing. Deze knelpunten worden door zowel schoolleiders als docenten als het meest belemmerend gezien om veranderingen in de onderbouw tot stand te brengen, en zijn in de afgelopen jaren als een steeds groter knelpunt ervaren. Andere knelpunten zijn de behoudende denkwijze van docenten en het feit dat de schoolleiding sneller of meer veranderingen wil doorvoeren dan het docententeam. Hoewel dit op verscheidene scholen nog steeds als knelpunt voor de ontwikkeling van de onderbouw wordt aangemerkt, is dit minder nijpend dan enkele jaren geleden. Het lijkt er op dat docenten en schoolleiding in de afgelopen jaren in veel scholen tot een gezamenlijke visie op de (wijze van) ontwikkeling van de onderbouw zijn gekomen.

Ook de Onderwijsinspectie (2009) stelde eerder vast dat de ontwikkeling op scholen meer dan eens stagneert door gebrek aan tijd, onvoldoende facilitering en onvoldoende mogelijkheden voor leraren en teams om zich te professionaliseren. Een juiste aansturing door de schoolleiding is steeds weer doorslaggevend voor succes. De Monitor 2005-2008 (Onderbouw VO, 2008) rapporteerde als meest genoemde belemmeringen voor onderbouwontwikkeling: 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.

Dat schoolontwikkeling tijd kost is duidelijk. Tijdens de dieptestudie gaven zowel schoolleiders als docenten aan dat de werkdruk voor docenten groot is. Naar de mening van de docenten zelf is deze de laatste jaren verder toegenomen. Voor echte ontwikkelzaken blijft daardoor weinig tot geen tijd over. Het voorbereiden van lessen en het nakijken van werk neemt veel tijd in beslag en er zijn veel zaken die om voorbereiding en afstemming vragen. In de monitor 2006 (Onderbouw-VO, 2006) werd beschreven dat de norm voor de onderwijstijd volgens veel scholen op dit punt remmend werkt. Nu scholen meer inspanningen moeten leveren om de norm te halen en er verhoogde aandacht moet zijn voor het voorkomen van lesuitval, komen activiteiten in het kader van onderwijsontwikkeling en verhoging van de expertise, zoals het bijwonen van studie- en scholingsdagen, in de knel. Dit beeld kwam eerder eveneens uit de monitor 2005-2008 naar voren (Onderbouw-VO, 2008).

Successen

Schoolleiders, vaksectieleiders en docenten oordelen in het algemeen positief over de wijze waarop bij hen op school aan de ontwikkeling van de onderbouw wordt gewerkt. Schoolleiders zijn van mening dat in vergelijking met de basisvorming meer sprake is van samenwerking tussen docenten en contact met collega-docenten. Verder is er sprake van een wat beter en meer intensief contact met leerlingen. Er wordt wat meer wordt aangesloten bij de dagelijkse leefwereld van leerlingen.

Schoolleiders, vaksectieleiders en docenten zijn van mening dat leerlingen, sinds de nieuwe wet- en regelgeving van kracht is geworden, meer samenwerkend leren, en meer zelfstandig, enthousiast en gemotiveerd zijn. Deze uitkomsten worden ondersteund door bevindingen uit de Innovatiemonitor (2008). Daarin gaven schoolleiders eveneens aan dat de vernieuwingen in de onderbouw bij hen op school, leidden tot enthousiaste, gemotiveerde leerlingen, maar ook tot een grotere motivatie onder docenten. Verder namen zij waar dat leerlingen andere competenties – zoals sociale competenties en creativiteit – verworven, en dat er vanuit de omgeving van de school positief op de veranderingen in de onderbouw werd gereageerd.

Literatuur

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.

Eggen, T.J.H.M. (2004). *Contributions to the theory and practice of computerized adaptive testing*. Arnhem: Cito.

Hambleton, R.K., Swaminathan, H., & Rogers, H.J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 2007-2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 2008-2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over het jaar 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kolen, M.J., & Brennan, R.L. (2004). *Test equating, scaling, and linking. Methods and practices*. New York: Springer-Verlag.

Monseur, C., & Berezner, A. (2007). The computation of equating errors in international surveys in education. *Journal of Applied Measurement*, 8, 323-335.

Oberon, VO-project Innovatie (2007). *Beweging in beeld, feiten en verhalen over innovatie in het voortgezet onderwijs 2007*. Utrecht: Oberon/ Innovatieproject VO-Raad.

Oberon, VO-project Innovatie (2008). *Beweging in beeld III, feiten en verhalen over innovatie in het voortgezet onderwijs 2008*. Utrecht: Oberon/ Innovatieproject VO-Raad.

Onderbouw-VO (2005). Monitor 2005. *Volop in beweging. Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Onderbouw-VO (2006). Monitor 2006. *Bewegen volgens plan. Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Onderbouw-VO (2007). Monitor 2007. *Bewegen met beleid. Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Onderbouw-VO (2008). Monitor onderbouw 2005-2008. *Blijvend in beweging. Vier jaar onderbouwontwikkeling. Rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Zwolle: Onderbouw VO.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (2005). *Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs inzake vervanging van de basisvorming door een nieuwe regeling voor de onderbouw (regeling onderbouw VO) (Nr. 3)*. Den Haag: SDU.

