

Beweging in de onderbouw

Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs

Bijlagen

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Beweging in de onderbouw

**Voorstellen voor de eerste leerjaren
van het voortgezet onderwijs**

Bijlagen

Inhoud

Over deze bijlagen 5

Bijlage 1 **Opdracht van de minister van OCW** 6

Bijlage 2 **Voorstel voor nieuwe kerndoelen onderbouw VO** 10

Bijlage 3 **Kerndoelen en praktijkonderwijs** 24

Bijlage 4 **Samenstelling Taakgroep Vernieuwing Basisvorming** 27

Bijlage 5 **Verantwoording en werkwijze** 28

Bijlage 6 **Adviesraad: werkwijze en eindadvies** 45

Bijlage 7 **Specifieke adviezen** 52

Bijlage 8 **De aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs** 64

Bijlage 9 **De raadplegingen** 69

Over deze bijlagen

Bijlagen, aanhangsels bij ambtelijke adviezen, ze zijn wel aardig maar het kan ook zonder. Zo niet de bijlagen bij dit rapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming: die publiceren we afzonderlijk en u moet ze zeker met aandacht lezen.

Want wie in onderwijsland wil nu niet weten hoeveel kerndoelen het zijn geworden, wat ze inhouden en wat je ermee kan doen?

En hoe de Taakgroep gewerkt heeft, wat we van de scholen geleerd hebben, waarom er in die scholen zo veel enthousiasme is voor een andere aanpak, en welke lessen politici en andere beleidsmakers daaruit zouden kunnen trekken?

Het staat allemaal in de bijlagen. Zij verrijken en verdiepen het advies, geven er smaak aan.

Dan zijn er nog, niet minder belangrijk, de werkdocumenten van deskundigen, op onderdelen van het advies die nadere doordenking, studie of onderzoek vroegen. De Taakgroep heeft er zijn voordeel mee gedaan, nu kunnen ook anderen dat doen. Ze zijn afzonderlijk gebundeld, een lijst met onderwerpen vindt u ook in de inhoudsopgave van het hoofdrapport.

In deze bundel vindt u bijlagen over de volgende onderwerpen:

- 1 Opdracht van de Minister aan de Taakgroep
- 2 Voorstel voor nieuwe kerndoelen onderbouw VO
- 3 Kerndoelen en praktijkonderwijs
- 4 Samenstelling van de Taakgroep
- 5 Verantwoording en werkwijze van de Taakgroep
- 6 Adviesraad: werkwijze en eindadvies
- 7 Specifieke adviezen
- 8 De aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs
- 9 De raadplegingen

Bijlage 1 Opdracht Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

De minister van OCW heeft de opdracht aan de Taakgroep vastgelegd in een afzonderlijk schrijven, dat belangrijk genoeg is om het hieronder onverkort weer te geven. In de vorm van een instellingsbeschikking is het artikelsgewijs opgebouwd en er is een toelichting op de onderwerpen aan toegevoegd.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen stelt, mede namens de Staatssecretaris van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij, de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in. De Taakgroep werkt onder de verantwoordelijkheid van de minister.

De Taakgroep heeft de volgende taken:

- a** Het adviseren over de inhoud van een set van kerndoelen voor het kerndeel van curriculum van de basisvorming. Uitgaande van de huidige kerndoelen gaat het om het selecteren, actualiseren en (her)groeperen daarvan. Het betreft kerndoelen uit de vakken Nederlands, Engels, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, wiskunde, natuur- en scheikunde, biologie, verzorging, techniek, informatiekunde, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding. De inhoud en omvang van de set dient zo te zijn dat de samenhang in het onderwijsaanbod wordt bevorderd en dat de kerndoelen zijn te realiseren in tweederde van de onderwijstijd van twee leerjaren. Het advies moet kunnen rekenen op voldoende draagvlak in scholen. Bij de totstandkoming van het advies worden daarom nadrukkelijk ervaringen van scholen betrokken.
- b** Het adviseren over de plaats en de invulling van maatschappelijke oriëntatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
- c** Het adviseren over de vraag of handhaving van een tweede moderne vreemde taal in ten minste een deel van het vmbo in het verplichte curriculum gewenst is en over de manier waarop dat zou kunnen plaatsvinden. Hierbij wordt nadrukkelijk rekening gehouden met de mogelijkheden van de verschillende leerlingengroepen.
- d** Het adviseren over de plaats van het vak Friese taal in het curriculum van de scholen in de provincie Friesland.
- e** Het op basis van ervaringen in scholen ontwikkelen van een leergebied of leergebieden 'natuur'; en hiervoor een eerste voorstel uitwerken.
- f** Het op basis van ervaringen in scholen ontwikkelen van leer-gebieden 'mens en maatschappij' en 'kunst', dan wel het doen van voorstellen daartoe.

- g** Het aan de hand van uitgewerkte en geconcretiseerde kerndoelen van de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en het leer-gebied 'natuur' als second opinion adviseren over de wenselijkheid van leerstandaarden op het niveau van de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo.
- h** Het ontwikkelen van handreikingen voor doorlopende leerlijnen voor leerlingen.
- i** De mogelijkheden bezien voor een leerlingvolgsysteem in relatie tot de onder g. genoemde leerstandaarden.
- j** Het zorgdragen voor draagvlak voor de adviezen en voorstellen van de Taakgroep.
- k** Het stimuleren van schoolontwikkeling gericht op het realiseren van de kerndoelen en doorlopende leerlijnen in de scholen.
- l** Het adviseren over de wijze waarop de verdere voortgang van het proces kan worden gewaarborgd.

Als einddatum voor de taken genoemd onder a, b, c en d geldt de streefdatum 1 maart 2003.

Als einddatum voor de taak genoemd onder e geldt de streefdatum 1 oktober 2003.

Als einddatum voor de taak genoemd onder l geldt 1 februari 2004.

Als einddatum voor de overige taken geldt 31 juli 2004.

Alleen na overleg met de minister kan van bovengenoemde einddata afgeweken worden.

Samenstelling

- 1** De Taakgroep bestaat uit een voorzitter, tevens lid, een drietal volledig beschikbare leden en maximaal tien leden die gemiddeld één dag in de week beschikbaar zullen zijn.
- 2** Aan de Taakgroep worden secretarissen toegevoegd.
- 3** Tot voorzitter, tevens lid, wordt benoemd de heer H.P. Meijerink.

Ondersteuning

- 1** De Taakgroep wordt ondersteund door secretariaatsmedewerkers.
- 2** De Taakgroep wordt voor administratie, huisvestingszaken en (financieel) beheer ondersteund door de Stichting Ondersteuning Projecten in Overheidssectoren (SOP) te Den Haag.

Structuur en werkwijze

- 1** De Taakgroep verzekert zich langs twee lijnen van externe inbreng in het ontwikkelingsproces:
 - a** door het betrekken van (project)scholen die werken aan een heroriëntatie of herontwerp van de basisvorming in de eigen school en van panels van leraren, ouders en leerlingen;
 - b** door het betrekken van veldorganisaties en het desgewenst inschakelen van externe deskundigen; in ieder geval worden betrokken het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs, de AOC-Raad, de opleidingen tot leraar voortgezet onderwijs tweede graad (inclusief Stoas/APH), AXIS, de educatieve uitgeverijen/het ontwikkelcentrum, relevante actoren uit de sector kunst en cultuur.
- 2** De Taakgroep stelt voor 1 november 2002 in overleg met de minister een plan van aanpak op met daarin in ieder geval:
 - a** een voorstel voor de samenstelling van de Adviesraad;
 - b** een structuur voor de advisering door de Adviesraad en de omgang van de Taakgroep met de adviezen van de raad;
 - c** een structuur voor het betrekken van de (project)scholen en de panels van leraren, ouders en leerlingen en van de veldorganisaties en externe deskundigen;
 - d** een activiteitenplan en een begroting voor de jaren 2002 en 2003. Het activiteitenplan heeft de vorm van een stappenplan, waarin de fasering in het gereedkomen van de verschillende producten in de tijd wordt aangegeven. Daarbij gelden de in Artikel 3 genoemde einddata als ijkpunten.
- 3** De externe communicatie over werkzaamheden en tussen- en eindproducten wordt verzorgd door de Taakgroep in overleg met de minister. Adviezen en andere eindproducten worden door de Taakgroep aan de minister aangeboden. De minister besluit over de wijze van openbaarmaking van deze adviezen en andere eindproducten.

Werkzaamheden secretariaat

De secretarissen dragen zorg voor de reguliere secretariaatswerkzaamheden. Daarnaast houdt tenminste één van de secretarissen in nauw overleg of samen met de voorzitter ten minste één keer per zes weken contact met het ministerie.

Adviesraad

De Taakgroep wordt bijgestaan door een Adviesraad, bestaande uit maximaal vijftien personen. De Adviesraad wordt zo samengesteld dat reflectie op het werk van de Taakgroep wordt gerealiseerd vanuit de breedte van het maatschappelijk leven en het bedrijfsleven, en vanuit deskundigheid op het gebied van de relatie tussen maatschappelijke trends en onderwijs, de aansluiting en samenhang met het voorafgaand en volgend onderwijs, schoolontwikkeling en schoolmanagement, curriculumontwikkeling en competentiedenken. De leden van de Adviesraad worden benoemd door de minister op voorstel van de Taakgroep.

Financiële aspecten

- 1** De minister stelt de Taakgroep voor haar werkzaamheden middelen ter beschikking.
- 2** Het budget voor 1 september 2002 - 31 juli 2003 wordt vastgesteld op basis van een door het SOPO in overeenstemming met de Taakgroep en de minister opgestelde begroting. Over de besteding van dit budget wordt binnen zes maanden na 1 augustus 2003 door het SOPO een jaarrekening overlegd.
- 3** Het budget voor 1 september 2003 - 31 juli 2004 wordt vastgesteld op basis van een door het SOPO in overeenstemming met de Taakgroep en de minister opgestelde begroting. Over de besteding van dit budget wordt binnen zes maanden na 1 augustus 2004 door het SOPO een jaarrekening overlegd.
- 4** De leden ontvangen een vergoeding voor hun werkzaamheden en reis- en verblijfskosten. Daarbij is het Reiskostenbesluit binnenland van overeenkomstige toepassing tenzij er andere afspraken zijn gemaakt.
- 5** De minister kan jaarlijks middelen, anders dan bedoeld in het eerste lid, ter beschikking stellen voor bijzondere activiteiten van de Taakgroep.
- 6** De middelen worden betaalbaar gesteld aan het SOPO.

Verantwoording/rapportage

De Taakgroep levert volgens een in het activiteitenplan aangegeven tijdpad de verschillende producten op en geeft bij elk product een verantwoording van de manier waarop het tot stand is gekomen en op welke wijze het draagvlak is bevorderd.

Intellectueel eigendom

- 1** Alle rapporten, notities en verslagen en andere producten welke door of namens de leden van de Taakgroep in het kader van de onderhavige opdracht ten behoeve van de opdrachtgever worden vervaardigd, zijn eigendom van de minister. Indien zulks een nadere overdracht van rechten uit intellectueel eigendom vereist, worden deze rechten bij voorbaat om niet door de leden van de Taakgroep aan de minister overgedragen. Indien en voor zover overdracht bij voorbaat van bovenbedoelde rechten niet mogelijk is, verplichten de leden van de Taakgroep zich deze rechten onverwijld na het ontstaan op het eerste verzoek van de minister om niet over te dragen aan de minister.
- 2** De leden van de Taakgroep verplichten zich ter uitvoering van de opdracht geen inbreuk te maken op enig recht van intellectueel eigendom en de minister te vrijwaren van alle aanspraken van dien aard van derden.

Beheer stukken

- 1** Het beheer van het secretariaatsarchief gebeurt met inachtneming van de ter zake geldende bepalingen van het beheersreglement van het ministerie.
- 2** Na beëindiging van de werkzaamheden van de Taakgroep, of zoveel eerder als de omstandigheden daartoe aanleiding geven, wordt het secretariaatsarchief overgedragen aan het centraal archief van het ministerie.
- 3** Een ieder die betrokken is bij de werkzaamheden van de Taakgroep en daarbij de beschikking krijgt over gegevens waarvan zij of hij het vertrouwelijke karakter kent of redelijkerwijze moet vermoeden en voor wie niet reeds uit hoofde van ambt, beroep of wettelijk voorschrift ter zake van die gegevens een geheimhoudingsplicht geldt, is verplicht tot geheimhouding daarvan, behoudens voor zover enig wettelijk voorschrift haar of hem tot bekendmaking verplicht of uit haar of zijn taak bij deze werkzaamheden de noodzaak tot bekendmaking voortvloeit.

Toelichting

In overleg met de Tweede Kamer is besloten tot het instellen van een Taakgroep Vernieuwing Basisvorming die een aantal taken zal uitvoeren op het gebied van de ontwikkeling van de basisvorming. Het overleg betrof de beleidsreactie Variëteit in de basis van het voortgezet onderwijs over het advies De basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld van de Onderwijsraad over de basisvorming.

De huidige kerndoelen basisvorming hebben in de praktijk geleid tot een programma in de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat overladen en versnipperd is en te weinig mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen.

Door de zeggenschap over het aanbod meer bij de scholen te leggen, kan worden bereikt dat er meer samenhang en meer differentiatie in het aanbod komt. Daartoe wordt in de basisvorming ruimte gemaakt door een onderscheid aan te brengen tussen een beperkt, voor alle leerlingen verplicht kerndeel en een door scholen in te vullen differentieel deel van het curriculum. Om de samenhang te bevorderen met behoud van de breedte van het aanbod, wordt de weg ingeslagen naar de ontwikkeling van scenario's waarin scholen kunnen kiezen voor bredere leergebieden, te beginnen met 'natuur'.

Inbreng scholen en Adviesraad

De Taakgroep krijgt de opdracht concrete voorstellen te doen voor de inhoud van het kerndeel van het curriculum en de invoering daarvan in de scholen. Betrokkenheid van scholen is daarbij van het grootste belang. Op veel scholen wordt al dan niet in projecten en mede in het perspectief van de vernieuwingen in de bovenbouw van het vmbo en het havo/vwo gewerkt aan een heroriëntatie en herontwerp van de basisvorming. Aansluiten bij deze ontwikkelingen is noodzakelijk voor het ontstaan van een realistische set kerndoelen en voor het draagvlak daarvoor in scholen. Niet alleen in het differentieel curriculum van het curriculum, maar ook in het kerndeel moet de invloed van ervaring in scholen merkbaar zijn. Inbreng van scholen is daarom nadrukkelijk opgenomen in de werkwijze van de Taakgroep. Vanwege de grote maatschappelijke betrokkenheid en het brede belang bij de invulling van de basisvorming wordt tevens voorzien in een breed samengestelde Adviesraad.

Taakverdeling leden

Er is een taakverdeling tussen de volledig en de ten dele beschikbare leden. De volledig beschikbare leden voeren de eigenlijke ontwikkelen en schrijftaak uit die tot de opdracht van de Taakgroep behoort. De overige leden zijn gemiddeld voor één dag per week aan de Taakgroep verbonden. De taak van deze leden richt zich specifiek op de zorg voor

het draagvlak en de bruikbaarheid van de producten van de Taakgroep op de verschillende onderwijsniveaus. Deze leden zijn zoveel mogelijk afkomstig uit verschillende regio's en schoolsoorten. Afhankelijk van de ingebrachte kennis en expertise kan de samenstelling van deze groep wisselen.

Kerndeel van het curriculum

Voor de samenstelling van het kerndeel van het curriculum wordt in grote lijnen het advies van de Onderwijsraad gevolgd. Het zal bestaan uit kerndoelen uit de vakken Nederlands, Engels, wiskunde, leergebied of leergebieden 'natuur', geschiedenis, aardrijkskunde, kunstvakken en lichamelijke opvoeding. Het tijdsbeslag moet worden teruggebracht naar ongeveer tweederde van de onderwijstijd van twee leerjaren. Eén van de eerste opdrachten van de Taakgroep is dan ook om vanuit de bestaande set kerndoelen door selecteren en actualiseren een nieuwe set te ontwikkelen.

Tweede moderne vreemde taal

De positie van de tweede moderne vreemde taal in het vmbo behoeft bijzondere aandacht. Het kerncurriculum bevat naast het Engels geen tweede moderne vreemde taal. Voor het havo en het vwo bevat het Inrichtingsbesluit W.V.O. de bepaling dat in de eerste drie jaren ook onderwijs wordt verzorgd in Frans en Duits. Voor het vmbo bestaat er niet zo'n bepaling. De Taakgroep wordt gevraagd tegelijk met het voorstel voor de kerndoelen van het kerndeel van het curriculum te adviseren over de wenselijkheid van versterking van de positie van de tweede moderne vreemde taal in ten minste een deel van het vmbo. Daarbij moeten de mogelijkheden van leerlingen en het streven naar beleidsruimte voor scholen in de overwegingen worden betrokken.

Leergebieden

Werkend vanuit de nieuwe set kerndoelen ontwikkelt de Taakgroep voorstellen voor verschillende modaliteiten voor een leergebied of leergebieden 'natuur'. In verband met de ontwikkeling van leermiddelen moet daarover zo spoedig mogelijk helderheid worden geboden. Daarom is prioriteit gelegd bij de ontwikkeling van een leergebied 'natuur en techniek' vanuit kerndoelen uit de vakken natuur- en scheikunde en techniek en een leergebied 'natuur en gezondheid' vanuit kerndoelen uit de vakken biologie en verzorging. Op de korte termijn is dit het meest realistisch en kansrijk. De ontwikkeling in scholen van andere mogelijkheden voor het leergebied 'natuur' wordt hiermee niet afgesloten. De Taakgroep zal deze ervaringen betrekken bij de verdere landelijke ontwikkeling.

Leerstandaarden

De kerndoelen basisvorming worden op weg naar het eindexamen van de verschillende schoolsoorten in de context van methodes, lessen en

schooltoetsen concreet uitgewerkt op de verschillende, bij de schoolsoort passende, niveaus. Als een soort ijkpunt voor de scholen is daarbij de wenselijkheid uitgesproken de kerndoelen voor de vakken en leergebieden die niet door alle leerlingen worden 'meegenomen' naar het examen uit te werken als leerstandaarden basisvorming op het niveau van de kaderberoepsgerichte leerweg. Het gaat om de vakken wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde en het leergebied of de leergebieden 'natuur'. De Taakgroep gaat aan de hand van uitgewerkte voorstellen nog een keer na of deze ontwikkeling wenselijk is.

Doorlopende leerlijnen

Het onderwijs in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs vormt de schakel tussen het gemeenschappelijk primair onderwijs en de gedifferentieerde bovenbouw van het vmbo, het havo en het vwo. Dit betekent dat bijzondere aandacht nodig is voor doorlopende leerlijnen voor leerlingen. Met de introductie van een differentieel deel in het curriculum neemt de noodzaak daarvoor nog toe. Het kerndeel moet de basis bieden voor doorlopende verticale leerlijnen binnen een schoolsoort, maar ook voor de horizontale lijnen tussen schoolsoorten. Het differentieel deel van het curriculum biedt de mogelijkheid te differentiëren mede met het oog op de verwachte leerroute van de leerlingen. Daardoor zullen in het onderwijsaanbod de verticale lijnen naar verwachting meer worden aangezet. De mogelijkheden voor individuele leerlingen om horizontaal door te stromen mogen daarbij niet uit het oog worden verloren. Meer beleidsruimte voor scholen in het bepalen van het curriculum betekent ook een grotere verantwoordelijkheid in het tot stand komen van horizontaal en verticaal doorlopende leerlijnen voor leerlingen. Om scholen daarbij te ondersteunen zullen door de Taakgroep handreikingen worden ontwikkeld.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

(Maria J.A. van der Hoeven)

Bijlage 2 Voorstel voor nieuwe kerndoelen onderbouw VO

Inhoud

Toelichting

Algemene karakteristiek

Nederlands

Engels

Wiskunde

Mens en natuur

Mens en maatschappij

Kunst en cultuur

Bewegen en sport

Toelichting

De kern van de opdracht van de Minister aan de Taakgroep bestaat eruit een alternatief te bieden voor de huidige kerndoelen basisvorming. Het bijzondere van de opdracht is dat het advies tot stand moet komen in goede samenspraak met de mensen die op school werken, leraren en schoolleiders. Dat betekent op zichzelf al een wezenlijke vernieuwing, want de huidige regeling is vooral het product van vakdeskundigen en organisaties die diverse deelbelangen vertegenwoordigen. Een tweede keerpunt is dat de voorstellen van de Taakgroep ertoe moeten leiden dat scholen meer zeggenschap krijgen over het aanbod. Niet zozeer als doel op zich, maar als middel om meer samenhang en meer differentiatie in het aanbod te krijgen. Samenhang moet bovendien worden bevorderd door de ontwikkeling van scenario's waarin scholen kunnen kiezen voor bredere leergebieden. Inhoudelijk moeten de kerndoelen volgens de opdracht gebaseerd zijn op elementen uit de schoolvakken Nederlands, Engels, wiskunde, natuur- en scheikunde, techniek, informatiekunde, biologie, verzorging, aardrijkskunde, geschiedenis, de kunstvakken en lichamelijke opvoeding. Scholen moeten de kerndoelen kunnen uitwerken tot verschillende onderwijsarrangementen, passend bij verschillende leerlingprofielen, in een programma dat in tweederde van de leertijd van twee leerjaren haalbaar is. De resterende leertijd is een differentieel deel, dat in principe buiten de werking van de kerndoelen valt.

Werkwijze

Starten vanuit de schoolpraktijk levert ook nieuwe benaderingen op. Het gesprek met de scholen gaat niet in de eerste plaats over de inhoud, maar vooral over de werking van een regeling kerndoelen. Welke effecten heeft de regelgeving op het werk van leraren en leerlingen? Wat zijn mogelijkheden voor de scholen om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen? Dat was voor de Taakgroep een belangrijke reden om het voorstel voor nieuwe kerndoelen een onderdeel te maken van een integraal eindadvies over het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het denk- en ontwikkelproces bij het formuleren van het voorstel voor nieuwe kerndoelen heeft zich ondertussen wel in alle openheid afgespeeld. In verschillende documenten heeft de Taakgroep inzicht

gegeven in dit proces: brieven aan de Minister, werkdocumenten voor de scholen, tussenrapportage aan de Minister. Ook op andere manieren zijn overwegingen en standpunten uitgewisseld en is het gesprek erover gestimuleerd: website, regionale platforms van scholen, informeel overleg en consultatie, raadgevingen, schoolbezoeken, landelijke conferenties. De tweede versie van het ontwerp voor kerndoelen is ook afzonderlijk voor advies voorgelegd aan organisaties van belanghebbenden en aan deskundigen. De reacties zijn zorgvuldig overwogen en zoveel mogelijk in het definitieve voorstel verwerkt.

Uitgangspunten

We hebben drie centrale uitgangspunten geformuleerd als richtsnoer bij de te maken keuzes: een leerling-gerichte dynamiek, variëteit en een stimulans tot samenhang. In de twee werkdocumenten voor scholen en in de tussenrapportage aan de Minister zijn deze punten uitgebreid aan de orde geweest. Hier worden ze kort aangeduid en in verband gebracht met de gemaakte keuzes in het voorstel voor kerndoelen.

Het allereerste doel is onderwijs dat het leren door de leerling in de onderbouw van het voortgezet onderwijs bevordert. Het onderwijsaanbod van de nieuwe onderbouw moet daarom vooral worden bepaald door ideeën over de ontwikkeling van het leren van leerlingen tussen 12 en 14 jaar. Dit is uitgewerkt in een algemene karakteristiek, die als centraal referentiekader voor het programma in het voorstel voor kerndoelen is opgenomen.

Ook in de formulering van de kerndoelen geven we het belang van een leerling-gerichte benadering aan. Alle kerndoelen beginnen met 'De leerling leert ...'. Hoewel dat hier en daar wat geforceerde formuleringen oplevert, hebben we daar toch consequent voor gekozen. Zo willen we onderstrepen dat het gaat om het actieve leren van de leerling. We sluiten met de formulering 'de leerling leert' ook aan bij de commissie kerndoelen basisonderwijs, de commissie-Wijnen, die in haar voorstel voor kerndoelen voor het basisonderwijs steeds het werkwoord 'leren' gebruikt als aanduiding van zowel het proces als het resultaat.

In de tussenrapportage hebben we aangegeven dat het uitgangspunt variëteit verder gaat dan het oorspronkelijke 'omgaan met verschillen' in de basisvorming. Niet alleen leerlingen verschillen, ook leraren, scholen en hun omgeving. Er is ook niet slechts één goede manier om met verschillen tussen leerlingen of met specifieke kenmerken van de omgeving om te gaan. Leraren en scholen moeten keuzes kunnen maken die aansluiten bij hun professionele inzichten, mogelijkheden en ambities. Dat is een noodzakelijke voorwaarde om draagvlak voor en kwaliteit van schoolontwikkeling in de onderbouw te bereiken. Daarmee onderstrepen we het belang van meer zeggenschap voor scholen over het onderwijsaanbod. In het voorstel voor nieuwe kerndoelen komt dat tot uiting in de beperking van het aantal kerndoelen tot 58, in de globale, algemene formulering van de kerndoelen en in het voorstel om scholen zelf te laten bepalen, hoe ze de kerndoelen in hun onderwijsaanbod ordenen.

In de opdracht aan de Taakgroep is nadrukkelijk aangegeven dat de nieuwe set kerndoelen de samenhang in het onderwijsaanbod moet bevorderen. We hebben ze daarom tijdens de ontwikkeling vanaf het begin als één geheel gepresenteerd. We hebben de nieuwe kerndoelen ook in verband gebracht met ordening van het programma, samenwerking in het lesgeven, leren door de leerlingen en organisatie van het onderwijs. In het voorstel zelf hebben we het streven naar samenhang zichtbaar gemaakt door de kerndoelen door te nummeren en in zeven vak- of leergebieden te groeperen.

Kerndoelen

Ten opzichte van de bestaande situatie is de belangrijkste voorgestelde verandering de beperking van het aantal nieuwe kerndoelen tot 58, de algemenere formulering en het voorstel om scholen zelf te laten bepalen, hoe ze de kerndoelen in hun onderwijsaanbod ordenen.

Om ruimte te maken voor eigen aanbodkeuzes moet het aantal kerndoelen beperkt zijn. Daardoor krijgen scholen naast het verplichte aanbod ruimte om zelf een deel van het onderwijsaanbod te bepalen. Daartoe is in het aantal voorgestelde kerndoelen beperkt tot 58. Maar ook de kerndoelen zelf moeten tegemoetkomen aan verschillen tussen leerlingen en tussen scholen. De Taakgroep stond in principe voor de keuze om de kerndoelen voor de verschillende niveaus heel specifiek

te formuleren of ze algemeen te formuleren en zo ruimte te laten voor uitwerking op verschillende niveaus. De eerste keuze zou in een langdurig en waarschijnlijk moeizaam proces tot gedetailleerde leerdoelen leiden op ten minste drie en misschien wel vijf of zes verschillende niveaus: één voor elke schoolsoort of leerweg. Het zou ook gedetailleerde landelijke regelgeving opleveren die eerder belemmerend dan stimulerend is. Vanuit de overweging dat scholen optimaal ruimte moeten krijgen om hun leerlingen arrangementen op maat te bieden, hebben we gekozen voor één set globaal geformuleerde kerndoelen.

De school kan daarbinnen verschillende uitwerkingen naar niveau en ordening kiezen. Daarmee maken we een duidelijke keuze in de formele functie van de kerndoelen: het gaat niet om een specificatie van uniforme leerresultaten, maar om een kader waarbinnen de school echte aanbodkeuzes kan maken.

Ruimte voor variëteit kan ook worden geboden in de ordening en de samenhang van de kerndoelen. De opdracht aan de Taakgroep was om een samenhangende set doelen te formuleren die elementen uit ten minste twaalf vakken omvat. We hebben de kerndoelen binnen de set geordend in zeven grotere vak- en leergebieden: Nederlands, Engels, wiskunde, Mens en natuur, Mens en maatschappij, Kunst en cultuur, Bewegen en sport. Daarmee kiezen we voor een ordening op basis van inhoudelijke samenhang, waar veel (vooral vmbo-)scholen naar zoeken. De indeling komt in grote lijnen ook overeen met de voorstellen voor het basisonderwijs. Alleen zijn daarin de twee leergebieden Mens en natuur en Mens en maatschappij opgenomen in één breed leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld.

De gekozen groepering geeft niet de enig denkbare of enig wenselijke samenhang weer. Alleen al op basis van samenhang in leerinhouden zijn verschillende ordeningen van smal naar breed mogelijk: in traditionele vakken; in een combinatie van vakken en vakoverstijgende projecten; in leergebieden van verschillende breedte. Daarnaast is samenhang aan te brengen die gebaseerd is op het leerproces van de leerling: ontwikkelingslijnen van vaardigheden, begripsvorming, competenties, en dergelijke. Juist die zijn van belang bij beslissingen, hoe het onderwijs aan leerlingen wordt aangeboden. Daarom moet de mogelijkheid van variëteit zich ook uitstrekken over de manier waarop de kerndoelen in het aanbod aan de leerlingen worden geordend.

Volgens de opdracht wordt de Taakgroep ook geacht op basis van ervaringen in scholen één of meer leergebieden Natuur te ontwikkelen en daarvoor een eerste voorstel uit te werken. In de opdrachtbrief is toegelicht dat het gaat om verschillende modaliteiten, maar dat prioriteit wordt gelegd bij twee smallere leergebieden Natuur en techniek en Natuur en gezondheid. Voor de korte termijn acht men dit het meest realistisch en kansrijk, vooral in verband met de ontwikkeling van leermiddelen.

Met dit uitgangspunt zijn we aan de opdracht begonnen. Dat lukte niet. Het bleek niet mogelijk om, met de twee genoemde leergebieden als startpunt, tot een samenhangend geheel te komen waarbinnen ook nog andere ordeningskeuzes mogelijk waren, bijvoorbeeld afzonderlijke vakken, één breed leergebied Mens en natuur of verschillende combinaties met projecten. We zijn daarom opnieuw begonnen en hebben het geheel van uitgangspunten en kerndoelen genomen als startpunt voor het denken over de ordening van het onderwijsaanbod. Vanuit het gesprek met de scholen over het werkdocument is vervolgens verder gewerkt met een ordening van de kerndoelen in brede leergebieden, gecombineerd met de mogelijkheid voor scholen, om in het aanbod zelf een ordening te kiezen. In de ontwikkeling van programmalijnen en voorbeelduitwerkingen voor leergebieden is wel enige prioriteit gelegd bij de combinaties natuur-/scheikunde/techniek (Natuur en techniek) en biologie/verzorging (Natuur en gezondheid). Maar ontwikkelingen in scholen gaan snel. Scholen willen in de ordening van het aanbod verschillende keuzes kunnen maken en daarin ook een ontwikkeling door kunnen maken. Daarmee komt de kwestie van passende leermiddelen in een ander licht te staan. Het gaat niet om 'elke ordening zijn eigen leermiddel'. Dat is een onbetaalbare en onhaalbare weg. Het gaat om leermiddelen die flexibel in te zetten zijn in verschillende ordeningen. In een experimentele setting wordt dit idee in een samenwerkingsproject van scholen, educatieve uitgeverijen, SLO en de landelijke pedagogische centra verder uitgewerkt en ontwikkeld. Beperking tot één mogelijkheid, zoals ordening in Natuur en techniek en Natuur en gezondheid, is in dit kader ongewenst: scholen moeten juist keuzes kunnen maken geen nieuwe ordening opgelegd krijgen. Een al te sterke nadruk op uitwerking in Natuur en techniek en Natuur en gezondheid zou daarin eerder remmend werken dan stimulerend.

In sommige reacties op de versie van het kerndoelenvoorstel die we in november 2003 hebben verspreid, zijn kanttekeningen geplaatst bij de manier waarop en de mate waarin de samenhang in het voorstel was aangegeven: de indeling te traditioneel, de vakken nog te herkenbaar, de samenhang tussen de leergebieden te weinig zichtbaar. Waar mogelijk zijn we aan deze kritiek tegemoet gekomen. Maar we stuitten ook op beperkingen. Zo werden we gewezen op de mogelijkheid de samenhang beter en anders aan te brengen door het aanbod in termen van competenties te formuleren. Op dit moment is het competentiebegrip echter nog onvoldoende ontwikkeld om het verplichte onderwijsaanbod in competenties te kunnen formuleren.

We zien wel stimulerende ontwikkelingen naar competentiegericht leren, vooral in het meer beroepsgerichte onderwijs. Daarom is het belangrijk dat nieuwe kerndoelen geen belemmering vormen voor verdere ontwikkeling in die richting. We zien het voorstel als een stap in een voortgaande ontwikkeling. We willen regelgeving die stimuleert

om vanuit vakgericht werken stappen te zetten naar meer samenhang. Nieuwe regelgeving moet geen belemmering opwerpen voor wie verder wil en op andere manieren samenhang wil aanbrengen. Vingeroefeningen van onder andere de SLO geven aanwijzingen dat het voorstel daaraan voldoet. We menen dat het voorstel past in de huidige fase van ontwikkeling van het onderwijs en het onderwijsbeleid. Maar het is ook niet volmaakt en niet voor de eeuwigheid bedoeld. Naarmate schoolontwikkeling voortschrijdt en competentiegericht onderwijs zich wellicht verder ontwikkelt, zullen deze kerndoelen minder voldoen.

Onderdelen

De kerndoelen worden voorafgegaan door een algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (VO), die de algemene kwaliteitskenmerken beschrijft. Daarvoor hebben we twee uitgangspunten genomen: de ontwikkelingsfase van de 12-14 jarige leerlingen en de positie van de onderbouw VO in het onderwijsstelsel. Deze uitgangspunten zijn niet beperkt tot het kerndeel van het curriculum, waarvoor de kerndoelen gelden. De algemene karakteristiek moet dan ook voor al het onderwijs in de onderbouw VO gelden: de leerling leert actief en zelfstandig, samen met anderen, oriënterend en in samenhang, in een doorlopende leerlijn, en in een uitdagende, gezonde en veilige omgeving.

Er zijn ook vak- en leergebiedspecifieke karakteristieken, met een vergelijkbare functie als de algemene karakteristiek: ze duiden het perspectief aan waarin de kerndoelen moeten worden geplaatst. Ze geven het belang en de kern aan van het vak- of leergebied, ze beschrijven in algemene termen de inhoud van het vak- of leergebied en de relatie met het basisonderwijs, ze gaan in op de bijdrage van ict en op het belang en de kenmerken van contexten, en ze wijzen op de samenhang met andere vak- en leergebieden.

De kerndoelen vormen een kader voor het nader definiëren van kwaliteit op schoolniveau. Ze geven geen specifiek niveau aan en laten de didactische invulling grotendeels open. De school kan op basis van de 58 doelen een eigen ordening aanbrengen, een eigen arrangement van leeractiviteiten ontwerpen met eigen didactische accenten en op verschillende prestatieniveaus.

De tien kerndoelen voor het vakgebied *Nederlands* zijn vooral gericht op de communicatieve functie van de Nederlandse taal en kennen een belangrijke plaats toe aan strategische vaardigheden. Culturele en literaire aspecten hebben een meer bescheiden plek gekregen, in de kerndoelen 2 en 8. Daarmee is niet aangegeven dat ze niet de moeite waard zijn. Het kerndeel moet die doelen omvatten die voor alle leerlingen cruciaal zijn. Naar het oordeel van de Taakgroep betreft dat in de eerste plaats de communicatieve functie.

Ook de acht kerndoelen voor het vakgebied *Engels* zijn gericht op de communicatieve functie. De nadruk ligt op Engels als wereldtaal.

Daarom is ook geen kerndoel over land- en volkenkunde opgenomen. Kerndoel 11 is een procesdoel: veel luisteren is in deze fase van belang, zonder dat precies aangegeven kan worden wat daarvan in meetbare termen het resultaat is. Vooral met de kerndoelen 11, 14, 15, 16 en 17 kan de relatie worden gelegd met het Europees Referentiekader. Afhankelijk van de leerlingenpopulatie kan de school zich oriënteren op de resultaatbeschrijvingen van de cellen in A1, A2 en B1 in het Referentiekader.

In discussies over de kerndoelen voor het vakgebied *wiskunde* lopen de vragen over wat de leerling leert en hoe de leerling leert misschien wel het meest door elkaar. Gaat het om wiskunde leren en begrijpen via de context of gaat het om de context begrijpen met wiskunde? We hebben met de vakspecifieke karakteristiek en de negen kerndoelen geprobeerd om ruimte te laten voor verschillende opvattingen en leerstijlen. Uiteindelijk gaat het in het kerndeel in de eerste plaats om de gebruiksmogelijkheden van wiskunde buiten en binnen school. In vergelijking met de versie van november 2003 heeft algebra met kerndoel 25 een meer zichtbare plaats gekregen.

De acht kerndoelen van het leergebied *Mens en natuur* bestrijken een groot inhoudelijk domein. Ze geven in globale termen aan waar het in het leergebied om gaat: een onderzoekende houding ten opzichte van de natuur, herkennen van samenhangen en wisselwerkingen, verbinden van theorieën en modellen met praktisch werk en waarneming, bevorderen van duurzaamheid. Het begint bij vragen stellen (28, 31) en gaat via de benadering van sleutelbegrippen (29, 30) naar kerndoelen waarin meer specifieke onderwerpen en vaardigheden worden genoemd (32 t/m 35).

In de twaalf kerndoelen van het leergebied *Mens en maatschappij* is een enigszins vergelijkbare structuur te herkennen: vragen stellen en onderzoek doen (36, 39), verschijnselen in tijd en ruimte plaatsen (37, 38), gebruik van bronnen (40, 41, 42) en de inhoudelijke thema's (42 tot 47) geordend van dichtbij en kleinschalig naar verder weg of grootschalig. De kerndoelen 37 en 38 hebben daarin een instrumentele functie: een historisch kader van tijdvakken en een geografisch beeld van de wereld zijn geen doel maar middel. De thema's van de kerndoelen 42 tot 47 zijn niet specifiek voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Ze zijn gekozen op grond van de algemene en de leergebiedspecifieke karakteristiek, en de relevantie voor leerlingen.

Met de vijf kerndoelen voor het leergebied *Kunst en cultuur* wordt het gemeenschappelijke en het gelijkwaardige van de verschillende kunstzinnige disciplines benadrukt. Doel is een brede oriëntatie op kunst en

cultuur. De kerndoelen geven ook variatie in activiteiten aan: eigen werk maken en presenteren, andermans werk ervaren en plaatsen, verslag doen van activiteiten, en reflecteren op eigen en andermans werk.

In de zes kerndoelen voor het vakgebied *Bewegen en sport* gaat het om een brede oriëntatie op verschillende soorten bewegingsactiviteiten en daarin het verkennen en uitbreiden van de eigen mogelijkheden (53 t/m 55). Omdat leren in dit leergebied bij uitstek samenwerking vereist, zijn daarvoor afzonderlijke kerndoelen opgenomen (56 en 57). Het laatste kerndoel (58) legt de relatie met gezondheid en welzijn.

Algemene karakteristiek

Algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw VO

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

Ten eerste is daar het perspectief van de leerling, het opgroeiende kind tussen 12 en 14 jaar. Jongeren ontwikkelen zich in deze fase vaak snel en soms ook schoksgewijs. Het is bij uitstek een fase van ontdekken van je talenten en je mogelijkheden voor verdere ontwikkeling. Er is sprake van groei, lichamelijk en zeker ook mentaal en sociaal. Kinderen verbreden hun blik, worden zelfstandiger, kiezen steeds meer hun eigen sociale verbanden en ontwikkelen daarin hun eigen opvattingen, waarden, interesses en voorkeuren. De begrippen 'afstand' en 'verkennen' zijn centrale en kenmerkende begrippen voor deze ontwikkelingsfase. Kinderen moeten vaak verder van huis, verlaten de basisschool in hun directe omgeving en gaan naar een school voor voortgezet onderwijs in een andere wijk, dorp of stad.

Geleidelijk aan komen zij ook figuurlijk meer los van thuis. Vertrouwde opvattingen, waarden, normen en gewoonten stellen zij ter discussie. Ook de relatie tot leerkrachten verandert: er komt een einde aan de situatie waarin de leerling de hele schooldag te maken had met één of twee leerkrachten, ook nog eens in een eigen klaslokaal. In hun nieuwe werkelijkheid wisselen leerlingen een aantal malen per dag van leerkracht, vak en lokaal.

Het tweede perspectief is dat vanuit het stelsel. De onderbouw combineert het funderende karakter van het basisonderwijs met het oriënterende karakter van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Inhoudelijk gaat het om basiskennis en -vaardigheden die de samenleving voor alle leerlingen van belang vindt voor een goed maatschappelijk functioneren, nu en later. Deze inhoud wordt daarom vastgelegd in de kerndoelen voor de onderbouw. Daarnaast is in het stelsel als geheel de onderbouw bij uitstek een periode van oriëntatie en keuze: de laatste periode waarin leerlingen nog mogelijkheden hebben om zonder al te grote problemen over te schakelen naar een ander schooltype of naar een andere leerweg. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn ze bezig met keuzes die van invloed zijn op hun verdere (school)loopbaan. In de verschillende onderwijsactiviteiten oriënteren leerlingen zich daartoe op zichzelf (wie ben ik,

wat wil ik, wat kan ik?), op hun ontwikkelingsmogelijkheden (hoe zou ik willen worden, hoe zou mijn leven er uit kunnen zien, wat wil ik leren?) en op de wereld van studie en beroep (welke mogelijkheden zijn er voor mij?).

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

De belangrijkste kenmerken van het onderwijs in de onderbouw zijn:

De leerling leert actief en in toenemende mate zelfstandig

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

De leerling leert samen met anderen

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

De leerling leert in samenhang

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

De leerling oriënteert zich

Het oriënterend karakter van de onderbouw betekent onder andere dat leerlingen zicht krijgen op de mogelijkheden voor hun verdere (school)loopbaan, op de kenmerken van verschillende soorten arbeid en op de samenleving waarin zij leven. Daartoe hoort ook de oriëntatie op waarden, normen en opvattingen in onze maatschappij. Onderwijs met een oriënterend karakter impliceert dat leerlingen leren keuzes te maken tussen de mogelijkheden die zij door hun oriëntatie ontdekken. Zij toetsen deze mogelijkheden aan de eigen interesses en ambities.