Verhelst, N.D., & Glas, C.A.W. (1995). The one-parameter logistic model. In G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.), *Rasch models. Foundations, recent developments, and applications*. New York: Springer-Verlag.

Verhelst N.D., Glas C.A.W., & Verstralen H.H.F.M. (1995). *OPLM: One-Parameter Logistic Model. Computer program and manual*. Arnhem: Cito.

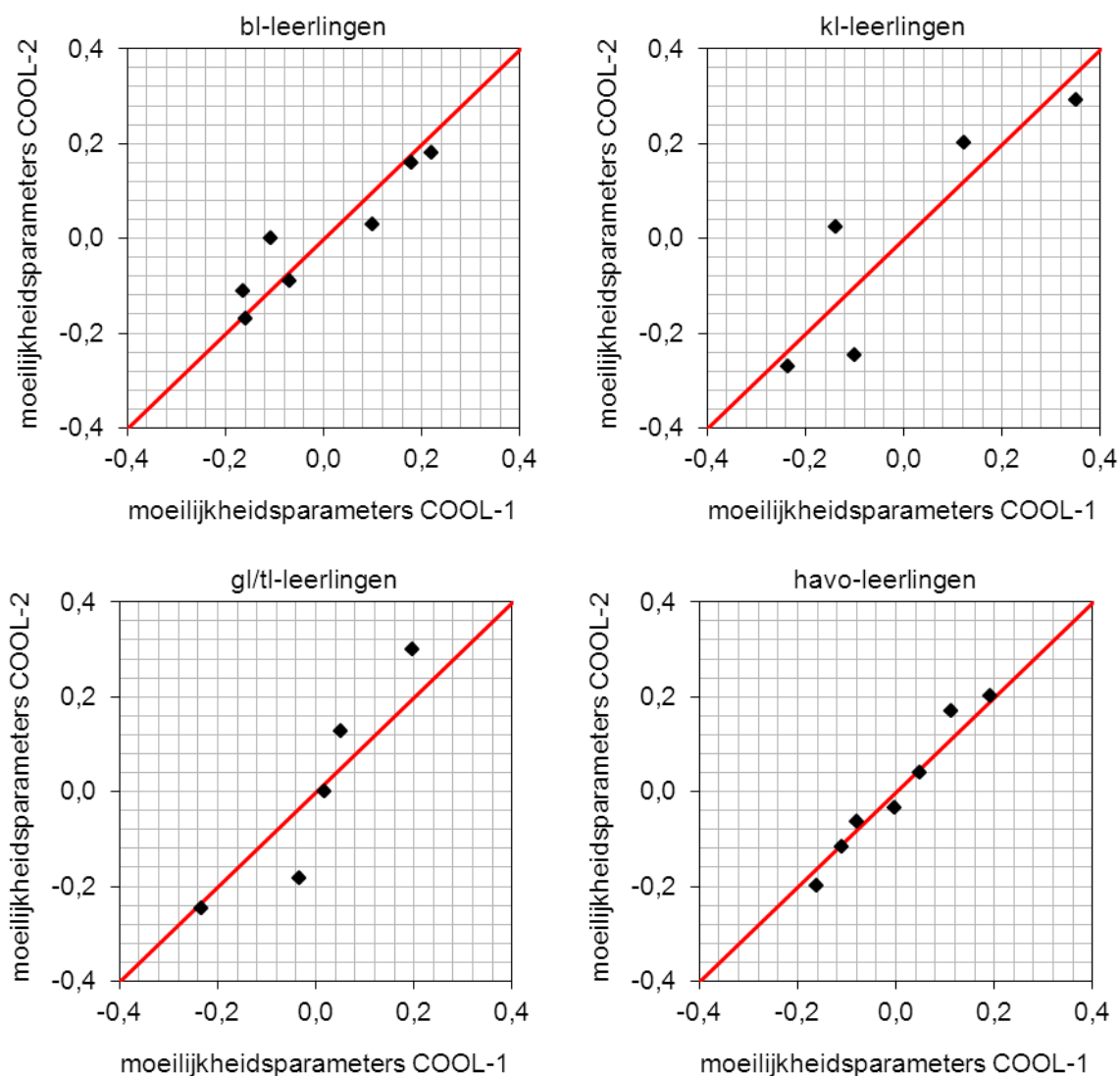
Zijsling, D., Keuning, J., Kuyper, H., Batenburg, T. van, & Hemker, B. (2010). *Technisch rapport eerste meting van COOL⁵⁻¹⁸ in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Groningen/Arnhem: GION/Cito.

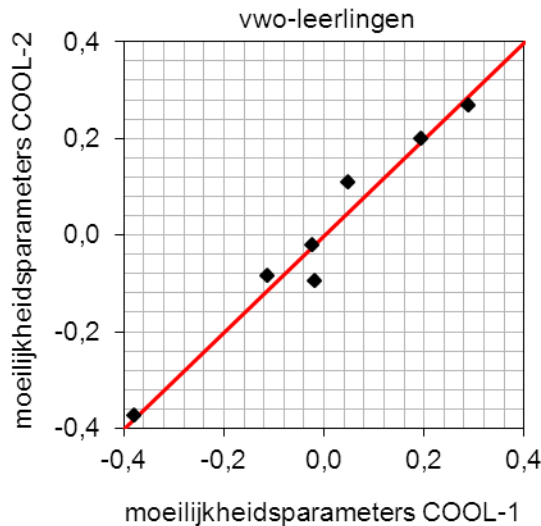
Bijlage I

Wiskunde

In Figuur I.1 worden de moeilijkheidsparameters zoals geschat op basis van de COOL-1 data en de COOL-2 data met elkaar vergeleken. Als het OPLM geldt, zou er een lineaire relatie moeten bestaan tussen de twee sets met moeilijkheidsparameterschattingen (zie Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991). Figuur I.1 laat echter zien dat de parameters soms aanzienlijk van elkaar verschillen. Met name voor de vmbo-KL-leerlingen verschillen de parameters soms sterk afhankelijk van de dataset die gebruikt is (COOL-1 of COOL-2) om ze te schatten. In de onderwijstypes HAVO en VWO lijkt het DIF-probleem minder groot.

Figuur I.1 Geschatte moeilijkheidsparameters van de ankeritems in COOL-1 en COOL-2





Op basis van Figuur 2 kan voor elk van de onderwijstypen een zogenaamde equivaleerfout uitgerekend worden. De equivaleerfout drukt de mate van onzekerheid omtrent de equivalering uit in een standaardfout en geeft aan hoe nauwkeurig de vergelijking tussen de twee te vergelijken toetsen kan worden gemaakt. Hoewel de grootte ervan niet precies is uit te rekenen, kan er wel een schatting gemaakt worden die we kunnen meenemen in de vergelijking tussen COOL-1 en COOL-2.

De equivaleerfout kan als volgt worden uitgerekend. Stel dat $\hat{\beta}_j^{\text{COOL-1}}$ de geschatte moeilijkheidsgraad van ankeritem j in COOL-1 weergeeft en $\hat{\beta}_j^{\text{COOL-2}}$ de geschatte moeilijkheidsgraad van datzelfde ankeritem j in COOL-2. We definiëren vervolgens de waarde:

$$c_j = \hat{\beta}_j^{\text{COOL-2}} - \hat{\beta}_j^{\text{COOL-1}}.$$

Deze waarde c_j geeft voor elk ankeritem het verschil weer tussen de geschatte moeilijkheidsgraad in COOL-1 en COOL-2. Als we vervolgens aannemen dat de ankeritems een random steekproef zijn uit de totale verzameling van items en we er rekening mee houden dat bij toepassing van het OPLM niet elk item even zwaar meetelt in de eindscore, dan wordt de equivaleerfout gegeven door de volgende vergelijking (Monseur & Berezner, 2007):

$$SE_{\text{COOL-1,COOL-2}} = \sqrt{\frac{\sum_{j=1}^L \alpha_j c_j^2}{(L-1) \sum_{j=1}^L \alpha_j}},$$

waarin L gelijk is aan het aantal ankeritems en α_j de maximale score voor ankeritem j is (oftewel de discriminatieparameter). Tabel I.1 geeft voor elk van de onderscheiden onderwijstypen de equivaleerfout. Daarnaast wordt ook de fit van het OPLM in de verschillende onderwijstypen in Tabel I.1 weergegeven. We zien dat de fit van het OPLM niet bijzonder goed is. Als vuistregel wordt vaak aangehouden dat de verhouding tussen de R_{Ic} -bijdrage en het aantal vrijheidsgraden maximaal 1.5 mag zijn. Bij twee onderwijstypes wordt deze grenswaarde overschreden en bij een derde onderwijstype naderen we deze waarde wel erg dicht. Merk op dat de relatief hoge R_{Ic} bijdrage in de schooltypes HAVO en VWO niet het gevolg is van DIF tussen COOL-1 en COOL-2 (zie ook Figuur I.1), maar voor een belangrijk deel veroorzaakt wordt door de overige items in de toetsen.

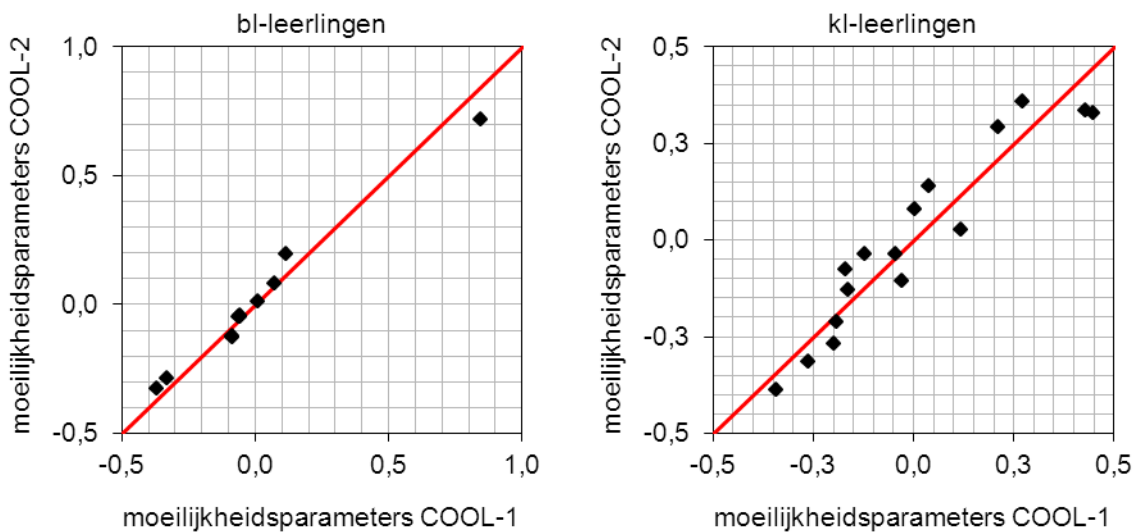
Tabel I.1 Geschatte equivaleerfout en modelfit per onderwijstype