De leerling leert in een uitdagende, veilige en gezonde leeromgeving

Uiteraard behoren nieuwe, moderne leermiddelen (waaronder ict) en een veilig en schoon gebouw deel uit te maken van de leeromgeving van een leerling. Maar er is meer. Leerlingen van 12 - 14 jaar verkennen mogelijkheden en grenzen van zichzelf en anderen. Ze zoeken daarin ook uitdagingen en risico's. Hun leeromgeving moet daaraan tegemoetkomen en tegelijkertijd voor veiligheid zorgen: een klimaat dat prikkelt tot leren; contexten die realistisch en herkenbaar zijn; een sfeer waarin fouten gemaakt mogen worden; conflicten die opgelost worden door met elkaar te praten en naar elkaar te luisteren, en waarin gezond en verantwoordelijk gedrag wordt gestimuleerd.

De leerling leert in een doorlopende leerlijn

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

Karakteristiek

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

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

De kern van het vak bestaat uit het verwerven, verwerken en presenteren van informatie en meer algemeen uit het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal. Daarbij gaat het steeds ook om mengvormen van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, zoals een mondelinge presentatie die wordt ondersteund door geschreven teksten en beeldmateriaal. Omgaan met de computer als bron van informatie, als hulpmiddel en als communicatiemiddel is onlosmakelijk verbonden met de kern van het vak. Strategische vaardigheden vormen een wezenlijk onderdeel: lees- en luisterstrategieën, het opstellen van spreek- en schrijfplannen voor communicatieve handelingen. Ook door bewustwording van het belang van conventies in het taalgebruik en van de mogelijkheden om met taal te ‘spelen’, breiden leerlingen hun taalgereedschap en hun repertoire uit.

Het onderwijs in de Nederlandse taal sluit aan bij het beheersingsniveau en de leefwereld van de leerling, en breidt deze uit. Leerlingen worden uitgedaagd tot taalactiviteiten en ontwikkelen een positieve houding ten opzichte van verschillende vormen van taalgebruik. Vanwege het oriënterend karakter van de onderbouw is het in het algemeen belangrijk dat de contexten tezamen over de volle breedte reiken van de verschillende toepassingsgebieden van Nederlandse taal: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs en beroepswereld en de Nederlandse taal zelf.

De relatie met andere vakken en leergebieden is tweezijdig: gebruik van teksten en contexten uit andere leergebieden in het onderwijs in de Nederlandse taal en bewust werken aan taalonderwijs in het onderwijs in andere leergebieden. De toepassing van taalvaardigheden in andere leergebieden is een belangrijk punt van aandacht en maakt deel uit van het taalbeleid voor de hele school. Daarnaast is er een inhoudelijke samenhang met het onderwijs in andere talen en in het leergebied Kunst en cultuur.

Kerdoelen

- 1 De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
- 2 De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
- 3 De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
- 4 De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
- 5 De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
- 6 De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
- 7 De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
- 8 De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn beleavingswereld uitbreiden.
- 9 De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
- 10 De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Engels

Karakteristiek

Engels neemt als wereldtaal voor ons land een centrale plaats in en is daarom voor alle leerlingen in het hele voortgezet onderwijs een verplicht vak. Door beheersing van het Engels vergroten leerlingen wereldwijd hun communicatieve, sociale en maatschappelijke mogelijkheden.

Het onderwijs in het Engels bouwt voort op de eerste kennismaking in het basisonderwijs. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is de kern van het vak in een aantal veel voorkomende communicatieve situaties leren zelfredzaam te worden. Daarin zijn de mogelijkheden van de computer als hulp- en communicatiemiddel, en met name die van het internet, onmisbaar.

De verschillende aspecten van taalvaardigheid (luisteren, gesprekken voeren, spreken, lezen en schrijven) komen zoveel mogelijk in samenhang aan bod. Het luisteren naar en begrijpen van Engels staat centraal en in samenhang daarmee het opbouwen van een basiswoordenschat. Het principe 'doeltaal = voertaal' is daartoe een krachtig middel en wordt dan ook zoveel mogelijk toegepast. De schrijfdoelen zijn beperkt tot het functionele minimum van een kort en informeel contact in het Engels via e-mail, chatten op internet en een brief. Door deze vijf aspecten van taalvaardigheid in de kerndoelen op te nemen, wordt ook een relatie gelegd met het Common European Framework of Reference (CEFR) en het taalportfolio dat op basis daarvan is ontwikkeld.

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

Kerndoelen

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

Karakteristiek

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

De wiskundetaal bestaat onder andere uit rekenkundige, wiskundige en meetkundige uitdrukkingen, meetkundige tekeningen en schema's, modellen, formele en informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen, grafieken en opdrachten voor computer en rekenmachine. 'Wiskundig geletterd en gecijferd worden' wil zeggen dat leerlingen het vermogen ontwikkelen om in de verschillende situaties van hun huidige en toekomstige leven aan wiskunde gerelateerde informatie te herkennen, te interpreteren en te gebruiken. Daartoe bouwen ze een repertoire op van parate kennis, inzichten, routines en attitudes. Omgang met rekenapparatuur en computers heeft in het wiskundeonderwijs een belangrijke en veelzijdige plaats: leerlingen leren ze gebruiken als hulpmiddel, toepassingsmogelijkheid, informatiebron en communicatiemiddel.

Leerlingen ontwikkelen in de basisvorming hun wiskundige kennis en vaardigheden met onderwerpen van verschillende herkomst. Veel leerlingen zullen zich uitgedaagd voelen tot wiskundige activiteit als zij in een betekenisvolle context, die past bij hun eigen niveau, aan wiskundige vraagstukken werken. Anderen ontnemen die uitdaging wellicht aan een meer abstracte, theoretische benadering. Vanwege het oriënterend karakter van de onderbouw is het in beide gevallen belangrijk dat de volle breedte van de toepassingsgebieden van wiskunde aan bod komt: het leven van alledag, andere leergebieden, vervolgonderwijs, de beroepswereld en de wiskunde zelf.

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

Kerdoelen

- 19** De leerling leert passende wiskundetaal te gebruiken voor het ordenen van het eigen denken en voor uitleg aan anderen, en leert de wiskundetaal van anderen te begrijpen.
- 20** De leerling leert alleen en in samenwerking met anderen in praktische situaties wiskunde te herkennen en te gebruiken om problemen op te lossen.
- 21** De leerling leert een wiskundige argumentatie op te zetten en te onderscheiden van meningen en beweringen, en leert daarbij met respect voor ieders denkwijze wiskundige kritiek te geven en te krijgen.
- 22** De leerling leert de structuur en de samenhang te doorzien van positieve en negatieve getallen, decimale getallen, breuken, procenten en verhoudingen, en leert ermee te werken in zinvolle en praktische situaties.
- 23** De leerling leert exact en schattend rekenen en redeneren op basis van inzicht in nauwkeurigheid, orde van grootte en marges die in een gegeven situatie passend zijn.
- 24** De leerling leert meten, leert structuur en samenhang doorzien van het metrieke stelsel, en leert rekenen met maten voor grootheden die gangbaar zijn in relevante toepassingen.
- 25** De leerling leert informele notaties, schematische voorstellingen, tabellen, grafieken en formules te gebruiken om greep te krijgen op verbanden tussen grootheden en variabelen.
- 26** De leerling leert te werken met platte en ruimtelijke vormen en structuren, leert daarvan afbeeldingen te maken en deze te interpreteren, en leert met hun eigenschappen en afmetingen te rekenen en te redeneren.
- 27** De leerling leert gegevens systematisch te beschrijven, ordenen en visualiseren, en leert gegevens, representaties en conclusies kritisch te beoordelen.

Mens en natuur

Karakteristiek

In dit brede leergebied is het actief leren van leerlingen te typeren vanuit twee verschillende perspectieven. Van kindsbeen af wil de mens zijn omgeving begrijpen en zoekt hij naar verklaringen. Dit element krijgt vorm in de combinatie van onderzoek leren doen met het leren gebruiken en toepassen van achterliggende kennis en informatie.

Daarnaast wil de mens de omgeving duurzaam beheersen om nu en in de toekomst in de eigen behoeften te voorzien. Dit krijgt vorm in leren ontwerpen en leren maken van bewuste keuzes.

Deze twee drijfveren spelen ook in de onderliggende vakdisciplines van het leergebied een rol. Het leergebied Mens en natuur omvat elementen uit de vakken biologie, natuurkunde, scheikunde, techniek en verzorging. Het sluit in die visie ook aan bij de kerndoelen Oriëntatie op natuur en techniek van het basisonderwijs. Het leergebied biedt leerlingen een oriëntatie op de levende en niet-levende natuur, techniek en zorg. Sleutelbegrippen uit de verschillende vakken dienen ter ondersteuning daarvan. Daarvoor is het nodig, deze op het niveau van de leerling in concrete situaties toe te passen. Voor de betrokkenheid van leerlingen is het bovendien belangrijk uit te gaan van voor hen relevante maatschappelijke situaties.

In het leergebied Mens en natuur ontwikkelen leerlingen vaardigheden om verschijnselen in de levende en niet-levende natuur op een planmatige manier te onderzoeken. Zoveel mogelijk uitgaande van eigen waarnemingen en verwondering doen leerlingen natuurwetenschappelijke kennis op en brengen zij die in verband met abstractere theorieën en modellen. Het leergebied is ook gericht op het verwerven van een kritische en onderzoekende houding.

Het aspect van het duurzaam beheersen van de omgeving wordt benaderd vanuit techniek, zorg en milieu. Leerlingen maken kennis met de methodiek van ontwerpen en passen de geleerde vaardigheden toe door een technisch product of een programma van eisen te ontwerpen. Zij leren daarbij bewuste keuzes te maken met het oog op zorg voor zichzelf, elkaar en de omgeving. Leerlingen leren daarbij inzicht te krijgen in de consequenties van keuzes voor de eigen levenswijze. De computer fungeert in het leergebied als hulpmiddel, middel tot communicatie, bron van informatie en onderwerp van onderzoek en studie.

In het feitelijke onderwijsaanbod aan leerlingen kan de inhoud van het leergebied op verschillende manieren worden geordend: in één leergebied, in twee leergebieden Natuur en techniek en Natuur en zorg' in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen. In alle gevallen is het nodig de inhoud in samenhang en in relatie tot elkaar aan te bieden

en daarbij de samenhang te gebruiken met andere vakken, met name Nederlands en wiskunde. Dat geldt ook voor de samenhang tussen onderzoek leren doen en leren ontwerpen, vaardigheden die elkaar immers kunnen aanvullen en versterken.

Kerndoelen

28 De leerling leert vragen over onderwerpen uit het brede leergebied om te zetten in onderzoeksvragen, een dergelijk onderzoek over een natuurwetenschappelijk onderwerp uit te voeren en de uitkomsten daarvan te presenteren.

29 De leerling leert kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in sleutelbegrippen uit het gebied van de levende en niet-levende natuur, en leert deze sleutelbegrippen te verbinden met situaties in het dagelijks leven.

30 De leerling leert dat mensen, dieren en planten in wisselwerking staan met elkaar en hun omgeving (milieu), en dat technologische en natuurwetenschappelijke toepassingen de duurzame kwaliteit daarvan zowel positief als negatief kunnen beïnvloeden.

31 De leerling leert o.a. door praktisch werk kennis te verwerven over en inzicht te verkrijgen in processen uit de levende en niet-levende natuur en hun relatie met omgeving en milieu.

32 De leerling leert te werken met theorieën en modellen door onderzoek te doen naar natuurkundige en scheikundige verschijnselen als elektriciteit, geluid, licht, beweging, energie en materie.

33 De leerling leert door onderzoek kennis te verwerven over voor hem relevante technische producten en systemen, leert deze kennis naar waarde te schatten en op planmatige wijze een technisch product te ontwerpen en te maken.

34 De leerling leert hoofdzaken te begrijpen van bouw en functie van het menselijk lichaam, verbanden te leggen met het bevorderen van lichamelijke en psychische gezondheid, en daarin een eigen verantwoordelijkheid te nemen.

35 De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden.

Mens en maatschappij

Karakteristiek

In dit leergebied staat de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen centraal: bij zichzelf en bij ontwikkelingen in de wereld, in het verleden en in de maatschappij om hem heen. Leerlingen moeten immers in de toekomst standpunten bepalen en beslissingen nemen over zaken van persoonlijk en van algemeen belang. Het gaat daarom niet alleen om het begrijpen van verschijnselen in de actuele maatschappelijke werkelijkheid (hoe zit het?), maar ook om het waarderen en beoordelen daarvan (wat vind ik ervan?). Leerlingen in de leeftijd van 12-14 jaar breiden hun leefwereld uit, evenals hun persoonlijke betrokkenheid daarbij. Ze doen dat in een wereld die complex is en voortdurend in verandering.

Het leergebied Mens en maatschappij is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen. Het leergebied sluit daarbij aan bij de kerndoelen Mens en samenleving, Ruimte en Tijd van het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld, in het basisonderwijs. Het ruimtelijk perspectief biedt een kader door het besef deel uit te maken van gebieden op verschillende schaal: de directe eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld. Het tijdsperspectief helpt de veranderende wereld te begrijpen vanuit een chronologische samenhang. Het maatschappelijk en economisch perspectief doen dat vanuit het gezichtspunt van de burger als producent en consument, en als deelnemer aan de 'civil society'.

Verwondering over zowel het andere als het eigene is een centrale drijfveer in het leerproces van 12-14 jarigen. Vragen leren stellen, inlevingsvermogen ontwikkelen en een open, verkennende houding aannemen zijn zowel doel als middel. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen gestimuleerd worden op informatie gebaseerde, beargumenteerde beslissingen te leren nemen als burgers van een cultureel diverse, democratische samenleving waarin de onderlinge afhankelijkheden groot zijn. Ze moeten leren standpunten te bepalen en te onderbouwen met behulp van veelzijdige informatie. In het leergebied Mens en maatschappij leren leerlingen dan ook gewijs te worden in verschillende soorten bronnen en deze gericht te gebruiken. Het internet en andere digitale bronnen verdienen daarbij een belangrijke plaats om hun complexiteit, hun aantrekkelijkheid voor leerlingen en hun toenemende communicatieve invloed. In dit leergebied leren leerlingen ook nadrukkelijk de eigen omgeving te gebruiken als bron en onderzoeksobject.

De leerinhoud kan op verschillende manieren aan de orde komen: in één integraal leergebied, in afzonderlijke vakken, in projecten of in mengvormen daarvan. In alle gevallen is het nodig inhoud uit het leergebied in onderlinge samenhang en relatie en met andere vakken of leergebieden aan te bieden. Daardoor krijgen leerlingen inzicht in de samenhang in hun groter wordende leefwereld. Ze leren om binnen democratische kaders de overeenkomsten en verschillen tussen mensen te waarderen en te respecteren, en dat te uiten in betrokkenheid op zichzelf, elkaar en de omgeving.

Kerdoelen

36 De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

37 De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen.

38 De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.

39 De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.

40 De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuurhistorische omgeving te betrekken.

41 De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.

42 De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.

43 De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.

44 De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.

45 De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.

46 De leerling leert over de verdeling van welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.

47 De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

Karakteristiek

In het leergebied Kunst en cultuur verdiepen en verbreden leerlingen hun kennismaking met kunstzinnige en andere culturele uitingen. Zij verkennen en exploreren daarbij hun eigen productieve mogelijkheden. Ze leren bovendien oog krijgen voor kunstzinnige en culturele diversiteit in de Nederlandse samenleving en de diverse culturen in de wereld.

Het leergebied sluit aan op de kerndoelen van het leergebied Kunstzinnige oriëntatie van het basisonderwijs. Dat betekent ook verdere uitwerking van de aandacht voor literaire expressie en voor het cultureel erfgoed en voor de relatie tussen kunstuitingen en het dagelijks bestaan in al zijn culturele diversiteit.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs ontleent het leergebied zijn inhoud in de eerste plaats aan de kunstzinnige disciplines: muziek, dans, drama en de beeldende vakken handenarbeid, tekenen, textiele werkvormen en audiovisuele vorming.

De leerlingen ontwikkelen vaardigheden in het gebruik van verschillende technieken. Ze leren de mogelijkheden van de verschillende kunstzinnige disciplines gebruiken. Er worden verschillende functies verkend: uitdrukken van eigen gevoelens en ervaringen, vorm geven aan verbeelding en leren communiceren door middel van beeld, geluid en (lichaams)taal. De leerlingen leren hun kunstzinnig werk op een toegankelijke wijze aan anderen te presenteren en over het ontwerp-proces te communiceren. Daarbij en bij het gebruik van bronnen wordt de computer als hulp- en communicatiemiddel gebruikt.

Behalve zelf vormgeven is kennismaken met de kunstzinnige en culturele uitingen van anderen van belang. Dat geldt voor het werk van medeleerlingen, maar ook voor dat van professionele kunstenaars.

Leerlingen leren op exemplarische wijze kunst te begrijpen en te waarderen. Tot het leergebied hoort daarom ook een in het programma ingebedde kennismaking met verschillende kunstuitingen door bezoeken aan tentoonstellingen en uitvoeringen. Doel is dat alle leerlingen met verschillende soorten professionele uitingen in elk geval kennismaken. Door de bezoeken op school voor te bereiden en de ervaringen te verwerken, worden ze in het perspectief van de doelen van het leergebied geplaatst.

Ervaringen met het eigen werk en het werk van anderen kunnen in een kunstdossier worden vastgelegd met behulp van schriftelijke, visuele of auditieve middelen.

In het feitelijke onderwijsaanbod aan leerlingen kan de leerinhoud van het leergebied op verschillende manieren worden geordend: in één samenhangend leergebied, in afzonderlijke vakken, als onderdeel van projecten of in mengvormen daarvan. In alle varianten is een brede oriëntatie op kunst en cultuur het doel. Behalve met de vak- en leer-gebieden Nederlands, Engels en Mens en maatschappij zijn daarin ook relaties te leggen met elementen uit wiskunde en Mens en natuur.

Kerndoelen

48 De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.

49 De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.

50 De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- en filmvoorstellingen.

51 De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.

52 De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

Bewegen en sport

Karakteristiek

Het leergebied is erop gericht alle kinderen te brengen tot blijvende en verantwoorde deelname aan bewegen en sport, tot een bewuste keuze voor bewegen in het algemeen en voor specifieke bewegingsactiviteiten in de vrije tijd. Daarop is dan ook de verschuiving gericht van het leren van de basisvormen van bewegen, waarop in het basis-onderwijs de nadruk ligt, naar een brede oriëntatie op actuele bewegingscultuur in het voortgezet onderwijs.

De leeftijd van 12 tot 14 jaar is een turbulente periode, met een snelle verandering in lichamelijke kenmerken. Tegelijkertijd betekent de overgang naar een andere school een ingrijpende verandering in de sociale omgeving. De leerlingen moeten op zoek naar een nieuwe plek en identiteit in dat geheel. Dat vergt oriëntatie en aanpassing. In deze periode worden leerlingen zich ook meer bewust van hun eigen mogelijkheden en onmogelijkheden en die van anderen. Prestaties in dit leergebied zijn voor iedereen zichtbaar. Dat maakt leerlingen kwetsbaar. Het is daarom in deze leeftijdsfase belangrijk dat ze kansen krijgen hun mogelijkheden in een veilige omgeving te verkennen en leren hun zelfvertrouwen op het gebied van hun bewegingsmogelijkheden verder te ontwikkelen en te benutten. Respectvol omgaan met verschillen in belangstelling, begaafdheid en tempo vraagt voortdurend om flexibiliteit en om uitdagende en aansprekende bewegings-situaties. Aansluiten bij de bewegingservaring uit de basisschoolperiode is daarbij essentieel.

Leren bewegen is bij uitstek een groepsactiviteit. Leerlingen verkennen en ontwikkelen naast hun mogelijkheden in de rol van beweger ook die in de rol van ondersteuner en organisator. Er wordt veelvuldig een beroep gedaan op verschillende sociale en regelvaardigheden. In tal van situaties wordt van leerlingen verwacht dat ze elkaar helpen, onderling rollen en taken verdelen, op veiligheid letten, respectvol met elkaar omgaan, zorgzaam zijn voor elkaar, met elkaar regels afspreken, samenwerken en samen spelen. Leerlingen leren eenvoudige regeltaken vervullen, zoals elkaar hulp verlenen, aanwijzingen geven en coachen, organiseren en rollen als scheidsrechter of jury vervullen. Deze sociale en regeltaken maken het niet alleen mogelijk samen te bewegen, maar bieden leerlingen de mogelijkheid te leren hoe ze die activiteiten met elkaar veilig op gang kunnen brengen en op gang kunnen houden. Ze leren verantwoordelijkheid te dragen voor het eigen bewegen en dat van anderen, ook als de onderlinge verschillen groot zijn.

In het leergebied zijn relaties te leggen met de leergebieden Kunst en cultuur, Mens en natuur en Mens en maatschappij.

Kerdoelen

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

Bijlage 3 Kerndoelen en praktijkonderwijs

Het praktijkonderwijs hoort erbij, bij het voortgezet onderwijs. Maar het heeft daar wel een bijzondere plaats. Die brengt vragen met zich mee in verband met kerndoelen. Zijn de voorgestelde kerndoelen ook bruikbaar voor het praktijkonderwijs? Welke rol kunnen de nieuwe kerndoelen hebben in het praktijkonderwijs? En hoe verhouden de kerndoelen zich tot een competentiebenadering die juist voor leerlingen in het praktijkonderwijs zoveel te bieden heeft? Dat zijn de vragen waar het in deze bijlage over gaat.

Praktijkonderwijs en kerndoelen

De Taakgroep stelt een set van in totaal 58 kerndoelen voor, die de scholen voor voortgezet onderwijs moeten onderbrengen in een programma voor de eerste twee leerjaren. Sinds 1998 behoort het praktijkonderwijs officieel tot het voortgezet onderwijs. Alleen al daarom hoort het praktijkonderwijs een plek te krijgen in onze overwegingen. Maar er is meer. De ontwikkeling van het praktijkonderwijs en die van het voortgezet onderwijs kennen een aantal gemeenschappelijke thema's: de leerling centraal, doorlopende leerlijnen, een geleidelijke ontwikkeling van competentiegericht onderwijs. Met erkenning van de eigenheid van het praktijkonderwijs betekent juist deze gemeenschappelijkheid dat het praktijkonderwijs in onze rapportage niet mag ontbreken.

In verband met onze opdracht is de eerste vraag of scholen voor praktijkonderwijs met de voorgestelde set nieuwe kerndoelen uit de voeten kunnen. Nog concreter: kunnen de scholen voor praktijkonderwijs voldoen aan de eis van de Wet op het Voortgezet Onderwijs dat het praktijkonderwijs: ‘...zodanig (wordt) ingericht dat de kerndoelen van de basisvorming zoveel mogelijk kunnen worden bereikt’?

Kunnen de kerndoelen uit het voorstel dienen als ‘streefdoelen’ voor scholen voor praktijkonderwijs? Anders dan de kerndoelen ‘oude stijl’ geven deze streefdoelen een duidelijke inspanningsverplichting aan, zonder dat scholen daaraan voor iedere leerling dezelfde inhoud moeten geven. Juist dit laatste is van belang om recht te doen aan de grote verschillen in mogelijkheden en capaciteiten van de leerlingen in het praktijkonderwijs.

Op verzoek van de Taakgroep heeft de Referentiegroep Praktijkonderwijs in de Steigers een eerdere versie van het voorstel voor nieuwe

kerndoelen bekeken op de bruikbaarheid ervan in het praktijkonderwijs. Dat heeft geresulteerd in de notitie *Streefdoelen Nieuwe Stijl in de aangepaste Basisvorming. Keuzes aan het Praktijkonderwijs*¹.

Daaruit blijkt dat de voorgestelde kerndoelen van de Taakgroep goed kunnen dienen als kader en inspiratiebron voor het praktijkonderwijs. De scholen kunnen ook goed uit de voeten met de bestaande regeling, dat ze zich in moeten spannen zoveel mogelijk van de kerndoelen te bereiken, uitgaande van de mogelijkheden van een individuele leerling. De voorgestelde kerndoelen bieden dus een kader voor een standaard en de ruimte voor maatwerk.

In dezelfde periode publiceerde de SLO de notitie *Competentie van A en Z*², waarin een aanzet wordt gegeven voor een competentiegericht vormgeving van de praktijkvorming in het praktijkonderwijs.

De Taakgroep heeft Eva Voncken van het SCO-Konhstamm Instituut gevraagd na te gaan wat de relatie is tussen beide documenten. Deze bijlage bevat het resultaat daarvan.

Positie praktijkonderwijs

Met de wijziging van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) in 1998 werd het startsein gegeven voor het praktijkonderwijs. In de eerste fase is veel energie gestoken in het totstandkomen van de zogenoemde *zorgstructuur* in het vmbo, met leerwegondersteunend en praktijkonderwijs. In eerste instantie was de inbedding van de MLK-scholen en de SVO-LOM scholen aan de orde. De MLK-scholen zijn omgezet tot zelfstandige scholen voor praktijkonderwijs. Een minderheid van de scholen fuseerde met een VO-school (met vmbo) tot een afdeling praktijkonderwijs.

De opdracht van het praktijkonderwijs is leerlingen voor te bereiden op een plek in de maatschappij en ze toe te leiden naar een plek op de arbeidsmarkt. Praktijkonderwijs is alleen toegankelijk voor jongeren die voldoen aan landelijke criteria³. Of dat het geval is, wordt getoetst door de RVC's waarna een positieve beschikking praktijkonderwijs kan volgen. Praktijkonderwijs is bestemd voor leerlingen voor wie vaststaat dat:

- overwegend een orthopedagogische en -didactische benadering is geboden en
- het volgen van onderwijs in een der leerwegen, al dan niet in combinatie met het volgen van leerwegondersteunend onderwijs, niet leidt tot het behalen van een diploma/getuigschrift van het vmbo.

Verder stelt de WVO dat:

‘Praktijkonderwijs bestaat uit een gedeelte waarin aangepast theoretisch onderwijs, persoonlijkheidsvorming en het aanleren van sociale vaardigheden worden verzorgd, en een gedeelte waarin de leerling wordt voorbereid op het uitoefenen van functies op de arbeidsmarkt.

Praktijkonderwijs wordt zodanig ingericht dat de kerndoelen van de basisvorming zoveel mogelijk kunnen worden bereikt.

Praktijkonderwijs bereidt de leerling voor op functies binnen de regionale arbeidsmarkt op een niveau dat ligt onder het niveau van de assistentopleiding (...). (...) De leerlingen ontvangen per dag ten hoogste 5,5 klokuren praktijkonderwijs, voor zover het betreft aangepast theoretisch onderwijs, persoonlijkheidsvorming en het aanleren van sociale vaardigheden (...).

In een Wijziging Inrichtingsbesluit wordt verder vermeld:

‘Praktijkonderwijs omvat tenminste Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, informatiekunde en l.o., alsmede de vakken waarvan het bevoegd gezag na overleg met de gemeente, die daarbij werkgevers betreft die werkzaam zijn op de regionale arbeidsmarkt, heeft vastgesteld dat deze van belang zijn voor het uitoefenen van functies binnen die arbeidsmarkt.’

De WVO stelt dus dat het praktijkonderwijs zich moet richten op aangepast theoretisch onderwijs, dat aansluit bij de basisvorming en verder op persoonlijkheidsvorming, sociale vaardigheden en voorbereiding op het uitoefenen van functies op de arbeidsmarkt. Daarnaast biedt de overheid het praktijkonderwijs ruimte voor de verdere inhoudelijke invulling.

In een vroeg stadium zijn er binnen en voor het praktijkonderwijs ontwikkelingen gestart die uitgaan van aangepaste basisvorming. In het praktijkonderwijs staat de leerling meer centraal. Dat sluit overigens goed aan bij het belangrijkste richtsnoer van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Hoewel het officiële uitgangspunt is dat praktijkonderwijs eindonderwijs voor de leerling is, blijkt het in toenemende mate banden aan te gaan met ROC's. Uit een uitstroombonderzoek van het IVA blijkt dat 10 - 20 procent van degenen die het praktijkonderwijs verlieten vervolgens deelnemen aan een scholings- of toeleidingstraject binnen vmbo of ROC.

Leerlijnen en competenties

De SLO-notitie *Competenties van A en Z* en de notitie *Streefdoelen Nieuwe Stijl in de aangepaste Basisvorming Praktijkonderwijs* van de Referentiegroep Praktijkonderwijs in de Steigers hebben beide betrekking op de inrichting van het onderwijs in het praktijkonderwijs en zijn vooral gericht op het onderwijsaanbod. De Referentiegroep is

uitgegaan van de Handreikingen voor de Basisvorming in het VSO-MLK en de lesmaterialen PrOmotie, waarin de inhoudelijke vulling van zeven leergebieden (leerlijnen) is uitgewerkt. De SLO stelt dat het praktijkonderwijs competenties dient te ontwikkelen voor de arbeidsmarkt, de A-competenties, en voor de zelfredzaamheid in het privé-leven, de Z-competenties. Het onderscheid tussen theorievakken (AVO-vakken) en praktijkvakken moet gaandeweg vervagen. De Referentiegroep stelt ook dat de gebieden zoveel mogelijk geïntegreerd moeten worden aangeboden.

De Referentiegroep richt zich met zijn notitie vooral op de eerste leerjaren van het praktijkonderwijs, waarin een aangepaste basisvorming gestalte krijgt. In de latere jaren gaat dat geleidelijk over in een geïntegreerd competentiegericht onderwijsaanbod, zoals beschreven door de SLO, dat is gericht op de periode na de school. De aangepaste basisvorming vindt volgens de Referentiegroep plaats naast, maar vooral ter ondersteuning van praktische vorming, loopbaanoriëntatie en arbeidstoeleiding van de leerling.

De SLO en de Referentiegroep zijn het er over eens dat in onderwijsaanbod van het praktijkonderwijs de volgende aspecten aandacht moeten krijgen:

- De zelfredzaamheid van de leerling (ook thuis en in de vrije tijd) moet vergroot worden
- Het onderwijs moet gericht zijn op de toeleiding naar de arbeidsmarkt in de regio
- Het onderwijs moet zoveel mogelijk op maat gegeven worden (Individueel Ontwikkelings Plan)
- Het accent moet liggen op actief en zelfstandig leren
- Het onderwijsaanbod moet zoveel mogelijk in samenhang gegeven worden en er is sprake van een integratie van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen
- Sociale vaardigheden horen ook tot de te verwerven competenties
- Het leren gebeurt in hoofdzaak door werken aan betekenisvolle, realistische taken
- Er is geen landelijke vorm van toetsing en afsluiting; door middel van leerlingvolgsystemen en portfolio's worden de vorderingen van de leerlingen in kaart gebracht.

Er zijn ook verschillen tussen de opvattingen van de SLO en de Referentiegroep, die voortvloeien uit de volgorde en andere accenten in de achtereenvolgende leerjaren.

De Referentiegroep gaat meer uit van een 'schoolse' benadering en heeft 13 vakken tot 7 leerlijnen en drie traditionele vakken herleid; de SLO-notitie legt sterker de nadruk op het verwerven van een 'geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en attitudes'.

De SLO legt sterker de nadruk op het verwerven van competenties die in het privé-leven van belang zijn, zoals voor zelfstandig wonen, persoonlijke verzorging, reizen, beheer van eigen financiën. Deze competenties moeten niet zoals gebruikelijk alleen in de onderbouw aan de orde komen, maar ook in de bovenbouw, omdat deze onderwerpen op die leeftijd ook actueler worden.

De SLO legt sterker de nadruk op competenties, het vermogen om in specifieke situaties die kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden die voor adequaat gedrag noodzakelijk zijn. Het gaat hierbij in het onderwijs enerzijds om meer integratie van kennis, vaardigheden en attitudes in realistische taken, en anderzijds om de inhoudelijke afstemming van onderwijs en arbeidsmarkt/privé-leven. Dit betekent niet alleen dat de school de inhoud van de onderwijsdoelen ontleent aan wat van belang is op de regionale arbeidsmarkt en in het privé-leven, maar ook dat de vorm waarin die inhoud wordt geboden, de opdrachten die de leerlingen op school krijgen, zoveel mogelijk overeenstemmen met de opdrachten die voorkomen op de arbeidsmarkt en in het privé-leven. Inhoud en vorm schuiven in één.

Geen kerndoelen, wel streefdoelen

Zowel de SLO als de Referentiegroep Praktijkonderwijs wijzen kerndoelen af. De Referentiegroep pleit voor streefdoelen die aansluiten bij de WVO, met onderwijs in Nederlands, rekenen/wiskunde, informatie-kunde en lichamelijke opvoeding en een aanbod van praktische vorming, aangepast aan de regionale arbeidssituatie. De SLO wil het onderwijsaanbod afstemmen op de eisen van arbeidsmarkt en het privé-leven, maar noemt ook de basisvaardigheden taal en rekenen, die in de onderbouw aan de orde komen. Er is slechts sprake van een accentverschil.

Argumenten tegen kerndoelen die bepalend zijn voor de inrichting van het onderwijs komen voort uit de mogelijkheden en kenmerken van de populatie, de grote verschillen binnen de leerlingpopulatie en de functie van praktijkonderwijs als eindonderwijs zonder landelijke examinering. Waarom dan wel streefdoelen? Streefdoelen impliceren een inspanningsverplichting. Zoals omschreven in de notitie van de Referentiegroep en afgeleid van de kerndoelen voor de vernieuwde basisvorming, kunnen ze een functie vervullen bij de inhoudelijke innovaties in het praktijkonderwijs. Ze maken duidelijk welke competenties leerlingen moeten verwerven, zonder dat geëist wordt dat ze aan alle leerlingen moeten worden onderwezen zoals bij kerndoelen het geval is. Verder geven streefdoelen een houvast en kunnen ze de scholen inspireren bij de inrichting van hun onderwijsaanbod. Een ander voordeel is dat ze een landelijk kader geven aan het praktijkonderwijs, dat daarmee een herkenbare vorm van onderwijs wordt voor ouders, ander onderwijs en bedrijfsleven.

De vernieuwde onderbouw in het reguliere VO vormt een scharnierpunt tussen basisonderwijs en bovenbouw VO. Zouden streefdoelen ook die functie moeten hebben in horizontale en verticale afstemming met toeleverend en vervolgonderwijs? Leerlingen in het praktijkonderwijs komen meestal van een school voor speciaal basisonderwijs (SBAO). Maar het SBAO heeft ook leerlingen die bijvoorbeeld naar het LWOO doorstromen. Gezien de eigenheid van het praktijkonderwijs, waarin meer dan in andere onderwijsvormen de maat van de leerling centraal staat, lijkt ruimte om bij de mogelijkheden van de leerling aan te sluiten belangrijker dan voorop stellen van gestandaardiseerde doorlopende leerlijnen. Bovendien biedt een competentiegerichte invulling van de bovenbouw wel de mogelijkheid van afstemming op en aansluiting bij de nieuwe beroeps-competentieprofielen in het BVE-veld en het arbeidsveld.

Verantwoording

Bij de verantwoording, dat de invulling van het onderwijs strookt met de opdracht van het praktijkonderwijs, kan de Inspectie een rol spelen, analoog aan de rol in het verleden bij het VSO-MLK: onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in het licht van de uitgangssituatie van de school. De Referentiegroep is activiteiten gestart op het gebied van verantwoording/de rol van de Inspectie.

Aangezien het praktijkonderwijs voor de meeste leerlingen eindonderwijs is, is het te overwegen om de uitstroom van de leerlingen als criterium voor de verantwoording te gebruiken, want: 'De uitstroom met een arbeidscontract is een effectieve graadmeter voor het succes van de school voor praktijkonderwijs' (notitie Referentiegroep Praktijkonderwijs, pag.13). Aangeven kan worden hoeveel procent van de leerlingen uitstroomt naar sociale werkvoorziening en BVE, en hoeveel procent met een arbeidscontract de school verlaat. In verband met mutaties ligt het voor de hand om na bijvoorbeeld twee jaar deze bestandsopname te herhalen. De uitstroom van een school kan vervolgens vergeleken worden met landelijke gegevens.

¹ *Streefdoelen Nieuwe Stijl in de aangepaste Basisvorming. Keuzes aan het Praktijkonderwijs* (2004), namens de Referentiegroep Praktijkonderwijs in de Steigers en de werkgroep Streefdoelen Nieuwe Stijl.

² I. Berlet, *Competentie van A en Z. Aanzet voor een competentiegerichte vormgeving van het praktijkonderwijs*, SLO Speciaal Onderwijs. SLO, Enschede (2004).

³ Jongeren met een IQ van 55/60 tot 80 en een leerachterstand van tenminste drie jaar in twee of meer domeinen.

Bijlage 4 Samenstelling Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

De opdrachtbrief van de Minister (bijlage 1) geeft richtlijnen voor de samenstelling en omvang van de Taakgroep, de Adviesraad en de ondersteuning. Zo zou de Taakgroep een kleine groep kernleden kennen die volledig beschikbaar is en een grotere groep deeltijdleden. De Adviesraad moest breed worden samengesteld vanuit het maatschappelijk leven, het bedrijfsleven en deskundigen op het terrein van onderwijs en wetenschap (zie verder bijlage 6).

In de toelichting op de formele aanwijzingen is gesteld dat de leden van de Taakgroep zoveel mogelijk afkomstig moeten zijn uit de verschillende schoolsoorten en regio's. De Taakgroep is uiteindelijk omvangrijker geweest dan de opdrachtbrief aangaf. Dit was het gevolg van wensen omtrent een goede regionale 'vertegenwoordiging' en honorering van de voordracht van onderwijsorganisaties.

De volledige Taakgroep heeft bestaan uit:

Voorzitter

Heim Meijerink

Voltijd leden

Christa Broeren (Inspectie van het onderwijs)¹

Jonneke Adolfsen (Inspectie van het onderwijs)²

Mees Hakkenberg (Christelijk College Henegouwen, Rotterdam)

Agnes Veldscholten (Bonhoeffercollege, Enschede)

Deeltijd (0,2 fte) leden

Fred Chevalking (Wellantcollege, Oegstgeest)

Jo van Dijk (Rythovius College, Eersel)

Jaap Engbers (Rijksscholengemeenschap De Borgen, Leek)³

Vincent de Gast (Platform VVVO, Utrecht)

Hans Neven (Chr. Scholengemeenschap Johannes Calvijn, Rotterdam)

Hans van der Molen (Reitdiep College, Groningen)

Frank Seller (Niels Stensen College, Utrecht)

Rick Steur (CVO Zuid-West Fryslân, Sneek)

Jan van der Varst (Bisschoppelijk College Broekhin, Swalmen)

Kees Visser (Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam)

Gerard Vos (Interconfessionele Sg. Het Westland, Naaldwijk)

Aan de Taakgroep waren Rob Diephuis en Akke Vos toegevoegd als secretaris en Willeke van der Hoeven als office manager. De Taakgroep werd bijgestaan door Richard Hegeman als voorlichter en Melanie Sahusilawane als secretaresse. Bureauondersteuning werd verleend door SOPO – de Stichting Ondersteuning Projecten in Overheidssectoren te Den Haag.

¹ tot 31 juli 2003.

² vanaf 1 augustus 2003.

³ tot 11 september 2004.

Bijlage 5 Verantwoording en werkwijze

Inhoud

1 Inleiding

2 Fasering

3 Fase 0 De opdracht

Activiteiten
Commentaar

4 Fase 1 Verkenning

Werkwijze Taakgroep
Contact met scholen
Contact met organisaties
Contact met OCW
Extern advies
Communicatie en documenten
Commentaar

5 Fase 2 Dieper de school in

Werkwijze Taakgroep
Contact met scholen
Contact met organisaties
Contact met OCW
Extern advies
Communicatie en documenten
Commentaar

6 Fase 3 Bijeenbrengen deelresultaten

Activiteiten: intern
Contact met scholen
Contact met organisaties
Contact met OCW
Extern advies
Communicatie en documenten
Commentaar

7 Fase 4 Opstellen eindadvies

Werkwijze Taakgroep
Contacten met scholen
Contact met organisaties
Contact met OCW
Extern advies
Communicatie en documenten

8 Conclusies

Basis van het succes
Specifieke succesfactoren

1 Inleiding

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming kreeg de opdracht om voor een onderwijsveld met een turbulente beleidshistorie te komen met een advies voor aanpassingen in de wetgeving. Aan de opdracht was verbonden de aanwijzing om op een interactieve wijze, dat wil zeggen: in interactie met de scholen, tot zijn advies te komen. Dat is nieuw in onderwijsland.

De Taakgroep wil voor de verantwoording van zijn werkwijze daarom niet volstaan met een feitelijke opsomming van activiteiten. We hebben ervoor gekozen om de verantwoording van onze werkwijze vergezeld te laten gaan van een beschouwing over die werkwijze. De Taakgroep heeft Twynstra Gudde gevraagd de verantwoording te schrijven en er tevens observaties aan toe te voegen vanuit de optiek van interactieve beleidsvorming. We laten hen verder aan het woord.

De verantwoording gaat in op de volgende vragen:

- Hoe is de Taakgroep in hoofdlijnen te werk gegaan bij het realiseren van de opdracht van de Minister?
- Hoe is gestalte gegeven aan het uitgangspunt om het advies aan de Minister in samenspraak met scholen voor te bereiden?
- Wat zijn achteraf gezien succesfactoren in de werkwijze van de Taakgroep?
- Welke handreikingen kunnen aan deze casus ontleend worden voor interactieve beleidsontwikkeling in het onderwijs?

Deze verantwoording is opgesteld in de tweede helft van april 2004. Deze bevat geen complete reconstructie van de activiteiten van de Taakgroep en heeft evenmin de pretentie een analyse te bieden op alle denkbare aspecten. Richtinggevend zijn de contactenpatronen: met wie werd op welke wijze gewerkt? Wij beschrijven de hoofdlijnen van werken aan de hand van beeldbepalende activiteiten. Deze beschrijving is aan de Taakgroep voorgelegd, voor een controle op de juistheid. De beschrijving is voorzien van ons commentaar, dat geheel voor rekening komt van Twynstra Gudde.