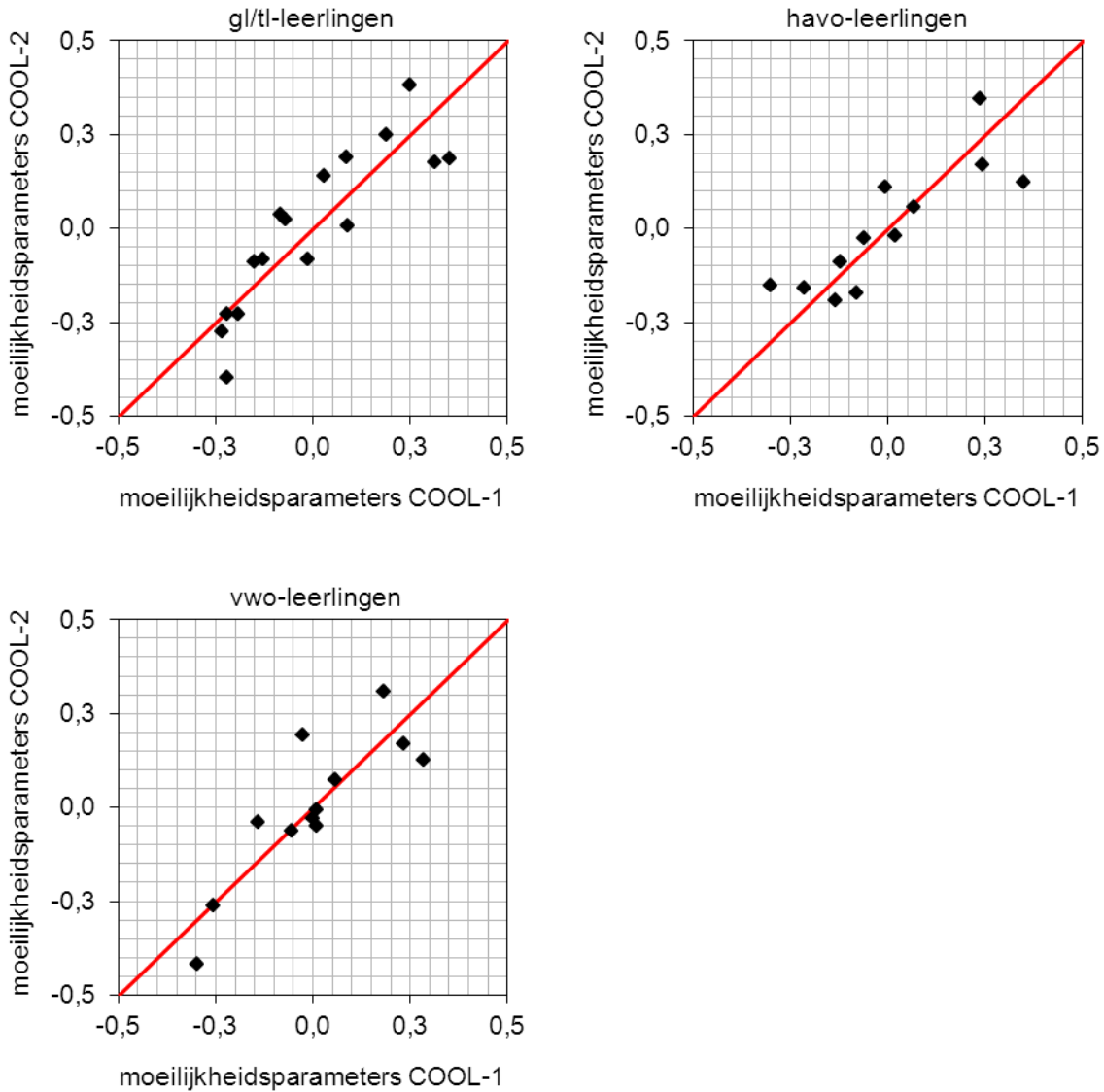
meetschaal	equivaleerfout	R_{1c}	df	R_{1c}/df
basisberoepsgerichte leerweg	0.022	163.290	123	1.328
kaderberoepsgerichte leerweg	0.050	166.897	112	1.490
gemengde en theoretische leerweg	0.043	205.727	112	1.837
havo	0.011	197.715	117	1.690
vwo	0.016	150.797	117	1.289

Nederlands

Bij het construeren van de meetschalen veronderstellen we dat de moeilijkheidsparameters voor de COOL-1 en COOL-2 leerlingen hetzelfde is. Er is nagegaan in hoeverre deze aanname verdedigbaar is. Daartoe zijn de moeilijkheidsparameters tweemaal geschat: eenmaal op basis van de COOL-1 data en eenmaal op basis van de COOL-2 data. De discriminatieparameters zijn hierbij constant gehouden. Als de aanname van gelijke parameters in COOL-1 en COOL-2 verdedigbaar is, zou er een lineaire relatie moeten bestaan tussen de twee sets met parameterschattingen. In Figuur I.2 worden de relatie tussen de parameters zoals geschat op basis van de COOL-1 data en de COOL-2 data visueel weergegeven.

Figuur I.2 Geschatte moeilijkheidsparameters van de ankeritems in COOL-1 en COOL-2





Figuur I.2 laat zien dat de COOL-1 leerlingen vaak anders gereageerd hebben op de items dan de COOL-2 leerlingen. Dit maakt een equivalering via passing van het OPLM problematisch en het is dan ook belangrijk dat de fout die we maken in de equivalering (het ten onrechte constant veronderstellen van de moeilijkheidsparameters) meewegen als we een vergelijking maken tussen de prestaties van leerlingen in COOL-1 en COOL-2. Het uitrekenen van de equivaleerfout gaat bij het vak Nederlands iets anders in zijn werk dan bij het vak wiskunde. Bij Nederlands zijn de items namelijk geclusterd per tekst, waardoor niet langer aangenomen kan worden dat de ankeritems een random trekking zijn uit de totale itemverzameling (zie Monseur & Berezner, 2007).

De equivaleerfout kan bij het vak Nederlands als volgt uitgerekend worden. Veronderstel dat we L scorepunten in K clusters hebben en dat index j betrekking heeft op de items en index i op de clusters, zodat $\hat{\beta}_{ji}^y$ de geschatte moeilijkheid weergeeft van ankeritem j in cluster i in jaar y . We definiëren de waarde:

$$c_{ji} = \hat{\beta}_{ji}^{\text{COOL-2}} - \hat{\beta}_{ji}^{\text{COOL-1}}.$$

Het gewicht (totaal aantal scorepunten, ofwel de som van de discriminatieparameters α_{ji}) van cluster i stellen we gelijk aan m_i , zodat:

$$\sum_{i=1}^K m_i = L \text{ en } \bar{m} = \frac{1}{K} \sum_{i=1}^K m_i.$$

Vervolgens veronderstellen we dat:

$$c_{..i} = \frac{1}{m_i} \sum_{j=1}^{m_i} \alpha_{ji} c_{ji} \text{ en } \bar{c} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^K \sum_{j=1}^{m_i} \alpha_{ji} c_{ji}.$$

De equivaleerfout, waarin rekening wordt gehouden met de clustering, wordt dan gegeven door:

$$SE_{\text{COOL-1,COOL-2}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^K m_i^2 (c_{..i} - \bar{c})^2}{K(K-1) \bar{m}^2}}.$$

Tabel I.2 geeft voor elk van de onderscheiden onderwijstypen de equivaleerfout. Daarnaast wordt ook de fit van het OPLM in de verschillende onderwijstypen in de tabel weergegeven. We zien dat de fit van het OPLM niet bijzonder goed is. De R_{1c} -bijdrage is erg groot in het perspectief van het aantal vrijheidsgraden. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat de R_{1c} -toets in hoge mate gevoelig is voor het aantal waarnemingen. Gezien de omvang van de COOL-steekproeven (vmbo-BL: 1967, vmbo-KL: 2585, vmbo-GL/TL: 5547, HAVO: 6015, VWO: 6271) zullen ook kleine modelafwijkingen al snel significant zijn en dat zien we terug in de R_{1c} -toets.