Wij hebben ons gebaseerd op een aantal bronnen:

- archief van de Taakgroep
- gesprekken met de voorzitter en een van de secretarissen: Heim Meijerink en Akke Vos
- gesprek met Frans Wisman, tot 1 april 2003 contactpersoon OCW
- gesprek met een deeltijd lid van de Taakgroep, Kees Visser.

2 Fasering

Achteraf gezien kunnen in het proces van de Taakgroep vijf fasen worden onderscheiden:

- fase 0: De opdracht, tot september 2002
- fase 1: Verkenning, september 2002 tot en met januari 2003
- fase 2: Dieper de school in, februari 2003 tot en met juli 2003
- fase 3: Bijeenbrengen deelresultaten, september 2003 t/m december 2003
- fase 4: Opstellen eindadvies, voorbereiding communicatie en publiciteit, januari 2004 tot en met april 2004

Onderstaande tabel geeft chronologisch de belangrijkste gebeurtenissen met betrekking tot de Taakgroep per fase.

Tijd	Gebeurtenis
Fase 0 Maart 2001 Oktober 2001 December 2001 Januari 2002 April 2002	Inspectie: <i>Werk aan de basis</i> Onderwijsraad: <i>Basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld</i> Kabinetsreactie op het advies van de Onderwijsraad <i>Variëteit in de basis van het voortgezet onderwijs</i> Advies Commissie Kerndoelen PO (Wijnen): <i>Verantwoording delen</i> Reactie Onderwijsraad op Verantwoording delen: <i>De kern van het doel</i>
Fase 1 September 2002 19 september 9 oktober Vanaf november 12 december 17 en 22 januari	Instelling Taakgroep Eerste vergadering van de Taakgroep Formele installatie Taakgroep Regionale bijeenkomsten met VVO Lancering website: www.vernieuwingbasisvorming.nl Bijeenkomsten informele panels
Fase 2 Januari 2003 Maart April Mei Juni	Tender aanbesteding Leermiddelenproject Multiflex Oplevering werkdocument <i>Basisvorming: keuzes aan de school</i> Eerste ronde platformbijeenkomsten Ingelaste extra platformbijeenkomsten Tweede ronde platformbijeenkomsten Aanbesteding Multiflex Start verspreiding digitale nieuwsbrief
Fase 3 September - december 2003 November November	24 uren-sessies met de Taakgroep Aanbieden tussenrapportage <i>Contouren van de nieuwe onderbouw</i> Conferentie met VVVO
Fase 4 Januari 2004 Januari Januari en februari Maart April April Juni	Publiceren tweede werkdocument <i>Beweging in de onderbouw</i> Start experimenten Multiflex Conferentie De Nieuwe Onderbouw 6 regionale bijeenkomsten Schoolontwikkeling Overloopbijeenkomst Uitgave <i>Magazine Onderbouw</i> Aanbieden eindadvies

3 Fase 0 De opdracht

Tijd	Gebeurtenis
Maart 2001	Inspectie: <i>Werk aan de basis</i>
Oktober 2001	Onderwijsraad: <i>Basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld</i>
December 2001	Kabinetsreactie op het advies van de Onderwijsraad <i>Variëteit in de basis van het voortgezet onderwijs</i>
Januari 2002	Advies Commissie Kerndoelen PO (Wijnen): <i>Verantwoording delen</i>
April 2002	Reactie Onderwijsraad op Verantwoording delen: <i>De kern van het doel</i>

Activiteiten

Aanleiding

In 1999 constateert de Inspectie van het Onderwijs dat het programma van de basisvorming overladen en versnipperd is, en onvoldoende recht doet aan verschillen tussen leerlingen. In aansluiting daarop adviseert de Onderwijsraad in zijn advies *Basisvorming: aanpassing en toekomstbeeld* hoe deesignaleerde knelpunten aan te pakken.

De Onderwijsraad adviseert om in het curriculum van de basisvorming een onderscheid aan te brengen tussen een voor alle leerlingen verplicht kerncurriculum en een differentieel curriculum waarin de school keuzes kan maken. De Onderwijsraad pleit er ook voor meer samenhang in het programma aan te brengen door op korte termijn concrete stappen te zetten in de richting van bredere leergebieden, waarbij met name de invoering van het leergebied 'science' wordt genoemd.

Dit is een advies dat een forse breuk met de huidige regelgeving inhoudt. In de kabinetsreactie op het advies van de Onderwijsraad, *Variëteit in de basis van het voortgezette onderwijs*, wordt besloten een Taakgroep in te stellen die zich bezig zal gaan houden met de herdefinitie van het voor alle leerlingen in de onderbouw van het VO verplichte kerncurriculum.

De staatssecretaris toont zich gevoelig voor het verwijt vanuit het voortgezet onderwijs dat er bij beleidsvoornemens niet naar het scholenveld geluisterd wordt. De werkwijze van de Taakgroep moet daarom gekenmerkt worden door een interactieve aanpak. Het advies moet tot stand komen met grote betrokkenheid van scholen en leraren in de schoolpraktijk.

Opdracht aan de Taakgroep

De opdracht aan de Taakgroep is tweeledig; enerzijds moeten binnen vastgelegde termijnen twaalf producten worden opgeleverd, anderzijds worden eisen gesteld aan het proces volgens welke die producten tot stand komen.

De producten die de Taakgroep moet opleveren staan in onderstaande tabel vermeld.

Voor 1 maart 2003:

- voorstel voor de inhoud van een set van kerndoelen voor het kerndeel van het curriculum van de basisvorming
- voorstel voor de plaats en de invulling van maatschappelijke oriëntatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs
- advies over de vraag of handhaving van de verplichting een tweede moderne taal aan te bieden in ten minste een deel van het vmbo gewenst is, en over de manier waarop dat zou kunnen plaatsvinden
- advies over de plaats van het vak Friese taal in het curriculum van de scholen in de provincie Friesland.

Voor 1 oktober 2003:

- uitgewerkt voorstel voor een leergebied of leergebieden Natuur

Voor 31 juli 2004:

- (voorstel voor) het ontwikkelen van leergebieden Mens en maatschappij en Kunst
- advies over de wenselijkheid van leerstandaarden voor de vakken wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis en het leergebied Natuur op het niveau van de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo; aan de hand van uitgewerkte en geconcretiseerde kerndoelen
- beschouwing/advies over de mogelijkheden voor een leerlingvolgsysteem in relatie tot de hierboven genoemde leerstandaarden
- handreikingen voor doorlopende leerlijnen voor leerlingen
- advies over waarborging van verdere voortgang van het proces (van schoolontwikkeling gericht op realisatie van kerndoelen en doorlopende leerlijnen).

Voor de *procesgang* worden eisen gesteld aan de wijze waarop deze producten tot stand komen en de werking van de producten in de scholen zelf. Bij de totstandkoming van de producten dienen de scholen te worden betrokken; de producten moeten nadrukkelijk gebaseerd zijn op praktijkervaringen van scholen en er moet breed draagvlak in de scholen zijn. Als afzonderlijke opdracht wordt meegegeven dat schoolontwikkeling moet worden gestimuleerd, gericht op het realiseren van de kerndoelen en doorlopende leerlijnen in de scholen. Daarbij moet ook ruimte zijn voor ontwikkelingen die verder in de toekomst reiken dan de nieuwe set kerndoelen. Bij de advisering krijgt de Taakgroep de opdracht om verdere ontwikkelingen nadrukkelijk in het oog te houden.

Vanuit het ministerie van OCW is er aanleiding om te kiezen voor een minder conventionele aanpak, omdat de reguliere wijze van advisering te voorspelbaar werkt en te weinig voortgang oplevert.

Samenstelling van de Taakgroep

De Taakgroep wordt samengesteld uit een voorzitter, tevens lid, een drietal volledig beschikbare leden en tien leden die gemiddeld één dag in de week beschikbaar zijn. Aan de Taakgroep worden secretarissen toegevoegd. Binnen de Taakgroep wordt een kerngroep onderscheiden, bestaande uit de voorzitter, de drie voltijd leden en de twee secretarissen.

Voor de Taakgroep is gezocht naar:

- een voorzitter met gezicht en gewicht in het scholenveld
- een secretaris afkomstig van OCW om een open communicatie met de Taakgroep en de politiek-ambtelijke gevoeligheid te waarborgen
- een secretaris met veel kennis van het scholenveld en de inhoud.

Voor de keuze van de leden van de Taakgroep is aan de onderwijsorganisaties gevraagd voordrachten te doen. Dat leidt tot 30 namen. In samenspraak tussen OCW en de voorzitter is de Taakgroep definitief samengesteld. Het belangrijkste selectie criterium is 'schoolnabijheid'; de geselecteerden zijn bijna allemaal schoolleiders. Voorgedragen beleidsmedewerkers vallen om die reden buiten de boot.

De Taakgroep moet het gehele scholenveld vertegenwoordigen, met een goede spreiding over vmbo en havo/vwo, spreiding over regio's en denominaties, alsmede stad en platteland.

Steeds wordt door de voorzitter gelet op de bijdrage aan een vruchtbare samenwerking: streven naar een evenwichtige mix van competenties en karakters.

De Taakgroep wordt ondersteund door secretariaatsmedewerkers. Voor administratie, huisvestingszaken en (financieel) beheer wordt de Taakgroep ondersteund door de Stichting Ondersteuning Projecten in Overheidssectoren (SOP) te Den Haag.

Tevens wordt de Taakgroep bijgestaan door een Adviesraad, bestaande uit 17 personen. De leden van de Adviesraad zijn benoemd door de Minister op voorstel van de Taakgroep.

De Adviesraad is zo samengesteld dat reflectie op het werk van de Taakgroep wordt gerealiseerd vanuit de breedte van het maatschappelijk leven en het bedrijfsleven en vanuit deskundigheid op het gebied van de relatie tussen maatschappelijke trends en onderwijs, de aansluiting en samenhang met het voorafgaand en volgend onderwijs, schoolontwikkeling en schoolmanagement, curriculumontwikkeling en competentiedenken. De Adviesraad reflecteert vanaf enige afstand en vanuit een breder perspectief op de concepten van de Taakgroep.

De Taakgroep wordt gehuisvest in Zwolle, waardoor de Taakgroep ook fysiek op afstand van Zoetermeer wordt geplaatst.

Commentaar

In de opdracht zijn elementen van traditionele beleidsontwikkeling te vinden, zoals de oriëntatie op de inhoud (kerndoelen, leergebieden), gericht op aanpassingen in de regelgeving. Het instellen van een Adviesraad past eveneens in het gebruikelijke patroon.

Relatief nieuwe elementen zijn de nadruk op het inzetten van scholen bij de voorbereiding van het advies en de nadruk op de schoolnabijheid bij de samenstelling van de Taakgroep. Dat onderwijsorganisaties kandidaten mochten voordragen, is een vertrouwd patroon. Dat er zo goed gekeken kon worden naar de teamrollen en 'chemie' door de voorzitter, was ongebruikelijk.

4 Fase 1 Verkenning

Tijd	Gebeurtenis
September 2002	Instelling Taakgroep
19 september 2002	Eerste vergadering van de Taakgroep
9 oktober 2002	Formele installatie Taakgroep
November 2002	Regionale bijeenkomsten met VVO
- februari 2003	
12 december 2002	Lancering website www.vernieuwingbasisvorming.nl
17 en 22 januari 2003	Bijeenkomsten informele panels

Werkwijze Taakgroep

In september 2002 start de Taakgroep incompleet. Het secretariaat bestaat pas uit één medewerker en er is bijvoorbeeld nog geen communicatiemedewerker. De eerste vijf maanden richt de Taakgroep zich met name op het interpreteren van de opdracht. De Taakgroep komt tweewekelijks bijeen en werkt dan zowel plenair als in werkgroepjes.

De eerste periode staat in het teken van het zoeken naar de interpretatie van de opdracht. Deze vindt uiteindelijk zijn weerslag in het plan van aanpak dat voor de opdrachtgever wordt opgesteld. Het plan weerspiegelt de traditionele volgorde van beleidsontwikkeling:

- 1 visie ontwikkelen, op basis van raadplegen van scholen
- 2 adviseren, op basis van de raadpleging
- 3 beweging krijgen in het onderwijsveld, na formaliseren advies.

Om de omvangrijke opdracht werkbaar te maken wordt ervoor gekozen om te gaan werken met deelprojecten, in de wandelgangen ‘klussen’ genoemd. Deze klussen zijn deels rechtstreeks overgenomen uit de opdrachtformulering en deels door de Taakgroep afgeleid uit de opdrachtformulering. De volgende klussen c.q. werkgroepen zijn geformuleerd:

- voorstel kerndoelen
- advies maatschappelijke oriëntatie
- advies tweede moderne vreemde taal in het vmbo
- advies Friese taal in het leerplan van scholen in Friesland
- ontwikkeling leergebied(en) natuur
- leergebied mens en maatschappij
- leergebied kunst
- leerstandaarden en leerlingvolgsysteem
- *aansluiting PO-VO*
- *scenario's differentieel deel*
- *aansluiting bij beroepskolom*
- *aansluiting bij tweede fase havo/vwo*
- *stimuleren schoolontwikkeling*
- *communicatie.*

De cursief gedrukte klussen zijn door de Taakgroep toegevoegd. Het element ‘schoolontwikkeling’ verdient in de ogen van de Taakgroep een prominente plaats. Het volstaat niet om de regelgeving aan te passen. Er kan evenmin sprake zijn van ‘invoeren’. De school vernieuwt zichzelf en moet behalve ruimte voor inhoudelijke keuzen, voor het ‘wat’, ook ruimte krijgen voor zijn eigen schoolontwikkeling, voor het ‘hoe’.

De opdrachtformulering biedt wel openingen voor een ruimere interpretatie. Deze opvatting leidt niet tot weerstand vanuit OCW.

De klussen worden verdeeld over de verschillende leden, waarbij de fulltime leden de klussen trekken en uitvoeringstaken soms worden verricht door externen.

De centrale deelopdracht, ook wel ‘klus 1’ genoemd, bestaat uit het doen van een voorstel voor de kerndoelen. Om te komen tot vernieuwde kerndoelen heeft de Taakgroep zich bezonnen over een aantal uitgangspunten. Deze zijn heel schoolnabij gekozen:

- starten bij het leren van de leerling, vanwege herkenning bij docenten
- formuleren in procestermen, om docenten in hun professie aan te spreken
- niveauloos, omdat er ruimte is voor differentiatie in de school
- globaal, omdat scholen zelf kunnen kiezen voor accenten en groepering van kerndoelen in vakken of leergebieden.

In een tweedaagse bijeenkomst buigt de voltallige Taakgroep zich over de formulering van de kerndoelen. Aansluiting wordt gezocht bij de commissie-Wijnen: het formuleren in procestermen, de keuze van de zeven leergebieden. Er wordt gewerkt aan het eerste deeladvies over kerndoelen.

Inhoudelijk deskundigen worden vervolgens betrokken bij het opstellen van een eerste ruwe versie van de kerndoelen. Bespreking hiervan vindt plaats in januari 2003, waarin zowel individueel als met panels (17 en 22 januari) gesprekken worden gehouden.

Er ontstaat twijfel bij de Taakgroep over de vraag of het een goede gang van zaken is om te werken aan een deeladvies kerndoelen.

Contact met scholen

Vanaf dag één is de Taakgroep gericht op het leggen van contacten met scholen. De informele netwerken van leden van de Taakgroep worden geïnventariseerd. Via de regiobijeenkomsten van de VVO doet zich de mogelijkheid voor dat de Taakgroep optreedt in vijf verschillende bijeenkomsten in november 2002, waar meer dan 300 scholen aan deelnemen met hun schoolleider en/of coördinator basisvorming.

In het netwerk van de Taakgroepleden houdt de Taakgroep snelle proefpeilingen. Die leren de Taakgroep dat, om veel scholen te kunnen consulteren, er platformbijeenkomsten ingezet moeten worden. Ook wordt duidelijk dat de Taakgroep niet blanco de scholen in zou kunnen gaan om te vragen naar hun wensen. Daarom wordt gedacht over een werkdocument, dat aan de scholen zal worden voorgelegd.

Via de website www.vernieuwingbasisvorming.nl die vanaf december in de lucht is, kunnen scholen informatie over de Taakgroep vinden en via e-mail hun vragen en opmerkingen rechtstreeks tot de Taakgroep richten.

De Taakgroep en zijn werkzaamheden krijgen sneller bekendheid dan vooraf gedacht. Met name de schoolleiding is snel bekend met de Taakgroep. Daarnaast is de timing van de Taakgroep goed; een aantal scholen is reeds bezig met een andere aanpak. Ook de visie op leren die de Taakgroep formuleert slaat goed aan.

Contact met organisaties

De Taakgroep wordt in de eerste fase al snel benaderd door belangengroepen op verschillende terreinen, waaronder AXIS, verkeersveiligheid, gezondheid, cultureel erfgoed, verzorging, informatiekunde, derde kamer, etc. De Taakgroep stelt zich open op voor alle partijen, maar houdt tegelijkertijd de contacten bewust enigszins af. Met de Onderwijsraad vindt een informeel overleg plaats en in Friesland wordt gesproken over de positie van de Friese taal in het onderwijs.

De Taakgroep realiseert zich dat de kerndoelen op het niveau van de klas niet veel betekenen. Docenten oriënteren zich op lesmateriaal en methoden.

Met de uitgevers wordt gesproken, zowel met de GEU als met drie grote uitgevers vindt overleg plaats in november. Deze contacten zijn gericht op het tijdig inzetten van de expertise van uitgevers bij wijzigingen in de basisvorming, die op schoolniveau ingrijpend kunnen verschillen. De gesprekken maken duidelijk dat zonder overheidsstimulering geen sprake zal zijn van tijdig beschikbaar komen van aangepaste methoden. Het idee voor het leermiddelenproject Multiflex wordt geboren.

Contact met OCW

In november 2002 levert de Taakgroep zijn plan van aanpak op bij het ministerie van OCW. Daarnaast wordt in november een protocol opgesteld met daarin beschreven de afspraken tussen de Taakgroep en OCW. Afsproken wordt dat de Taakgroep maandelijks zal overleggen met het ministerie en tenminste twee maal per jaar met de Minister. Onderdeel van het protocol zijn ook afspraken over publiciteit en het openbaar maken van publicaties. Die komen er op neer dat OCW beslist over de vraag of en zo ja wanneer de Taakgroep in de publiciteit treedt. In de praktijk is dat meestal anders gelopen: de Taakgroep nam zelf de beslissingen voor publicatie. Vanuit OCW werd deze lijn ondersteund, omdat er alle vertrouwen bestond in de competenties van de Taakgroep op dit punt.

De Taakgroep doet het voorstel voor Multiflex. Een dergelijke activiteit is niet voorzien in de opdracht; leermiddelenontwikkeling zou volgens de koninklijke weg starten na het beleidsstandpunt van de Minister bij het advies. OCW ziet de noodzaak ervan en geeft toestemming, onder de voorwaarden dat via een tenderprocedure wordt aanbesteed en dat de SLO als projectbeheerder fungeert.

Extern advies

In de aanloop naar de Taakgroep zijn door OCW al opdrachten gegeven aan de SLO voor de ontwikkeling van vakdossiers.

In de eerste fase zijn inhoudelijke deskundigen betrokken bij het werk van de Taakgroep voor het opstellen van de eerste versie van de kerndoelen. Vanuit SLOA-gelden kan door de Taakgroep een beroep gedaan worden op experts van SLO en LPC. De vakdossiers basisvorming worden bestudeerd door de Taakgroep. Op grond van de gehouden panels en analyses wordt de eerste versie van de kerndoelen herzien.

Bij de opdracht past het om veel en bewust gebruik te maken van de inzet van communicatie, zowel om het oor te luisteren te leggen, als om voorstellen in discussie te brengen.

De Taakgroep geeft zich een gezicht door communicatie zoveel als mogelijk persoonlijk te maken. Alle leden van de Taakgroep treden als zodanig naar buiten. Ze worden gekend en herkend.

Het opgestelde communicatieplan bevat een keur aan activiteiten, gericht op het in contact komen met scholen. De Taakgroep wordt uitgebreid met een communicatiemedewerker.

In de eerste fase worden de volgende producten opgesteld:

- Plan van Aanpak
- Protocol relatie OCW - Taakgroep
- Website.

Commentaar

De Taakgroep zag zich geconfronteerd met een spanningsveld. Aan de ene kant is hij een adviesorgaan van de Minister, aan de andere kant moet hij daadwerkelijk de wensen van het onderwijsveld vertalen in praktisch bruikbare adviezen. De Taakgroep gaf hier invulling aan door zich niet te positioneren als adviescollege van de Minister, maar als een groep die oprecht geïnteresseerd was in wat er leeft bij scholen.

Deze keuze is op een aantal punten consequent, en zichtbaar voor OCW, doorgetrokken:

- de thema's die de Taakgroep in de opdracht meegekregen had, waren vooral gericht op aanpassingen in de wetgeving. De aanvullingen wortelen in de praktijk van de school: de diverse aansluitingen en relaties, het proces van schoolontwikkeling. De uitgangspunten voor de kerndoelen leiden ertoe dat docenten zich in hun professie aangesproken voelen: starten bij het leren van het kind.
- het initiatief om Multiflex aan te kaarten onderschrijft de wens om het docenten zelf mogelijk te maken hun eigen vernieuwing in te voeren: faciliteren van het dagelijkse werk.
- de keuze om de communicatie persoonlijk te maken, is een heel effectieve geweest: de leden zijn immers allemaal actief in het onderwijs en personaliseren de wens om het veld echt te betrekken. Wij verwachten dat de Taakgroep in de ogen van de scholen niet zo snel de geschiedenis in zal gaan als 'de commissie Meijerink'.

5 Fase 2 Dieper de school in

Tijd	Gebeurtenis
Januari 2003	Tender aanbesteding Leermiddelenproject Multiflex
Maart 2003	Oplevering werkdocument <i>Basisvorming: keuzes aan de school</i>
April 2003	Eerste ronde platformbijeenkomsten
Mei 2003	Ingelaste extra platformbijeenkomsten
Juni 2003	Tweede ronde platformbijeenkomsten
	Aanbesteding Multiflex
	Start verspreiding digitale nieuwsbrief
	Electronische enquête MVT in vmbo

Werkwijze Taakgroep

In de tweede fase worden sommige 'klussen' afgesloten omdat ze bij nader inzien minder vruchtbaar blijken. Andere worden gecontinueerd. De Taakgroep komt tweewekelijks een dag bijeen; 's morgens als gehele Taakgroep om gemeenschappelijke bespreekpunten te behandelen, 's middags met de themawerkgroepen. Deze werkwijze past goed bij de aanpak van het eerste jaar: oriënteren, verkennen en inzoomen op deelthema's.

Bij de Taakgroep ontstaat naar aanleiding van de eerste twee concepten over kerndoelen een ongemakkelijk gevoel omdat de scholen nog nauwelijks gehoord zijn en omdat de overtuiging postvat dat er zoveel samenhang is met andere zaken dat een integraal advies op zijn plaats is. Een deeladvies kerndoelen zou dus misplaatst zijn. Toen is het idee ontstaan om een werkdocument voor scholen te maken, in plaats van een advies aan de Minister. En om de Minister te wijzen op de noodzaak van integraliteit.

Alle informatie uit de scholen die tijdens de platformbijeenkomsten in maart 2003 wordt opgedaan, sterkt de Taakgroep in de opvatting dat hij moet komen met een integraal advies, een advies dat zowel uitspraken doet over het curriculum als over schoolontwikkeling. Aan de opdracht om vóór 1 maart 2003 te rapporteren over kerndoelen, moderne vreemde talen in het vmbo, maatschappelijke oriëntatie en Fries, wil de Taakgroep dan ook niet voldoen. In plaats daarvan ontvangt de Minister de publicatie *Basisvorming: keuzes aan de school*, waarin de scenario's zijn beschreven en waarin een 'proeve van kerndoelen' als bijlage is opgenomen.

De werkzaamheden raken meer en meer gericht op schoolontwikkeling en minder op vragen rond het curriculum.

Het plan wordt opgevat om een film te maken, een 'edu-soap' met interactieve elementen over het wel en wee van een school met zijn basisvorming. Deze film wordt vertoond tijdens de landelijke conferentie, die de Minister voorstelt.

Contact met scholen

Het veld wordt systematisch geraadpleegd, waarbij een aantal activiteiten van groot belang is voor de resultaten van de Taakgroep. Eén van die activiteiten is de reeks zogeheten regionale platformbijeenkomsten.

Het aantal aanmeldingen voor de platforms is veel groter (450) dan werkbaar (120). Er vindt daarom een selectie plaats op basis van spreiding (geografisch-denominatie-schoolsoort), waaronder de 36 scholen van een VVO-project. Deze doen sowieso mee omdat zij systematisch bezig zijn met hun herontwerp voor de basisvorming. Voor de scholen die niet deel kunnen nemen aan de platformbijeenkomsten worden extra (andersoortige) bijeenkomsten georganiseerd, de 'bezembijeenkomsten'. In totaal worden 16 van deze bijeenkomsten georganiseerd.

In maart 2003 ontmoet de Taakgroep 127 scholen tijdens de eerste platformbijeenkomst. Aanwezig zijn twee vertegenwoordigers per school zoals vestigingsleiders, directeurs onderbouw coördinatoren basisvorming.

Het gaat de Taakgroep niet enkel om het brengen van ideeën, maar (juist!) om het halen daarvan. Het werkdocument dat ter voorbereiding aan de deelnemers van de platformbijeenkomsten wordt gestuurd, biedt een gespreksagenda en richtvragen die een school kunnen helpen om positie te bepalen over de toekomst van de onderbouw. Het werkdocument is duidelijk geschreven vanuit het standpunt dat de Taakgroep slechts mogelijkheden schetst en geen kant-en-klare recepten biedt. De scenario's worden geïntroduceerd.

De deelnemers aan de platformbijeenkomst wordt gevraagd om tussen half maart en begin mei een of enkele geleding(en) binnen hun school te raadplegen over de voorstellen van de Taakgroep en daarover te rapporteren op de tweede platformbijeenkomst (vanaf half mei).

Eén van de problemen waar de Taakgroep zich mee geconfronteerd ziet, is dat de scholen slechts zes weken hebben om de consultatie van de geledingen uit te voeren. Daarom wordt er voor gekozen de scholen vrij te laten om de geledingen te kiezen, evenals een passende werkvorm, die kant en klaar door de Taakgroep wordt geboden. Voor de

raadplegingen zijn tien werkvormen beschikbaar: voor vijf geledingen (leraren, ouders, schoolleiders, mentoren/decanen, leerlingen) zijn er twee uitwerkingen: gesprek en enquête. Scholen worden uitgenodigd tenminste twee geledingen te raadplegen, naar keuze aan de hand van een enquête of een gesprek. De representativiteit van de antwoorden wordt geborgd door na te gaan welke spreiding er in de respons is. Daar waar deze niet groot genoeg is, benadert de Taakgroep scholen om de representativiteit te verbeteren.

De tweede serie platformbijeenkomsten vindt plaats in mei. De betrokken scholen hebben inmiddels geledingen geraadpleegd en de resultaten daarvan zijn vastgelegd in een eerste analyse. Op basis daarvan vindt overleg in de tweede platformbijeenkomst plaats.

Voor de ruim 300 scholen waarvoor geen plaats is in de platforms, worden bijeenkomsten georganiseerd met een aangepast, beperkter programma. Deze zogenaamde 'bezembijeenkomsten' (gehouden in de scholen van de leden van de Taakgroep) leveren voor de Taakgroep inhoudelijk weinig nieuws op. Communicatief is het echter een goede actie; de scholen hebben het gevoel dat de Taakgroep bereikbaar is en dat ze gehoord worden.

In totaal heeft de Taakgroep in deze fase met meer dan de helft van alle scholen (= vestigingen) contact.

Op basis van de enquêtes en panelgesprekken en discussies tijdens de platforms, zijn een primaire en een secundaire analyse gemaakt en vastgelegd in verschillende documenten. Deze analyses worden begin mei 2003 verstuurd naar de 127 deelnemende scholen, de Taakgroepleden, de Adviesraad, OCW, Besturenorganisaties / VVO / LPC / SLO / Cito, bestuur en leden van de GEU. Met de verschillende instanties worden gesprekken gevoerd. De reacties zijn overwegend positief.

De uitkomsten van de enquêtes en panels leren de Taakgroep dat schoolleiders over het algemeen positiever zijn dan docenten wat betreft de plaatsing van hun school in een van de scenario's. Bovendien zijn ze ambitieuzer dan docenten als het gaat om het streefbeeld.

Deze constatering brengen de Taakgroep tot de conclusie dat hij de interactie met docenten moet organiseren. Wat zijn hun opvattingen, wensen, mogelijkheden en ambities? En: hoe zit het met hun veranderingsbereidheid? Wat beweegt de leraar?

Voor het subthema Moderne vreemde talen in het vmbo wordt via de website en e-mail een elektronische enquête verspreid. Daarop komen zo'n 2000 reacties binnen.

Contact met organisaties

In de tweede fase vindt de eerste bijeenkomst van de Adviesraad plaats. De leden van de Adviesraad schrijven zich in voor geselecteerde thema's en door de Taakgroep geschreven teksten worden door de themagroepsleden van de Adviesraad van commentaar voorzien. Dit wordt vervolgens door de Taakgroep herzien.

In april vindt een bijeenkomst plaats met enkele leden en medewerkers van de Onderwijsraad over innovatiestrategie en over leerstandaarden. Het werkdocument wordt voorgelegd aan verschillende organisaties (besturen, VVO, onderwijsbonden, ouders, leerlingen) en informeel met hen besproken. Veel van de reacties getuigen van een bereidheid om mee te denken. De Taakgroep ontmoet steun voor de gekozen lijn.

Contact met OCW

Het samenwerken met OCW verloopt soepel. Er wordt onder meer overlegd over het wetgevingstraject. Volgens de opdracht moet een deeladvies worden opgeleverd, maar de Taakgroep richt zich tot de scholen met een werkdocument. De Taakgroep geeft aan dat hij zijn opdracht integraal opvat; alle onderdelen van het advies hangen zodanig samen dat de Taakgroep de voorkeur heeft in één eindadvies te adviseren.

De Taakgroep schrijft de Minister in maart 2003:

‘Een vernieuwde basisvorming kan niet slechts door verandering van regelgeving worden ‘ingevoerd’. De sturingsmogelijkheden van regelgeving zijn immers pas effectief bruikbaar gebleken in een situatie waarin de beoogde vernieuwing levensvatbaar is. Dat vereist een nauw en subtiel samenspel van de processen van schoolontwikkeling en regelgeving.’

De Minister stuurt het werkdocument door naar de Tweede Kamer met een begeleidende brief waarin zij de gekozen lijn onderschrijft. De Taakgroep verspreidt het naar de onderwijsorganisaties en de scholen. Er ontstaat weinig deining. Er vindt geen algemeen overleg over plaats in de Kamer.

De Minister oppert het idee van een grote landelijke conferentie over de basisvorming. Die zal begin 2004 plaatsvinden.

Extern advies

In de tweede fase wordt nog altijd niet veel gebruik gemaakt van extern advies. Verschillende deskundigen worden ingeschakeld om (mee) te schrijven aan de werkdocumenten en interne notities, bijvoorbeeld SLO en LPC.

De selectiecommissie Multiflex, bestaande uit de voorzitter van de Taakgroep en twee externe leden, selecteert in het kader van een openbare aanbesteding voor het leermiddelenproject uit verschillende voorstellen. In juni starten de uitgevers met de ontwikkeling van zeven pakketten voor verschillende leergebieden en vakken.

Aan een aantal wetenschappers en adviseurs wordt gevraagd een (literatuur)studie op te stellen rond thema's zoals het nieuwe leren, functioneren van teams in scholen, leerlingvolgsystemen en doorlopende leerlijnen.

Communicatie en documenten

Vanaf juni 2003 worden digitale nieuwsbrieven verspreid, met als doel het intensiveren van contacten met huidige relaties en het aantrekken van nieuwe relaties. In fase 2 verschuift de functie van de website van documentatie richting actualiteit.

Op bestuurlijk niveau brengen noch de lijn van de scenario's, noch de kerndoelen zelf veel te weeg. Des te groter is de beweging die ontstaat bij de scholen: het scenariodenken doet in korte tijd opgeld. Dat effect wordt mede veroorzaakt door het verschijnen in juni 2003 van de publicatie *Scenario's voor een herontwerp van de basisvorming*. Dit boekje bevat de resultaten van het VVO-project Herziening basisvorming. Het bevat een concretere uitwerking van de scenario's 1-4 uit het werkdocument van de Taakgroep. Eén van de auteurs is tevens secretaris van de Taakgroep, dus de inhoudelijke afstemming is gewaarborgd. De publicatie wordt een bestseller. Het gedachtegoed van de Taakgroep vindt snelle verspreiding.

Dat het denken in scenario's zo aanslaat bevestigt in de ogen van de Taakgroep zijn uitgangspunt om zowel de inhoudelijke keuzen als die voor de aanpak aan de scholen over te laten.

In de tweede fase worden de volgende producten opgeleverd:

- in plaats van het deeladvies aan de overheid: het werkdocument *Basisvorming: keuzes aan de school*
- digitale nieuwsbrief
- analyse van de raadplegingen: meningen van leerlingen, ouders, docenten en schoolleiders
- tender leermiddelen.

Commentaar

Het is een goede zaak dat de Taakgroep niet krampachtig bleef bij de gestelde opdracht, maar zelf het initiatief nam voor een integrale aanpak.

De Taakgroep heeft zich in deze fase zowel naar de opdrachtgever als naar scholen duidelijk gemanifesteerd.

Dat deed hij richting OCW door, anders dan in de opdracht stond, niet te komen met een deeladvies. In 'gewone' beleidstrajecten zou dat niet snel gebeuren, deze vorm van 'ambtelijke ongehoorzaamheid'. De manoeuvre was echter uit oogpunt van effectiviteit zeer goed. Een deeladvies zou haaks staan op de visie die de Taakgroep had ontwikkeld, en zou de geloofwaardigheid naar de scholen ondermijnen.

Het getuigt van wijsheid dat OCW niet vanwege de nu eenmaal vastgelegde afspraken, weigerde akkoord te gaan met het ontvangen van slechts een werkdocument voor de scholen.

De Taakgroep was voorts zeer zichtbaar voor scholen. Deelname aan alle activiteiten was vrijwillig voor de scholen. Desalniettemin slaagde de Taakgroep er in om vele scholen over de vloer te krijgen.

De overweldigende aanmelding voor de platforms getuigde daarvan. De scholen voelden zich serieus genomen als gesprekspartner: het programma van de platformbijeenkomsten bracht dat te weeg. Uit oogpunt van interactie was het een sterke actie om de 127 deelnemende scholen zelf te laten kiezen welke groepen zij wilden benaderen en met welke werkvorm. Zo neemt de school de eigen verantwoordelijkheid en voorkom je enorm gemopper over hoeveel er nu weer gevraagd wordt en hoe snel het allemaal moet.

Ook sterk was dat de Taakgroep geen 'nee' verkocht. Wij zullen dat in de volgende fasen nog een paar keer zien. Als het aantal geïnteresseerden groter was dan gepland, werden aanvullende kansen geschapen om hen aan het woord te laten. Uit oogpunt van informatie 'halen' was dat inefficiënt: de nieuws waarde neemt immers af. Maar voor de scholen is het enorm belangrijk dat zij hun verhaal kunnen 'brengen' en dat er naar hen geluisterd wordt. Het was dus zeer effectief in de beleidsvorming.

Tegen deze achtergrond wekt het minder verbazing dat de Taakgroep zo snel bekendheid verwierf. Hiermee was al snel een bevestiging bereikt van het feit dat hij in procesmatig opzicht op de goede weg was. Dit leidde tot goodwill bij OCW, waardoor het weer gemakkelijker was om aanvullende wensen gehonoreerd te krijgen, zoals Multiflex en een medewerker communicatie.

Het project Herontwerp basisvorming van de VVO en de Taakgroep zijn bijna gelijktijdig gestart, beide met steun van OCW. Een lichte poging om deze alsnog samen te brengen, is snel gestopt.

Wij zijn geneigd dat als zeer positief te beoordelen. Nu was het zo dat het werkdocument en de publicatie Herontwerp elkaar versterkten.

Onderbrengen in één kader zou ongetwijfeld geleid hebben tot het na elkaar schakelen van de activiteiten: eerst bedenken wat en hoe, en dan pas scholen laten experimenteren. Nu lagen de concrete voorbeelden voor het grijpen, kort nadat het concept van de scenario's publiek gemaakt was.

De coördinatiekosten zijn nihil geweest omdat er een natuurlijke linking pin was in de persoon van R. Diephuis.

De elektronische enquête voor vreemde talen in vmbo laat zien dat tegen relatief geringe kosten een redelijke respons bereikt kan worden.

6 Fase 3 Bijeenbrengen deelresultaten

Tijd	Gebeurtenis
September - december 2003	24 uren-sessies met de Taakgroep
November 2003	Aanbieden tussenrapportage <i>Contouren van de nieuwe onderbouw</i>

Activiteiten: intern

Na september 2003 worden de werkgroepen opgeheven. Ofwel omdat ze hun resultaat bereikt hebben, ofwel omdat anders aan het thema verder moest worden gewerkt. Er wordt in deze fase gewerkt met de totale Taakgroep. Tijdens zes zogenaamde '24 uren-bijeenkomsten' wordt uitgebreider en intensiever vergaderd over thema's voor het eindadvies. Bij deze bijeenkomsten zijn de adviseurs, die eerder in het traject ook al betrokken zijn, ook aanwezig. Met inzet van effectieve werkvormen wordt snel voortgang in de meningsvorming bereikt. Er wordt goed onderscheid gemaakt tussen beleid en advies en de Taakgroep kan zich beter positioneren. Daaropvolgend wordt gestart met het formuleren van de deeladviezen. Er wordt gewerkt aan de kerndoelen. In november 2003 stuurt de Taakgroep de tussenrapportage *Contouren van de nieuwe onderbouw* naar de Minister, inclusief de eerste overwogen versie van de kerndoelen.

Eind november ontvangt de Minister deze tussenrapportage, die in december naar de Tweede Kamer wordt gestuurd.

De Taakgroep is in het najaar van 2003 druk bezig met de inhoudelijke en logistieke voorbereiding van de landelijke conferentie op 22 januari 2004, de ronde langs scholen en de zes regionale platforms Schoolontwikkeling.

Contact met scholen

In deze fase biedt de Taakgroep informatie aan scholen via de website. Ook worden ze uitgenodigd voor de conferentie De Nieuwe Onderbouw op 22 januari 2004 en voor één van de regionale platforms. Verder vindt geen rechtstreeks contact plaats, anders dan via de informele netwerken van leden van de Taakgroep.

Contact met organisaties

Met de Adviesraad vindt een tweede bijeenkomst plaats. De Adviesraad reageert op adviesteksten van de Taakgroep en door leden van de Adviesraad bewerkte themateksten.

Enkele malen spreekt de Taakgroep eveneens met de onderwijsorganisaties (VVO, besturenorganisaties, vakbonden, LAKS en ouderorganisaties). Daarbij is ook een vertegenwoordiger van OCW aanwezig. Het betreft informeel overleg; er wordt geen verslag van gemaakt. De Taakgroep informeert de organisaties over zijn werkwijze en voortgang. De organisaties kunnen hun reactie geven en die wordt 'meegenomen', ofwel door de Taakgroep, danwel door OCW.

De organisaties zitten in dit proces op de tweede rij: 'Wij moeten overleggen met het veld, niet met het middenveld', aldus de Taakgroep. Dat maakt ieders positie duidelijk.

De herziene versie van de kerndoelen wordt verstuurd naar organisaties en deskundigen. Tevens vindt de VVVO conferentie plaats, die door VVVO zelf georganiseerd wordt. Tijdens deze bijeenkomst wordt de novemberversie van de kerndoelen besproken. Leden van de Taakgroep zijn hierbij aanwezig als een soort 'werkgroepvoorzitters'. De voorzitter van de Taakgroep roept de vakverenigingen op zich te bezinnen op hun positie en spoort hen aan zich te richten op het ondersteunen van hun achterban bij de ontwikkelingen die de Taakgroep voorstaat. Uiteindelijk is van slechts een beperkt aantal van de verenigingen een reactie in traditionele zin ontvangen op de kerndoelen.

Contact met OCW

Met OCW zijn diverse contacten tussendoor en vindt regulier overleg plaats. In september wordt met de Minister gesproken. De gesprekken zijn voortgangsgesprekken, er wordt onder andere gesproken over de voorbereidingen van de conferentie.

Net als in maart 2003 voldoet de Taakgroep in het najaar 2003 niet aan de verplichting krachtens de opdracht om een aantal deeladviezen uit te brengen.

In november wordt de tussenrapportage *Contouren van de nieuwe onderbouw* opgeleverd en verstuurd naar de Minister, organisaties en deskundigen. Het document biedt inzicht in de voortgang op weg naar het samenstellen van het integrale advies dat de Taakgroep wil geven. Ook nu wordt de Minister weer gewezen op het keuzekarakter van het advies:

‘Om inzichtelijk te maken dat de kerndoelen in verschillende ordeningen en scenario’s en op verschillende niveaus kunnen worden uitgewerkt, ontwikkelen we programmalijnen en voorbeelduitwerkingen. Fragmenten uit de eerste resultaten daarvan zijn in een bijlage toegevoegd’ (aanbiedingsbrief Taakgroep aan de Minister, 26 november 2004).

Extern advies

In de derde fase is veel gebruik gemaakt van extern advies.

Deskundigen zijn ingeschakeld voor de samenstelling en invulling van de werkdocumenten. Dit gebeurt onder andere bij het geven van voorbeelden van uitwerkingen van leergebieden, het opstellen van handreikingen voor doorlopende leerlijnen, het schrijven van een visie op leren, het beschrijven van processen van schoolontwikkeling en het beschrijven van het gedrag van leraren.

De uitgevers zijn bezig met een race tegen de klok om hun experimentele lesmateriaal tijdig beschikbaar te krijgen. De Taakgroep werft scholen voor het experiment, dat in januari 2004 zal starten.

Communicatie en documenten

Naar aanleiding van een interview met de Minister komt de Taakgroep in de publiciteit. Uitspraken van de Minister omtrent basisvorming (‘is achterhaald’, ‘wordt afgeschaft’) worden door de Taakgroep genuanceerd en de Taakgroep legt uit wat hij precies doet en waar het streven op gericht is: behoud van verworvenheden van de basisvorming, met meer ruimte voor scholen. Van verschillende kanten in het veld wordt de Taakgroep gesteund.

In de derde fase is de tussenrapportage *Contouren van de nieuwe onderbouw* opgeleverd, inclusief:

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

Commentaar

Deze fase wordt gedomineerd door het uitbrengen van het tussenrapport. Daarin gebeurden twee dingen die nogal ongebruikelijk zijn in de gewone beleidsvorming, maar heel passend in een procesaanpak. Wederom heeft de Taakgroep besloten af te wijken van de opdracht en een andersoortig product op te leveren. De legitimatie kon hij enerzijds ontleen aan de inhoudelijke opvatting die inmiddels bekend was bij OCW: integrale advisering is noodzakelijk. Anderzijds aan de conclusies die ontleend konden worden aan het interactieve proces: het uitbrengen van allerlei deeladviezen zou niet passen bij de wensen van scholen.

Het is voorts ongebruikelijk om de Minister onvoldragen teksten aan te bieden. Toch is dat wat de Taakgroep deed: ...ontwikkelen we programmalijnen en voorbeelduitwerkingen. *Fragmenten uit de eerste resultaten* daarvan zijn in een bijlage toegevoegd.’[cursivering Twynstra Gudde].

Deze wijze van werken past bij een procesaanpak.

Op het ministerie was er voldoende vertrouwen in de Taakgroep om hier niet over te vallen. Daar bleven zowel Minister als ambtenaren in de rol die past wanneer beleidsontwikkeling ‘op afstand’ wordt gezet: geïnteresseerd volgen, kritisch bevragen, zo nodig afschermen en ondersteuning bieden als dat aan de orde is.

7 Fase 4 Opstellen eindadvies

Tijd	Gebeurtenis
Januari 2004	Publiceren tweede werkdocument <i>Beweging in de onderbouw</i>
Januari - februari 2004	Landelijke conferenties
Maart 2004	Zes regionale platforms Schoolontwikkeling
April 2004	Overloophijeenkomst Schoolontwikkeling
Juni	Samenstellen eindadvies

Werkwijze Taakgroep

In de laatste fase hebben kortere tweewekelijkse bijeenkomsten over de adviezen en teksten voor de eindrapportage plaatsgevonden. De meeste hoofdlijnen van het advies rond het curriculum zijn inmiddels uitgekristalliseerd. Het accent ligt nu op schoolontwikkeling.

Het valt de Taakgroep op dat de bekendheid met en draagvlak voor de opvattingen in de scholen maar moeilijk verder komen dan de vestigingsleiding en coördinatoren. De communicatie stukt kennelijk op het niveau van het management. De Taakgroep besluit om, anders dan bij aanvang was voorzien, zich daarom rechtstreeks te richten tot docenten. Zij zijn immers de dragers van het onderwijs, zij zijn dus ook degenen die de keuzen voor vernieuwing moeten maken en realiseren. In hun eigen tempo en in een als team gekozen richting.

Docenten zijn dan ook de doelgroep voor de drie grote activiteiten van de maanden januari tot en met maart 2004:

- landelijke conferenties *De nieuwe onderbouw*, met 1.500 bezoekers
- gesprekken op 50 scholen met evenzoveel teams en 80 individuele docenten
- de regionale platforms Schoolontwikkeling, met 160 deelnemende scholen (440 docenten).

Voorts wordt het idee geboren om een magazine uit te brengen dat zich expliciet richt op leraren en dat naar alle leraren verspreid zal worden.

In april is alle aandacht gericht op het opstellen van het advies. De synopsis van het advies en de aanbevelingen worden in maart met de Taakgroep besproken. De leden van de kerngroep vormen het schrijfteam. Alle werkdocumenten en bijlagen worden verzameld. De voltallige Taakgroep bespreekt de concepten van het advies en van enkele inhoudelijke werkdocumenten in een 24-uurs bijeenkomst.

Na de vaststelling van het circa 50 pagina's tellende advies volgt het omvangrijke traject van bureauredactie van de meer dan 600 pagina's werkdocumenten, vormgeving en productie. De voorbereiding van communicatie over het advies start.

Contacten met scholen

Landelijke conferenties

De Minister had eerder het idee geopperd om een grote landelijke conferentie te wijden aan de onderbouw. Vanuit het scholenveld blijkt daarvoor veel belangstelling te bestaan: circa 1.250 docenten, coördinatoren en schoolleiders van 500 scholen melden zich aan voor de 22ste januari. Tevens komen ca 150 aanmeldingen vanuit uitgevers, ondersteuners etc. Dat zijn er veel meer dan waar locatie en programma op berekend zijn.

Daarom wordt een reprise voorzien voor 10 februari. Op beide dagen zal de Minister de conferentie openen. Op beide dagen zijn er 50 workshops en presentaties van scholen en experts.

Inzet van de landelijke conferentie is niet om de Taakgroep aan het woord te laten. Intentie is om docenten de gelegenheid te bieden kennis te maken met voorbeelden van andere scholen of inzichten van experts die bijgedragen hebben aan de gedachtevorming. Het kost geen moeite om 50 aansprekende verhalen en voorbeelden van scholen te vinden die zich presenteren. Er moet zelfs geselecteerd worden.

De bedoeling is dat er per school drie personen komen, waarvan ten minste één leraar. De achterliggende gedachte is dat zij gezamenlijk hun ervaringen kunnen uitwisselen en met elkaar gemakkelijker hun collega's op sleeptouw kunnen nemen, dan wanneer ze alleen zouden zijn.

Tijdens de bijeenkomsten wordt de speciaal voor dit doel gemaakte film vertoond: 'Het Multatuli gaat het maken'. Deze gaat over vormen van teamontwikkeling in een fictieve school. Op een interactieve wijze worden aan de deelnemers vragen gesteld over de aanpak van teamontwikkeling. Circa 600 bezoekers hebben de film gezien en hun stem uitgebracht in reactie op de gestelde vragen. De film en de scores op de vragen worden later op dvd gezet en verstuurd naar alle vestigingen in Nederland ((1.800 stuks).

Alle leden van de Taakgroep zijn aanwezig, houden een inleiding over de situatie op hun school of zijn beschikbaar voor vragen en opmerkingen van de deelnemers.

Scholen worden geïnformeerd over de mogelijkheden om zich op te geven voor een experiment rond Multiflex. De kosten voor de begeleiding, alsmede het feit dat die bij met name genoemde organisaties moet worden betrokken, blijken drempels.

Uit de reacties blijkt dat de doelstelling van de conferentie, 'inspiratie opdoen', goed geslaagd is. De deelnemers ontvangen het tweede werkdocument *Beweging in de onderbouw*. Dit is daarna ook aan de scholen gestuurd.

Diepte-interviews met teams en individuele docenten

De Taakgroep vindt het belangrijk om met docenten te praten over hun werk, hun ambities en om hun visie op de onderbouw en de scenario's te horen. Voorts wil de Taakgroep van docenten weten hoe het er aan toe gaat in teams, of dat nu secties, projectteams of kernteams zijn. 'Wat beweegt de leraar?' is de centrale vraag. Deze is aan de orde geweest tijdens de schoolbezoeken, die steeds afgelegd werden door twee leden van de Taakgroep.

De docenten zijn met name enthousiast omdat ze nu echt gehoord worden over wat er moet gebeuren. Teamleiders en -leden vertellen graag hun verhalen over de mooie kanten en perikelen rond teamontwikkeling.

Regionale platformbijeenkomsten over schoolontwikkeling

Na de conferenties en de gesprekken op scholen zijn er in maart 2004 ook zes regionale platformbijeenkomsten gepland, speciaal gericht op leraren. De bijeenkomsten vinden plaats op een school en duren van 16.00 tot 20.00 uur. Per bijeenkomst is er plaats voor 60 docenten van 20 scholen. Ook nu weer is er bewust gekozen voor deelname in koppels of trio's.

Deze platforms behandelen met name de mogelijkheden die leraren zien in hun eigen school: in welk scenario bevindt de school zich? Waar zou u naartoe willen? Hoe denken de collega's erover? Is er draagvlak in de school? Wat heeft u nodig? Wat gaat u morgen doen?

Docenten luisteren naar een korte inleiding door de Taakgroep en naar twee verhalen van scholen, één door een van de parttime leden (schoolleiders) van de Taakgroep, en één door een school die op eigen kracht met schoolontwikkeling bezig is. Het accent ligt eerst op de onderlinge uitwisseling tussen docenten van verschillende scholen; na de pauze wordt juist gevraagd om per school met elkaar de vragen te beantwoorden.

Ook nu weer zijn docenten enthousiast vanwege het hoge praktijkgehalte en omdat ze echt gehoord worden: de uitkomsten van de raadpleging worden ter plekke verwerkt en verteld.

In totaal zijn alleen al in deze fase mensen van meer dan 730 verschillende vestigingen fysiek te gast geweest bij de Taakgroep.

Tijdens de platforms worden scholen wederom gewezen op de mogelijkheid om aan Multiflex mee te doen, maar nu tegen sterk gereduceerde prijzen en met naar keuze in te schakelen begeleiders. Als blijk van dank voor hun inbreng (na werktijd) krijgen de deelnemers een boekenbon 'van de Minister'.

In april 2004 wordt een overloopbijeenkomst gehouden met hetzelfde programma: voor wie geen plaats is tijdens de eerdere platforms is er een extra gelegenheid.

Multiflex

Circa 50 scholen nemen in januari tot en met maart deel aan het experiment met nieuwe leermiddelen in het kader van Multiflex. Hun ervaringen worden benut bij het advies en voor het werkdocument Schoolontwikkeling.

Bereikte aantallen scholen

<i>Bijeenkomst</i>	<i>Aantal</i>
Aanmeldingen platformbijeenkomst van 2003	420
Uitnodigingen platformbijeenkomst 2003	142
Extra bijeenkomst in april 2003	182
Conferenties	551
Platformbijeenkomst 2004	197
Extra platformbijeenkomst 2004	30
Totaal aantal verschillende vestigingen dat één of meer bijeenkomsten heeft bezocht	734

Contact met organisaties

Met externe partijen vindt informeel overleg plaats op basis van de tussenrapportage *Contouren van de basisvorming*. Met enkele vakinhoudelijke verenigingen en belangengroepen (VECON, cultureel erfgoed, gymnastiekers, moderne vreemde talen, reformatorische scholen) vindt op hun verzoek afzonderlijk overleg plaats, veelal vanwege de bijzondere positie van vak- of leergebieden in de opdracht van de Taakgroep.

Contact met OCW

De Minister verleent cachet aan de landelijke conferenties doordat zij deze beide dagen opent.

De gesprekken met het ministerie staan in deze fase in het teken van de eindrapportage en vervolgactiviteiten.

De Taakgroep vraagt extra middelen voor het uitbrengen van het *Onderbouw Magazine*, een activiteit die niet eerder voorzien was. OCW toont zich ook ontvankelijk voor verzoek om financiering van de begeleiding bij Multiflex, zodat de deelnamekosten voor de scholen omlaag kunnen.

Extern advies

In de vierde fase wordt, evenals in fase 3, veel gebruik gemaakt van extern advies. Nu staan de uitgezette vragen vooral in het teken van schoolontwikkeling. Er wordt aangesloten bij een promotieonderzoek naar de veranderingsbereidheid van leraren, er wordt gekeken naar processen van teamvorming.

De Taakgroep geeft opdracht voor het opstellen van werkdocumenten over schoolontwikkeling, over opleiden van leraren, over bekwaamheden en over de positie van praktijkonderwijs.

Communicatie en documenten

In april wordt het *Onderbouw Magazine* op naam naar alle 70.000 leraren in de onderbouw gestuurd. Hierin komen veel docenten met hun ervaringen, met allerlei pogingen en initiatieven aan het woord. Ook hier is bewust gekozen voor het persoonlijk maken van de verhalen: een gezicht geven aan de leraren die hun verhaal vertellen door hun foto's op te nemen, naast die van een aantal kinderen uit de onderbouw.

De website van de Taakgroep mag zich inmiddels verheugen in een toenemende belangstelling, zoals onderstaande tabel laat zien. Uit de tabel blijkt dat het bezoek aan de website gestaag is gestegen van in het begin ongeveer 25 verschillende bezoekers per dag, tot begin 2004 meer dan 100 verschillende bezoekers per dag. De aantallen betreffen unieke bezoekers.

In de vierde fase worden de volgende producten opgeleverd:

- werkdocument voor scholen *Beweging in de onderbouw*
- *Onderbouw Magazine*, oplage 72.000
- eindrapportage
- dvd *Het Multatuli gaat het maken*, oplage 1.800.

maand	bezoekers
December 02	409
Januari 03	586
Februari 03	568
Maart 03	822
April 03	902
Mei 03	916
Juni 03	1.047
Juli 03	605
Augustus 03	590
September 03	1.458
Oktober 03	1.272
November 03	1.967
December 03	1.916
Januari 04	2.559
Februari 04	2.516
Maart 04	2.357
April 04	2.310

Commentaar

Opvallend is dat er in de slotfase van het proces zoveel contacten met docenten en schoolleiders waren. Dat zal straks als het advies uitgebracht wordt, de attentiewaarde van scholen zeker vergroten.

Natuurlijk waren de hoofdlijnen van het advies toen al uitgekristalliseerd wat betreft de kwesties rond het curriculum. Het concept van de scenario's en de keuzen aan de school stond eveneens al 'als een huis'. In die zin was er geen sprake van een open raadpleging. Het ging om een gerichte raadpleging over schoolontwikkeling, die een slag concreter kon zijn en dieper kon gaan dan een jaar eerder mogelijk was, met de enquêtes en gesprekken op scholen.

Ook een meer gesloten raadpleging is een sterk interactief instrument.

De Taakgroep zelf gaf terugkijkend aan dat het moeilijk is om een onderscheid te maken tussen welke ideeën nu precies de hare zijn en welke ideeën van de scholen kwamen. Wellicht hoorde de Taakgroep vooral wat hij wilde horen, zo vroegen de leden zich af.

Wij denken dat dat niet het geval was. De verbreiding van opvattingen over het nieuwe leren hing in de lucht. De Taakgroep heeft dat goed opgevangen en benut. Steeds bleef er oog voor de verschillen in sfeer en toon. Voor zover de ideeën overeen komen, is dat te danken aan het feit dat de Taakgroep de juiste snaar heeft weten te raken, op het juiste moment.

Net als in fase 2 is het een sterk punt dat de Taakgroep wederom geen ‘nee’ heeft verkocht: waar nodig zijn extra bijeenkomsten georganiseerd, zelfs een complete extra conferentie.

Het is uiteraard consequent dat het de opdrachtgever meer kost als er meer respons is in een proces dat bedoeld is interactief te zijn. OCW was gelukkig zo consequent.

8 Conclusies

De beschrijving in de voorgaande hoofdstukken geeft antwoord op de eerste twee vragen die aan het begin gesteld zijn:

- Hoe is de Taakgroep in hoofdlijnen te werk gegaan bij het realiseren van de opdracht van de Minister?
- Hoe is gestalte gegeven aan het uitgangspunt om het advies aan de Minister in samenspraak met scholen voor te bereiden?

In hoeverre het advies van de Taakgroep straks door de Minister en het parlement zal worden overgenomen, ligt nog in de schoot van de toekomst. In die zin kunnen er geen uitspraken gedaan worden over de effectiviteit van de eindproducten van de Taakgroep.

Wat wel kan, is een aantal conclusies trekken over de vraag of de aanpak van de Taakgroep effectief was. Tegen die achtergrond kunnen we de twee andere vragen beantwoorden, die betrekking hebben op een beoordeling van het werk van de Taakgroep:

- Wat zijn achteraf gezien succesfactoren in de werkwijze van de Taakgroep?
- Welke handreikingen kunnen aan deze casus ontleend worden voor interactieve beleidsontwikkeling in het onderwijs?

Basis van het succes

Alles overziende zijn wij van mening dat de werkzaamheden van de Taakgroep als succesvol mogen worden beschouwd wat betreft het betrekken van het scholenveld en het baseren van het advies op de meningen van scholen.

Naar onze mening liggen in de kern vier factoren ten grondslag aan het succes van de taak.

1 De keuze om te beginnen bij het hart van het primair proces en de beleidsketen als het ware om te draaien: starten bij het leren van kinderen van 12 - 14 jaar. Wat vergt dat van onderwijs? En dus niet voorop stellen wat regelgeving vergt en daarnaar toe werken. Vanuit deze opvatting is de beslissing om zich rechtstreeks te verstaan met leraren een consequente.

2 De meervoudige opvatting over communicatie die de Taakgroep hanteerde. De Taakgroep wilde volgens zijn communicatieplan (eind 2002) communiceren met verschillende groepen om:

- zich te informeren over opvattingen en ideeën over een (herziene) basisvorming
- informatie te verstrekken over de aard, de inhoud en de werkwijze van de Taakgroep
- de betrokkenheid bij deze activiteiten te vergroten
- zich te verantwoorden voor de keuzes, o.a. door de wenselijkheid en/of de haalbaarheid daarvan toe te lichten
- gericht te vragen naar respons op zijn voorstellen.

Deze mix van doelen is ook gestalte gegeven. Het was een combinatie van halen en brengen. De Taakgroep was waarachtig in zijn nieuwsgierigheid naar de mening van scholen.

3 Het feit dat de Taakgroep werkte in de combinatie van een vastomlijnde visie op karakteristieken van het eindadvies, met een flexibele aanpak waarin gaandeweg elementen veranderden of konden worden toegevoegd.

4 Het feit dat de opdrachtgever ‘rolvast’ gedrag vertoonde dat past bij het soort avontuur dat interactieve beleidsvorming nu eenmaal is.

Specifieke succesfactoren

Hiervan afgeleid noemen wij een aantal specifieke succesfactoren van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, waaruit handreikingen voor interactieve beleidsvorming kunnen worden afgeleid. Uiteraard steeds toegesneden op de betreffende situatie.

Taakgroep

- bemensing van de Taakgroep: de leden van de kerngroep zijn mensen uit de scholen, ze hebben een grote gevoeligheid voor de schoolpraktijk, lettend op de teamrollen en onderlinge chemie
- borgen van de belangrijke relaties via gerespecteerde 'linking pins': de ene secretaris vanuit OCW, de andere betrokken bij het project van de VVO
- investeren in het groeien naar een productief team
- inhoudelijke oriëntatie, niet gericht op macht of posities
- goed gevoel voor communicatie.

Contacten met scholen

- persoonlijke communicatie met scholen door alle leden van de Taakgroep
- geen 'nee' verkopen aan de scholen
- scholen zelf keuzemogelijkheden bieden bij arbeidsintensieve raadplegingen
- waachtige interesse in wat leeft bij docenten, schoolleiders, ouders en leerlingen
- regelmatig uitingen, met een mix van halen en brengen.

Contacten met organisaties

- heel expliciet maken van de rol en positie die organisaties van belanghebbenden innemen in het proces: wanneer zijn zij betrokken, met welke status (informant, geen participant)
- aanspreken van de organisaties in een andere rol, leidt tot een andersoortige respons
- informatie bieden op verzoek
- voeren van informeel overleg.

Inhoud

- van meet af aan duidelijk maken dat de Taakgroep niet streeft naar een blauwdruk
- van meet af aan duidelijk maken dat de Taakgroep streeft naar keuze en verantwoordelijkheid bij de scholen
- de ontwikkeling van scenario's die daadwerkelijk uit de scholen afkomstig zijn (inductief): de herkenbaarheid is groot en dat bevordert de acceptatie; het beeld van scenario's is sterk en dat bevordert communicatie.
- het sterke beeld en de herkenbaarheid bieden een basis voor een gemeenschappelijke taal en daarmee voor communicatie
- het al op gang komen van de herziening tijdens het proces door het aanslaan van de scenario's.

Context

- een gunstig klimaat voor het concept 'het nieuwe leren': de Taakgroep heeft dit enerzijds benut, anderzijds gevoed door het concreet te maken
- alom geaccepteerde visie van ruimte aan de school: ook hier geldt dat de Taakgroep op deze golf is meegegaan en er tevens heel duidelijk vorm aan heeft gegeven via de scenario's.

Relatie met de opdrachtgever

- beschikbaarheid van financiële middelen om activiteiten te bekostigen
- ruimte laten in het proces:
- geen energie steken in 'alles met alles in verband brengen': kiezen voor losse afstemming met VVO
- durven afwijken van aanvankelijk gemaakte afspraken
- laten afwijken van aanvankelijk verstrekte opdrachten
- open staan voor kansen en kwesties die zich tijdens de rit voordoen.

Twynstra Gudde

drs. Erna Scholtes MMC

drs.ing. Bas Vlemminx

Bijlage 6 Adviesraad: werkwijze en eindadvies

1 Inleiding

Het maatschappelijk belang van en de maatschappelijke betrokkenheid bij de vernieuwing van de onderbouw in het voortgezet onderwijs zijn groot. Om die reden is de Taakgroep op grond van de instellingsbeschikking bij de werkzaamheden bijgestaan door een Adviesraad. De leden van de Adviesraad zijn zo gekozen dat reflectie op de voorstellen van de Taakgroep mogelijk is vanuit de breedte van het maatschappelijk en bedrijfsmatig leven.

De leden van de Adviesraad zijn op voordracht van de Taakgroep benoemd door de minister. De Kamer is over de samenstelling van de Adviesraad ingelicht (brief 2 april 2003, VO/BOB/2003/13747). De namen van de leden van de Adviesraad staan vermeld in de bijlage bij dit advies.

De Adviesraad heeft als belangrijkste functie gehad om vanaf enige afstand en vanuit een breder perspectief te reflecteren op concepten van belangrijke tussen- en eindproducten van de Taakgroep. Om die reden zijn de leden van de Adviesraad bewust niet te nauw betrokken geweest bij het werk van de Taakgroep.

De Adviesraad is driemaal plenair bijeen gekomen. De eerste plenaire bijeenkomst van de Adviesraad in april 2003 heeft in het teken gestaan van onderlinge kennismaking en het maken van afspraken over rol en werkwijze van de Adviesraad. Aansluitend is in algemene zin en beschouwend stilgestaan bij het eerste Werkdocument voor scholen van de Taakgroep 'Basisvorming: keuzes aan de school'. Daarop volgend zijn in overleg met de Taakgroep een aantal thema's en specifieke onderwerpen benoemd waarop de Adviesraad zich nader heeft geconcentreerd. De leden van de Adviesraad hebben zich over deze onderwerpen gebogen en hierop conceptvoorstellen geformuleerd die tijdens de tweede plenaire bijeenkomst, in oktober 2003 gezamenlijk en in aanwezigheid van leden van de Taakgroep zijn doorgesproken.

In mei 2004 is de Adviesraad voor de derde maal plenair bijeen gekomen. Daarbij hebben de leden van de Adviesraad zich uitgesproken over het geheel van voorstellen van de Taakgroep. Het bijgaande advies van de Adviesraad aan de Taakgroep vormt daarvan de neerslag. De Adviesraad is bij het formuleren van het eindadvies ondersteund door een onafhankelijk secretaris.

De opbouw van dit advies is als volgt. In paragraaf 2 wordt de hoofdlijn van de reactie van de Adviesraad op de voorstellen van de Taakgroep beschreven. In paragraaf 3 volgt de reactie van de Adviesraad op de in totaal zeventien adviezen van de Taakgroep in het hoofdrapport; het betreft daarbij preciseringen van de reactie op hoofdlijnen. In de bijlage zijn tenslotte de eerder in het proces verwoorde standpunten van de Adviesraad beschreven die via het werken in de subgroepen op een aantal thema's zijn geformuleerd.

2 Reactie op hoofdlijnen

2.1 Procesmatig

De Adviesraad heeft waardering voor de wijze waarop de Taakgroep te werk is gegaan. Ruimte voor de professionaliteit van het onderwijsveld heeft bij die werkwijze voorop gestaan. Dit heeft de waarde van de voorstellen van de Taakgroep vergroot. Te meer daar het vernieuwen van de onderbouw ook een zoektocht is naar een nieuwe balans tussen de verantwoordelijkheden van de overheid en het scholenveld. Het proces en de werkwijze die door de Taakgroep zijn gevolgd passen daar volgens de Adviesraad goed bij.

Mede ten gevolge van deze procesmatige werkwijze is een hoofd-rapport gerealiseerd dat inspirerend van aard is en aanzet tot leren en schoolontwikkeling. Het document is toegankelijk van stijl en toonzetting, hetgeen de acceptatie ervan in het onderwijs zal bevorderen.

2.2 Inhoudelijk

De Adviesraad constateert dat aan het geheel aan voorstellen van de Taakgroep – in het geval deze generiek invoering vinden – ook een aantal risico's is verbonden. Het betreft daarbij punten die liggen in de sfeer van condities en randvoorwaarden; gerichte aandacht daarvoor is volgens de leden van de Adviesraad nodig om de voorstellen daadwerkelijk ingang te doen vinden in de scholen. Het zijn er vier, die hieronder kort zijn toegelicht:

- *regie en sturing*

Onderwijs dient een maatschappelijk doel. De Adviesraad deelt de opvatting dat de leerling centraal dient te staan, maar vindt ook dat de samenleving eisen mag stellen aan de vorm en inhoud van de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Ruimte geven aan de scholen voor hun eigen ontwikkeling is in beginsel een juiste keuze, als ook duidelijk is wat het eindresultaat is dat van de scholen wordt gevraagd, zowel ten aanzien van het niveau van de leerlingprestaties als ten aanzien van de gewenste ontwikkelingsrichting van de scholen. In deze zin mist de Adviesraad in de voorstellen van de Taakgroep een normstellend kader, een collectieve ambitie die relatief sturend als opdracht aan de scholen wordt geformuleerd.

- *de zorg voor kwaliteit*

In samenhang met het voorgaande punt tekent de Adviesraad aan dat de voorstellen van de Taakgroep sterker worden als deze op het punt van de zorg voor kwaliteit nader worden uitgewerkt. Ten eerste is volgens de Adviesraad nog niet helder hoe, gerelateerd aan de voorstellen van de Taakgroep, een overheid kan garanderen dat ‘variëteit’ ook leidt tot een minimale basis aan kwaliteit in de scholen. Om dit vast te stellen is een referentiepunt nodig, een norm of een normstellend mechanisme. Ten tweede veronderstelt toetsen op kwaliteit – een logisch gevolg van de ook door de Adviesraad gewenste toenemende verantwoordelijkheid voor scholen – het helder formuleren van ijkpunten en borgingsmechanismen; alleen zo kan in de scholen een continu proces van kwaliteitsverbetering ontstaan. In de derde plaats merkt de Adviesraad op dat er een risico ontstaat van toenemende bureaucratie voor de scholen bij het relatief zwaarder inzetten van het instrumentarium van kwaliteitszorg en verantwoording. De Adviesraad vraagt dan ook dat de scholen tijdens het invoeringstraject hiertegen worden beschermd.

- *organisatie en management*

De Adviesraad onderstreept dat met de voorstellen van de Taakgroep een groot beroep wordt gedaan op de kwaliteit van het management, het vermogen tot organisatie en de kwaliteit van de leraren in de scholen voor voortgezet onderwijs. Lang niet alle scholen zijn echter op dit moment in staat of bereid om over te gaan tot de gewenste schoolontwikkeling. Het vermogen daartoe is in een aantal scholen nog onvoldoende ontwikkeld. Dat heeft te maken met schoolleiderschap en management, maar ook met het vermogen en de bereidheid van docenten om (in teamverband) aan schoolontwikkelingsprocessen een bijdrage te leveren. De Adviesraad constateert dat het laatste met name in Havo/Vwo-scholen een punt van aandacht kan zijn. Randvoorwaarden voor de scholen om het traject wel in te zetten zijn gelegen in het investeren in netwerk- en ketenontwikkeling in en rondom scholen, in processen van kennisdeling en samenwerking in en met organisaties die ook deel uitmaken van de educatieve infrastructuur.

- *het schoolse karakter*

Mede in het verlengde van het laatste punt: de voorstellen van de Taakgroep zijn soms te ‘schools’ van karakter, in de zin van sterk onderwijsgeoriënteerd.

De Adviesraad mist ten eerste verwijzingen naar de internationale context. Daarbij gaat het om de wijze hoe onze onderbouw in het voortgezet onderwijs zich verhoudt tot die elders in Europa, zeker ook gelet op de doelstelling van het kabinet om de positie van Nederland als kenniseconomie te versterken (Lissabon-doelstelling). Ook relevant is dat in de internationale wetenschappelijke gemeenschap een debat gaande is over schoolontwikkeling, kennis die door de Taakgroep kan worden benut.

Ten tweede blijft de aandacht voor de relatie tussen onderwijs en omgeving in de Taakgroep-voorstellen onderbelicht. Die relatie is met name van belang gezien de maatschappelijk noodzakelijke aandacht voor het terugdringen van schooluitval. Tevens is deze van belang omdat in de maatschappelijke omgeving van de school kennis en faciliteiten beschikbaar zijn die sterk kunnen bijdragen aan de realisatie van de doelstelling van de school.

3 Reactie op onderdelen

De reactie van de Adviesraad op de zeventien adviezen uit hoofdrapport van de Taakgroep luidt als volgt.

Advies 1 – Een algemene karakteristiek

Hiervoor heeft de Adviesraad aangegeven dat een normstellend kader, een richtinggevende invalshoek wordt gemist. Dat geldt vooral op dit punt. De intenties die ten grondslag liggen aan de algemene karakteristiek worden door de Adviesraad onderschreven. Maar de Adviesraad is ook van mening dat deze intenties niet op deze wijze kunnen worden geformuleerd in een wet. Daarvoor zou deze formulering – conform die intenties – meer richtinggevend van aard moeten zijn.

Advies 2 – Nieuwe kerndoelen

Ten aanzien van de voorgestelde set kerndoelen geeft de Adviesraad aan dat ook aan scholen moet worden meegegeven dat deze in de praktijk door hen geconcretiseerd dienen te worden en dat zij daarbij zelf een standaard, een referentiepunt aangeven. Gebeurt dit niet, dan ontstaan naar het beeld van de Adviesraad de risico's ten aanzien van de zorg voor kwaliteit zoals in paragraaf 2 genoemd. De scholen kunnen bij die concretisering en keuze van een standaard worden gestimuleerd als de overheid hen een collectieve ambitie meegeeft, bijvoorbeeld een ambitie die ook gerelateerd is aan het streven van het kabinet de positie van Nederland als kenniseconomie in Europa te versterken.

De Adviesraad heeft geen oordeel over de specifieke inhoud van de afzonderlijke 58 kerndoelen zoals deze worden voorgesteld.

Advies 3 – Ordening en organisatie van het onderwijsaanbod

De Adviesraad onderschrijft de keuze van de Taakgroep om meer ruimte neer te leggen bij de scholen voor de ordening en organisatie van het onderwijsaanbod, zeker ook in relatie tot doorlopende leerlijnen. Dat in dit advies vervolgens ook wordt voorgesteld om juist niet toe te staan in de loop van het derde leerjaar van de onderbouw Havo en Vwo al te starten met (onderdelen van) de profielen, is volgens de Adviesraad niet consistent. De raad verwacht dan ook dat dit tweede punt van dit advies vooral door een aantal Havo-scholen niet positief zal worden ontvangen.

Advies 4 – De tweede moderne vreemde taal

In beginsel kan de Adviesraad zich vinden in het advies van de Taakgroep. Wel zou er meer ruimte mogen komen voor scholen om een deel van hun leerlingen, in het kader van doorlopende leerlijnen, gedurende de onderbouw van het voortgezet onderwijs geen tweede moderne vreemde taal aan te bieden. Het gaat dan vooral om leerlingen die in die leeftijd (nog) geen behoefte hebben aan het volgen van zo'n tweede moderne vreemde taal. Dat zouden ook leerlingen kunnen zijn die naar verwachting niet richting basisberoepsgerichte leerweg gaan of geen Lwoo-indicatie hebben. Het voorstel van de Taakgroep is volgens de Adviesraad dan ook te stringent geformuleerd.

Advies 5 – Friese taal en cultuur

Het voorstel van de Taakgroep wordt onderschreven.

Advies 6 – Maatschappelijke oriëntatie

De voorstellen van de Taakgroep ten aanzien van maatschappelijke oriëntatie worden door de Adviesraad onderschreven. In het verlengde van datgene wat daarover eerder is opgemerkt, tekent de Adviesraad aan het perspectief van de leerling en diens leer- en leefomgeving bij dit te missen.

Advies 7 – Onderwijstijd

De Adviesraad vindt de terminologie van (begeleide) onderwijstijd vatbaar voor uiteenlopende interpretaties en discussies. Duidelijker zou zijn geweest: een bandbreedte van tussen de 950 minimaal en 1150 klokuren maximaal aan jaarlijks onderwijsaanbod.

Advies 8 – Overgangsregeling

De wenselijkheid van de overgangsregeling en -periode wordt door de Adviesraad onderschreven.

Advies 9 – Anders verantwoord

De Adviesraad is het eens met het advies dat scholen passende vormen van verantwoording ontwikkelen die aansluiten bij de gemaakte keuzes in aanbod, organisatie en inrichting van het onderwijs *in de onderbouw*. De Adviesraad adviseert daarbij om in dit verband wel van te voren af te spreken met de scholen welke indicatoren worden gebruikt, waaronder: rendementscijfers, klanttevredenheid (ouders, leerlingen), voldoende innovatie en de equipering van de organisatie. De Inspectie kan toezicht houden op de weg waarlangs deze afspraken over indicatoren worden gemaakt.

Naast de verantwoordings- en toezichtssystematiek die al functioneert in het voortgezet onderwijs ziet de Adviesraad geen nadere actieve rol voor de Inspectie weggelegd zoals in dit advies wordt geformuleerd door de Taakgroep.

Advies 10 – Verdere ontwikkeling van de onderbouw voortgezet onderwijs

De Adviesraad onderschrijft de noodzaak en wenselijkheid van dit voorstel, zeker gelet ook op datgene wat in paragraaf 2 over organisatie en management is opgemerkt. De Adviesraad plaatst hierbij drie aanvullende opmerkingen:

- hanteer een terminologie die tot uitdrukking brengt dat dit niet een 'op zichzelf staand', geïsoleerd project is maar dat samenhang wordt nagestreefd met de schoolontwikkeling die in de scholen zelf wordt voorgestaan
- breng in dit traject een steviger relatie aan met lerarenopleidingen, onderzoeks- en ondersteuningsinstellingen, omdat scholen de beoogde ontwikkeling naar de mening van de Adviesraad niet enkel alleen kunnen inzetten, maar dit beter ook samen met in dit opzicht relevante partners zouden moeten kunnen doen; de Adviesraad pleit op dit punt van een zwaarder accent op netwerk- en ketenontwikkeling van scholen *met andere bij dit proces relevante (kennis-)partners*, bijvoorbeeld via de door de Onderwijsraad aanbevolen kennissamenkomsten.
- de Adviesraad adviseert om de samenhang tussen advies 8 en advies 10 nader te verduidelijken voor wat betreft het gevolgde tijdspad (welke periode bestrijken respectievelijk de overgangsregeling en het ontwikkeltraject).

Advies 11 – Onderwijs verzorgen in bredere leergebieden

De teneur van dit advies is volgens de Adviesraad in tegenstelling met de algemene toonsetting van het geheel van voorstellen van de Taakgroep (ruimte bieden aan de scholen, eigen verantwoordelijkheid en keuzes maken). Tevens merkt de Adviesraad op dat het in dat verband ook gepaster zou zijn geweest te spreken over competenties van docenten, een en ander in overeenstemming met datgene wat daarover in het kader van de Wet Beroepen in het Onderwijs wordt gesteld.

De Adviesraad onderschrijft overigens wel het pleidooi van de Taakgroep bredere bekwaamheidsontwikkeling door docenten mogelijk te maken alsook voor het opvoeren van de teamcontext waarbinnen dit plaats kan vinden.

Advies 12 – Het opleiden van leraren

De Adviesraad is voor het beginsel van het vergroten van de medeverantwoordelijkheid van scholen voor het opleiden van leraren. De formulering van het Taakgroepvoorstel wordt echter niet onderschreven omdat daarin het risico schuilt dat scholen nog sterker georiënteerd raken op hun eigen school en sector. Om dit tegen te gaan zou het opleiden van nieuwe leraren juist ook sterker gekoppeld moeten worden aan processen van kennis- en schoolontwikkeling in scholen, zoals die plaatsvinden in het kader van bredere educatieve netwerken en kennisgemeenschappen. De Adviesraad pleit er dan ook voor dit onderwerp duidelijker in te brengen in het ontwikkeltraject zoals dat bij advies 10 wordt voorgesteld door de Taakgroep.

Advies 13 – Investeren in ontwikkeling van de onderbouw voortgezet onderwijs

De Adviesraad is het met de Taakgroep eens dat extra investeringen nodig zijn om de plannen te realiseren. Niet helder is echter of met het genoemde bedrag wel tegemoetgekomen kan worden aan kritische succesfactoren gelegen in de sfeer van met name ICT-ontwikkeling. Ook wordt opgemerkt dat huisvesting en leeromgeving cruciale slaagfactoren zijn bij het beoogde ontwikkelproces en dat de bedragen die de Taakgroep voorstelt hierop geen betrekking hebben. De Adviesraad gaat er van uit dat het bedrag dat wordt genoemd ten behoeve van een projectenfonds overeenkomt met het de ontwikkelingsvoorstellen uit advies 10 en advies 8 en dat hiermee geen separate projectenlijn wordt geïnitieerd.

Adviezen 14 tot en met 17

De adviezen die de Taakgroep hierbij formuleert, gaan verder dan de oorspronkelijke opdrachtstelling; de Taakgroep geeft dit zelf aan in het rapport en verantwoordt ook die keuze. Voor de Adviesraad betekent dit echter dat deze adviezen een andere status hebben dan de voorgaande en derhalve ook anders worden gewogen.

De Adviesraad onderschrijft de visie van de Taakgroep dat met het geheel aan voorstellen ook de aanzet ontstaat tot een discussie over het stelsel van het voortgezet onderwijs. De Adviesraad vindt ook dat dat debat gevoerd moet worden als de onderbouw wordt aangepast. Immers: innovatie van de onderbouw is nu eenmaal niet zonder consequenties voor de bovenbouw en vice versa. Er ontstaat dan de druk om het aanpalend onderwijs ook te innoveren. Thema's als de onderwijsloopbaan van de leerling, competentiegericht onderwijs, de centrale examinering moeten dan wel aan de orde komen.

Addendum 1 Reactie op overige thema's

Voorafgaand aan de reactie van de Adviesraad op het Hoofdrapport van de Taakgroep hebben de leden zich bij hun eerdere bijeenkomsten ook uitgesproken over een aantal thema's en meer specifieke onderwerpen. Deze worden in het onderstaande beschreven, voor zover zij niet reeds in het voorgaande aan bod zijn geweest.

• Niveaus

De aanpak waarbij de scholen vanuit de domeinen zelf inhoudelijke keuzes kunnen maken vindt de Adviesraad een goede invulling om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Wel is de Adviesraad van mening dat vanwege de globale formulering de kerndoelen nader geconcretiseerd moeten worden.

De concretisering kan vorm krijgen in een aantal varianten, die recht doen aan de grote verschillen tussen leerlingen van de verschillende niveaus. De verschillende varianten bieden de scholen een keuzemogelijkheid aan, waardoor de school houvast heeft om het onderwijsprogramma in te vullen. Over de gemaakte keuze legt de school verantwoording af.

Tegen deze achtergrond vindt de Adviesraad het niet nodig leerstandaarden te laten ontwikkelen en verplicht te stellen. Het zou voor leerlingen en scholen kunnen leiden tot een onvermijdelijke, ongewenste fixatie op deze standaarden, die ook op gespannen voet staan met het vastgestelde eigen karakter van deze leer- en levensfase, waarbij ook het begrip oriëntatie nog een belangrijke rol mag vervullen. De exameneisen zijn in de ogen van de Adviesraad voldoende richtinggevend.

In de visie van de Adviesraad maakt de school straks eerst zijn inhoudelijke keuzes. Deze worden vervolgens geconcretiseerd, eventueel met behulp van de hiervoor genoemde varianten. Aansluitend kan een leerlingvolgsysteem (LVS) de school helpen bij de implementatie. Een portfoliobenadering kan hierbij versterkend werken. Maar het kan evenzeer leiden tot een belastende papierwinkel, die in termen van borging gemist kan worden bij een goed LVS en een goede onderwijsmethode. De Adviesraad zet daarom een vraagteken bij een verplichting tot inzet van het portfolio-instrument.

• Competenties

De kerndoelen zoals de Taakgroep die voorstelt bevatten volgens de Adviesraad tal van aangrijpingspunten om in de toekomst tot een competentiegericht onderwijs te komen. Een ontwikkeling in die richting is wenselijk. De overgang zou bij voorkeur vloeiend en 'van onderop' moeten verlopen, omdat aan grootschalige, revolutionaire breekpunten in de ontwikkeling van het onderwijs weinig tot geen behoefte is.

Bij competenties staat de integrale toepassing van kennis, vaardigheden en strategieën centraal. De ervaringen die hiermee in het bedrijfsleven zijn opgedaan, zouden volgens de Adviesraad meer benut kunnen worden door de scholen, vooral ook in het Vmbo. De competenties die in de onderbouw van het voortgezet onderwijs van belang zijn, overschrijden idealiter de grenzen van de school en reiken verder dan de eerstvolgende fase in de ontwikkeling van de leerlingen.

- **Buitenschools leren**

Zoals eerder gesteld vindt de Adviesraad dat de voorstellen van de Taakgroep een enigszins 'schoolse' benadering en sfeer uitstralen. Er worden relatief weinig expliciete verwijzingen gedaan naar buitenschools leren, naar de buitenschoolse (leef-) omstandigheden die relevant zijn voor de jeugd anno nu, zoals media, jongerencultuur, recreatie en kunst, enzovoorts.

Volgens de Adviesraad is het van groot belang dat scholen aandacht hebben voor de aansluiting tussen het binnenschools leren en de buitenschoolse leer- en leefwereld van hun leerlingen. Zoals ook aangegeven in de 'Algemene karakteristiek' gaat het immers over het perspectief van de leerling, het opgroeiende kind tussen de 12 en 14 jaar. Kinderen verbreden in die leeftijd hun blik, worden zelfstandiger, kiezen steeds meer hun eigen sociale verbanden en ontwikkelen daarin eigen opvattingen, waarden en interesses. Dat alles speelt zich niet alleen binnen de schoolmuren af, maar ook daarbuiten.