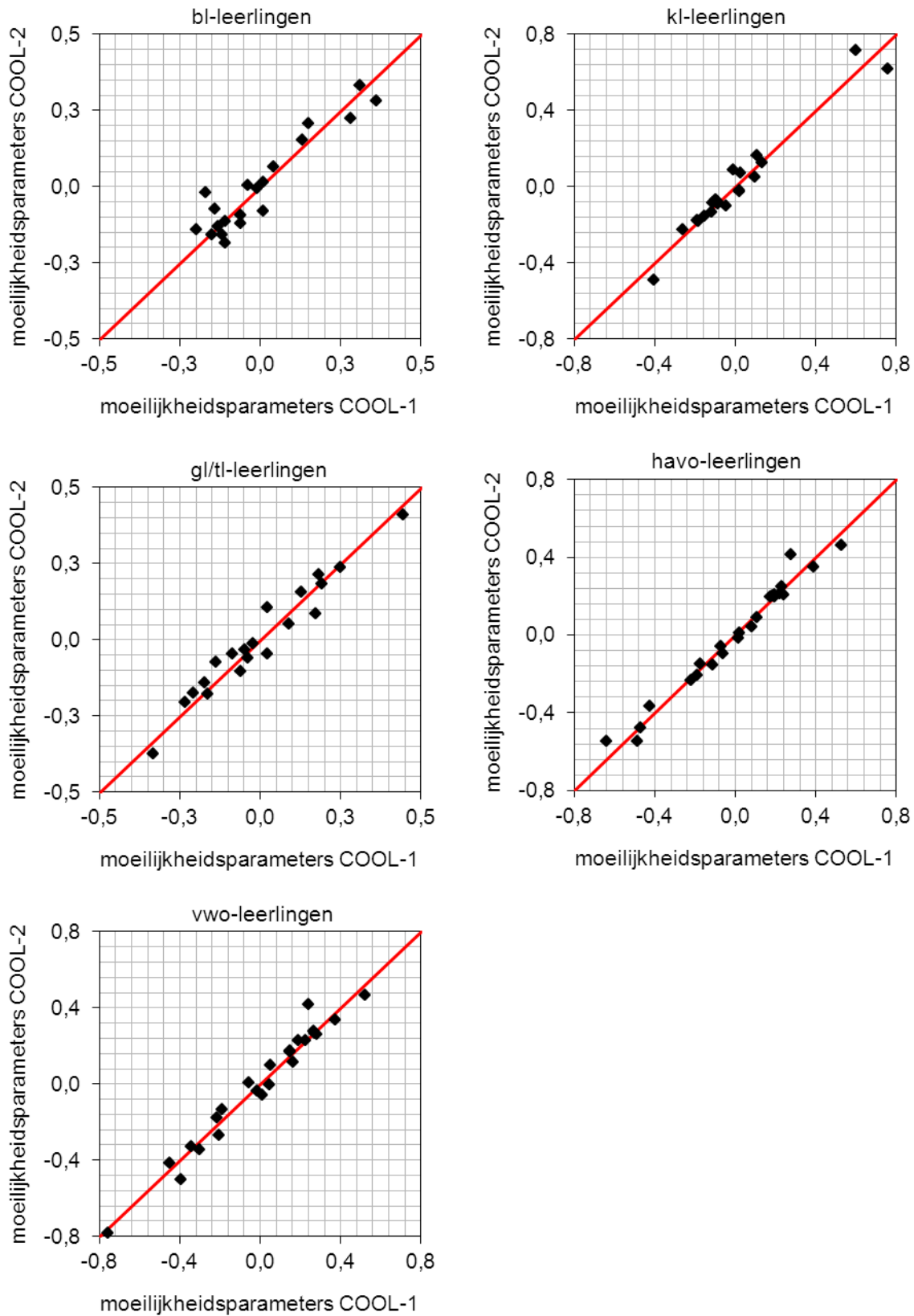
Tabel I.2 Geschatte equivaleerfout en modelfit per onderwijstype

Meetschaal	equivaleerfout	R_{1c}	df	R_{1c}/df
basisberoepsgerichte leerweg	0.018	264.822	178	1.488
kaderberoepsgerichte leerweg	0.028	478.376	189	2.531
gemengde en theoretische leerweg	0.033	846.559	189	4.479
Havo	0.040	626.599	185	3.387
Vwo	0.046	538.119	184	2.925

Engels

In Figuur I.3 wordt de relatie tussen de twee sets met parameterschattingen visueel weergegeven.

Figuur I.3 Geschatte moeilijkheidsparameters van de ankeritems in COOL-1 en COOL-2



Als de aanname van gelijke parameters in COOL-1 en COOL-2 verdedigbaar is, zouden de blokjes dicht bij de rode lijn moeten liggen. We zien dat er in de hogere onderwijstypen (HAVO en VWO) nauwelijks sprake is van DIF tussen de twee ronden van gegevensverzameling. In de basisberoepsgerichte leerweg ziet het er minder fraai uit. Het beeld van Figuur 6 zien we vanzelfsprekend terug in de equivaleerfout. In de tweede kolom van Tabel I.3 staat de equivaleerfout voor elk van de onderwijstypen vermeld. Zoals we mochten verwachten is de equivaleerfout voor de vmbo-BL-leerlingen relatief groot en voor de HAVO-leerlingen relatief klein. Bij het berekenen van de equivaleerfouten is net als bij wiskunde verondersteld dat de ankeritems een random steekproef waren uit de totale verzameling van items. Deze aanname was verdedigbaar, omdat er bij slechts 1 tekst meerdere vragen (3 in totaal) werden gesteld en er dus geen sprake was van een sterke clustering van items.

Tabel I.3 Geschatte equivaleerfout en modelfit per onderwijstype

meetschaal	equivaleerfout	R_{1c}	df	R_{1c}/df
basisberoepsgerichte leerweg	0.025	173.474	133	1.304
kaderberoepsgerichte leerweg	0.016	187.848	133	1.412
gemengde en theoretische leerweg	0.015	253.770	133	1.908
havo	0.009	356.661	161	2.215
vwo	0.012	340.988	161	2.118

Bijlage II

Wiskunde

Tabel II.1 *Verskil in p-waarden van de wiskunde ankeritems uit COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype*

Nr	geobserveerde verschil					gestandaardiseerde verschil				
	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO
1	-	-0.04	-0.05	-0.01	0.00	-	<u>-1.97</u>	<u>-3.70</u>	-0.96	-0.33
8	-	-0.08	0.00	0.01	0.03	-	<u>-3.92</u>	0.07	0.74	<u>2.46</u>
14	-0.01	0.06	0.06	-	-	-0.27	<u>3.04</u>	<u>4.36</u>	-	-
16	-0.09	-	-	-	-	<u>-4.04</u>	-	-	-	-
18	-0.01	-	-	-	-	-0.42	-	-	-	-
21	-0.01	0.02	0.00	-	-	-0.64	0.75	0.17	-	-
27	-	0.02	-0.05	-0.02	-0.01	-	1.07	<u>-3.37</u>	-1.46	-0.42
28	-	-	-	0.00	-0.03	-	-	-	0.16	<u>-3.31</u>
29	-0.06	-	-	-	-	<u>-3.03</u>	-	-	-	-
31	-0.01	-	-	-	-	-0.34	-	-	-	-
36	0.03	-	-	-	-	1.21	-	-	-	-
40	-	-	-	-0.04	0.01	-	-	-	<u>-2.66</u>	1.02
41	-	-	-	-0.03	0.00	-	-	-	<u>-2.76</u>	-0.21
43	-	-	-	-0.09	-0.02	-	-	-	<u>-6.99</u>	-1.37