De Adviesraad komt met een aantal suggesties om deze aansluiting te verbeteren:

- het onderwijspersoneel beschikt over de competenties die nodig zijn om deze werelden op een effectieve wijze aan elkaar te verbinden
- de scholen zetten het portfolio-instrument in om het leren – breed opgevat – voor de leerling en diens omgeving in beeld te brengen
- de 'leertijd' die buitenschools wordt meegemaakt – bijvoorbeeld bij de sportclub – wordt per domein opgeteld bij de onderwijstijd
- het zou mogelijk moeten zijn om onder schooltijd (in tussenuren) gebruik te maken van faciliteiten buiten de school op het gebied van bijvoorbeeld sport en cultuur
- de scholen besteden aandacht aan media-educatie, waarbij ze een voortrekkersrol bij de leerlingen zelf neerleggen
- de scholen stellen praktijkcoaches en leertraject-begeleiders aan.

- **Professionaliteit leraren**

Meer beleidsruimte voor de scholen betekent ook dat de ruimte voor de leraren om hun eigen keuzes te maken zal toenemen. Dat vraagt om leraren nodig die dat kunnen en willen: keuzes maken om in hun eigen lokale context het best mogelijke onderwijs te bieden aan hun leerlingen. De Taakgroep geeft naar de mening van de Adviesraad dan ook terecht aan dat de professionaliteit van de leraar een factor van groot belang is bij de vernieuwing van de onderbouw.

Daarbij tekent de Adviesraad echter aan dat de professionaliteit van de leraar een complex onderwerp betreft. Zo is het om te beginnen niet altijd duidelijk wat we begripsmatig onder 'professionaliteit' moeten verstaan. Ook de Taakgroep geeft van het begrip geen heldere definitie. In het verlengde daarvan verschillen de beelden over professionaliteit ook vaak tussen leraren en zijn er verschillen aan te wijzen in (de beleving van) professioneel leraarschap naar de levensfase van individuele docenten.

Professionaliteit moet voorts worden gefaciliteerd in de vorm van in ieder geval leeromgeving en leermiddelen. Als dergelijke randvoorwaarden de realisatie van keuzes van de leraren in de weg staan, wordt de uitoefening van hun professionaliteit belemmerd. De Adviesraad is dan ook met de Taakgroep van mening dat de leermiddelen waarmee wordt gewerkt in de onderbouw, flexibeler inzetbaar zouden moeten zijn.

Tevens merkt de Adviesraad op dat het didactisch en pedagogisch repertoire waaruit het onderwijspersoneel moet putten, soms beperkt is. Dat geldt vooral die leraren die op zoek zijn naar passende werkwijzen voor het lesgeven aan leerlingen met specifieke cognitieve en gedragsproblemen in het Vmbo. Mede in de grote steden staan leraren dag in, dag uit voor het vraagstuk hoe deze jongeren blijvend te motiveren voor het onderwijs, zonder dat hun onderwijsdeelname door hun gedrag als een storende factor wordt ervaren. De Adviesraad benadrukt dat voor deze leraren een breder professioneel repertoire beschikbaar zou moeten komen.

Om de professionaliteit van de leraren te bevorderen stelt de Adviesraad voor de elementen van onderzoek en ontwikkeling – nu veelal buiten de school gesitueerd – weer terug te brengen naar de kerntaken van de leraren. Daarnaast is het zaak dat de initiële lerarenopleidingen het belang van professionaliteit en professionele ontwikkeling verweven en verankeren in hun opleidingen. Ook zal het schoolmanagement de nodige voorwaarden moeten scheppen voor professionaliteit van de leraren, zoals het neerzetten van een visie op leren en lesgeven in de school, het scheppen van mogelijkheden in termen van tijd (taakbeleid) en ruimte (werkkamers), en het stimuleren van professionele ontwikkeling via de beloningssystematiek.

- **Doorlopende leerlijnen**

De leerling en diens leerproces staan centraal. De leerlijn van de leerling draagt zo veel als mogelijk is een doorlopend karakter. Stelsels en structuren zijn daaraan in feite ondergeschikt. Dat zijn ook de uitgangspunten van de Adviesraad. De Adviesraad geeft tegelijkertijd aan dat scholen om dit te realiseren meer naar buiten, over de schutting van de eigen onderwijssector moeten (kunnen) kijken. In het verlengde daarvan geeft de Adviesraad een aantal suggesties.

Aansluiting PO - VO

- Maak netwerken van leraren tussen PO- en VO-scholen om informatie uit te wisselen, elkaar te coachen en om over en weer gastlessen te verzorgen.
- Creëer meer tijd en aandacht in de scholen voor de onderwijs-inhoudelijke aansluiting.
- Wijs op elke PO-school een docent aan die zich met name oriënteert op, specialiseert in een van de leergebieden; laat de VO-scholen vervolgens netwerken organiseren van deze PO-docenten per leergebied.
- Kom samen met de PO-scholen tot projecten in de laatste fase van groep 8, die leerlingen helpen bij de oriëntatie op de domeinen in de onderbouw VO.
- Speel in op de behoefte aan maatwerk ten behoeve van de verschillende leerlinggroepen, hun verschillende achtergronden, capaciteiten en ontwikkelingsfasen.

Aansluiting op het derde leerjaar havo/vwo

De scholen kunnen zelf keuzes maken in welke richting het derde leerjaar van Havo en Vwo wordt ingezet. De Adviesraad staat positief ten aanzien van die mogelijkheid en geeft aan dat hierbij vier perspectieven – eventueel in onderlinge samenhang – een rol kunnen spelen:

- *De toenemende verantwoordelijkheid voor het leren:* gebruik het derde leerjaar als fase waarin de leerling meer en meer zelf verantwoordelijkheid gaat dragen voor het leerproces.
- *Het derde leerjaar als bezinningsjaar:* het leerjaar wordt benut om het onderwijs optimaal toe te snijden op de leerlijn van de leerling: dat betekent soms het herhalen van leerstof, soms het vooruitlopen op leerstof uit het vierde jaar.
- *De visie van de school centraal:* de school programmeert het derde jaar in het verlengde van de onderwijskundige visie.
- *De profielkeuze van de leerling centraal:* de inrichting van het derde jaar wordt in het teken geplaatst van de keuze van het profiel.

Aansluiting op het Vmbo

De Adviesraad geeft aan dat voor de leerlingen die zich in de onderbouw voorbereiden op latere diplomering in het Vmbo, de aansluiting bij het pedagogisch klimaat van het primair onderwijs van groot belang is. Het accent voor juist deze leerlingen wordt gelegd op beter 'leren leren', communiceren en samenwerken. Tijdens de onderbouw kan bovendien het denken in termen van competenties een plek krijgen. De leerlingen krijgen daar immers straks mee te maken in de Vmbo-leerwegen, in het Mbo en later in het bedrijfsleven.

De Adviesraad benadrukt dat het van belang is dat de school over een adequaat opgeleid team van leraren beschikt die vooral ook pedagogisch verstandig met deze groep leerlingen kunnen omgaan. Het zou goed zijn als de school daarbij tevens over een netwerk van relevante externe (zorg-)contacten kan beschikken en – ook tijdens de periode van de onderbouw – een gericht beleid voert gericht op het voorkomen van voortijdig schoolverlaten. Dat beleid zou samen met het Mbo vormgegeven en uitgevoerd kunnen worden.

Addendum 2 De leden van de Adviesraad

Drs. H.M. (Ria) Bronneman-Helmers is hoofd van de onderzoeksgroep onderwijs en minderheden bij het SCP (Sociaal Cultureel Planbureau). Ze was lid van de Commissie Wijnen (herziening van de kerndoelen basisonderwijs) en vanuit SCP verantwoordelijk voor de publicatie 'VO in de jaren 90'.

Mw. R. (Ria) Derks is zelfstandig bedrijfsadviseur. Ze was eerder uitgever bij educatieve uitgeverijen (Thieme) en heeft veel ervaring met curriculumontwikkeling in relatie tot leermiddelenontwikkeling. Ze is voorzitter geweest van de GEU (Groep Educatieve Uitgeverijen).

Prof. dr. H.M.C. (Harrie) Eijkelhof is onderwijsdirecteur van de faculteit Natuur- en Sterrenkunde van de Universiteit Utrecht en tevens werkzaam bij het Centrum voor Bèta-didactiek van deze universiteit. Hij is onder meer via de Stichting AXIS betrokken bij projecten waarin samenhang wordt nagestreefd in het voortgezet onderwijs met betrekking tot de exacte vakken.

Mw. R. (Ria) Holsheimer-Wezeman is zelfstandig adviseur. Haar deskundigheid ligt op het gebied van ICT-toepassingen en competentie management. Zij was daarvoor gedeputeerde van de provincie Overijssel met de portefeuille strategie, middelen en communicatie.

Dhr. F. (Frans) Hulzink is werkzaam bij de stichting onderwijs-begeleiding Midden-Brabant en was lid van de Commissie Wijnen (herziening van de kerndoelen basisonderwijs). Hij heeft veel ervaring in de kwesties van aansluiting PO - VO en met speciaal onderwijs (m.n. praktijkonderwijs).

Ir. G.T. (Gerard) Jacobs is werkzaam bij Philips HRN (Human Resources Nederland). Hij heeft ruime bestuurservaring op diverse scholen (basisonderwijs en beroepsonderwijs). Hij is betrokken bij het project Horizon waarin medewerkers uit het bedrijfsleven worden ingezet als docent in het onderwijs en bij JetNet, gericht op de promotie van exacte vakken.

Drs. S. (Siem) Jansen is lid van het college van bestuur van het ROC Friese Poort. Eerder was hij gedeputeerde voor de provincie Fryslân, met portefeuille onderwijs.

Prof. Dr. J. (Josine) Junger-Tas is als criminologe verbonden aan de Universiteit Utrecht. Ze heeft voor het Ministerie van Justitie werkzaamheden verricht gericht op de maatschappelijke functie van het onderwijs (m.n. risicjongeren).

Mw. A. (Anja) Latenstein van Voorst-Woldringh is burgemeester van de gemeente Albrandswaard in Rotterdam / Rijnmond. Ze heeft 12 jaar lang als raadslid en wethouder onderwijs in Zoetermeer veel te maken gehad met voortgezet onderwijs. Ze was tot voor kort bestuurslid van het ROC Mondriaan.

Dhr. A. (André) van der Leest is beleidssecretaris onderwijszaken bij de werkgeversorganisatie voor het industriële MKB, de Koninklijke Metaalunie. Hij is onderwijskundige en orthopedagoog en heeft veel ervaring met de promotie van het beroepsonderwijs.

Dhr. H.H.M. (Henk) van der Linden is zelfstandig adviseur. Hij heeft vanuit verschillende posities ervaring in het voortgezet onderwijs: als leraar, schoolleider, projectleider, KPC-onderwijsondersteuner en als secretaris van de GEU (Groep Educatieve Uitgeverijen).

Prof. dr. J.M.M. (Johan) van der Sanden is werkzaam bij Fontys hogeschool en de Technische Universiteit Eindhoven, onder meer bij de lerarenopleidingen. Hij is expert op het gebied van de didactiek van het beroepsonderwijs en geïntegreerde leeromgevingen en als zodanig betrokken geweest bij beleidsontwikkelingen (Vmbo).

Prof. dr. P. (Peter) Sleegers is als hoogleraar onderwijskunde verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Tevens werkt hij part-time als senioradviseur bij BMC te Leusden. Zijn bijzondere aandacht gaat uit naar schoolontwikkeling, vooral gezien vanuit het perspectief van leraren.

Mw. C. (Cathy) Spierenburg is netcoördinator Z@ppelin bij de NOS. Ze was eerder betrokken bij programma's van Teleac / NOT voor voortgezet onderwijs en basisonderwijs. Haar deskundigheid ligt op het terrein van de complexe wereld van kinderen. De scheidslijn tussen de wereld binnen en buiten de school vervaagt; hierbij spelen nieuwe media een belangrijke rol.

Mw. I. (Ineke) Stam is plaatsvervangend voorzitter van het College van bestuur van het LSOP (Politie Onderwijs- en Kenniscentrum). Zij was architect van de nieuwe politieopleidingen. Daarvoor speelde haar loopbaan zich af in het Hoger Beroepsonderwijs.

Dr. R. (Roger) Standaert is directeur van de directie onderwijsontwikkeling voor de Vlaamse Gemeenschap en als zodanig betrokken bij onderwijsvernieuwingen en verantwoordelijk voor zaken als eindtermen. Hij is deeltijdhoogleraar aan de Universiteit van Gent.

Drs. O. (Oeds) Westerhof was tot voor kort werkzaam als directeur van Kunstwurk, ondersteuningsinstelling voor kunst en cultuur in Fryslân en voorzitter van De Kunstconnectie, branchevereniging voor kunst-educatie. Hij werkt nu als senioradviseur/interim manager bij BMC Leusden in het werkgebied Cultuur.

Bijlage 7 Specifieke adviezen

Niet alles laat zich plaatsen en schikken binnen een geheel. Al voor de Taakgroep aan de slag ging, bleken sommige inhoudelijke vragen een bijzondere positie in te nemen. In de opdracht te adviseren over de kaders voor de onderbouw nemen drie onderwerpen een bijzondere positie in, omdat daarvoor aan de Taakgroep specifieke adviezen zijn gevraagd:

- *plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie*
- *een tweede moderne vreemde taal in het vmbo*
- *het vak Fries.*

De Taakgroep heeft zich in deze onderwerpen verdiept, onder meer door brede consultatie van betrokkenen in het veld. Deze bijlage is daarvan het resultaat. We beschrijven per onderwerp de gevolgde werkwijze en de aangetroffen zienswijzen, en formuleren op grond daarvan onze adviezen.

Plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie

Bij maatschappelijke oriëntatie hangen plaats in het curriculum en inhoud nauw met elkaar samen. Bij de plaats gaat het er vooral om, of het in het kerndeel of in het differentiële deel thuishoort. Als dat laatste het geval is, bepaalt de school en niet de overheid de inhoud. Omgekeerd hangen overwegingen over de plaats af van de inhoud. Daarom moeten we eerst nagaan over welke mogelijke inhoud we het hier hebben.

De opdrachtbrief noemt alleen de term ‘maatschappelijke oriëntatie’ en geeft geen verdere aanwijzingen over de inhoud. Met maatschappelijke oriëntatie kan veel worden bedoeld. Het onderwerp, de maatschappij, heeft veel invalshoeken en ook het begrip ‘oriëntatie’ wijst op breedte. Het kan dus een brede range van onderwerpen en thema’s inhouden: van maatschappijleer tot lessen in leefstijl, van levensbeschouwing tot beroepenoriëntatie, van omgangskunde tot staatsinrichting. Ook over de vorm laat de opdracht zich niet uit. Gaat het om een nieuw vak of over vakoverstijgende inhouden en activiteiten? Gaat het over kennis en vaardigheden of ook over ervaringen en waardeoordelen?

De vraag aan de Taakgroep hangt direct samen met een zinsnede in het Strategisch Akkoord dat de basis vormde voor het kabinet Balkenende-

I. Het Akkoord verwoordt de breed gevoelde zorg om (verval van) normen en waarden, sociale cohesie en integratie. Daarom moet in het voortgezet onderwijs aandacht worden besteed aan ‘maatschappelijke oriëntatie, waarbij de verschillende levensbeschouwingen aan de orde komen.’ Aandacht voor ‘de verschillende levensbeschouwingen’ zou dus in ieder geval tot de inhoud van maatschappelijke oriëntatie moeten behoren. Maar vooral wordt duidelijk dat maatschappelijke oriëntatie erop gericht moet zijn de sociale cohesie en integratie van de verschillende groepen in de samenleving te bevorderen.

Met het bovenstaande als uitgangspunt heeft de Taakgroep zich op het onderwerp georiënteerd. Het ging daarbij om een inhoudelijke verkenning (wat is het?) en om een eerste inventarisatie van de praktijk in scholen (wat gebeurt er op dit gebied al?), van al bestaande regelgeving (wat moet al?) en van lopend beleid (waar is al een begin mee gemaakt?).

De interpretaties van ‘maatschappelijke oriëntatie’ waaieren uit over een bijzonder breed terrein. De betrokkenheid en het enthousiasme waarmee op vele scholen al wordt gewerkt is groot. Er is een veelheid aan belangrijke en degelijke adviezen, adviesvragen, opdrachten en producten in verband met gerelateerde beleidsinitiatieven: adviezen van de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling; studies, verkenningen en adviezen van de Onderwijsraad; een advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid; opdracht aan en producten van de Landelijke Pedagogische Centra.

In de verschillende regionale bijeenkomsten en andere contacten met het scholenveld kwam een impliciete interpretatie van de inhoud van maatschappelijke oriëntatie naar voren, waarvan wij hier zijn uitgegaan: het gaat primair om sociale cohesie en integratie. Bij het bereiken daarvan spelen kennis van en begrip voor de verschillende levensovertuigingen een rol, maar ze bepalen slechts een deel van de inhoud. Bovendien bleek het in het onderwijsveld naast de inhoud ook te gaan om het onderwijsproces, de organisatie van de school en de contacten met de wereld daarbuiten.

De inhoud betreft kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van waarden en normen, verschillende levensbeschouwingen, democratisch en actief burgerschap, persoonlijke verantwoordelijkheid,

sociale vaardigheden, leefregels/leefstijl. Dit houdt niet op bij kennis-overdracht: juist ook waardering, beoordeling en reflectie daarop zijn wezenlijk. Bovendien heeft het alleen behandelen van inhoud onvoldoende effect. Maatschappelijke betrokkenheid en individuele verantwoordelijkheid ontstaan en gedijen alleen als de maatschappij omgekeerd ook betrokkenheid bij en zorg voor het individu toont, en als het individu ertoe doet. Anders blijft het bij een 'machteloos moreel appèl' zoals de RMO zegt in het advies *Geen woorden maar daden*.

Maatschappelijke oriëntatie vindt impliciet ook plaats door de aard van het onderwijsproces. Leerlingen ervaren hun relatie met leraren, zowel pedagogisch-didactisch als persoonlijk, als voorbeelden van relaties in de maatschappij. Ook in de interne organisatie vindt dit 'voorleven' plaats in de mate waarin scholen leerlingen invloed, identificatie-mogelijkheden en ervaringen bieden. Ten slotte is ook de relatie met de omgeving van belang: ouders, buurt, wijk, bedrijfsleven, zorg-instellingen, politie/justitie, culturele instellingen.

Het onderkennen van het belang van het onderwijsproces en de onderwijsorganisatie voor het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid, sociale vaardigheden en persoonlijke verantwoordelijkheid en daarmee sociale cohesie, leidt tot de conclusie dat het niet zinvol is om maatschappelijke oriëntatie als afzonderlijk leergebied een plek te geven. Dat zou eerder averechts kunnen werken door de indruk dat de doelen in afzondering van andere vakken en los van de rest van de organisatie zouden kunnen worden bereikt. Als er op dit gebied een uitdrukkelijke taak voor het onderwijs ligt, ligt die er voor de school als geheel.

Kerdoelen kunnen slechts een beperkte invloed hebben op het effect van maatschappelijke oriëntatie. Dat is niet alleen zo vanwege de vrijheid van onderwijs, waarin het voor een belangrijk deel niet aan de overheid maar aan de scholen om de inhoud van maatschappelijke oriëntatie te bepalen, maar ook vanwege het belang van het proces en de organisatie waarin die inhoud wordt overgedragen. De constatering dat vastgelegde kerndoelen slechts een beperkte invloed hebben op het bereiken van de doelen van maatschappelijke oriëntatie doet echter geen recht aan het belang dat er in de samenleving, maar ook in de scholen wordt gehecht aan deze taak van de school. Dat is een reden om doelen van maatschappelijke en sociale betrokkenheid en vaardigheden op een andere manier toch een plaats te geven.

De Taakgroep heeft opvattingen in het scholenveld over de rol van de overheid in het bepalen van de inhoud van maatschappelijke oriëntatie op verschillende manieren gepeild: op een VVO-bijeenkomst, via een informele peiling en via de website. De algemene conclusie is dat scholen zich niet erg bezighouden met de verantwoordelijkheid van de

overheid voor plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie in de onderbouw. Voor scholen is het vanzelfsprekend dat dit de verantwoordelijkheid van de school is. Men zoekt naar wat en hoe van maatschappelijke oriëntatie, maar vindt beslissingen daarover een zaak voor de school zelf en niet voor de overheid. In de peiling in de informele Taakgroepnetwerken wordt dat bevestigd. Vrijwel niemand (5 procent) gaf aan dat de overheid de inhoud volledig aan de scholen zou moeten overlaten. Hetzelfde kleine percentage vindt dat de overheid de inhoud wel moet bepalen. De meest voorkomende opvatting (60 procent) is dat de overheid moet verplichten dat scholen er aandacht aan besteden, maar dat scholen zelf vorm en inhoud moeten kunnen bepalen. Ook de iets verdergaande opvatting, dat de overheid daarbij kaders of hoofdlijnen aangeeft voor de inhoud, komt voor (30 procent).

In september 2003 heeft de Onderwijsraad het advies *Onderwijs en burgerschap* uitgebracht over de mogelijke rol van het onderwijs in het stimuleren van sociale samenhang. De relatie met de vraag naar plaats en inhoud van maatschappelijke oriëntatie is groot. De Raad komt ten aanzien van burgerschapsvorming tot een advies dat in belangrijke mate overeenstemt met de bevindingen en opvattingen van de Taakgroep over maatschappelijke oriëntatie: de overheid zou wettelijk moeten voorschrijven dat het onderwijs mede gericht is op bevordering van burgerschap, zonder geheel in te vullen waar die burgerschapsbevordering uit zou moeten bestaan. De school zou bovendien in het schoolplan moeten aangeven hoe burgerschap wordt bevorderd en over de uitvoering van dit beleid verantwoording moeten afleggen. Burgerschapsvorming zou niet ondergebracht moeten worden in een apart vak, maar ingebed in het gehele curriculum. Dat sluit aan bij het denken in de Taakgroep zoals dat al tot uiting kwam in het in april 2003 uitgebrachte werkdocument voor scholen.

Adviezen

- Beperk de directe overheidsbemoeienis met de inhoud van maatschappelijke oriëntatie in de onderbouw tot wat is opgenomen in bijgaand voorstel voor een nieuwe set kerndoelen. De elementen van maatschappelijke oriëntatie zijn daarin te vinden in de algemene karakteristiek van het onderwijs in de onderbouw en in de karakteristiek en de kerndoelen van verschillende vak- en leergebieden;
- Leg in overkoepelende regelgeving voor het hele voortgezet onderwijs vast dat het onderwijs een opdracht heeft op het gebied van het bevorderen van actief burgerschap, sociale cohesie en integratie.
- Stimuleer scholen tot het uitvoeren van deze opdracht door het bieden van praktijkvoorbeelden, externe ondersteuningsmogelijkheden, uitwerkingen van verschillende curriculummogelijkheden.

Een tweede moderne vreemde taal in het vmbo?

De Taakgroep is gevraagd een advies te formuleren over de plaats van de tweede moderne vreemde taal in het vmbo, letterlijk:

‘... of handhaving van een tweede moderne vreemde taal in ten minste een deel van het vmbo in het verplichte curriculum gewenst is en over de manier waarop dat zou kunnen plaatsvinden. Hierbij wordt nadrukkelijk rekening gehouden met de mogelijkheden van de verschillende leerlingengroepen.’

Deze adviesvraag past in het streven om het aantal verplichte vakken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs terug te brengen en om te komen tot een compact, overzichtelijk en voor alle leerlingen haalbaar kerncurriculum.

Het voorgestelde programma voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs zal bestaan uit een kerndeel (het kerncurriculum) en een differentieel deel. In het differentiële deel plaatst de school vakken waarmee hij zich wil profileren of waarmee specifieke doelgroepen leerlingen bediend worden. In het kerndeel hoort het gehele kerncurriculum; bij verplichting van een tweede moderne vreemde taal maakt deze taal dus ook deel uit van het kerncurriculum.

Hieronder beschrijven wij de situatie van het vreemdetalenonderwijs in de onderbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs. We beschrijven de regelgeving, de actuele ontwikkelingen en de praktijk, die niet probleemloos te noemen is. Vervolgens geven we aan hoe de Taakgroep te werk is gegaan om tot een gefundeerd advies te komen, waarna we dit advies formuleren.

Regelgeving

In de huidige wet- en regelgeving (WVO en Inrichtingsbesluit) is Engels als moderne vreemde taal voor alle leerlingen verplicht. In de onderbouw van havo en vwo maken bovendien Frans en Duits als tweede en derde moderne vreemde taal deel uit van het verplichte curriculum. Vrijstelling van deze verplichting is niet mogelijk, wel kan bij een handicap als dyslexie het programma worden aangepast. Een uitzondering kan ook worden gemaakt voor leerlingen die eerder in het buitenland onderwijs volgden.

In het vmbo is een tweede moderne vreemde taal verplicht, zodat alle leerlingen in de onderbouw Frans of Duits volgen. Ontheffing, bijvoorbeeld wegens dyslexie, blijft bij overstap van vmbo naar havo geldig. Een bijzondere uitzondering vormen in het vmbo de leerlingen met een indicatie voor leerwegondersteuning die voor 20 procent van hun lestijd een programma praktische sectororiëntatie (PSO) volgen: zij

worden collectief vrijgesteld van deze verplichting. De overgangsmatregelen sinds augustus 2001 maken het mogelijk om af te wijken van de voorschriften voor leerlingen die naar verwachting de basisberoepsgerichte leerweg zullen volgen en voor leerlingen met een LWO-indicatie. Hier kan desgewenst dus volstaan worden met het aanbieden van Engels.

Bij afwijkende programmering of vrijstelling is in alle gevallen instemming van de ouders van de leerling verplicht. Zij dienen door het bevoegd gezag van de school op de hoogte gebracht te worden van de gevolgen van de (collectieve) vrijstelling of de (collectieve) afwijking van het programma.

Voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs in de provincie Fryslân geldt dat Fries in het aanbod van de eerste leerjaren opgenomen moet worden. Vrijstelling is mogelijk op individuele basis en collectief in delen van Fryslân waar geen Fries gesproken wordt.

Bij de verdeling van de leerstof in een kerndeel en een differentieel deel blijft de mogelijkheid van een verplichting voor schoolsoorten (doelgroepen) via het Inrichtingsbesluit bestaan. Zo zal een gymnasium in de onderbouw de klassieke talen moeten blijven aanbieden en blijven drie moderne vreemde talen in de onderbouw van havo en vwo verplicht.

Actuele ontwikkelingen

De kerndoelen basisvorming van 1993-1998 en 1998-2003 leggen de nadruk op communicatief talenonderwijs. Meer dan voorheen wordt gestreefd naar het verwerven van communicatieve vaardigheden en communicatieve competenties. Dit is terug te vinden in de gebruikte methodes. Luisteren, spreken en lezen krijgen hierbij meer aandacht dan (foutloos) schrijven. Grammatica wordt zoveel mogelijk in dienst gesteld van het verwerven van deze vaardigheden.

In het primair onderwijs is Engels al jaren een verplicht vak. Vroegtijdig aanbod van Engels maakt het voor het jonge kind mogelijk in deze wereldtaal te communiceren (ook via het internet) en maakt het vroeg vertrouwd met het verwerven van een andere taal dan de moedertaal. De europeanisering van de EU-landen vraagt om burgers die zich in meerdere talen kunnen verstaan met hun Europese medeburgers. Economische, wetenschappelijke en toeristische contacten nemen snel in aantal toe. Steeds meer zijn ook lager opgeleide burgers actief over de grens (zowel Nederlanders in het buitenland als buitenlanders in Nederland). In Europees verband is samenwerking rond de vereiste taalvaardigheden op gang gekomen, met als resultaat het Europees Referentiekader, een overzicht van te bereiken niveaus in de verschillende deeltaalvaardigheden. Scholen kunnen gebruik maken van het hierop gebaseerde Taalportfolio, waarin de vorderingen van leerlingen met behulp van gestandaardiseerde toetsen worden bijgehouden. Hiermee kan al in het basisonderwijs een begin gemaakt worden.

De praktijk

Regelgeving en ontwikkelingen gaan in het moderne vreemdetalen-onderwijs niet hand in hand. Onderzoek (onder andere door de Inspectie van het Onderwijs in de Evaluatie Basisvorming) wijst uit dat communicatief talenonderwijs voor veel leraren lastig is. Een aanpak waarbij door leerling en leraar veel in de vreemde taal gesproken wordt, vraagt een eigen didactiek. Nog steeds zien veel leraren het leren van regels (spelling en grammatica) als voorwaarde om de vreemde taal actief te kunnen gebruiken. Traditioneel vindt dit leren van regels plaats door schrijven en lezen in de les, met in de onderbouw veel invuloefeningen in het werkboek.

Bij leraren die een meer communicatieve didactiek hanteren, wordt in de les zoveel mogelijk de vreemde taal gesproken, wordt (veel) minder geschreven en worden meer hulpmiddelen gebruikt, zoals geluids-apparatuur, cd-rom's en internet. Tot op heden is het niet gelukt om het merendeel van de leraren de omslag naar echt communicatief onderwijs te doen maken.

In het primair onderwijs doen zich grote verschillen voor in de mate waarin Engels wordt gegeven en de kwaliteit van dat onderwijs. De laatste jaren worden de verschillen eerder groter dan kleiner; er zijn basisscholen die, in strijd met wet- en regelgeving, helemaal geen Engels (meer) aanbieden. Voor het voortgezet onderwijs betekent dit vrijwel altijd dat de leraren Engels in leerjaar 1 weer vanaf nul beginnen.

Brengen we de regelgeving, de actuele ontwikkelingen en de huidige praktijk met elkaar in verband, dan kunnen we concluderen dat er sprake is van een probleem rond het aantal verplichte talen voor het vmbo. Het is wenselijk dat vmbo-leerlingen zich in tenminste twee vreemde talen in redelijke mate kunnen redden, maar de praktijk van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs sluit op dit moment niet aan bij deze wenselijkheid en maakt uitvoering ervan niet haalbaar.

De aanpak van de Taakgroep

Hieronder beschrijven we wat de Taakgroep heeft gedaan om tot een onderbouwd advies te komen.

Uiteraard is daarbij gebruik gemaakt van de binnen de Taakgroep zelf beschikbare deskundigheid van ex-docenten moderne vreemde talen, inspecteurs en schoolleiders. Verder zijn externe gesprekken gevoerd met NaB-MVT, leraren, schoolleiders en SLO. Substantieel onderdeel van het werk was een grote enquête onder schoolleiders en leraren.

De enquête

Bij de uitwerking van de opdracht is de Taakgroep uitgegaan van het principe dat ruimte voor eigen keuzes door de school essentieel is. De Taakgroep benadrukt dat het belang van leerlingen en ouders voorop staat. Zij moeten belangrijke keuzes maken voor de toekomst en de school moet inzichtelijk maken wat men voor individuele leerlingen met hun capaciteiten te bieden heeft.

In de uitwerking is van belang dat regelgeving transparant is. Het regelen van uitzonderingen voor allerlei doelgroepen via het Inrichtingsbesluit is daarom niet gewenst. Hier ligt ook het eerste dilemma: Is een verplichting zinvol als deze niet voor alle leerlingen uitgevoerd kan worden? Het tweede dilemma ligt bij het uitgangspunt van ruimte voor de school: hoeveel regelgeving past bij het principe van zoveel mogelijk beleidsruimte?

We hebben besloten om de dilemma's aan schoolleiders en leraren voor te leggen in de vorm van een enquête, waarin twee vragen centraal staan. De eerste vraag betreft de wenselijkheid van de verplichting van een tweede moderne vreemde taal voor leerlingen in de onderbouw van (de verschillende leerwegen binnen) het vmbo. De tweede vraag gaat over een onderwerp waar de Minister ons niet om advies had gevraagd, namelijk of de tweede taal Frans of Duits zou moeten zijn of dat uitbreiding van de keuze met Spaans, Turks, Arabisch en/of andere talen gewenst is.

De enquête is verspreid door de leden van de Taakgroep, die elk over een eigen netwerk beschikken. Hiermee is een behoorlijke spreiding over het land en over verschillende schoolsoorten gegarandeerd. In mei en juni 2003 kon de enquête bovendien via de website worden ingevuld.

De uitkomsten

In totaal zijn 1.277 ingevulde formulieren bij de Taakgroep binnengekomen. Een groot aantal respondenten heeft twee of drie formulieren ingevuld, voor verschillende leerwegen. We ontvingen 405 formulieren voor de basisberoepsgerichte leerweg, 419 voor de kaderberoepsgerichte leerweg en 453 voor de gemengde / theoretische leerweg. Van de 1.277 formulieren zijn 355 door schoolleiders ingevuld, 462 door leraren moderne vreemde talen, 364 door andere leraren en 96 door overige functionarissen.

Op de vraag of een tweede moderne vreemde taal verplicht gesteld moet worden is voor wat betreft de basisberoepsgerichte leerweg door de respondenten voornamelijk negatief gereageerd. Binnen alle vier subgroepen van respondenten vindt de (vaak overgrote) meerderheid dat dit niet moet. Alleen binnen de groep leraren moderne vreemde

talen is een vrij grote minderheid (ongeveer een derde) voorstander. In de argumentatie ertegen spelen een rol: de capaciteiten van de leerlingen en de wens om de keuze aan de leerling te laten. Van de voorstanders geeft een groep aan dat ook deze leerlingen wel tot het aanleren van een tweede vreemde taal in staat zijn, mits het onderwijs op aantrekkelijke wijze verzorgd wordt.

Voor de kaderberoepsgerichte leerweg vindt een kleine meerderheid dat er geen verplichting moet komen. Leraren moderne vreemde talen vinden in meerderheid dat die verplichting wel moet worden opgelegd. Daarbij zou wel vrijstelling mogelijk moeten zijn.

Voorstanders wijzen op het belang van het spreken van Duits voor de leerlingen in de grensprovincies (bij werken in de techniek over de grens bijvoorbeeld). Tegenstanders wijzen onder andere op de gewijzigde situatie voor de moderne vreemde talen in de bovenbouw van het vmbo.

Voor de gemengde en theoretische leerweg reageert een (zeer) grote meerderheid van de respondenten in alle subgroepen positief.

Argumenten vóór: het is nodig voor doorstroming naar de havo en de noodzaak van een breed aanbod in het algemeen. Tegenargument is vooral de beleidsvrijheid van de school.

Voor alle leerwegen geldt dat de meerderheid van degenen die een overheidsverplichting niet gewenst achten, vindt dat de school het aanbod zelf zou moeten bepalen. Zij zijn dus niet van mening dat een tweede of derde moderne vreemde taal niet zou moeten worden aangeboden, maar dat het al of niet aanbieden door de school zelf bepaald wordt.

De tweede vraag betrof de wens tot uitbreiding van de keuze met andere talen dan Frans en Duits, waarbij concreet Spaans, Turks en Arabisch genoemd werden. Beantwoording van deze vraag was uitsluitend relevant als het antwoord op de eerste vraag positief was. Is er namelijk geen sprake van een verplichting, dan bepaalt de school zelf het aanbod en kan besloten worden om meer talen in het differentieel deel te plaatsen.

De groep van 68 ja-zeggende voor de basisberoepsgerichte leerweg bestaat voornamelijk uit leraren moderne vreemde talen en is voorstander van een breed aanbod. Ook de 186 ja-zeggende voor de kaderberoepsgerichte leerweg voelen veel voor uitbreiding van het aanbod. Hetzelfde geldt tenslotte voor de ja-zeggende voor de gemengde en theoretische leerweg; hier valt het grote aantal pleiters voor Spaans op.

Conclusies en advies

De uitkomsten van de enquête, de opvattingen van de geraadpleegde leraren en schoolleiders, leiden tot het volgende standpunt over de positie van de moderne vreemde talen in het vmbo:

- alle leerlingen in het vmbo krijgen Engels aangeboden
- alle leerlingen in de gemengde en theoretische leerweg volgen verplicht een tweede moderne vreemde taal
- leerlingen in de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg doen dat alleen als ze daar zelf voor kiezen.

Gegeven de bovengeschetste actuele situatie in het vreemdetalenonderwijs achten we termen aanwezig om toch tot een meer genuanceerd advies te komen.

Sinds de invoering van het vmbo is steeds meer duidelijk geworden dat het niveauonderscheid tussen basisberoepsgerichte leerweg en kaderberoepsgerichte leerweg groter is dan tussen kaderberoepsgerichte leerweg en gemengde of theoretische leerweg. De laatste drie leerwegen leiden ook toe naar dezelfde niveaus in het mbo, namelijk de niveaus 3 en 4. Daarom is het ook juist om daarin vergelijkbare eisen te stellen.

Daarmee wordt de positie van de basisberoepsgerichte leerweg een bijzondere. Een van de bij de Evaluatie Basisvorming naar voren gekomen problemen betreft het niveau en de aard van het onderwijs in deze leerweg. Deze leerlingen zijn gebaat bij een vroege start met onderwijs dat georiënteerd is op het toekomstige beroep. Dergelijk onderwijs is voornamelijk praktijkgericht en zo weinig mogelijk theoretisch; idealiter zijn theorie en praktijk geïntegreerd.

Dat in het huidige doorsnee moderne vreemdetalenonderwijs meer dan gewenst sprake is van een theoretische benadering, treft deze leerlingen dus het meest. Dit zal ongetwijfeld van invloed geweest zijn op (een aantal van) de reacties in de enquête. Zouden we beter in staat zijn ons in dat onderwijs te richten op het verwerven van communicatieve competenties, waardoor de taal ook als instrument gehanteerd kan worden bij de activiteiten voor andere, ook beroepsgerichte vakken, dan zou het oordeel over de haalbaarheid van een tweede taal voor deze leerlingen wellicht anders luiden. De algemene argumenten om meer dan een moderne vreemde taal te leren, gelden niet minder voor deze dan voor alle andere leerlingen. Ook in het beleid van Nederland in de komende op Europees niveau ('verbeteren van de beheersing van de moderne vreemde talen') wordt voor hen geen onderscheid gemaakt.

Versterking van het praktisch-communicatieve karakter van het onderwijs zou op termijn tot een beter aanbod voor de basisberoepsgerichte leerweg moeten leiden. Daarom heeft de Taakgroep in de advisering een onderscheid overwogen tussen de korte en de lange termijn. Op

korte termijn is verplichting van een tweede moderne vreemde taal voor alle leerlingen niet mogelijk, maar bij ingrijpende verbeteringen in het aanbod van Engels in het primair onderwijs en in de didactische aanpak in het voortgezet onderwijs komt dit op termijn wellicht anders te liggen. Toch lijkt anticiperen hierop nu een stap te ver, maar het is echter niet ondenkbaar dat de positie van de talen over een jaar of tien opnieuw bezien zal moeten worden.

We zijn tot onderstaande advisering gekomen omdat we nauw willen aansluiten bij de realiteit, die weerbarstig is. We kiezen ook voor maximale vrijheid voor scholen om het eigen beleid te bepalen. Hoewel onze adviezen organisatorische problemen met zich kunnen meebrengen, bijvoorbeeld op scholen waar bbl- en KBL-leerlingen in de onderbouw een of twee jaar geclusterd zijn, gaan wij ervan uit dat hiervoor oplossingen gevonden kunnen worden.

Adviezen

- Stel voor de leerlingen die zich voorbereiden op de kaderberoepsgerichte, de gemengde en de theoretische leerweg naast Engels een tweede moderne vreemde taal verplicht.
- Laat scholen zelf bepalen uit welke talen de leerlingen naast Engels een keuze kunnen maken (beperkt tot die talen waarvoor een vmbo-examenprogramma is vastgesteld).
- Laat scholen vrij in de keuze om leerlingen in de aanloop naar de basisberoepsgerichte leerweg al of niet een tweede moderne vreemde taal aan te bieden.

Het vak Fries

De Taakgroep heeft ook opdracht gekregen om te adviseren over de plaats van het vak Friese taal in het curriculum van de scholen in de provincie Fryslân.

Werkwijze

In de voorbereiding van haar advies heeft de Taakgroep met diverse deskundigen en organisaties in Fryslân overleg gevoerd: de schoolbegeleidingsdienst GCO Fryslân, de Inspectie van het Onderwijs, de onderwijsdeskundigen van de adviesorganen van Rijk en Provincie inzake het Fries (het Konsultatief Orgaan foar it Frysk en het Berie foar it Frysk) en de ambtelijke staf van de provincie. Ook is overlegd met een vertegenwoordiging van het auteursteam dat een nieuwe methode voor Fries voorbereidt, het platform Fries (waarin scholen die relatief veel aan Fries doen samenwerken en de Provincie adviseren), wetenschappers die de positie van het Fries in het voortgezet onderwijs onderzoeken, het dagelijks bestuur van de onderwijsgroep Fricolore (netwerkorganisatie van scholen voor bijzonder onderwijs in Fryslân en de Noordoostpolder) en twee directies van openbare scholen voor voortgezet onderwijs, die representatief geacht mogen worden voor de opvattingen van het openbaar VO. Vervolgens is het conceptadvies met de verantwoordelijke gedeputeerde namens het college van Gedeputeerde Staten van de provincie Fryslân besproken. Al dit overleg wijst op breed draagvlak voor de onderstaande voorstellen.

Het conceptadvies van de Taakgroep is op 2 oktober 2003 voor het eerst openbaar gepresenteerd tijdens het congres 'Fjierder mei Frysk 3' in Leeuwarden. Daar heeft de Taakgroep over het conceptadvies van gedachten gewisseld met leraren en andere betrokkenen bij het Fries in het voortgezet onderwijs. Daarbij is de samenhang met het eerste werkdocument van de Taakgroep benadrukt. De onderstaande voorstellen zijn niet los te zien van de keuzes van de Taakgroep voor de verdere inrichting van de onderbouw, bijvoorbeeld als het gaat om de globalisering en reductie van het totaal aan kerndoelen. In één opzicht vormt het Fries een uitzondering. Gebaseerd op de tweede bestuursafpraak Friese taal en cultuur (2001) tussen Rijk en Provincie in zijn er voor Fries kerndoelen geformuleerd die voor de scholen in Fryslân verplicht zijn. Voor de overige verplichte onderdelen van het differentiële curriculum zal de Taakgroep geen kerndoelen formuleren. Omdat de kerndoelen Fries geen deel uitmaken van het voor alle leerlingen verplichte kerncurriculum zijn ze niet in het voorstel voor nieuwe kerndoelen onderbouw VO vermeld, maar in deze bijlage opgenomen.