De gestandaardiseerde verschillen worden vermeld aan de rechterkant van Tabel II.1. Bij een waarde groter dan 1.96 is er sprake van een significant verschil op het 5 procent significantieniveau. Uit de gestandaardiseerde verschillen per item blijkt dat de leerlingen die meegedaan hebben aan COOL-2 op de meeste ankeritems significant lager scoren dan de leerlingen die mee hebben gedaan aan COOL-1.

Nederlands

Tabel II.2 *Verskil in p-waarden van de ankeritems Nederlands uit COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype*

Nr	geobserveerde verschil					gestandaardiseerde verschil				
	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO
1	-0.08	-	-	-	-	<u>-3.93</u>	-	-	-	-
3	-0.10	-	-	-	-	<u>-6.16</u>	-	-	-	-
4	-0.07	-0.05	-0.07	-	-	<u>-2.95</u>	<u>-2.18</u>	<u>-5.79</u>	-	-
5	-0.08	0.00	0.03	-	-	<u>-3.39</u>	-0.15	<u>2.43</u>	-	-
10	0.00	0.02	0.02	-	-	-0.05	0.82	1.66	-	-
11	-0.06	0.02	-0.04	-	-	<u>-2.61</u>	1.11	<u>-4.88</u>	-	-
18	-0.10	-	-	-	-	<u>-4.46</u>	-	-	-	-
19	-0.11	-	-	-	-	<u>-4.85</u>	-	-	-	-
20	-0.09	-	-	-	-	<u>-3.81</u>	-	-	-	-
21	-0.06	-	-	-	-	<u>-2.69</u>	-	-	-	-
22	-0.08	-	-	-	-	<u>-3.32</u>	-	-	-	-
25	-	-0.09	-0.14	-	-	-	<u>-4.32</u>	<u>-10.25</u>	-	-
26	-	-0.13	-0.15	-	-	-	<u>-6.05</u>	<u>-11.16</u>	-	-
27	-	-0.10	-0.15	-	-	-	<u>-4.97</u>	<u>-11.51</u>	-	-
28	-	-0.06	-0.07	-	-	-	<u>-2.97</u>	<u>-5.00</u>	-	-
29	-	0.00	-0.03	-	-	-	0.20	<u>-3.83</u>	-	-
30	-	0.04	-0.01	-	-	-	1.71	-0.39	-	-
31	-	0.02	-0.02	-	-	-	1.16	-1.44	-	-
32	-	-0.02	-0.02	-	-	-	-0.96	-1.62	-	-
33	-	0.02	0.02	-	-	-	0.74	1.66	-	-
34	-	-0.09	-0.12	-	-	-	<u>-4.66</u>	<u>-9.50</u>	-	-
35	-	-0.07	-0.09	-	-	-	<u>-3.72</u>	<u>-9.19</u>	-	-
36	-	-0.09	-0.10	-	-	-	<u>-4.49</u>	<u>-8.36</u>	-	-
37	-	-	-	-0.03	-0.04	-	-	-	<u>-2.22</u>	<u>-2.99</u>
38	-	-	-	0.07	0.05	-	-	-	<u>5.29</u>	<u>3.68</u>
39	-	-	-	-0.01	-0.01	-	-	-	-0.37	-0.51
40	-	-	-	-0.12	-0.12	-	-	-	<u>-9.26</u>	<u>-9.81</u>
41	-	-	-	-0.07	-0.03	-	-	-	<u>-6.72</u>	<u>-3.82</u>
42	-	-	-	-0.08	-0.09	-	-	-	<u>-6.10</u>	<u>-6.98</u>
43	-	-	-	-0.08	-0.03	-	-	-	<u>-6.21</u>	<u>-3.18</u>
44	-	-	-	-0.08	-0.02	-	-	-	<u>-6.88</u>	<u>-2.80</u>
45	-	-	-	-0.12	-0.06	-	-	-	<u>-11.14</u>	<u>-7.83</u>
47	-	-	-	0.01	0.01	-	-	-	0.61	1.00
48	-	-	-	-0.02	-0.01	-	-	-	-1.75	-0.86
49	-	-	-	-0.01	-0.02	-	-	-	-1.05	<u>-2.43</u>

Tabel II.2 geeft per onderwijstype het geobserveerde verschil in p -waarde tussen COOL-1 en COOL-2 voor de toetsitems Nederlands. Leerlingen in COOL-2 hebben op de meerderheid van de items minder vaak een correct antwoord hebben gegeven dan de COOL-1 leerlingen. Wanneer de verschillen op dezelfde manier gestandaardiseerd worden als eerder bij wiskunde, dan blijkt dat het verschil in prestatie in driekwart van de gevallen significant is op het 5 procent niveau (onderstreept in Tabel II.2).