Onderbouwing van de adviezen

Fries is de tweede rijkstaal van Nederland. In de provincie Fryslân is Fries een verplicht vak in zowel het basis- als voortgezet onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs is deze verplichting ondergebracht bij de basisvorming (Wet op het Voortgezet Onderwijs, artikel 11a, lid b). Nederland heeft het Europees Handvest voor regionale of minderheidstalen onderschreven, waarin ons land de verplichting op zich neemt om het gebruik van het Fries als minderheidstaal te bevorderen (Europees Handvest, artikel 8).

Tot dusver waren de kerndoelen voor Fries niet verplicht. Het zijn officieel door het Ministerie van OCW gepubliceerde handreikingen, die zijn afgeleid van de kerndoelen voor het vak Nederlands. De handreikingen doen geen recht aan de feitelijke onderwijssituatie in Fryslân en spelen geen richtinggevende rol in het onderwijs, zo blijkt uit de evaluatie door de Inspectie van het Onderwijs (1999). In doorsnee geven scholen één lesuur Fries in de eerste of tweede klas. Er zijn tweetalige lespakketten ontwikkeld voor een aantal vakken, die het mogelijk maken om Fries in de onderbouw ook als voertaal te gebruiken. Sommige scholen bieden een facultatief vervolg op de onderbouw en in een aantal scholen kunnen leerlingen vanaf de gemengde en theoretische leerweg examen doen in het vak Fries. Expliciet taalbeleid voor Fries ontbreekt veelal. Scholen kunnen vrijstelling aanvragen voor het vak Fries in de basisvorming, tot nu toe bij de Inspectie, maar op termijn bij de Provincie. In 1998 had een kwart van de vestigingen vrijstelling.

Fries is in Nederland een minderheidstaal en wordt ook in Fryslân lang niet door iedereen gesproken. Ongeveer de helft van de leerlingen in de onderbouw spreekt thuis Fries en dit is niet gelijkmatig over de provincie verdeeld. Op het platteland wordt veel meer Fries gesproken dan in de steden. Overigens gaven de meeste leerlingen in 1998 tijdens het inspectieonderzoek aan Fries goed te kunnen verstaan. De meeste basisscholen in Fryslân besteden aandacht aan het Fries, maar de mate waarin en de kwaliteit daarvan lopen zeer uiteen, blijkt uit een inspectieonderzoek naar Fries op de basisscholen uit 2001.

Bij het vak Fries in de onderbouw hebben leraren dus met een zeer uiteenlopende instroom van leerlingen te maken. Spreken de leerlingen thuis Fries of niet? Wat hebben de leerlingen op de basisschool aan Fries gehad? In combinatie met de gebruikelijke niveauverschillen tussen leerlingen wordt er in dit verband wel eens gesproken van een driedubbele heterogeniteit waar leraren Fries mee te maken kunnen krijgen. Het kernwoord voor het vak Fries in de onderbouw is dus differentiatie.

Fries vormt voor de scholen in Fryslân een verplicht onderdeel van het differentiële deel. Voor deze scholen is het kerncurriculum eigenlijk iets vergroot. Daarbij passen ook kerndoelen die verplicht zijn, in overeenstemming met de bestuursafpraak die Rijk en Provincie hierover gemaakt hebben. Deze kerndoelen moeten dan wel aansluiten op de talige beginsituatie van de leerlingen en recht doen aan de bescheiden positie van het vak in de onderbouw. Het moet gaan om haalbare kerndoelen, die richting geven aan het onderwijs en tegelijk ruimte bieden om het vak toe te snijden op de lokale situatie. De handreikingen Fries waren veel te omvangrijk en hadden te zeer het moedertaalonderwijs als uitgangspunt.

In het plan van aanpak van de Provincie voor het Fries in het onderwijs (september 2002) staat letterlijk: 'sterk inzetten op de attitude van het Fries en tweetaligheid'. Voor de formulering van de kerndoelen vormde dit een belangrijk uitgangspunt. De Provincie signaleert twee forse problemen in het voortgezet onderwijs: grote verschillen bij binnenkomst (zowel qua attitude als qua taalbeheersing) en het gebrek aan doorlopende leerlijnen. De kerndoelen gaan in op het eerste probleem, omdat differentiatie naar niveau van taalbeheersing uitgangspunt is voor onderwijs in het Fries (structurele differentiatie). Het tweede probleem is een algemeen probleem in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs en wordt in de advisering van de Taakgroep breder besproken.

Verkenning van de mogelijkheden

De Taakgroep legt in dit advies een grote verantwoordelijkheid bij de scholen zelf. Door middel van schoolontwikkeling zal elke school aan het onderwijs in de onderbouw een invulling moeten geven die past bij de visie en de lokale situatie van de betreffende school. Dit uitgangspunt geldt ook voor het Fries. Scholen in de provincie Fryslân krijgen de mogelijkheid om zelf inhoud te geven aan de positie van het Fries op hun school. Om de gedachten te bepalen volgen hier een aantal mogelijkheden.

Elke school voor voortgezet onderwijs in de provincie Fryslân zal Friese taal en cultuur in het leerplan op moeten nemen, tenzij een vrijstelling is verkregen. Hoe de school ervoor zorgt dat de kerndoelen in de eerste twee jaar aan de orde komen, is aan de school zelf, mits men bereid en in staat is zich over deze gemaakte keuzes te verantwoorden. Scholen kunnen ervoor kiezen om een apart vak Fries of Friese taal en cultuur aan te bieden, bijvoorbeeld met een lesuur in klas 1 of klas 2. Ook is het denkbaar dat een school Fries aan de orde stelt in de vorm van een project of een combinatie van een apart vak en een project. Een andere mogelijkheid is om lessen Fries parallel te roosteren en leerlingen naar

niveau van taalbeheersing te hergroeperen: bijvoorbeeld Friestalige en niet-Friestalige leerlingen bij elkaar. Integraal taalonderwijs is ook een mogelijkheid, waarin het aanbod voor Fries verweven wordt met Nederlands en/of Engels. Verder staat het de school vrij om per specifieke leerlingengroep een andere keuze te maken. Kortom: de kerndoelen zijn verplicht, de vorm van het aanbod is dat niet.

Bieden we Fries in de bovenbouw aan als examenvak of niet? Zowel binnen de theoretische en de gemengde leerweg in het vmbo (op dit moment nog niet voor de kaderberoepsgerichte en de basisberoepsgerichte leerweg) als in havo/vwo zijn er examenprogramma's voor Fries die de school kan aanbieden. Meestal worstelen scholen in dit verband met het kleine aantal leerlingen dat examen wil doen in Fries, hoewel het aantal examenkandidaten in de tweede fase havo/vwo sterk gestegen is, maar ongelijk verdeeld over de scholen in de provincie. Samenwerking met andere scholen en het systematisch gebruik van een elektronische leeromgeving kunnen hierbij in de naaste toekomst waarschijnlijk (bedrijfseconomisch) nieuwe mogelijkheden voor scholen bieden, en dus leerlingen. Er zijn op dit moment diverse initiatieven om tot een 'digitaal vaklokaal' voor Fries te komen.

Een derde keuze die een school kan maken is het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn voor Fries vanaf de eerste klas tot en met het examen. Het programma in de basisvorming zal dan worden verbonden met het examenprogramma in de bovenbouw, door een facultatief programma Fries in bijvoorbeeld klas 2 en 3. Een deel van het differentiatie curriculum kan hiervoor worden bestemd. Op deze manier kunnen leerlingen – als ze ervoor kiezen – in alle jaren voortgezet onderwijs Fries volgen. Ook hier kan een school vanuit bedrijfseconomische overwegingen een minimaal aantal leerlingen vereisen; de huidige subsidie-mogelijkheden van de Provincie hebben overigens een positieve invloed op deze overwegingen.

Van groot belang is ook de doorlopende leerlijn vanuit het primair onderwijs. Een goede overdracht en het gebruik van diagnostische toetsen kunnen daarbij goede diensten bewijzen.

De Provincie stimuleert scholen om een taalbeleidsplan te ontwikkelen. Dit blijkt uit het provinciale 'Plan fan oanpak Frysk in it ûnderwiis' van september 2002, geformuleerd naar aanleiding van de bestuursafpraak met de rijksoverheid. In het taalbeleidsplan kan de school taalbeleid verantwoorden, uitgaande van de specifieke talige context van de school. Ook kunnen de keuzes, waarvan er hierboven een aantal geschetst zijn, nader worden verantwoord. Bij een dergelijk beleidsplan hoort ook een bewuste keuze ten aanzien van Fries als voertaal bij andere vakken dan Fries of het gebruik van Fries in de publicaties van de school. Er is op dit moment reeds voldoende tweetalig materiaal beschikbaar voor scholen die op dit punt verder willen gaan dan de minimumverplichting.

Adviezen

De Taakgroep adviseert om:

- in het kerndoelenbesluit ook kerndoelen voor Fries op te nemen, volgens onderstaand voorstel. Deze kerndoelen vallen uiteen in een algemeen deel met gemeenschappelijke doelen voor alle leerlingen en een specifiek deel met specifieke doelen voor Friestalige en niet-Friestalige leerlingen. Hierbij is zoveel mogelijk aangesloten bij de kerndoelen voor Nederlands (perspectief van de moedertaal) en Engels (perspectief van de vreemde taal).
- de benaming voor het vak te vervangen door 'Friese taal en cultuur', om daarmee de nieuwe inhoud voor dit onderwijsgebied nadrukkelijker te markeren. Met de toevoeging 'cultuur' wordt zowel de aandacht voor de Friese cultuur als het tweetalig karakter van de provincie als wezenlijk onderdeel van de Friese cultuur onderstreept.

Kerndoelen Friese taal en cultuur

Karakteristiek

Alle leerlingen wonen in Fryslân; een tweetalige provincie doordat zowel de Nederlandse als de Friese taal een belangrijke positie innemen. Veel leerlingen spreken Fries, de meeste leerlingen verstaan het Fries naar eigen zeggen voldoende tot goed. Ze beleven de tweetalige cultuur van de provincie dagelijks. Leerlingen worden zich bewust van het tweetalige karakter van hun leefomgeving en leren tevens over de verschillen en overeenkomsten met situaties in Nederland en daarbuiten. De taal staat niet op zich zelf, maar is zeker in Fryslân direct verbonden met de cultuur en de geschiedenis van de provincie. Leerlingen krijgen meer zicht op specifieke kenmerken van de Friese taal en cultuur en de achtergronden daarvan, zodat ze daarvoor beter aan de Friese cultuur kunnen deelnemen.

Veel leerlingen zullen in Fryslân blijven wonen. Voor hen is het zinvol om het Fries als taal beter te leren beheersen omdat zij daarmee maatschappelijk meer mogelijkheden krijgen. Dit geldt zowel voor hun latere werkzame leven als voor het leven van alledag buiten het werk. Het vak Fries start bij wat de leerlingen al kunnen en kennen, en zal hun Friese taalontwikkeling zoveel mogelijk stimuleren. Het ideaal met het oog op hun maatschappelijke toekomst is dat de leerlingen Fries ten minste passief leren beheersen en zich leren realiseren hoe ze tegenover Fries staan (taalhouding, taalgedrag en taalgebruik). Tijdens de lessen is Fries (zoveel mogelijk) de voertaal en wordt het onderwijs georganiseerd vanuit communicatieve situaties, waarbij alle aspecten van taal – luisteren, lezen, gesprekken voeren en (voor Friestalige leerlingen) schrijven – zoveel mogelijk in samenhang aan bod komen.

Kerdoelen

Deelnemer in een tweetalige cultuur

1 De leerling leert de betekenis onderkennen van de tweetalige Friese cultuur voor het dagelijks leven en leert deze te vergelijken met situaties in de rest van Nederland en daarbuiten.

2 De leerling leert aan de hand van voorbeelden de specifieke kenmerken van de Friese cultuur begrijpen en deze in verband te brengen met de historische achtergronden daarvan.

3 De leerling leert aan de hand van voorbeelden het belang van Friese cultuuruitingen onderkennen (teksten, muziek, toneel, film, TV en radio) en de betekenis die hij daaraan hecht onder woorden te brengen.

Voor leerlingen met Fries als tweede taal

4a De leerling leert om via voor hem zinvolle contexten een Friese woordenschat op te bouwen door verschillende strategieën toe te passen.

5a De leerling leert informatie op te zoeken en te ordenen uit schriftelijke en digitale Friestalige bronnen op basis van vragen over onderwerpen binnen zijn eigen belangstellingssfeer.

6a De leerling leert een informeel gesprek in het Fries te voeren met leeftijdgenoten over onderwerpen uit zijn dagelijks leven.

Voor leerlingen met Fries als moedertaal

4b De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken en zich te houden aan taalconventies die voor het Fries gelden (spelling, grammaticaal juiste zinnen, woordgebruik).

5b De leerling leert het belang van het communiceren volgens gangbare taalregels van het Fries in formele situaties ontdekken (werkoverleg, planning, discussie).

6b De leerling leert Friese verhalen, gedichten en informatieve teksten te kiezen en te lezen die tegemoet komen aan zijn belangstelling en zijn belevingswereld uitbreiden.

It fak Frysk

Foar it fak Frysk hat de Taakgroep de neikommende opdracht krigen: it advisearjen oer it plak fan it fak Fryske taal yn it kurrikulum fan de skoallen yn de provinsje Fryslân.

Wurkwize

By it tarieden fan syn advys hat de Taakgroep mei ûnderskate saakkundigen en organisaasjes yn Fyslân oerlis hân. It giet dan om de skoallegeliedingstsjinst GCO *fryslân*, de Ynspeksje fan it ûnderwiis, de ûnderwiissaakkundigen fan de advysorganen fan ryk en provinsje oangeande it Frysk (respektivelik it Konsultatyf Orgaan foar it Frysk en it Berie foar it Frysk) en de amtlike stêf fan de provinsje. Der hat ek oerlis west mei in fertsjintwurdiging fan it auteurstium dat in nije metoade foar Frysk taret, it Platform Frysk (dêr't skoallen yn gearwurkje dy't relatyf in soad oan Frysk dogge en dy't de provinsje advisearje), witten-skipers dy't de posysje fan it Frysk yn it fuortset ûnderwiis ûndersykje, it deistich bestjoer fan de ûnderwiisgroep Fricolore (netwurkorganisaasje fan skoallen foar bysûnder ûnderwiis yn Fryslân en de Noardeastpolder) en twa direksjes fan iepenbiere skoallen foar fuortset ûnderwiis (dy't represintatyf achte wurde meie foar de opfettings fan it iepenbier fuortset ûnderwiis). Dêrnei is it konsept-advys besprutsen mei de ferantwurdlike deputearre út namme fan it Kolleezje fan Deputearre Steaten fan de provinsje Fryslân. Al dat oerlis wiist op in breed draachflak foar de neikommende útstellen fan de Taakgroep.

It konsept-advys fan de Taakgroep is op 2 oktober 2003 foar it earst iepenbier presintearre, op it kongres 'Fierder mei Frysk 3' yn Ljouwert. Wilens dy konferinsje hat de Taakgroep oer it konsept-advys diskussiearre mei leararen en oaren dy't betruksen binne by it Frysk yn it fuortset ûnderwiis. Dêrby is de gearhing mei it earste wurkdokumint fan de Taakgroep beklamme. De neikommende útstellen kinne net los sjoen wurde fan al itjinge dêr't de Taakgroep foar kiest oangeande de fierdere ynrjochting fan de ûnderbou (bygelyks as it giet om it globaler meitsjen en it redusearjen fan it totaal oan keardoelen). Yn ien op-sicht foarmet Frysk in útsûndering. Basearre op de ôfspraak dy't makke is tusken ryk en provinsje yn de tredde Bestjoersôfpraak Fryske taal en kultuer (2001), binne der foar Frysk keardoelen formulearre dy't foar de skoallen yn Fryslân ferplichte binne. Foar de oare ferplichte ûnderdielen fan it differinsjeel kurrikulum sil de Taakgroep gjin keardoelen formulearje. Omdat de keardoelen Frysk gjin diel útmeitsje fan it foar alle learlingen ferplichte kearnkurrikulum, binne se net yn de oanbelangjende bylage (bylage 2) opnommen, mar hjir yn dizze bylage.

Underbouwing fan de advizen

Frysk is de twadde rykstaal fan Nederlân. Yn de provinsje Fryslân is Frysk in ferplichte fak, sawol yn it basis- as yn it fuortset ûnderwiis. Foar it fuortset ûnderwiis is dy ferplichting ûnderbrocht by de basisfoarming (Wet op het Voortgezet Onderwijs, artikel 11a, lid b). Nederlân hat it Europeesk Hânfêst foar regionale talen of minderheidstalen ratifisearre; ús lân nimt dêrmei de ferplichting op him om it brûken fan it Frysk as minderheidstaal te befoarderjen (Europeesk Hanfêst, artikel 8).

Oant no ta wiene de keardoelen foar Frysk net ferplichte. Offisjeel binne it troch it Ministearje fan OCV publisearre hantrikkings en se binne ôflaat fan de keardoelen foar it fak Nederlânsk. De hantrikkings dogge gjin rjocht oan de feitlike ûnderwiissituaasje yn Fryslân en spylje yn it ûnderwiis ek net de rol dat se rjochting oanjouwe; soks docht bliken oan de evaluaasje troch de Inspectie van het Onderwijs (1999). Troch de bank jouwe skoallen ien lesere Frysk yn de earste of twadde klasse. Der binne twatalige lespakketten ûntwikkele foar in tal fakken, dy't it mooglik meitsje en brûk yn de ûnderbou Frysk ek as firtaal. Guon skoallen biede in fakultatyf ferfolch op de ûnderbou en der is in tal skoallen dêr't learlingen eksamen dwaan kinne foar it fak Frysk (fanôf de mingde en teoretyske learwei). Eksplisyt taalbelied foar Frysk ûntbrekt meastentiids. Skoallen kinne frijstelling oanfreegje foar it jaan fan it fak Frysk yn de basisfoarming; oant no ta by de Ynspeksje, mar op termyn by de provinsje. Yn 1998 hie in fjirdepart fan de festigings frijstelling.

It Frysk is yn Nederlân in minderheidstaal; yn Fryslân wurdt it ek troch lang net elkenien praat. Sawat de helte fan de learlingen yn de ûnderbou praat thús Frysk, mar dat is net lykmjittich oer de provinsje spraat. Op it plattelân wurdt folle mear Frysk praat as yn de stêden. Sa net, de measte learlingen joegen yn 1998 by it ynspeksjeûndersyk oan dat se it Frysk goed ferstean koene. De measte basisskoallen yn Fryslân jouwe omtinken oan it Frysk, mar hoefolle en hoe goed, dat fariearret in hiele soad, lykas blykt út in ynspeksjeûndersyk fan 2001 nei Frysk op de basisskoallen.

By it fak Frysk yn de ûnderbou hawwe leararen dus te krijen mei in bot útienrinnende yntream fan learlingen. Prate de learlingen thús Frysk of net? Wat hawwe de learlingen op de basisskoalle oan Frysk hân? Yn kombinaasje mei de wenstige nivoferskillen tusken learlingen wurdt dêrom yn dit ramt ek wolris praat fan in trijedûbelde heterogeniteit dêr't leararen Frysk mei te meitsjen hawwe kinne. It kearnwurd foar it fak Frysk yn de ûnderbou is dan dus: differinsjaasje.

Frysk foarmet foar de skoallen yn Fryslân in ferplichte ûnderdiel fan it differinsjele part. Foar dy skoallen is dus eins it kearnkurrikulum wat grutter makke. Dêrby passe dan ek keardoelen dy't ferplichte binne, en dat is yn oerienstimming mei de bestjoersôfspraak dy't ryk en provinsje op dat punt makke hawwe. Dy keardoelen moatte dan wol oanslute op de talige begjinsituaasje fan de learlingen en rjocht dwaan oan de beskieden posysje fan it fak yn de ûnderbou. It moat gean om keardoelen dy't te heljen binne, dy't rjochting jouwe oan it ûnderwiis en tagelyk romte biede om it fak fan pas te meitsjen foar de pleatslike situaasje. De hantrikkings Frysk omfiemen fierstente folle en hiene ek te bot memmetaalûnderwiis as útgongspunt.

Yn it Plan fan oanpak foar it Frysk yn it ûnderwiis fan de provinsje stiet (oerset): 'sterk ynsette op de hâlding foar it Frysk oer en op twatalichheid' (septimber 2002). Foar de formulearring fan de keardoelen foarme dat in wichtich útgongspunt. De provinsje sinjalearret twa grutte problemen yn it fuortset ûnderwiis: grutte ferskillen by binnenkomst (sawol kwa taalhâlding as kwa taalbehearsking) en it ûntbrekken fan trochgeande learlinen. De keardoelen geane yn op it earste probleem, meidat differinsjaasje neffens taalbehearskingsnivo it útgongspunt is foar ûnderwiis yn it Frysk (strukturele differinsjaasje). It twadde probleem is in algemien probleem by de oergong fan primêr nei fuortset ûnderwiis en wurdt yn de advisearring fan de Taakgroep breder besprutsen.

Ferkenning fan de mooglikheden

De Taakgroep leit yn dit advys in grutte ferantwurdlikheid by de skoallen sels. Lâns de wei fan skoalleûntwikkeling sille alle skoallen in ynfolling jaan moatte oan it ûnderwiis yn de ûnderbou, dy't past by de fisy en de pleatslike situaasje fan de oanbelangjende skoalle. Dat útgongspunt jildt ek foar it Frysk. Skoallen yn de provinsje Fryslân krije de mooglikheid om sels ynhâld te jaan oan de posysje fan it Frysk op harren skoalle. Om it tinken dêroer wat te stjoeren, folget hjirre in tal mooglikheden.

Alle skoallen foar fuortset ûnderwiis yn de provinsje sille Fryske taal en kultuer yn it learplan opnimme moatte (útsein as de skoalle in frijstelling krigen hat). Hoe't de skoalle derfoar soarget dat de keardoelen yn de earste twa jier oan 'e oarder komme, is oan de skoalle sels, as dy mar ree en by steat is om har te ferantwurdzjen oangeande de kar dy't makke is. Skoallen kinne derfoar kieze om in apart fak Frysk of Fryske taal en kultuer oan te bieden, bygelyks mei ien lesere yn klasse 1 of klasse 2. Men kin jin ek yntinke dat in skoalle Frysk oan 'e oarder stelt yn de foarm fan in projekt of in kombinaasje fan in apart fak en in projekt. In oare mooglikheid is om de lessen Frysk parallel te

roasterjen en dan learlingen op ‘en nij te groepearjen neffens taalbehearskingsnivo, bygelyks Frysktalige en net-Frysktalige learlingen byinoar. Yntegraal taalûnderwiis is ek in mooglikheid: dêryn wurdt it oanbod foar Frysk ferweefd mei Nederlânsk en / of Ingelsk. Fierder hawwe de skoallen it frij om per foar dit fak spesifike learlingegroep in oare kar te dwaan. Oars sein: de kearndoelen binne ferplichte, de foarm fan it oanbod is dat net.

Biede wy Frysk yn de boppebou oan as eksamenfak of net? Sawol binnen it vmbo (op dit stuit allinnich binnen de teoretyske en mingde learwei; foar de kaderberopsrjochte en de basisberopsrjochte learwei is dy opsje der foarearst noch net) as havo/vwo binne der eksamenprogramma’s foar Frysk dy’t de skoalle oanbiede kin. Meast wrakselje skoallen yn dit ramt mei it lytse tal learlingen dat eksamen dwaan wol yn Frysk, alhoewol’t it tal eksamenkandidaten as ûnderdiel fan de twadde faze havo/vwo fiks omheech gien is (frijwat ûngelikens spraat oer de skoallen yn de provinsje). Gearwurking mei oare skoallen en it systematysk brûken fan in elektroanyske learomjouwing kinne dêrby yn de heine takomst nei alle gedachten (bedriuwsekonomske) nije mooglikheden oan skoallen biede (en dus oan learlingen). Der binne op dit stuit ûnderskate inisjativen om te kommen ta in digitaal ‘fak-lokaal’ foar Frysk.

In tredde kar dy’t in skoalle meitsje kin, is it ûntwikkeljen fan in trochgeande learline foar Frysk, fan klasse 1 ôf oant en mei it eksamen. It programma yn de basisfoarming sil dan ferbûn wurde mei de eksamenprogramma’s yn de boppebou fia Frysk as fakultatyf programma yn bygelyks klasse 2 en 3. In part fan it differinsjele kurrikulum kin dêrfoar ornearre wurde. Op sa’n wize kinne learlingen – as se dêrfoar kieze – yn alle jierren fan it fuortset ûnderwiis Frysk folgje. Ek hjirre jildt dat in skoalle út bedriuwsekonomske oerwagings in minimumoantal learlingen easkje kin; de subsydzjemooglikheden fan de provinsje dy’t der hjoed de dei binne, hawwe nammers in positive ynfloed op dy oerwagings. Fan grut belang is ek de trochgeande learline út it primêr ûnderwiis wei. In goede oerdracht en it brûken fan diagnostyske toetsen kinne dêr hiele goede tsjinsten by bewize.

De provinsje stimulearret skoallen om in taalbeliedsplan te ûntwikkeljen. Dat docht bliken út it provinsjale Plan fan oanpak Frysk yn it ûnderwiis fan septimber 2002. Dat plan fan oanpak is formulearre nei oanlieding fan de bestjoersôfspraak mei de ryksoerheid. Yn it taalbeliedsplan kin de skoalle taalbelied ferantwurdzje, útgeande fan de spesifike talige kontekst fan de skoalle. De kar út de mooglikheden dêr’t hjirboppe in tal fan oanjûn is, kin dan ek fierder ferantwurde wurde. By sa’n beliedsplan heart ek in bewuste kar oangeande Frysk as fiertaal by oare fakken as Frysk of bygelyks it brûken fan Frysk yn

publikaasjes fan de skoalle. Der stiet op dit stuit al genôch twatalich materiaal ta foldwaan foar dy skoallen dy’t op dit punt fierder gean wolle as de minimumferplichting.

Advizen

De Taakgroep advisearret om foar Frysk:

- yn it kearndoelebeslút ek kearndoelen foar Frysk op te nimmen, en wol yn de line fan it útstel sa’t dat hjirûnder opnommen is. Dy kearndoelen besteane út twa parten: in algemien diel foar alle learlingen en spesifike doelen foar Frysktalige en net-Frysktalige learlingen. Dêrby is safolle as koe oansletten by de kearndoelen foar respektivelik Nederlânsk (it perspektyf fan de memmetaal) en Ingelsk (it perspektyf fan de frjemde taal);
- de beneaming foar it fak te ferfangen troch ‘Fryske taal en kultuer’ (‘Fryske taal en kultuer’), om dêrmei de nije ynhâld foar dit ûnderwiismêd mei namste mear klam te markearjen. Mei it taheakjen fan ‘kultuer’ wurdt sawol it omtinken foar de Fryske kultuer as it twatalige karakter fan de provinsje as wêzentlik ûnderdiel fan de Fryske kultuer ûnderstreke.

Kearndoelen Fryske taal en kultuer

Karakteristyk

Alle learlingen wenje yn Fryslân, in twatalige provinsje fanwegen de wichtige posysje fan sawol de Nederlânske as de Fryske taal. In protte learlingen prate Frysk; de measte learlingen fersteane neffens eigen sizzen it Frysk foldwaande oant goed. Hja belibje de twatalige kultuer fan de provinsje alle dagen. Learlingen meie har bewust wurde fan it twatalige karakter fan de mienskip dêr't se diel fan útmeitsje, en leare dêrmei tagelyk oer de ferskillen en oerienkomsten mei situaasjes yn en bûten Nederlân. De taal stiet net op harsels, mar is benammen yn Fryslân streekrocht ferbûn mei de kultuer en de skiednis fan de provinsje. Learlingen krije mear sicht op de spesifike skaaimerken fan de Fryske taal en kultuer en de eftergrûnen dêrfan, sadat hja dêrtroch better dielnimme kinne oan de Fryske kultuer.

In soad learlingen sille yn Fryslân wenjen bliuwe. Foar harren hat it doel om it Frysk as taal better yn 'e macht te krijen, omdat hja dêrmei maatskiplik sjoen mear mooglikheden krije. Dat jildt sawol foar harren letter wurklibben as foar harren deistich libben bûten it wurk om. It fak Frysk begjint by wat de learlingen al kenne en kinne, en sil har Fryske taalûntjouwing safolle mooglik stimulearje. It ideaal – mei it each op harren maatskiplike takomst – is dat learlingen it Frysk op syn minst passyf behearskjen leare en ek leare om har te realisearjen hoe't se foar it Frysk oer steane (taalhâlding, taalgedrach en taalgebrûk). By de lessen is Frysk (safolle as 't kin) de fiertaal en wurdt it ûnderwiis organisearre út kommunikative situaasjes wei; dêrby komme alle aspekten fan taal – harkjen, lêzen, mei-inoar praten en foar Frysktalige learlingen ek skriuwen – safolle mooglik yn gearhing oan bod.

Kearndoelen

Dielnimmer yn in twatalige kultuer

- 1** De learling leart de betsjutting ûnderkennen fan de twatalige Fryske kultuer foar it deistich libben en leart dy te ferlykjen mei situaasjes fierder yn en bûten Nederlân.
- 2** De learling leart oan de hân fan foarbylden de spesifike skaaimerken fan de Fryske kultuer te begripen en dy yn ferbân te bringen mei de histoaryske eftergrûnen dêrfan.
- 3** De learling leart oan de hân fan foarbylden it belang fan Fryske kultueruterings te ûnderkennen (teksten, muzyk, toaniel, film, TV en radio) en de betsjutting dy't dy foar him hawwe, ûnder wurden te bringen

Foar learlingen mei Frysk as twadde taal

- 4a** De learling leart om fia konteksten dy't foar him sinfol binne, in Fryske wurdskat op te bouwen troch tapassing fan ûnderskate strategyen.
- 5a** De learling leart ynformaasje op te sykjen en te oarderjen út skriftlike en digitale Frysktalige boarnen op basis fan fragen oer ûnderwerpen dy't binnen de eigen belangstellingssfeer falle.
- 6a** De learling leart om in ynformeel petear yn it Frysk te hâlden mei oaren fan syn jierren oer ûnderwerpen út syn deistich libben.

Foar learlingen mei Frysk as memmetaal

- 4b** De learling leart om him mûnling en skriftlik begryplik út te drukken en om him te hâlden oan de taalkonvinsjes fan it Frysk (stavering, grammatikaal korrekte sinnen, wurdgebrûk).
- 5b** De learling leart ûntdekken dat it belangryk is om yn formele situaasjes te kommunisearjen neffens de gongbere taalregels fan it Frysk (wurkoerlis, plenning, diskusje).
- 6b** De learling leart om Fryske ferhalen, gedichten en ynformative teksten te kiezen en te lêzen dy't oan syn niget temjitte komme en syn belibbingswrâld ferbreedze.

Bijlage 8 De aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs

In de opdracht aan de Taakgroep wordt expliciet gevraagd om aandacht voor het vraagstuk van de doorlopende leerlijnen. De onderbouw van het voortgezet onderwijs is immers de overgangs- of schakelperiode tussen het voor alle leerlingen gemeenschappelijke basis-onderwijs en de gedifferentieerde vervolgroutes in de bovenbouw van zowel vmbo als havo/vwo. Op initiatief van de Taakgroep is de problematiek van de doorlopende leerlijn aangepakt in drie afzonderlijke deelprojecten. De aandacht gaat in deze deelprojecten in het bijzonder uit naar de momenten dat zich een breukvlak manifesteert in de schoolloopbaan van leerlingen: bij de overgang van de basisschool (PO) naar het voortgezet onderwijs (VO) en bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw, waarbij nog onderscheid is gemaakt tussen het vmbo enerzijds en havo/vwo anderzijds. In deze bijlage wordt verslag gedaan van het deelproject PO-VO. De twee andere deelprojecten hebben geresulteerd in een handreiking voor VO-scholen (zie werkdocument 5).

De overgang tussen PO en VO blijkt een complexe, maar vooral nogal diffuse kwestie. Wat is nu eigenlijk het probleem? Gebleken is dat je daar op heel verschillende manieren tegenaan kunt kijken. Voor de meeste leerlingen verloopt de overgang naar het voortgezet onderwijs zonder noemenswaardige problemen. Vele scholen voor PO en VO investeren al tijd en aandacht in informatie en communicatie over elkaars werk, in het directe belang van leerlingen.

Toch zijn er ook knelpunten. Deze zijn echter niet door één of twee soorten actoren op korte termijn op te lossen. Al vrij snel kwam de Taakgroep tot de conclusie dat een concrete handreiking aan scholen niet veel effect zou sorteren, misschien zelfs als overbodig zou worden beschouwd. Gekozen is voor een probleemverheldering en knelpuntenanalyse voor alle partijen die bij de aansluiting een rol spelen. Een belangrijke opgave lijkt ons het opbouwen van een gemeenschappelijk referentiekader. Daartoe willen we in deze notitie een bijdrage leveren.

Werkwijze en bronnen

De Taakgroep heeft het vraagstuk van de aansluiting van primair naar voortgezet onderwijs aangepakt door te beginnen met een verkenning in een korte notitie van een kleine werkgroep. Deze is vervolgens uitgebreid plenair besproken in een werkconferentie van de Taakgroep. Hoofdvragen waren: Wat is het probleem en wie heeft er last van? Welke oplossingen zijn mogelijk?

Daarnaast is via de grote enquêtes van Taakgroep die onder leraren, leerlingen en ouders zijn afgenomen een beeld geconstrueerd van de opvattingen terzake van deze meest direct betrokkenen. Om het deelprobleem van de aansluiting in de leerstof concreet te maken is een verkennend deelonderzoek uitgezet naar methoden voor aardrijkskunde en rekenen/wiskunde PO en VO. Tenslotte is dankbaar gebruik gemaakt van de Ronde Tafel die begin april 2004 werd georganiseerd over het thema PO-VO door het Coördinatiepunt Leerwegen en Netwerken (CLN).

Wat is goede aansluiting?

Er zijn nogal wat verschillende benaderingen van de kwestie van de aansluiting. We sluiten ons hier aan bij de opvatting van het CLN en citeren hierna een deel van hun verslaglegging. Het is van belang de omschrijving van een goede aansluiting (een doorlopende lijn), op te stellen vanuit de (school)loopbaan van de leerling en niet alleen vanuit bestuurlijk perspectief. Dat vergt een omslag van de tot dusverre gebruikelijke organisatorisch-bestuurlijke benaderingen van de aansluiting (bijvoorbeeld rvc-procedure en het model onderwijskundig rapport) naar leerlinggerichte oplossingen (bijvoorbeeld in de vorm van individuele kennismakingsgesprekken).

Die omslag wordt ook wel aangeduid als: van koude overdracht (feitelijke gegevens over leerlingen, labelling, en dergelijke) naar warme overdracht, die uit twee elementen bestaat:

- enerzijds voldoende kennis van elkaars systemen om de overgang voor alle leerlingen zo soepel mogelijk te laten verlopen en leerwinst niet verloren te laten gaan
- en anderzijds, in die gevallen waarin dat relevant is, een overdracht van individuele leerlingen die koude gegevens combineert met meer handelingsgerichte elementen.

Wat is goede aansluiting? De kwaliteit van de aansluiting PO-VO hangt af van de kwaliteit van de volgende elementen:

Schoolkeuze en -organisatie

De mate waarin de leerling goed begeleid wordt bij het maken van een passende schoolkeuze, zowel qua niveau als klimaat. Hierbij is de kennis van het PO over het VO essentieel.

Leerprogramma

De mate waarin inhoud, pedagogiek en didactiek van PO resp. VO op elkaar aansluiten. In dit verband is ook van belang hoe het een en ander in primair en voortgezet onderwijs (verschillend) georganiseerd is. PO en VO moeten voldoende van elkaar weten om in hun programma's op elkaar te kunnen inspelen. Daarbij moet benadrukt worden dat deze kennis van elkaar niet tot enkele functionarissen beperkt blijft: alle docenten dienen over dit soort kennis te beschikken.

Kennis van individuele kenmerken en leergeschiedenis van de leerling

Voor de meeste leerlingen kan hun docent uitstekend inspelen op de zorg en ondersteuning die ze nodig hebben. Een kleine groep echter heeft specifieke ondersteuning nodig, bijvoorbeeld omdat ze last hebben van dyslexie, discalculie, ADHD of een indicatie voor leerwegondersteuning of praktijkonderwijs hebben. Het is zaak dat scholen de gedragskenmerken en leergeschiedenis van deze leerlingen in kaart brengen en doorspelen.

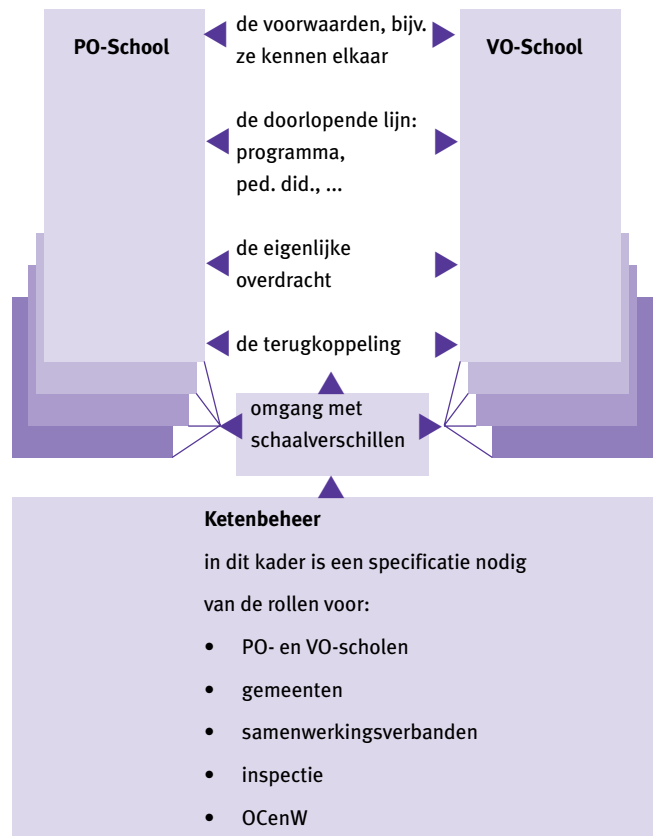
De terugkoppeling

De mate waarin sprake is van een goede terugkoppeling, op basis waarvan zowel het primair als het voortgezet onderwijs hun bestaande praktijk kunnen doorlichten en aanpassen.

Ketenbeheer

Aansluiting is een tussengebied waarin de verantwoordelijkheden per definitie diffuus of helemaal niet geregeld zijn. Dat maakt het van belang dat er een vorm van – gezamenlijk – ketenbeheer bestaat. Deels om ervoor te zorgen dat de verschillende actoren hun verantwoordelijkheden nemen. Deels ook om te voorkomen dat de overdracht verbureaucratiseert en te bewerkstelligen dat de overdrachtsinstrumenten een middel blijven en geen doel op zich zelf worden. Mensen hebben immers de neiging om niet alleen de algemene regel, maar tegelijkertijd ook alle uitzonderingen te willen regelen, waardoor instrumenten al snel verworden tot een bureaucratische moloch, waarbij de aandacht verschuift van de leerling naar het instrument.

In schema gebracht:



Wanneer leerlingen de overstap naar het voortgezet onderwijs maken, zijn basisscholen volgens de WPO verplicht om elke leerling een onderwijskundig rapport mee te geven. Voor het merendeel van de leerlingen, ongeveer 70 procent, is dit ruimschoots voldoende. Voor de resterende 30 procent is dit instrument van koude overdracht echter niet voldoende. Deze groep is breder dan alleen de leerlingen met een LWOO- of PrO-indicatie. Het gaat hier ook om degenen die met het regionaal budget opgevangen worden, hoogbegaafden, dyslectici, ADHD-ers, enzovoort.

Deze groep beperkt zich niet tot het vmbo, maar strekt zich uit over de volledige breedte van het voortgezet onderwijs, van vmbo tot en met gymnasium. Het onderwijskundig rapport is voor deze groep lang niet altijd toereikend. Het is veelal gebaseerd op cognitieve aspecten. De overdracht op leerlingenniveau is dan ook schraal te noemen. De 'couleur' van de leerling komt niet of nauwelijks naar voren. Hiervoor zijn andere middelen nodig: warme overdracht.

Bij de vormgeving van de warme overdracht ten aanzien van individuele leerlingen is het van belang goed in het oog te houden:

- *De leerlingendossiers moeten de informatie bevatten die ook werkelijk nodig is: 'need to know' in plaats van 'nice to know'.* Dit komt de bruikbaarheid van de dossiers in sterke mate ten goede. Het huidige model onderwijskundig rapport is een goed voorbeeld van 'nice to know'. In een poging om volledig te zijn is het model haar doel volledig voorbijgeschoten, waardoor het onevenredig veel tijd kost om het in te vullen, voor wat het de scholen uiteindelijk oplevert.
- *Overigens is de vraag of dossiers wel altijd het geschiktste overdrachtsinstrument zijn.* Vervlechting van PO en VO (bijvoorbeeld in de vorm van kop/voetklassen, 8ste-groepers na de Cito-toets in het voorgezet onderwijs laten meelopen enz.) is vaak net zo zinnig als het werken met overdrachtdossiers.
- *Afgezien van het voorgaande punt is het de vraag of de overheid moet vastleggen van welke leerlingen dossiers moeten worden aangelegd.* De ervaring leert dat de groepen waarvoor nadere informatie nodig is niet één-op-één samenvallen met door de rvc's geïndiceerde leerlingen. Deze groepen strekken zich ook uit tot havo, vwo en zelfs gymnasium. Het is aan de regio (wellicht via het samenwerkingsverband voortgezet onderwijs, maar ook andere organisatievormen zijn denkbaar) om te bepalen naar welke specifieke groepen leerlingen de aandacht uitgaat.
- *Leerlingen moeten de overstap van PO naar VO aankunnen.* De cultuurschok is niet per definitie slecht: leerlingen moeten sommige overgangen gewoon doormaken als onderdeel van hun groeiproses. Sterker nog, zo'n harde overgang naar een grotere, massalere school, verder van huis, is aan de meesten zelfs goed besteed en biedt hen de kans om met een schone lei te beginnen. Scholen voor primair onderwijs moeten dan ook goed nadenken, wie ze met een aanvullend dossier doorsturen en wie niet.