Engels

Tabel II.3 Verschil in p-waarden van de ankeritems Engels uit COOL-1 en COOL-2 uitgesplitst naar onderwijstype

Nr	geobserveerde verschil					gestandaardiseerde verschil				
	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO
1	-0.06	-	-	-	-	<u>-2.028</u>	-	-	-	-
2	0.07	-	-	-	-	<u>2.190</u>	-	-	-	-
3	-0.07	-	-	-	-	<u>-2.242</u>	-	-	-	-
4	0.02	-	-	-	-	0.710	-	-	-	-
5	0.00	-	-	-	-	-0.070	-	-	-	-
6	0.02	-	-	-	-	0.832	-	-	-	-
7	-0.13	-	-	-	-	<u>-4.507</u>	-	-	-	-
8	0.00	-	-	-	-	-0.105	-	-	-	-
9	-0.01	-	-	-	-	-0.385	-	-	-	-
10	0.03	-	-	-	-	1.155	-	-	-	-
11	0.02	0.03	-0.01	-	-	0.680	1.124	-1.116	-	-
12	-0.01	-0.04	-0.08	-	-	-0.406	-1.289	<u>-4.881</u>	-	-
13	0.02	-0.04	0.00	-	-	0.551	-1.298	0.054	-	-
14	0.01	0.01	-0.08	-	-	0.302	0.216	<u>-4.922</u>	-	-
15	-0.04	-0.04	-0.06	-	-	-1.314	-1.530	<u>-3.957</u>	-	-
16	-0.01	-0.03	-0.03	-	-	-0.235	-1.216	<u>-2.014</u>	-	-
17	-0.05	-0.02	-0.05	-	-	-1.543	-0.583	<u>-2.717</u>	-	-
18	-0.02	-0.06	-0.07	-	-	-0.605	<u>-2.366</u>	<u>-4.990</u>	-	-
19	0.02	-0.03	-0.02	-	-	0.523	-0.976	-1.452	-	-
20	-0.02	-0.05	-0.09	-	-	-0.664	-1.886	-5.518	-	-
21	-	-0.05	-0.07	-0.02	0.00	-	-1.962	<u>-3.985</u>	-1.803	0.098
22	-	-0.04	-0.01	-0.05	-0.01	-	-1.517	-0.674	<u>-3.626</u>	-0.727
23	-	-0.05	-0.06	-0.04	-0.03	-	-1.635	<u>-3.131</u>	<u>-2.438</u>	-1.806
24	-	0.01	-0.08	-0.03	0.01	-	0.291	<u>-4.132</u>	-1.794	0.575
25	-	0.00	-0.03	-0.01	-0.02	-	0.144	-1.756	-0.751	-1.663
26	-	0.01	-0.06	0.00	0.02	-	0.180	<u>-3.465</u>	-0.068	1.766
27	-	-0.04	-0.05	-0.03	0.00	-	-1.324	<u>-2.861</u>	-1.698	0.259
28	-	-0.07	-0.08	-0.05	-0.01	-	<u>-2.342</u>	<u>-4.495</u>	<u>-3.054</u>	-1.091
29	-	0.02	-0.03	-0.03	0.02	-	0.806	-1.484	<u>-1.963</u>	1.236
30	-	-0.02	-0.07	-0.03	0.02	-	-0.895	<u>-3.676</u>	-1.924	1.365
31	-	-	-	-0.03	0.02	-	-	-	-1.884	1.404
32	-	-	-	-0.06	-0.01	-	-	-	<u>-3.271</u>	-0.663
33	-	-	-	-0.02	-0.04	-	-	-	-1.320	<u>-2.778</u>
34	-	-	-	-0.05	0.03	-	-	-	<u>-2.783</u>	<u>2.006</u>
35	-	-	-	-0.04	-0.03	-	-	-	<u>-2.284</u>	-1.734
36	-	-	-	-0.03	-0.04	-	-	-	-1.574	<u>-2.398</u>
37	-	-	-	-0.02	0.02	-	-	-	-0.961	1.207
38	-	-	-	-0.04	-0.02	-	-	-	<u>-2.238</u>	-1.123
39	-	-	-	-0.06	0.00	-	-	-	<u>-3.225</u>	-0.234
40	-	-	-	-0.10	-0.12	-	-	-	<u>-5.504</u>	<u>-6.968</u>
41	-	-	-	-0.02	0.01	-	-	-	-1.093	0.354

Nr	geobserveerde verschil					gestandaardiseerde verschil				
	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO	BL	KL	GL/TL	HAVO	VWO
42	-	-	-	0.00	0.03	-	-	-	-0.121	1.904
43	-	-	-	-0.05	-0.02	-	-	-	<u>-2.920</u>	-1.281
44	-	-	-	-0.04	-0.02	-	-	-	<u>-2.454</u>	-1.007

Tabel II.3 geeft per onderwijstype het geobserveerde verschil in p -waarde tussen COOL-1 en COOL-2. De lagere p -waarden in COOL-2 wijzen op een teruggang in prestatie. Het is echter belangrijk dat bij de interpretatie van de verschillen rekening wordt gehouden met de standaardfout van de p -waarden. Als we dit doen en de standaardfouten gebruiken om de verschillen te standaardiseren, dan zien we dat de teruggang in prestatie slechts bij één op de drie items significant is op het 5 procent niveau.