Beelden en opvattingen van leraren, leerlingen en ouders

In de eerste helft van 2003 is door de Taakgroep onderzoek gedaan in de eerste klas VO, onder leraren, leerlingen en ouders. Een belangrijk doel van de enquêtes was om een beeld te krijgen van de overgang van PO naar VO. Met name in de enquête onder leerlingen en ouders was de leerling daarbij de maat der dingen.

Als algemeen beeld komt uit de enquêtes naar voren dat veel leerlingen aan het eind van de basisschool wel toe zijn aan een overgang naar het VO, waarbij wel een periode van gewenning moet worden doorgemaakt. De verschillen zijn groot voor de leerlingen: een andere omgeving, meer vakken, verschillende leraren, geen eigen klaslokaal meer en dergelijke. Bij de ene leerling verloopt dat makkelijker dan bij

de ander. Echte problemen rond het wennen treden bij een kwart van de leerlingen op. Met name het vinden van een eigen plek in een nieuwe sociale omgeving is een belangrijk punt voor kinderen. Andere aspecten – lesstof, de benadering van de docent – zijn daaraan ondergeschikt. Voor vrijwel alle leerlingen verdwijnen deze aanloopproblemen in de loop van het eerste jaar overigens.

Uit het onderzoek komen ook nogal wat suggesties naar voren, bijvoorbeeld uit de hoek van de ouders, om de kloof tussen PO en VO niet onnodig groot te laten worden. Zo zouden scholen PO de tijd in groep 8 na de Cito-toets zinvoller kunnen besteden aan de voorbereiding op het VO, zowel programmatisch als pedagogisch-didactisch. Dit zou kunnen in de vorm van uitwisseling van leraren maar zeker ook van leerlingen. Verder werd gepleit voor een verbeterde opbouw van de intensiteit waarmee de leerstof in jaar 1 wordt aangeboden.

Gevraagd naar de aansluiting PO - VO is één op de vijf leerkrachten in het VO van mening dat het eigen onderwijsaanbod niet goed aansluit bij de kennis en de vaardigheden die de leerlingen van de basisschool meebrengen. De helft van de docenten is van mening dat de aansluiting wel goed is. Deels is dit overigens gebaseerd op een gevoelsmatige inschatting omdat een substantieel aantal docenten aangeeft niet goed op de hoogte te zijn, wat leerlingen aan kennis en vaardigheden meekrijgen. Met name vanuit de hoek van de leerkrachten is dan ook gepleit voor meer bekendheid over en weer tussen PO en VO met elkaars werkwijze, ook hier weer: zowel programmatisch als pedagogisch-didactisch. De verwachting is dat meer bekendheid en begrip voor elkaars werkwijze leidt tot een betere aansluiting: in het PO beter anticiperen op wat in het VO staat te gebeuren, in het VO beter inspelen op wat de leerlingen in het PO aan kennis, vaardigheden en houding hebben opgestoken.

Nu hebben docenten in het VO nog te vaak (één op de drie) een eigen 'oplossing' voor de aansluitingsproblematiek: aan het begin van de brugklas in feite maar weer van voren af aan beginnen. Als argument wordt daarbij genoemd dat de verschillen tussen de leerlingen van verschillende basisscholen groot zijn en dat de gehanteerde lesmethode in de brugklas onvoldoende tegemoet komt aan verschillen in voorkennis.

Complicerende factor hierbij is dat nieuwe leerlingen van VO-scholen afkomstig zijn uit verschillende, soms wel 70 PO-scholen.

Een andere belemmerende factor is tijdgebrek. Om structureel vorm te geven aan de behoefte aan afstemming moet een en ander binnen de eigen school verankerd worden in termen van beschikbare ruimte in tijd, organisatie en verantwoordelijkheid voor de afstemming tussen PO en VO, zodat daar op een adequate wijze invulling aan kan worden gegeven.

Leerstof en leerlijnen

Met de uitspraken van de leerkrachten in het voorgaande zijn we terechtgekomen op het terrein van de leerstof en de doorlopende leerlijn. Dat is des te ingewikkelder omdat geen sprake is van het maken van een doorlopende leerlijn binnen de school, maar tussen scholen. De Taakgroep heeft in enkele expert meetings verkend in hoeverre hier met behulp van lesmethodes sturing aan kan worden gegeven. Gekozen werd voor een verkenning van de situatie voor aardrijkskunde en rekenen/wiskunde. De conclusie is dat men hier niet te hoge verwachtingen van moet hebben.

Om te beginnen is de systeemscheiding tussen PO en VO ook onverkort terug te vinden in de methodes. Het komt zelfs voor dat binnen één uitgeverij de uitgevers voor hetzelfde vakgebied in PO en VO elkaar en elkaars werk niet kennen. De methoden aardrijkskunde lijken over het algemeen niet direct op elkaar aan te sluiten. Vervolgens blijken de experts nogal verschillende opvattingen te hebben over de kwaliteit van verschillende methoden omdat ze vanuit zeer verschillende referentiekaders oordelen.

Anders ligt het voor het onderwijs in rekenen en wiskunde: op dit vakgebied is door de direct belanghebbenden al lang – ongeveer 20 jaar! – geïnvesteerd in een gemeenschappelijk referentiekader over de grenzen van de schoolsoorten heen. Het bestaan van een landelijke expertisecentrum als het Freudenthal Instituut heeft daar zeker toe bijgedragen.

Dit is echter een uitzonderlijke context. Docenten gaan op verschillende manieren met methodes om: de meeste volgen ze nauwgezet en beginnen daarbij gewoon vooraan. Door het grote aantal toeleverende basisscholen loopt het entreeniveau van de leerlingen sterk uiteen. Docenten VO weten over het algemeen nauwelijks wat er in het PO binnen hun vak gebeurd is. Er is geen beginmeting en er wordt geen rekening gehouden met verschillen, met uitzondering van de leerlingen met een speciale indicatie voor bijvoorbeeld specifieke leerachterstanden, dyslexie, dyscalculie.

Conclusie: zelfs al zouden methoden inhoudelijk nauw op elkaar aansluiten, dan nog is het maar de vraag of dit de kwaliteit van de aansluiting sterk positief beïnvloedt. De methoden mikken op een (fictief?) gemiddelde, maar het gaat juist om de leerlingen die daarvan afwijken. Op macroniveau betekent dit dat men ook niet teveel moet verwachten van precieze afstemming op papier van kerndoelen PO en VO. Natuurlijk is een zekere consistentie gewenst, zeker voor vakgebieden waarin een ‘concentrische’ opbouw wordt nagestreefd. Daarnaast is een eigen karakter, afgestemd op de leeftijdsgroep, van belang.

Knelpunten

We keren terug naar de beginvraag, waar nu precies het probleem zit. Het doel is een doorlopende leerlijn voor elke leerling – niet alleen in de leerstof, maar ook in de ontwikkeling van leerlingen. ‘Doorlopend’ betekent dan ook dat de leerling in toenemende mate zelf sturing kan geven aan zijn ontwikkeling en dus ook aan zijn leerproces. Het betekent niet dat alles rimpelloos verloopt, groeien gaat schoksgewijs.

Dit is een open doelstelling, het kan altijd beter. De inschatting van wat problematisch is, wordt dus sterk gekleurd door verwachtingen, de maat die men aanlegt. Als we afgaan op de enquêtes en de expert meetings lukt het de meeste leerlingen vrij goed om een doorlopende leerlijn te realiseren. De schatting van de deelnemers aan de Ronde Tafel van het CLN is vrij laag, maar toch altijd nog 70%. De meeste leerlingen zeggen dat ze de aanloopproblemen in de loop van het eerste jaar oplossen. Het zijn vooral de leerkrachten die zich zorgen maken. Men vindt dat de vakinhoudelijke aansluiting en – iets minder nadrukkelijk – de didactische aansluiting beter vorm kan krijgen.

Waar zitten de belangrijkste blokkades voor verbetering van de aansluiting? Als we alle genoemde knelpunten in de diverse bronnen overzien kunnen we ze in vijf categorieën groeperen:

- De eerste categorie heeft te maken met de verschillen in professionele oriëntatie van leraren in respectievelijk PO en VO. Er is geen gemeenschappelijke taal waarin leraren over de grenzen van PO en VO gemakkelijk met elkaar kunnen communiceren over vakinhoud, didactiek en problemen van leerlingen. Leraren in het PO zijn meer pedagogisch georiënteerd en hebben over het algemeen al langer ervaring met adaptief onderwijs dan hun VO-collega's.
- De tweede is de organisatorische pendant: grote verschillen in structuur en cultuur tussen scholen voor PO en VO. Wie moet met wie praten? Waar scholen voor VO met kleine kernteams werken, wordt de communicatie gemakkelijker. Dat is nog weinig zichtbaar in de praktijk, in veel gevallen is er nu een groep brugklasmentoren die namens hun collega's met het PO contact heeft. In alle gevallen is er een probleem van tijd en plaats: teveel betrokkenen verspreid over scholen, te weinig tijd voor iedereen.
- De derde groep knelpunten heeft te maken met de instrumenten voor de overdracht. Er wordt gewerkt met omvangrijke dossiers en er is een tendens naar bureaucratisering.
- De vierde groep knelpunten heeft te maken met de aansluiting van het curriculum. Leermiddelen sluiten onvoldoende op elkaar aan. De leraar VO kan door de zeer verschillende entreeniveaus inhoudelijk en didactisch niet gemakkelijk aansluiten op het PO.
- De vijfde categorie is naar onze inschatting de belangrijkste: gebrek aan overzicht en verantwoordelijkheid voor het geheel. We

hebben hier een ketenprobleem in een zone tussen twee totaal verschillende systemen en er is niemand die het geheel overziet. De verantwoordelijkheid voor het totale proces van de aansluiting is nergens gelegd. Niemand beheert alle schakels in de keten: oriëntatie en schoolkeuze, informatie en communicatie tussen PO en VO, de overdracht zelf, de inhoudelijke en didactische aansluiting, de terugkoppeling van VO naar PO. Iedereen doet een klein stukje en het is maar de vraag of al die stukjes ook bij elkaar passen en een keten vormen.

Oplossingsrichtingen

Als we deze situatie willen verbeteren, waar zitten dan de aangrijpingspunten? Het zal duidelijk zijn dat een handreiking aan scholen op zichzelf niet veel oplost. De meeste scholen doen binnen beperkte randvoorwaarden buitengewoon hun best om de overdracht goed te laten verlopen. Daarom verloopt de aansluiting voor de meeste leerlingen redelijk tot goed. Om de situatie verder te verbeteren kan je denken aan vijf aangrijpingspunten, aansluitend bij de genoemde groepen knelpunten.

Het eerste is het dichterbij elkaar brengen van PO en VO in *de persoonlijke sfeer*. Kort gezegd: leraren in de bovenbouw PO en de onderbouw VO zouden qua professionele oriëntatie dichterbij elkaar moeten komen. In de kern gaat het niet om een statische aansluiting die met procedures verder verbeterd kan worden. Aansluiten op elkaars werk is een dynamisch proces dat vraagt om interactie tussen de professionals. Die moeten daarvoor een redelijk vergelijkbaar repertoire aan taal, vakkennis, didactische en pedagogische bagage hebben. De kloof is nu wel erg groot. Dit betekent iets voor het lerarenbeleid en de ruimte die de tweedegraads lerarenopleidingen krijgen om uitstroomprofielen gericht op de onderbouw aan te bieden.

Het tweede heeft te maken met de *onderlinge communicatie en informatie*. Het PO en het VO moeten veel meer van elkaar weten, in algemene zin. Dat kan op allerlei manieren en niveaus aangepakt worden, van de directies PO en VO op OCW tot op school- en teamniveau. Het CLN noemt voorbeeldprojecten, een stimulerende rol van de Inspectie, publicaties, kwaliteitscirkels etc. Een opvallend idee is het introduceren in groep 8 van het PO van vormen van praktische oriëntatie op havo/vwo en de sectoren van het vmbo, vergelijkbaar met de wijze waarop in het vmbo nu praktische sectororiëntatie vorm krijgt.

Het derde aangrijpingspunt heeft te maken met de *instrumenten*. Er is behoefte aan een goede inventarisatie van de bestaande onderwijskundige rapporten en leerlingvolgsystemen. Welke instrumenten zijn op dit moment voorhanden en wat zijn van elk de

knelpunten en de sterke kanten? Er dreigt nu wildgroei en veel bureaucratie. Het is de moeite waard op dit terrein een poging tot snoeien en wieden te doen.

Het vierde is het verbeteren van de *aansluiting van curricula*. Hier zijn onder andere de educatieve uitgeverijen aan zet. Ook hier is een statisch concept van aansluiting een valkuil. Het gaat niet om leermiddelen die gewoon doorlopen, alsof de breuklijn er niet was. Het gaat erom dat leraren in het PO kunnen anticiperen op leerinhoud in de brugklas en dat leraren VO in de brugklas kunnen teruggrijpen op leerinhoud uit groep 7 en 8. Er zou een overlappend gebied moeten worden gecreëerd waarin de leraar maatwerk kan leveren aan de leerlingen die aan hem zijn toevertrouwd.

Het laatste aangrijpingspunt is het verbeteren van het *ketenbeheer*. Hier zouden instanties op gemeentelijk en regionaal niveau het voortouw moeten nemen. De aansluiting is nu niemands verantwoordelijkheid in het bijzonder. De overheid kan een bijdrage leveren door initiatieven rond beter ketenbeheer te monitoren en zorg te dragen voor overdracht van ervaringen tussen verschillende regio's.

Tot slot

De Taakgroep is er zich van bewust dat dit geen uitputtende analyse is van het aansluitingsprobleem. Niettemin bieden de onderzoeken, de expert meetings en de reflectie daarop in de Taakgroep wel een inschatting van de situatie op dit moment. Dat beeld is niet dramatisch: er is veel goeds en veel scholen leveren op dit punt uitstekend werk. Voor verdere verbetering is niet de individuele instelling aan zet. We zijn van mening dat een succesvolle overstap, ook voor de laatste 20 tot 30 procent leerlingen, alleen kan worden bereikt door meer structurele maatregelen zoals hierboven geschetst.

Bijlage 9 De raadplegingen

De Taakgroep heeft, conform de opdracht, van het begin tot het einde met het onderwijsveld gecommuniceerd, bijvoorbeeld door platformbijeenkomsten, enquêtes en interviews. Daaruit blijkt dat het onderwijs toe is aan vernieuwing van de onderbouw en dat leraren gemotiveerd zijn om zich daarvoor in te zetten. Naast dit enthousiasme is er ook scepsis, niet over de inhoud maar wel rond de facilitering, omdat dat tot op heden een belemmering was voor nieuwe ontwikkelingen. Bevoegde gezagen, schoolleidingen en overheid moeten voor zodanige condities zorgen, dat de ambities bij de overheid en op de scholen kunnen leiden tot goed, leerlinggericht onderwijs, waarin ieder kind de kansen en mogelijkheden krijgt die het verdient. Onder deze condities vallen tijd en geld, maar ook een doordachte, doelgerichte aansturing door de schoolleiding, waarin optimale communicatie en adequaat overleg centraal staan.

Dit verslag bevat de weergave van de volgende raadplegingen:

- voorjaar 2003: enquêtes en interviews met leerlingen, ouders, leraren, mentoren onderbouw, decanen, schoolleiders van 120 scholen
- voorjaar 2003: platformbijeenkomsten voor schoolleiders van (dezelfde) 120 scholen
- winter 2003 - 2004: ruim 100 interviews met leraren en (afvaardigingen van) teams van meer dan 40 scholen
- voorjaar 2004: platformbijeenkomsten voor 450 leraren van ruim 160 scholen.

De uitkomsten van de raadplegingen in het voorjaar van 2003 worden hier alleen kort samengevat omdat de volledige tekst als bijlage in de tussenrapportage van de Taakgroep is opgenomen. De raadplegingen in de winter van 2003/2004 staan hier centraal, aangevuld met nieuwe inzichten die de platformbijeenkomsten van voorjaar 2004 nog opleverden.

Voorjaar 2003

In de raadplegingen in het voorjaar van 2003 wilden we nagaan hoe de verschillende betrokkenen aankeken tegen de huidige situatie in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en welke wensen er leefden rond aanpassing en vernieuwing van de wet- en regelgeving.

Ruimte

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

Samenhang

Een tweede gegeven van belang is dat het streven naar meer samenhang in het onderwijsaanbod en het terugdringen van de versnippering door een grote meerderheid van de scholen wordt ondersteund. Over de wijze waarop dit zou moeten gebeuren, bestaan uiteenlopende opvattingen. In *Basisvorming: keuzes aan de school*, het eerste werkdocument voor scholen, introduceerde de Taakgroep vier scenario's, waarbij de variëteit in opvattingen en ambities van de scholen goed aansluit.

Er zijn scholen die dicht bij het bestaande willen blijven, maar wel de vakken beter dan nu op elkaar willen afstemmen. Andere scholen willen meer werk maken van vakkencombinaties. Een derde groep scholen wil de inhoud van verschillende vakken grotendeels integreren in projecten of leergebieden. Met name in het vmbo blijkt een groot draagvlak te bestaan voor brede leergebieden; meer dan de helft van de geraadpleegde leraren en schoolleiders wil die kant graag op. In het algemeen valt overigens bij het analyseren van opvattingen van leraren over leergebieden op, dat tweederde van hen de meerwaarde van leergebieden inziet, maar velen (40 procent) er niet voor voelen om het eigen vak in een leergebied te laten opgaan. De reden daarvoor ligt deels in het vak zelf, dat te weinig aanknopingspunten zou bieden om

onderdeel uit te maken van een leergebied, en deels in het veronderstelde eigen gebrek aan bekwaamheid om in zo'n breed gebied les te geven.

Leerlingen in de onderbouw zijn volgens de meeste leraren (63 procent) gebaat bij minder leraren voor de klas, wat horizontale teamontwikkeling gewenst maakt.

Kaders

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

Accentverschillen

Natuurlijk zijn er accentverschillen waarneembaar tussen de reacties van de onderscheiden gremia in de school. Zowel leraren als schoolleiders willen de onderbouw graag vernieuwen en zijn in die zin ambitieus. Leraren zijn daarnaast vooral kritisch, schoolleiders vooral enthousiast; begeleiders zitten daar ergens tussenin. Binnen de geleding leraren is een opvallend verschil zichtbaar tussen de teams van klas 1 en de brede groep andere leraren: de geraadpleegde teams willen de onderbouw graag aanpakken, terwijl de anderen veel voorzichtiger reageren. Bovendien is er een discrepantie tussen opvattingen over de eigen veranderingsbereidheid en het verwachte draagvlak ervoor in de school: over het laatste zijn leraren minder optimistisch.

Nadere analyse van de opvattingen van leraren wijst op verschillen naar onderwijsniveau waarin men lesgeeft, naar het gegeven vak en naar het aantal jaren ervaring.

Ook valt op dat binnen vmbo-scholen een grotere ambitie bestaat om te gaan werken met leergebieden dan binnen (categorale) havo/vwo-scholen. Hierbij is de meeste adhesie zichtbaar voor het leergebied Mens en maatschappij; in de opdracht aan de Taakgroep lag juist het accent op Mens en natuur.

Verder komt uit de raadplegingen een interessant verschil naar voren tussen leraren en schoolleiders op het vlak van de organisatie.

Inhoudelijk is men het in grote lijnen wel eens: minder versnippering en meer samenhang zijn noodzakelijk. De organisatorische conse-

quenties daarvan, een ander rooster, minder vakken, meer samenwerking, worden door de schoolleiders wel ondersteund maar door de leraren minder (één op de drie). Schoolleiders willen zowel de personele organisatie als het rooster aanpassen; leraren oordelen verdeeld over het werken in teams en over alternatieve roostervormen.

Ambitie en werkelijkheid

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

Er bestaan zeer grote verschillen in de startsituatie van de scholen, in vele onderdelen van hun werkterrein: teamontwikkeling, het anders organiseren van het lesgeven, inschattingen van de verandercapaciteit van de school. Vooral het laatste is in het geheel van de vernieuwing van de onderbouw van belang: wat kunnen scholen in werkelijkheid eigenlijk aan? Op dit punt zijn schoolleiders optimistischer dan leraren. Bijna de helft van de middenmanagers geeft echter aan dat er nog veel moet gebeuren om de school gericht in beweging te krijgen.

Verder is van belang dat weinig scholen echte ervaring hebben met vernieuwing. Interessante projecten krijgen veel aandacht in de media, er is veel ambitie onder schoolleiders en een grote bereidheid om vernieuwing aan te pakken, maar op nog slechts weinig plaatsen is onder de gewenste condities ervaring opgedaan.

Condities

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

2003 - 2004: De ambitie van de individuele docent

Uit de raadplegingen in het voorjaar van 2003 hebben we geconcludeerd dat ruimte voor de scholen van groot belang is. Ruimte krijgen betekent gezamenlijk de koers bepalen; daarvoor moeten keuzes gemaakt worden. Samenwerking is dan niet meer vrijblijvend: in teamverband geven leraren vorm aan het onderwijs. School- en teamontwikkeling zijn onontbeerlijk voor het op koers brengen en houden van de school. In vrijwel al onze gesprekken bemerkten wij een groot enthousiasme onder leraren voor de herinrichting van de onderbouw; we wilden graag weten wat er nodig is om dit enthousiasme te behouden. De raadplegingen van eind 2003 - begin 2004 kregen dan ook als thema de cruciale vraag mee 'Wat beweegt de leraar?'

Tussen november 2003 en maart 2004 spraken leden van de Taakgroep met ruim 50 individuele docenten op scholen, verspreid door heel Nederland. Onderwerp van gesprek was: Wat beweegt de leraar? Welke ambities hebben de Nederlandse leraren rond het onderwijs aan twaalf- tot veertienjarigen?

We stelden vragen over de huidige situatie in de onderbouw van de school, de persoonlijke ambities van de docenten aan de hand van de vier scenario's van schoolontwikkeling, de motivatie van de docent, de ervaringen met het werken in teams, de gewenste inbreng en rol van de leerlingen in het leerproces, de ondersteuningsbehoefte en de sturing. Hieronder geven we een beeld van wat de gesprekken ons hebben geleerd. Bij het verzamelen van gegevens hebben we onderscheid gemaakt tussen leraren uit vmbo- en leraren uit havo/vwo-afdelingen, maar dat onderscheid blijkt lang niet bij elk onderwerp van belang te zijn; alleen waar dat wel het geval is, maken we er een opmerking over.

De huidige situatie

Het gesprek bestond uit een verkenning van de sterke en de zwakke punten in de huidige situatie in de onderbouw van de school. Deze zijn te vinden onder zeven aandachtspunten: innovatie, organisatie, aansturing, onderwijs, condities, samenwerking en communicatie.

Innovatie

Aspecten van innovatie worden ongeveer even vaak als sterk of als zwak punt aangegeven. Daarbij lijkt de innovatieve kracht in vmbo-afdelingen iets groter dan in havo/vwo-afdelingen, maar dat verschil is minimaal. Onderwijskundige initiatieven, ruime ontwikkelmogelijkheden, drang tot verbetering, uitdaging en een grote bereidheid tot veranderen zijn de meest voorkomende sterke punten.

Als zwak noemt men dat slechts een deel van het team voor vernieuwing voelt, management dat te hard vooruitloopt, gebrek aan bereidheid tot veranderen, te weinig aandacht voor implementatie.

Organisatie

Leraren in vmbo-afdelingen hebben meer dan havo/vwo-leraren last van zwakke punten in de organisatie. Leraren noemen in dat verband een bij de ontwikkelingen achterblijvende ondersteunende systematiek (zoals een ontbrekend of niet adequaat leerlingvolgsysteem), teveel docenten op een vak of voor een klas, leraren die te lang maar één vak geven, gebrek aan structuur en duidelijkheid voor leerlingen, onduidelijke criteria voor de groepering van leerlingen. Als positief ervaart men een goed rooster, tijd en ruimte in het rooster voor projectonderwijs, werken in homogene klassen, goede afspraken en duidelijke regels. Het voordeel van een systeem waarin docenten zowel in de onder- als in de bovenbouw lesgeven werd genoemd vanuit het sectiebelang en niet vanuit afdelings- of schoolbelang.

Aansturing

Uit de sterke en zwakke punten die genoemd worden bij aansturing valt op dat het belangrijk is dat teams niet te groot zijn en niet te veel wisselen van samenstelling, dat er sprake is van coaching (waaronder begeleiding van jonge docenten) en scholing, dat de school streeft naar een professionele cultuur waarin ongelijkheid erkend wordt, dat het team een eenduidige pedagogische aanpak nastreeft en dat de sturing goed is. Veiligheid en een goede chemie tussen de mensen zijn eveneens van belang. Als negatief wordt ervaren dat verzuimd is het team zijn verwachtingen te laten uitspreken, dominante tegenwerkers, dreigende afhakers en de-kantjes-ervan-aflopers in het team (waar de schoolleiding onvoldoende op reageert) en te grote vrijheid van secties en individuen.

Onderwijs

Verreweg de meeste opmerkingen in de analyse van de huidige situatie betreffen het onderwijs in de klas. Als sterke punten noemen leraren zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren van leerlingen, goede begeleiding en een goede relatie leerling-leerkracht, goede voorbereiding op en aansluiting met de bovenbouw, weinig handen voor de klas (alleen genoemd door vmbo-leraren), variatie in werkvormen, onderwijs op maat en kennisoverdracht (alleen genoemd vanuit havo/vwo). Zwakke punten zijn een te groot verschil tussen theorie en praktijk, te traditioneel en teveel klassikaal onderwijs, gebrek aan samenhang tussen de vakken, te weinig aandacht voor de didactiek, gebrek aan bewaking van de doorlopende leerlijn vanuit het primair onderwijs en naar de bovenbouw, een weinig uitdagende leeromgeving, te weinig transfer vanuit geslaagde vernieuwingen zoals projecten, te weinig eenheid van de leraren tegenover de klas en afwezige integratie van de zorg in het onderwijs.

Conditie

Positieve condities voor het goed functioneren van de onderbouw zijn een goed gebouw (daarbij wordt het open leercentrum genoemd), een apart brugklasgebouw, een gezamenlijk gedragen identiteit, gemotiveerde leraren, een goede naam en een grote toestroom, warmte, niet stigmatiseren (genoemd door een vmbo-leraar), een positieve houding van leerlingen en het feit dat de locatie net een nieuwe start gemaakt heeft.

Negatieve condities zijn ongeschikte methodes, niet-adequate inrichting van het gebouw, pendelen tussen gebouwen, een apart brugklasgebouw (wordt ook hier genoemd vanwege het ontbreken van oudere, corrigerende leerlingen), onvoldoende faciliteiten (tijd en geld) waardoor de werkdruk hoog is, veel roosterwijzigingen, onzekerheid door reorganisatie en een relatief groot aantal jonge docenten (ook dit punt is juist wel positief genoemd als het gaat om de onderwijskundige ontwikkeling). Door een LWO-leraar wordt ook de grootte van de school als zwak punt aangemerkt.

Samenwerking

De aspecten samenwerking en communicatie lopen in de gesprekken wat door elkaar heen, maar zijn toch wel zo te onderscheiden dat we ze in deze analyse apart bespreken. Over samenwerking worden alleen sterke punten genoemd. Het gaat dan vooral om een sterke onderlinge binding in het team, collegialiteit, het feit dat men elkaar kan aanspreken op wat men doet, elkaar motiveren, naar elkaar luisteren en elkaar inspireren door gedrevenheid. Waar deze elementen van teamzijn ontbreken, wordt dat vooral veroorzaakt door storingen in de communicatie.

Communicatie

Op alle niveaus binnen de school is een goede communicatie van groot belang. De schoolleiding gaat in de communicatie met de teams niet altijd 'handig' om met de invoering van vernieuwingen. Binnen teams is vaak te weinig ruimte voor discussie en meningsvorming, het overleg is niet altijd voldoende slagvaardig en er is vaak te weinig tijd voor. Aan communicatie tussen verschillende teams binnen één school wordt niet altijd voldoende aandacht besteed. Als gevaar van de ontwikkeling van kleinere teams binnen een school wordt dan ook het ontstaan van eilandjes genoemd.

Lopende initiatieven

Gevraagd naar initiatieven tot vernieuwing en verbetering die in hun school al genomen zijn, noemen de meeste leraren verbeteringen binnen het onderwijsleerproces: vakoverstijgend werken, aanbrengen van samenhang in de leerstof door middel van projecten en, soms, werken in leergebieden. Dit zien we meer in het vmbo ('minder handen voor de klas') dan in het havo/vwo, waar vakgericht werken moeilijker wordt losgelaten. Ook heeft activerende didactiek in veel scholen een plek gevonden als punt van onderwijsontwikkeling, met de docent als coach/begeleider in plaats van instructeur: zelfstandig werken, studiewijzers, keuzewerktijd, weektaken. Het wordt veel genoemd door beide groepen leraren, maar iets meer door leraren in havo/vwo. Scholing voor leraren hoort hier nogal eens bij.

Andere genoemde initiatieven zijn sociaal-emotionele trainingen van leerlingen (bijvoorbeeld in het project Leefstijl), verbetering van de determinatie, meer structuur in de doorlopende leerlijn. Opvallend is de school die zich profileert door zich 'een eigen gezicht' te geven: de school met de sportklas, de school met de kunst-en-cultuurlijn, de school met gymnasium-plus, de school met tweetalig vwo (dat al lang bestaat, maar zich nog steeds uitbreidt).

Over het innovatief vermogen van de school merken leraren soms op dat theorie en praktijk of organisatie en inhoud te ver uit elkaar liggen. Op het gebied van de organisatie zijn veel scholen bezig met teamontwikkeling en dat wordt door leraren vrijwel altijd als een goede

ontwikkeling gezien. Wel moeten we daarbij opmerken dat 'team' en 'kernteam' op de ene school iets (heel) anders kunnen betekenen dan op de andere.

Meestal gaat het om een vrij klein team (10 - 16 personen) dat een gezamenlijke integrale verantwoordelijkheid heeft voor een bepaalde groep leerlingen. Over dit soort (kern)teams zijn leraren het meest enthousiast. Andere genoemde organisatorische verbeteringen zijn het instellen van een werkgroep onderbouw, inroosteren van begeleidings-tijd, opzetten van een zorgteam, werken in verticale units en periodisering. Over condities, communicatie en samenwerking worden geen speciale opmerkingen gemaakt.

Opvallend bij de genomen initiatieven is dat communicatieve aspecten veelvuldig genoemd worden onder de zwakke punten, maar dat geen van de lopende initiatieven iets met de verbetering van de communicatie te maken heeft.

Ambitie

De Taakgroep heeft vier (families van) scenario's beschreven voor de wijze waarop scholen vorm kunnen geven aan de vernieuwing van de onderbouw. Elk scenario is gericht op het verbeteren van de samenhang: scenario 1 middels afstemming, scenario 2 middels projecten, scenario 3 door het werken in leergebieden en scenario 4 door uit te gaan van de competenties van leerlingen. In scenario 1 blijft men dus dicht bij het oude, in scenario 4 gaat het hele onderwijs op de schop. Het een is niet beter dan het ander; in elk scenario kan een school heel goed worden.

We vroegen de leraren in welk scenario zij persoonlijk het liefst zouden werken. Enkele docenten (alleen uit havo/vwo) kiezen voor scenario 1: zij willen graag de zaken blijven overzien en vinden dit een prima systeem waarin kinderen veel leren. Ze zijn ook bang om al te snel dingen te veranderen. Een klein aantal (ook dit zijn havo/vwo-docenten) kiest voor 1 met elementen van 2: zij willen de leerling wel iets meer verantwoordelijkheid en keuzes geven, en vakoverstijgende afspraken maken, maar verder dan dat willen ze niet gaan.

Ongeveer een derde van de ondervraagde leraren kiest voor scenario 2; onder hen zijn meer havo/vwo- dan vmbo-docenten. Hun motivatie: de hokjes van de vakken wat loslaten voor projecten, afstemmen door middel van thema's. Dat zij niet voor 3 kiezen, heeft er vooral mee te maken dat ze graag hun eigen vak willen blijven geven en bang zijn dat leerlingen anders teveel losgelaten worden.

Een kleine groep (ongeveer een zevende; meer vmbo dan havo/vwo)) voelt ervoor om werkend in scenario 2 elementen van scenario 3 toe te passen: periodisering, projecten, veel aandacht voor teamvorming, minder versnippering, effectiever gebruik van de leertijd. Dat zij niet helemaal naar scenario 3 willen, heeft er mee te maken dat ze het aantal vakken niet al te drastisch willen terugbrengen, behoefte hebben aan een rustig vernieuwingstempo en streven naar realistisch vernieuwen in kleine stapjes. Ook merkt een enkeling op dat hij niet in scenario 3 kan werken omdat hij daarvoor niet is opgeleid: hij is van mening dat daarover veel te gemakkelijk wordt gedacht en dat de lerarenopleiding om deze reden meervakkig moet worden.

Ruim een kwart van de leraren (evenveel vmbo als havo/vwo) kiest voor scenario 3. Zij vinden zelfstandig werken heel belangrijk, willen de leergebieden laten aansluiten op de profielen, streven naar optimale samenwerking tussen docenten en zijn pedagogisch gericht in plaats van vakgericht. Een LWOO-docent merkt op dat deze manier van leren beter bij zijn type leerling past. De angst voor scenario 4 ligt in het bieden van onvoldoende structuur.

Enkele (vmbo-) docenten aarzelen tussen scenario 3 en 4: zij werken graag als coach en vinden een optimale samenhang nodig voor leerlingen, maar weten met scenario 4 niet goed raad.

Ruim een zesde van de leraren tenslotte kiest voor scenario 4: deze werkwijze doet het meest recht aan het kind, dat hierbij het initiatief krijgt; er is ruimte voor verschillen tussen leerlingen en natuurlijk leren krijgt een plek. Ook de docent kan hierbij zijn sterke kanten inzetten.

Wat zijn de belangrijkste belemmeringen bij het realiseren van de genoemde ambitie? Angst voor verandering en het bestaande niet durven loslaten, weerstand (soms vanwege ervaringen uit het verleden), de overtuiging dat de organisatie niet op al teveel verandering is berekend, gebrek aan kennis over mogelijke vernieuwingen, onduidelijkheid, te weinig richting geven door de schoolleiding, inadequate communicatie. Ook speelt problematische doorstroming naar de bovenbouw een rol.

De belangrijkste belemmeringen zijn gelegen in de condities: de methodes zijn niet geschikt, gebrek aan faciliteiten (financiën en gebouwen), de politiek is niet betrouwbaar, de schoolcultuur past niet bij een andere werkwijze. Bovenal is de hoge werkdruk een belemmerende factor: te zware taakbelasting, gebrek aan ontwikkeltijd.

Motivatie

Welke persoonlijke kwaliteiten zetten leraren graag in hun werk in? De ondervraagde leraren noemen een breed scala, verreweg het meest (driekwart): goed contact met leerlingen, bij hen betrokken zijn en hen goed kunnen coachen, motiveren en stimuleren, werken aan hun menswording.

Daarna komt (een derde, meer havo/vwo dan vmbo): organiseren, overzicht hebben, structuur aanbrengen.

Op de derde plaats (bijna een kwart, meer havo/vwo dan vmbo) staat: goed uitleggen, overdragen van vakkennis, samenhang in en maatschappelijke relevantie van het vak laten zien. Ruim een vijfde is goed in het uitdenken van en openstaan voor nieuwe dingen, en vaak ook in de uitwerking daarvan.

Hiernaast worden allerlei persoonlijke kwaliteiten genoemd: prestaties leveren met groepen, analyseren, goed luisteren, oog hebben voor de kwetsbare én voor de betere leerling (meer vmbo dan havo/vwo), flexibiliteit, een groot repertoire didactische vaardigheden, werklust, motiveren van collega's (vmbo), een positief-kritische instelling, geduld, ervaring, probleemoplossend vermogen, ontwikkelen van emotionele intelligentie, visionair zijn..... en een aantal andere, aan de bovenstaande gerelateerde kwaliteiten.

Welke prikkels in het werk zorgen voor bezieling en geven (weer) energie? In de antwoorden komt het meest voor: het ervaren van erkenning en vertrouwen van leerlingen en een goed contact met hen (tweederde, meer havo/vwo dan vmbo). Ook noemen veel leraren (een kwart) goede resultaten van leerlingen, 'het lichtje bij hen zien aangaan', leerlingen die met plezier naar school gaan. Ook zorgen een goede sociale omgeving en een goed contact met collega's (elkaars sterke en zwakke punten kennen en op elkaar kunnen rekenen, er samen voor staan) voor energie. Dingen mogen doen waar men goed in is, nieuwe dingen mogen doen, werken in teamverband, van elkaar leren en 'onderwijskundige voeding' (het onderwijskundig gesprek) zijn ook belangrijke prikkels voor de motivatie. Opvallend is dat veel opmerkingen in dit verband onder het kopje 'Relatie' te vinden zijn en ook vrij veel onder Onderwijs en Aansturing. Het gaat hier niet vaak om condities als tijd en geld.

Teamwork

Bij het onderwerp 'Teamwork' hebben we gevraagd naar positieve ervaringen met het werken in teams en naar kenmerken van het ideale lerarenteam. De antwoorden op deze beide vragen kwamen logischerwijs voor een groot deel met elkaar overeen. Bij de positieve ervaringen vallen de meeste opmerkingen onder de kopjes 'Samenwerking' en 'Relatie'. Collegiale steun, werken aan een gezamenlijk doel, een ruime

mate van uitwisseling van expertise en gezamenlijke scholing zijn vaak gehoorde positieve punten.

Ook wordt een team geholpen door het hebben van verschillende, elkaar aanvullende competenties en door van elkaar te leren, zodat het geheel meer is dan de som der delen. Andere positieve ervaringen zijn: goede opvang van nieuwe docenten, team coaching en collegiale coaching, onorthodoxe oplossingen kunnen en durven toepassen, gedwongen samenwerking, een goede taakverdeling, goede afspraken maken, het delen van ervaringen (succes en teleurstellingen) en het ervaren van gelijkwaardigheid.

Bij kenmerken van een ideaal team wordt veel gesproken over punten op het gebied van samenwerking en relatie, maar ook vrij veel over aansturing. Bij samenwerking gaat het vooral om een open opstelling en bereidheid tot samenwerking, goed overleg waarin bruggen gebouwd en heldere besluiten genomen worden (dit wordt vooral genoemd door havo/vwo-docenten), en ook diversiteit wordt belangrijk gevonden.

Bij het belang van goede relaties komt, ook weer vooral bij havo/vwo-docenten, de bereidheid naar voren om dingen van elkaar aan te nemen en je eigen idee eventueel in te leveren; daarnaast zijn een goede sfeer (met elkaar kunnen lachen!), betrokkenheid en de wil om er samen iets van te maken aan de orde.

Ook het geven van goede, eerlijke feedback is in dit verband genoemd. Om deze aspecten te realiseren, is het belangrijk dat het team hierop ook wordt aangestuurd. Een goede samenstelling van het team (een goede mix van vakken, persoonlijkheden, competenties, leeftijden, mannen en vrouwen), een goede taak- en rolverdeling, goed 'onderhoud' van het team (functioneringsgesprekken, complimenten, elkaar aanspreken op dingen die minder goed gaan) en het zorgen voor beweeglijkheid in ieders taken vragen in de aansturing de aandacht. Verder moet het team niet te groot zijn en moeten de lijnen kort zijn. Ook bij dit onderwerp noemen de leraren nauwelijks aspecten met betrekking tot tijd en geld.

Inbreng van leerlingen

We hebben de leraren gevraagd welke persoonlijke kwaliteiten leerlingen in de onderbouw, dus op de leeftijd van 12 tot 14 jaar, vooral zouden moeten ontwikkelen. Ook vroegen we naar de rol die de docenten de leerlingen in het onderwijsleerproces bij voorkeur geven.

Grote voorsprong in de rij te ontwikkelen persoonlijke kwaliteiten van leerlingen hebben de sociale en communicatieve vaardigheden, normen en waarden, samenwerkend leren; deze worden door zes zevende van de docenten genoemd. De daaropvolgende kwaliteit is zelfstandig en actief leren, genoemd door ruim de helft; opvallend is

hier dat meerdere docenten juist nadrukkelijk aangeven dat het ontwikkelen van zelfstandigheid helemaal niet zo belangrijk is in deze fase, maar dat de sociale vaardigheden veel belangrijker zijn.

Vervolgens worden van belang gevonden: zelfdiscipline en structuur (ongeveer een kwart, meer vmbo dan havo/vwo), initiatief (een kwart), reflecteren, een mening hebben en deze verwoorden (een zesde, meer vmbo dan havo/vwo), respect hebben voor volwassenen, ieder ander en jezelf (een zesde), zicht hebben op jezelf en de ander, emotionele intelligentie (een zevende), studievaardigheden (een achtste) en verder interesse en motivatie, concentratie, basiskennis.

Over de rol die leerlingen zouden moeten spelen in het onderwijsleerproces zijn de leraren het grosso modo wel eens: zij moeten een met de jaren toenemende verantwoordelijkheid krijgen (bijna de helft van de leraren vindt dit, meer havo/vwo dan vmbo), ze moeten een keuze kunnen maken uit diverse mogelijke aanpakken en op deze manier invloed kunnen uitoefenen op hun eigen leersituatie en daarin variatie kunnen aanbrengen (een kwart), ze moeten actief leren met de docent als begeleider (ongeveer een kwart), ze moeten samenwerkend leren in groepswerk en projecten (ook ongeveer een kwart, meer vmbo dan havo/vwo).

Verschillende leraren merken ook op dat er een goede wisselwerking met de docent moet zijn: sommige dingen moet je nu eenmaal gewoon leren en daar heb je zelf niet al teveel invloed op. Incidenteel worden nog de volgende rolaspecten genoemd: goed communiceren, ervaringsgericht leren, de uitdaging aangaan, ontdekkend leren, open zijn, op tijd hulp vragen. Iemand geeft als suggestie om in elke groep per onderwerp twee leerlingen als expert aan te wijzen, om de onderlinge uitwisseling en de verantwoordelijkheid daarvoor zo groot mogelijk te maken.

Ondersteuning

De hectiek van alledag, gebrek aan tijd en weinig adequate besluitvorming belemmeren leraren nogal eens om veranderingsgericht bezig te zijn. We bespraken met hen hoeveel tijd en ruimte, en welke andere ondersteuning zij nodig hebben om zich in de gewenste richting te ontwikkelen. De reacties zijn onder te verdelen in condities op het terrein van:

- tijd
- fysieke ruimte
- organisatie
- communicatie
- aansturing
- onderwijs
- relaties
- personele ondersteuning
- financiële arbeidsvoorwaarden
- leermiddelen.

Veruit de meeste opmerkingen werden gemaakt over aansturing, met condities voor tijd als goede tweede.

In de aansturing is zorgen voor voldoende scholing en professionalisering belangrijk. Leraren willen graag geschoold worden in een andere manier van lesgeven en ze willen graag kijken bij andere scholen.

Inspirerende onderwijsbijeenkomsten (niet alleen voor de schoolleiding!) zijn een wens. Teambegeleiding en persoonlijke begeleiding (coaching, supervisie, intervisie) worden ook nogal eens genoemd.

Verder moet de schoolleiding een visie hebben en willen leraren zich graag gewaardeerd voelen door de schoolleiding en op haar support kunnen rekenen.

Vrijwel iedereen geeft aan dat voldoende tijd voor ontwikkeling van het grootste belang is, ook om goed met elkaar te kunnen communiceren. Ingeroosterde tijd voor (wekelijkse, tweewekelijkse of maandelijkse) teambesprekingen, regelmatig tijd voor studiemiddagen, dagen op de hei, scholing en bezoek aan andere scholen. Het geeft rust als men op deze tijd kan rekenen en die rust haalt de hectiek uit het werk.

Als het gaat om de fysieke ruimte, zijn voldoende werk- en overleg-ruimtes voor docenten en studieruimtes voor leerlingen belangrijk.

Organisatorisch moet gezorgd worden voor rust en structuur, voor kleine klassen, een flexibel rooster en een goed leerlingvolgsysteem.

Relationeel is van belang dat leraren graag met elkaar een boom opzetten en dat zij op elkaar betrokken zijn. Personele ondersteuning zoeken zij in onderwijsassistenten, onder wie taalassistenten en TOA's, administratieve ondersteuning en hulp bij het werken met de computer. Onder leermiddelen worden genoemd voldoende computers, goed lesmateriaal voor alle scenario's en voldoende overige hulpmiddelen. Een enkeling vindt een betere beloning van belang.

Sturing

Hierboven is verschillende malen de aansturing aan de orde geweest. In de gesprekken hebben wij dit onderwerp apart aangekaart, omdat teamwork tussen professionals vraagt om een goede balans tussen individuele zelfsturing en directe leiding. We vroegen de leraren op welke punten zij sturing zouden verwelkomen en we vroegen hen een advies aan de schoolleiding te formuleren over de invulling van het teamleiderschap.

Bijna de helft van de leraren geeft aan dat sturing vooral op het onderwijskundige vlak moet liggen: een visie ontwikkelen, beleidskaders uitzetten, de lijn vasthouden, de docenten wakker houden (zijn we nog allemaal met dezelfde vernieuwing bezig?). Een vijfde benadrukt dat dit alleen op hoofdlijnen moet gebeuren, dus: hoe moeten onze leerlingen van school gaan?, maar de schoolleiding moet zich niet vakinhoudelijk met de uitvoering bemoeien (meer havo/vwo dan vmbo). Verder wordt genoemd dat de leiding het team moet enthousiasmeren en stimuleren, ruimte moet geven voor ideeën en visie van teamleden,

goede individuele sturing moet geven door middel van functioneringsgesprekken en tijdige feedback, de activiteiten moet structureren en kwaliteitseisen moet stellen (meer vmbo dan havo/vwo).

De volgende incidentele opmerkingen zijn nog te noemen: zorgen voor informatievoorziening, knopen doorhakken, openheid creëren, schouderklopje geven, voorbeeld geven, bereikbaar zijn. Opvallend is de uitspraak van één docent dat de schoolleiding geen visie moet ontwikkelen, maar de visie die impliciet in het team leeft boven tafel moet zien te krijgen. Ook merkte iemand op: 'Het ideale team stuurt zichzelf aan.'

Met het formuleren van een advies aan de schoolleiding over de invulling van het teamleiderschap hadden veel leraren wel wat moeite. Hun antwoorden waren heel verschillend en deze diversiteit hangt voor een groot deel samen met de ervaringen die zij momenteel hebben met teamleiders binnen hun school. Daar komt nog bij dat 'teamleider' net zo gedifferentieerd wordt gebruikt als 'team' en 'kernteam': soms is het de leider van een vrij klein team, maar ook conrectoren, unitleiders, vestigingsmanagers en sectordirecteuren kunnen met deze titel door het leven gaan. Hierdoor zijn ook de gegeven adviezen nogal gedifferentieerd. Toch kunnen we wel een aantal taken noemen die door velen als belangrijk beschouwd worden. Hierbij maken we onderscheid tussen aspecten van het werk van de teamleider zelf (uitvoering) en zaken die voor de teamleider goed geregeld moeten zijn om zijn werk goed te kunnen doen (conditioneel).

In de *uitvoering* moet de teamleider vooral:

- sturen op inhoud en minder op vorm, ideeën genereren, de koers bepalen, onderwijskundige keuzes vasthouden, een voorloper zijn en de kar trekken
- delegeren waar nodig en mogelijk
- goed zicht hebben op de competenties van de verschillende teamleden en hun inbreng stimuleren, ieder in zijn waarde laten
- inhoudelijke gesprekken voeren met teamleden, waaronder functioneringsgesprekken
- durven ingrijpen, daadkracht tonen
- structuur bieden en duidelijke kaders stellen
- een goed technisch voorzitter zijn, zorgen voor goed overleg en goede communicatie, met onderwijsontwikkeling als vast punt op de agenda
- weten wat op de werkvloer gaande is
- achter de teamleden staan.

Conditioneel moet voor de teamleider het volgende in orde zijn:

- taken en verantwoordelijkheden moeten duidelijk geregeld zijn
- de teamleider moet integraal verantwoordelijk zijn voor zijn team
- hij moet zo weinig mogelijk belast zijn met administratieve en organisatorische zaken
- hij moet scholing krijgen om zijn taak goed te kunnen verrichten.

Een interessant meningsverschil tussen de geïnterviewde leraren betreft de vraag of de teamleider zelf ook moet lesgeven. De ene docent vindt dat de teamleider voor de helft van zijn tijd met lessen belast moet zijn om te weten wat er speelt en hoe het onderwijs zich ontwikkelt, de ander vindt dat hij om optimaal bereikbaar te zijn helemaal geen les moet geven. Velen nemen een standpunt in ergens daar tussenin.

2003 - 2004: Het team in de Nederlandse VO-school

Behalve met individuele leraren spraken leden van de Taakgroep in de winter 2003 - 2004 ook met ruim 50 (vertegenwoordigingen van) teams van docenten op scholen, verspreid door heel Nederland. Onderwerp van gesprek was: wat beweegt de leraar? Hoe kijken lerarenteams aan tegen hun gezamenlijke werk in de (onderbouw van de) school en waar willen ze naartoe?

We stelden vragen over de huidige situatie van het team, de opdracht voor het team, kwaliteit van de samenwerking, opvattingen over leerlingen, structuur en organisatie, ondersteuningsbehoefte en sturing. Hieronder geven we een beeld van de uitkomsten. Bij het verzamelen van gegevens hebben we onderscheid gemaakt tussen vmbo- en havo/vwo-teams, maar dat onderscheid blijkt lang niet bij elk onderwerp van belang te zijn; alleen waar dat wel het geval is, maken we er een opmerking over.

Bij de interpretatie van de gegevens is van belang dat de termen 'team' en 'kernteam' een grote diversiteit aan betekenissen kennen, variërend van een vestigingsteam van 40 mensen via kleinere teams van 12 tot 16 personen tot vaksecties en mentorenteams. In veel scholen maakt men een ontwikkeling door naar kernteams, relatief kleine (12 - 16) teams met integrale verantwoordelijkheid voor een bepaalde groep leerlingen. Hoe duidelijker deze ontwikkeling, hoe gemakkelijker de groep geïnterviewden reageert op vragen over de opdracht van het team en de opvattingen over leerlingen. Ook deze antwoorden zijn dus gegeven vanuit eenzelfde diversiteit.

De huidige situatie

Bij het verkennen van de huidige situatie vroegen we de teams een aantal sterke en zwakke punten van het eigen team te noemen. De genoemde punten zijn te vinden onder acht aandachtspunten: innovatie, organisatie, aansturing, onderwijs, condities, samenwerking, communicatie en relatie.

Innovatie

Over de innovatieve kracht van het team maken de geïnterviewden opvallend weinig opmerkingen. Dit zou er mee kunnen samenhangen dat over de aansturing juist heel veel gezegd wordt; de leraren leggen de verantwoordelijkheid voor de vernieuwing meestal bij de schoolleiding en als die niet of op niet-effectieve wijze stuurt op vernieuwing, zegt dat niet veel over de innovatieve kracht van het team. Enkele teams geven aan dat ze voortvarend van start zijn gegaan en vernieuwend bezig zijn (vooral vmbo) en dat de veranderbereidheid groot is.

Meer teams laten weten dat er (nog) niet veel sprake is van innovatie doordat het tempo te laag ligt, er teveel wordt voortgeborduurd op de oude structuur, slechts een deel van de school aan vernieuwing werkt, er teveel onduidelijkheid is, men te weinig veranderingsgezind is, er onvoldoende onderwijskundig leiderschap aanwezig is of men inhoudelijk te weinig gemeenschappelijk heeft. Ook deze opmerkingen komen vooral uit het vmbo; havo/vwo-teams hebben überhaupt weinig gezegd over hun innovatief vermogen, niet negatief en niet positief.

Aansturing

Als sterke punten in de aansturing worden vooral zaken genoemd die te maken hebben met vrijheid, eigen verantwoordelijkheid en autonomie in het werk, en met een sterke coördinatie en helderheid in de aansturing. Ook goede scholing en een goede opvang van jonge docenten horen daarbij.

Leraren noemen echter veel meer zwakke punten: kwantitatief zijn deze het belangrijkste deel van de over de huidige situatie gemelde punten. Een aantal teams is nog in ontwikkeling en op zoek naar structuur; de agenda bevat nogal eens teveel organisatie en te weinig onderwijs; er is teveel hectiek; beleidskeuzes zijn door de directie opgelegd; er is te weinig eenheid in het team en te weinig samenhang tussen de teams binnen de school; de schoolleiding geeft onvoldoende morele of facilitaire steun; er is te weinig en te weinig gestructureerd overleg.

Organisatie

Een paar teams geven een heldere taakverdeling aan als sterk punt. Verder wordt het geven van twee vakken aan één klas genoemd (door een sectie!). Vaker worden zwakke punten aangegeven: een te groot team, teveel wisseling in het team, opgelegde teamsamenstelling,

teveel parttimers, deel uitmaken van meerdere teams die tegelijk vergaderen, hoge vergaderlast voor wie lid is van meerdere teams, teamvergaderingen die eigenlijk leerlingbesprekingen zijn, een team waarin competenties ontbreken, te grote klassen/groepen.

Onderwijs

Nogal wat teams (ongeveer een derde) melden als belangrijkste sterke punt in hun ontwikkeling dat de leerling en zijn leren centraal zijn komen te staan: het onderwijs is leerlinggericht, de begeleiding en de zorgstructuur zijn goed, het pedagogisch klimaat is in orde, de mentor is de spil van het proces.

Bij de zwakke punten overheersen opmerkingen over gebrek aan afstemming van de leerstof, gebrek aan samenhang en doorlopende leerlijnen, versnippering; opvallend zijn ook opmerkingen over leerlingen die wel érg veel nieuwe kansen krijgen en het verschijnsel 'overkill' aan zorg. Andere verbeterpunten zijn discipline / werkhouding, differentiatie, slaagpercentage.

Een punt dat zowel bij de sterke als bij de zwakke punten genoemd wordt, is (gebrek aan) deskundigheid op het gebied van de leerlingen in het LWOO en de basisberoepsgerichte leerweg. Blijkbaar weegt deze deskundigheid dus zwaar in een team.

Conditie

Uit de analyse van sterke en zwakke punten op het gebied van de condities blijkt dat de volgende zaken de teamleden vooral bezighouden:

- een goed gebouw
- goede faciliteiten
- harde werkers
- creativiteit
- goede administratieve ondersteuning
- goede, maar niet knellende structuur.

Samenwerking

Ruim de helft van de teams noemt grote collegialiteit, een goede sfeer, betrokkenheid op elkaar, ergens bij horen ('houvast hebben'), elkaar aanvullen, betrouwbaarheid als sterke punten in de samenwerking in het team. Het feit dat alle leden van het team hetzelfde doel en dezelfde problemen hebben, speelt daarbij een belangrijke rol. Dat meningen, ervaringen en deskundigheden complementair zijn, is ook een factor van belang. Kortom: sámen op een goede manier aan hetzelfde werken maakt een team tot een sterk team.

Communicatie

Communicatie hangt direct samen met samenwerking. Zonder goede communicatie is samenwerking niet mogelijk en juist daar gaat het (dus) nogal eens fout. Er moet voldoende gelegenheid gecreëerd worden om contact te hebben met elkaar, om met elkaar te overleggen;

je collega's moeten voldoende bereikbaar zijn (zeker de leidinggevenden en de mentoren) en de besluitvorming moet goed geregeld zijn. Een lastig aspect in de communicatie is ook nogal eens dat, naast de kernleden van een team, er docenten zijn die 'gastlid' en daardoor te weinig betrokken zijn. Als positief ziet men: frequent, gestructureerd overleg, openheid, heldere en korte lijnen, delen van ervaringen, een goede rolverdeling.

Relatie

Elkaar stimuleren (bijvoorbeeld de ouderen door de jongeren), elkaar enthousiasmeren, begrip voor elkaar hebben, elkaar vertrouwen, het werk bespreekbaar maken, positief-kritisch zijn: allemaal elementen van relaties die leiden tot een goede samenwerking. Wat opvalt is dat het verschijnsel 'dwarsliggen' zowel als sterk punt voorkomt als bij de zwakke punten: positief-kritische dwarsliggers helpen het team en dus het onderwijs voor de leerlingen verder, maar de 'eeuwige dwarsliggers' werken juist zeer remmend.

De geïnterviewde teams zijn veel vaker ontevreden dan tevreden over de huidige situatie. De aansturing door de schoolleiding speelt hierbij een belangrijke rol.

In de analyse door de teams van sterke en zwakke punten in de huidige situatie blijkt op verschillende gebieden een verschijnsel zowel een positieve als een negatieve kant te hebben. Hierboven is in dit verband al de 'dwarsligger' genoemd. Ook zagen we in een team dat pas nieuw gestart was, met mensen die altijd al op de locatie zaten en mensen die van elders gekomen waren, dat voor de eersten een stevige, bestaande basis als sterk punt benoemd werd, terwijl voor de laatsten dit juist als een nadeel voor de ontwikkeling gezien werd: 'De anderen komen helemaal niet los van het oude'. Een derde voorbeeld is de constatering dat het feit dat ieder zijn eigen verantwoordelijkheid neemt een sterk punt is, maar dat het naar zwak doorschiet als iedereen zijn eigen weg gaat.

Fase van ontwikkeling

De fasen van ontwikkeling die teams doormaken zijn:

- voorzichtig aftasten
- stevige discussie over opvattingen en taken
- verbeteren van structuur en organisatie
- een hechte en soepel draaiende werkgroep zijn.

We kunnen als fase o nog de brainstorm toevoegen: wat willen we eigenlijk met teams in onze school?

Wij vroegen de teams in welke fase van ontwikkeling zij zich op het moment van het interview bevonden. We moeten opmerken dat de antwoorden op deze vraag niet allemaal bruikbaar zijn, wat de uit-

komsten van deze vraagstelling vertroebelt: verschillende interviewers hebben deze vraag verward met de scenariovraag aan de individuele docenten (zie in de analyse daarvan het onderwerp 'Ambitie').

Niettemin is er wel een beeld te geven. Natuurlijk hangt de fase van ontwikkeling samen met de mate waarin de school bezig is met (kern)-teamontwikkeling. Op scholen waar men die ontwikkeling op zichzelf nog niet veel aandacht geeft, zijn docenten zich minder bewust van de fasen die een team doormaakt dan op scholen waar teamontwikkeling de basis van de onderwijsvernieuwing is.

Van de teams die wel een direct antwoord op deze vraag gaven, bevindt een tiende zich in fase 0, een vijfde in fase 1 en een vijfde ergens tussen 1 en 2. Een kwart zit in fase 2 of ergens tussen 2 en 3, en eveneens een kwart in fase 3 of ergens tussen 3 en 4. Dit betekent dat de helft van de teams zichzelf beschouwt als voorbij de tijd van aftasten en discussiëren, maar bezig met verbeteren of zelfs al functionerend als een hechte werkgroep zonder noemenswaardige problemen. Verbazingwekkend waren de (incidentele) gevallen van teams die al een fase verder geweest waren dan ze nu waren. Oorzaak: de schoolleiding was opgehouden met sturen en het team voelde zich in de steek gelaten, of de toegezegde faciliteiten lieten zo lang op zich wachten dat het team de moed opgaf. Zo kan een ontwikkeling zich ook in omgekeerde richting afspelen.

De opdracht aan het team

We vroegen de teams of ze een heldere, niet-vrijblijvende opdracht hebben en wie ze als hun opdrachtgever beschouwen. We vroegen ze ook de opdracht te noemen of aan te geven wat de totstandkoming van een heldere taakstelling belemmert.

Net als bij de vraag naar de fase van ontwikkeling hangt ook de beantwoording van deze vraag af van de mate waarin teamvorming een expliciet element in de aansturing van vernieuwingsactiviteiten is. De reacties zijn dan ook zeer wisselend. Sommige teams zijn zich er niet van bewust dat er van een opdracht sprake is / kunnen zijn en formuleren voor de vuist weg: het boek moet uit; onderwijs verzorgen; goed onderwijs en goede begeleiding voor leerlingen; interessant onderwijs maken voor leerlingen; werken aan verbeteringen voor leerlingen. Of meer verbijzonderd: brugklassers die aan de normen voldoen in klas 3 brengen; leerlingen op de juiste plek in de bovenbouw brengen; zorgen dat alle leerlingen voldoende halen (op een school waar de ouders de garantie krijgen dat leerlingen niet blijven zitten).

Een andere groep geeft meer voorbeelden rond teamvorming: het team ontwikkelen tot een kernteam; een goed onderbouwteam worden qua leerlingbegeleiding; onderwijs (zelfstandigheid) en flexibele leer-middelen; je als team onderscheiden.

Een derde groep noemt concrete, echt teamgerichte opdrachten: werk met KAG-AL; geef zorg op maat; pas activerende didactiek toe; richt

een sportklas in met vakkenintegratie, een klein aantal docenten, sportgerelateerde inhoud en een uitstraling naar de regio en naar de rest van de school; kom tot implementatie van natuurlijk leren voor minimaal 30 procent van de school in 2007; bereid een kunst- en cultuurlijn voor in al zijn aspecten.

Grote verschillen dus. In een derde van de gevallen had het team geen idee van zijn opdracht. Een team (een sectie in dit geval) gaf aan dat hierover voor het laatst gesproken was in 1993. Gegeven het feit dat vaak geen opdracht ervaren wordt, weet men veelal ook niet (of moet men er lang over nadenken) wie de opdrachtgever is. De schoolleiding, het middenmanagement en het team zelf worden ongeveer even vaak genoemd. Een keer wordt de sectie genoemd als opdrachtgever. Voor teams die werken in scenario 3 of 4 is de opdracht wél duidelijk en bestaan duidelijker meningen over de aansturing en de rol van de opdrachtgever.

Belemmeringen

Teams die aangaven dat er geen sprake was van een heldere taakstelling vroegen we welke omstandigheden de totstandkoming daarvan belemmerden. De oorzaken blijken vooral in de (innovatiegerichte) aansturing en de condities te liggen. Te weinig eenheid van denken, onheldere kaders en koers voor de school, een gebrek aan visie en onderwijskundig leiderschap en te weinig trekkers van de kar. Is er wel een visie, dan is die soms opgelegd door de directie (teveel top down), de directie is te optimistisch, kan de touwtjes niet uit handen geven en de besluitvorming heeft plaats buiten het (kern)team om. Er is sprake van onvoldoende organisatorische structuur, evaluatie, feedback, persoonlijke aandacht en/of 'de cultuur is er niet naar'. Ook kan de druk van de bovenbouw de onderwijsontwikkeling in de onderbouw tegenhouden.

In de conditionele omstandigheden spelen vooral de waan van de dag en de werkdruk een rol. Ook de fysieke omgeving en de grootte van de school werken soms belemmerend. Tenslotte is ook hier communicatie (inadequate overlegstructuur, gebrek aan afspraken) weer een factor van belang.

De kwaliteit van de samenwerking

We vroegen naar de samenstelling van de teams: welke kernkwaliteiten zijn in het team aanwezig en welke mist u? Goede teams zijn immers een mix van mensen die verschillende kwaliteiten vervullen. Over dit onderwerp hebben lang niet alle teams nagedacht. Het blijkt een aspect van samenwerking waarvan men zich in scholen niet altijd bewust is en dat door de schoolleiding ook niet vaak expliciet benoemd of als sturingsmiddel gehanteerd wordt. Veel geïnterviewden hadden er moeite mee hun eigen kernkwaliteiten te benoemen, alsof

dat iets is waar je het eigenlijk niet over hebt. Juist dat punt maakte dit onderdeel van de gesprekken heel boeiend. Het leidde tot een scala van kwaliteiten die men in het eigen team wist te benoemen en ook tot veel kwaliteiten die men miste. Het zijn in ruime mate communicatieve en relationele kwaliteiten, maar ook persoonlijke eigenschappen, deskundigheid en attitude. De uiteindelijke lijst is minder interessant dan de bewustwording die we tijdens de gesprekken zagen ontstaan, maar toch doen we een poging om, zonder volledig te willen zijn, een zinvol overzicht te geven.

Communicatie

- goed luisteren
- openheid
- feedback
- zorgen voor zinvol overleg.

Relatie

- goede contactuele eigenschappen
- niet op elkaar vitten
- goed in begeleiding (ook stagebegeleiding)
- wederzijdse waardering (elkaars kwaliteiten kennen en erkennen)
- wil om samen te werken
- collegialiteit, vertrouwen in elkaar
- kwetsbaar durven zijn
- zorgzaamheid.

Attitude

- positief-kritische instelling
- genuanceerd denken.

Eigenschappen

- initiatiefrijk
- concrete aanpak
- betrokkenheid bij en hart voor leerlingen
- goede contactuele eigenschappen
- doorzettingsvermogen
- energie
- oog voor aankleding en sfeer
- doener, werker
- denker
- lef hebben
- voortrekkersrol
- creativiteit
- punctualiteit, zorgvuldigheid
- enthousiasme, gedrevenheid
- praktische gerichtheid
- optimisme

- analytisch vermogen
- empathisch vermogen
- nuchterheid
- integriteit
- humor
- toetsers
- afmaker
- leider, voorzitter
- wijsheid
- sjouwer, technische expertise.

Deskundigheid

- computerdeskundigheid
- pedagogisch-didactische deskundigheid
- vakkennis
- taakgerichtheid
- maken van nieuw materiaal
- zaken op papier zetten
- administratieve ondersteuning.

Aansturing

- structureren, overzicht bewaren, grote lijnen bewaken
- prioriteren
- zorgen voor een goede mix van ervaren en onervaren
- regelen van middelen
- coaching
- spiegel voorhouden
- durven loslaten
- evalueren.

Wat niet moet

- vasthouden aan stokpaardjes
- remmen en 'maren'
- ego-denken
- onvoldoende belonen
- onvoldoende corrigeren
- perfectionisme
- arrogantie.

Opvattingen over leerlingen

Omdat opvattingen over leerlingen in een onderwijsteam een bindend element bij uitstek kunnen zijn, vroegen we de teams naar de mate waarin zij onderling opvattingen uitwisselen over rol, inbreng en kwaliteiten van leerlingen, en in hoeverre er over deze zaken binnen het team overeenstemming bestaat.

Teams blijken weinig over deze zaken te praten. Het gesprek gaat hier doorgaans (nog) niet over, wel in scholen waar men in een meer ambitieus scenario is gaan werken met een duidelijke teamopdracht, bijvoorbeeld de opdracht om natuurlijk leren in te voeren. Het is duidelijk dat de samenwerking in het team dan minder vrijblijvend is en men dus meer behoefte heeft aan uitwisseling van standpunten, en aan afspraken over de benadering van de leerlingen en het omgaan met de leerstof.

Bij doorvragen naar meer impliciete opvattingen werd duidelijk dat er veelal wel gesproken wordt over regels waar leerlingen zich aan moeten houden, maar niet over hun aandeel in het didactisch proces. Leerlingenbesprekingen en rapportvergaderingen gaan over de sociale achtergrond, de karaktereigenschappen en de capaciteiten van de leerlingen en over hun resultaten, maar daar blijft het meestal bij. Waar het gesprek over de rol van de leerling op gang komt, is dat meestal in het kader van het invoeren van een meer activerende didactiek.

De meeste teams kunnen niet aangeven in hoeverre zij het over dit soort zaken, los van de schoolregels, eens zijn. Daarbij komt dat in een aantal gevallen ook nog sprake is van een 'opgelegde overeenstemming': er is een concept door de schoolleiding voorgeschreven bij de ontwikkeling waarvan de leraren geen inbreng gehad hebben.

Structuur en organisatie

Uit de gesprekken met individuele docenten en met teams blijkt veelvuldig dat het functioneren van een team gebaat is bij een goed gestructureerd proces van samenwerking. We vroegen de teams naar hun werkplanning, werkrouines en de evaluatie van hun werkzaamheden.

Ook hier zien we een correlatie met de concreetheid van de teamopdracht. Hoe duidelijker sprake is van een teamopdracht, hoe meer uitgewerkt de planning, de routines en de evaluatie.

In dit opzicht wordt op de meeste scholen nog heel traditioneel gewerkt. Er zijn teamvergaderingen (waarin de agenda veelal wordt beheerst door organisatorische en begeleidingszaken in plaats van onderwijskundige zaken), leerlingbesprekingen, rapportvergaderingen, vaksectieoverleg, studie(mid)dagen. Meestal, maar niet altijd, worden daarvan verslagen met besluitenlijstjes gemaakt en wordt op basis van deze overzichten in de volgende vergadering bekeken of de afspraken zijn nagekomen.

Planning op de langere termijn komt nog niet op grote schaal voor. Afdelingsplannen voor een jaar zijn al wat meer aan de orde. Er zijn al wel goede voorbeelden van het werken met draaiboeken en het werken in een kwaliteitscyclus met steeds terugkerende evaluatie, maar de gemiddelde school is daar nog niet aan toe.

Hier past nog een opmerking over de rol van de wandelgangen. Veel overleg vindt daar plaats. Dat is niet gestructureerd, wordt niet vast-

gelegd, kent geen evaluatie. Opvallend is evenwel het aantal mensen dat dit overleg als vaak zeer efficiënt en effectief aangeeft.

Ondersteuning

De hectiek van alledag, het gebrek aan tijd en de weinig adequate besluitvorming belemmeren nogal eens het veranderingsgericht bezig zijn. We vroegen de teams hoeveel tijd en ruimte, en welke andere ondersteuning zij nodig hebben om zich in de gewenste richting te ontwikkelen. De reacties bevinden zich voornamelijk op het terrein van tijd en fysieke ruimte, scholing, assistentie, verbetering van de organisatie, de communicatie en de aansturing.

Regelmatig moet tijd beschikbaar zijn voor inhoudelijke onderwijskundige ontwikkeling. Men denkt wisselend over de frequentie van ingeroosterde teamvergaderingen, variërend van wekelijks tot maandelijks en zelfs de variant 'dagelijks' doet zich in de praktijk voor. Daarnaast zouden teams regelmatig de beschikking moeten hebben over een middag of een dag om zich te bezinnen op het werk en de gewenste ontwikkeling daarin, dit laatste bij voorkeur buiten de school.

De klassen zouden kleiner moeten zijn dan nu en zouden elk een eigen plek moeten hebben. Meer ruimte, een betere lokalenverdeling, docentenwerkplekken, een eigen afdelings- of teamvleugel worden genoemd in het kader van de fysieke ruimte.

Verder hebben de teams grote behoefte aan goede scholing, op maat, waar nodig en mogelijk op de werkplek. Als specifieke vorm van scholing wordt door zeker een derde van de teams het delen van expertise genoemd door bij andere scholen en in lessen van collega's te kijken, intervisie, collegiale consultatie.

Personele ondersteuning is nodig op het gebied van ict, administratie, organisatie van de les (les-, onderwijs-, taalassistenten), toezicht. De gewenste organisatorische ondersteuning en effectieve elementen in de communicatie en de aansturing zijn rechtstreeks af te leiden uit wat we in de voorgaande paragrafen over dit punt gezegd hebben.

Sturing

Hierboven is verschillende malen de aansturing aan de orde geweest. In de gesprekken hebben wij dit onderwerp apart aangekaart, omdat teamwork tussen professionals vraagt om een goede balans tussen individuele zelfsturing en directe leiding. We vroegen de teams hoe de sturing van het team nu plaatsvindt en welk advies zij de schoolleiding zouden willen geven voor de invulling van het teamleiderschap.

De wijze van sturing van het team blijkt zeer wisselend en varieert van zeer traditioneel (rector, conrectoren) tot directe sturing van (kleine) kernteams door een teamleider. De volgende functies passeren de revue (de verschillende termen kunnen op verschillende scholen verschillende betekenissen hebben): rector, voorzitter centrale directie, voorzitter managementteam, sectordirecteur, sectorstaf, coördinator, teamcoördinator, schoolleiding, directie, directeur, adjunct-directeur, teamvoorzitter, teamleider, sectorleider, unitdirecteur, unitleider, middenmanager, zorgdirecteur, onderwijskundig directeur, facilitair directeur.

Op de keper beschouwd zijn al deze mensen teamleider: de organisatie steekt overal zo in elkaar dat er sprake is van gelaagdheid. Van belang is waartoe een team bestaat en wie de leden zijn. Steeds meer zien we dat teams 'op de werkvloer' de integrale verantwoordelijkheid hebben over een afgebakende groep leerlingen. Waar dit het geval is, lijkt de tevredenheid over de sturing groter dan waar men meer traditioneel is ingesteld.

Met het formuleren van een advies aan de schoolleiding over de invulling van het teamleiderschap hadden veel teams wel wat moeite, net als de individuele leraren die we ondervroegen (zie de analyse hierboven). Hun antwoorden waren heel verschillend en deze diversiteit hangt voor een groot deel samen met hun huidige ervaringen met teamleiders binnen hun school.

Daar komt nog bij dat 'teamleider' net zo gedifferentieerd wordt gebruikt als 'team' en 'kernteam': soms is het de leider van een vrij klein team, maar ook conrectoren, unitleiders, vestigingsmanagers en sectordirecteuren kunnen met deze titel door het leven gaan (zie boven). Dit maakt dat ook de gegeven adviezen nogal gedifferentieerd zijn.

Toch kunnen we wel een aantal taken noemen die door velen als belangrijk beschouwd worden. Hierbij maken we onderscheid tussen aspecten van het werk van de teamleider zelf (uitvoering) en zaken die voor de teamleider goed geregeld moeten zijn opdat hij zijn werk goed kan doen (conditioneel).

In de *uitvoering* moet de teamleider vooral:

- sturen op inhoud en minder op vorm, ideeën genereren, de koers bepalen, onderwijskundige keuzes vasthouden, een voorloper zijn ('bezielend') en de kar trekken
- uitgaan van een duidelijke teamopdracht
- waar nodig en mogelijk delegeren (durven loslaten)
- goed zicht hebben op de competenties van de verschillende teamleden en hun inbreng stimuleren, ieder in zijn waarde laten
- inhoudelijke gesprekken voeren met teamleden, waaronder functioneringsgesprekken (lesbezoek wordt hierbij ook genoemd)
- zorgen voor goed 'onderhoud' van het team

- durven ingrijpen, daadkracht tonen
- structuur bieden en duidelijke kaders stellen
- een goed technisch voorzitter zijn, zorgen voor goed overleg en goede communicatie, met onderwijsontwikkeling als vast punt op de agenda
- weten wat op de werkvloer gaande is
- goed bereikbaar zijn
- zorgen voor goed kwaliteitsbeleid
- zorgen voor een goede sfeer
- communicatief vaardig zijn
- achter de teamleden staan.

Conditioneel moet voor de teamleider het volgende in orde zijn:

- taken en verantwoordelijkheden moeten duidelijk geregeld zijn
- de kaders waarbinnen het team opereert moeten duidelijk zijn
- de teamleider moet integraal verantwoordelijk zijn voor zijn team
- hij moet zo weinig mogelijk belast zijn met administratieve en organisatorische zaken
- hij moet scholing krijgen om zijn taak goed te kunnen verrichten
- waar nodig moet de afstemming met andere teams binnen de school goed geregeld zijn.

Een interessant meningsverschil tussen de geïnterviewde leraren betreft de vraag of de teamleider zelf ook moet lesgeven. De ene docent vindt dat de teamleider voor de helft van zijn tijd met lessen belast moet zijn om te weten wat er speelt en hoe het onderwijs zich ontwikkelt, de ander vindt dat hij om optimaal bereikbaar te zijn helemaal geen les moet geven. Velen nemen een standpunt in ergens daar tussenin.

Platformbijeenkomsten 2004

De uitkomsten van de ruim 100 hierboven samengevatte interviews vormden het materiaal waarmee we het gesprek met de leraren op de platformbijeenkomsten ingingen. Ook hier werd de vraag besproken wat de leraar beweegt en welke ambities hij heeft (en scholen hebben) voor het onderwijs in de onderbouw. We stelden de vragen steeds per school (meestal waren per school drie leraren aanwezig).

Het zal geen verbazing wekken dat de meningen, plannen, ambities, zorgen en kansen waarover we op de platformbijeenkomsten hoorden in grote lijnen in het verlengde lagen van die uit de interviews. We zullen in deze paragraaf dan ook alleen die gegevens uitwerken die aan de analyse van de interviews een extra dimensie geven of deze in enig opzicht nuanceren.

De huidige situatie

Aan de vraag naar de huidige stand van zaken, gerelateerd aan de vier scenario's, koppelden we vier fasen van ontwikkeling: formeren (incidentele, toevallige samenwerking van enkele vakken – fase A), concurreren (discussie over de mogelijkheden – fase B), normeren (systematische en vastgelegde afspraken – fase C) en consolideren (het systeem werkt en wordt voortdurend verbeterd – fase D). Bij de interpretatie van de gegevens is van belang dat de Taakgroep van mening is dat er tussen de verschillende scenario's geen kwalitatief verschil bestaat; wel mag van scholen verwacht worden dat zij zich steeds verbeteren (dus steeds een fase verder komen) in de ontwikkeling binnen het door hen gekozen scenario, dat ook weer niet precies een van de door ons beschreven scenario's hoeft te zijn!

Scholen bevinden zich volgens de ondervraagden momenteel voornamelijk in scenario 1, fase A dan wel B. Een enkele school ziet zichzelf in fase C of D. Ook een combinatie met scenario 2 komt voor, in fase A, B en C. Er wordt nog nauwelijks gewerkt in scenario 3 en 4, in dat geval wordt vrijwel altijd in combinatie met andere scenario's gewerkt.

In aansluiting op de vraag naar de huidige stand van zaken vroegen we de deelnemers of zij van mening waren dat het door hen geschetste beeld door de rest van de school gedeeld werd. De helft van de ondervraagden is hierover optimistisch. Dit laat zien dat op nogal wat scholen de ontwikkeling van het onderwijs onderwerp van gesprek is. Tien procent geeft aan dat men binnen de school verdeeld is, de overigen zijn bezorgd. Er zijn er ook die geen idee hebben hoe de rest van de school hier tegenaan kijkt.

Welke ambities leven er?

We vroegen de leraren in welk scenario zij het liefst over één jaar zouden werken en in welk over drie jaar.

Over één jaar willen verreweg de meeste leraren (ruim 60 procent) werken in scenario 2; van hen hoopt een derde in fase 2B te zitten, van de overigen kiezen er iets meer voor C dan voor A. Van de 40 procent die niet voor 2 kiest, werkt de helft toe naar 1 (voornamelijk C, daarna B) en de helft naar 3 (A, B, C). Drie groepjes leraren streven naar 4 (D). Ook de ambitie voor over drie jaar ligt voornamelijk bij scenario 2 (bijna 60 procent, vooral C en D), maar van de overige 40 procent streven de meeste (ruim 80 procent) leraren naar scenario 3 (veelal D). Voor scenario 1 kiest dan nog een kleine 4 procent van het totale aantal leraren en voor scenario 4 ook (ruim) 4 procent.

De collectieve ambitie schuift dus met de jaren wat op richting verbetering in scenario 2 en richting scenario 3. Scholen willen zich graag ontwikkelen, maar kiezen voor geleidelijkheid en voorzichtigheid.

Ook aan deze vraag koppelden we de inschatting van de mate waarin de ambitie op de eigen school gedeeld werd. De reacties waren heel wisselend. Bij een aantal leraren leven wat dit betreft zorgen: de ondervraagden willen zelf wel, maar constateren een gebrek aan visie bij hun collega's; de ambitie ligt in het vmbo hoger dan in het havo/vwo; de harde kern wil wel, maar de rest niet; de school is verdeeld in voor- en achterhoedes; het draagvlak is nog niet groot. Andere leraren weten het niet, doordat schoolontwikkeling eigenlijk (nog) geen onderwerp van gesprek is. Het aantal optimistische leraren is echter ook tamelijk groot (meer dan de helft): van 'voldoende' gedeelde ambitie tot bijna volledige of volledige overeenstemming.

Welke initiatieven lopen al?

We vroegen naar al lopende initiatieven, passend bij de ambities, op drie terreinen: de inhoud, het team en de organisatie. Conform vorige uitkomsten constateerden we dat scholen inhoudelijk voornamelijk al initiatieven ontwikkeld hebben op het terrein van projectmatig onderwijs (de helft van de ondervraagde scholen), discussies over afstemming van leerstof en vakkenclustering / vakkenintegratie / leergebieden (een kwart), zelfstandig leren en werken (keuzewerktijd, studiewijzers). Verder is op veel scholen de onderwijsontwikkeling speerpunt van beleid: op studiedagen en in werkgroepen wordt hieraan expliciet aandacht besteed. Scholing is daarbij een belangrijk instrument.

Teamontwikkeling is op ruim de helft van de scholen van de ondervraagde leraren een van de belangrijkste manieren om onderwijsvernieuwing aan te pakken. Door een team de verantwoordelijkheid te geven voor een afgebakende groep leerlingen maakt de school dat

team integraal verantwoordelijk voor onderwijsontwikkeling. Daarbij hoort veel scholing op activerende didactiek, collegiale consultatie en intervisie, het leren en leven van kinderen. Tegelijk is er sprake van een toenemende samenwerking tussen secties en op het gebied van de pedagogisch-didactische aanpak.

Op veel scholen ontwikkelt de organisatie zich, in het verlengde van wat hiervoor gezegd is, rond kleinere teams die steeds meer verantwoordelijkheid krijgen. Naast de teams, of er dwars doorheen, bestaan werk- en projectgroepen die specifieke vernieuwingstaken toebedeeld krijgen. Roosters worden flexibeler en er wordt gewerkt met periodisering om éénuursvakken tegen te gaan.

Voor welke condities moeten scholen en overheid zorgen?

De vraag welke condities moeten worden vervuld wil de ontwikkeling een goede kans krijgen, viel in twee delen uiteen: condities op schoolniveau en condities te vervullen door de overheid. Op het niveau van de school wordt vooral (door bijna de helft van de leraren) genoemd dat er voldoende overleg- en ontwikkeltijd beschikbaar gesteld moet worden. Verder moet er ruimte zijn voor scholing en informatievoorziening; moet er gewerkt worden aan sterke, eensgezinde teams; moeten er ruime roosterfaciliteiten komen; moet het gebouw (of meer in het algemeen de leeromgeving) aangepast worden en moet er ruime aandacht zijn voor geschikte leermiddelen en ict-faciliteiten van hoge kwaliteit.

De overheid moet op de allereerste plaats zorgen voor voldoende financiële middelen (dat betekent meer geld dan voorheen); 70 procent van de ondervraagden noemt dit als eerste vereiste, als *conditio sine qua non*. Verder worden hier als belangrijke punten genoemd: leermiddelen, gebouwen, het vaststellen van duidelijke (wel ruime!) kaders, voorlichting en scholing.

Eerste acties

‘Wat gaat u zelf als eerste ondernemen?’ was de slotvraag op de platformbijeenkomsten. Vrijwel alle antwoorden geven activiteiten aan om op praktische wijze de school in de ontwikkeling verder te brengen: mensen informeren en motiveren, draagvlak vergroten, brainstormen / de discussie aangaan, experimenteren met projectonderwijs of vakken-integratie, de kracht van de teams vergroten, op andere scholen kijken. Veel activiteiten betreffen ook het verbeteren of intensiveren van het contact met de schoolleiding over de schoolontwikkeling.

Colofon

Deze uitgave is een onderdeel van het Eindrapport *Beweging in de
onderbouw* van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Vormgeving

LS Ontwerpers BNO, Groningen

IJsbrand van Leeuwen

Druk

Koninklijke Van Gorcum, Assen

Taakgroep Vernieuwing Basisvorming

Hanzelaan 276

8017 JJ Zwolle

T (038) 46 70 720

F (038) 46 70 842

E basisvorming@sopo.nl

W vernieuwingbasisvorming.nl