

S | I | O

Primair onderwijs

Maar het gaat om

Ontwikkelingen in het basisonderwijs onder de loep

de leerling!

Annette Thijs, Jos Letschert, Harry Paus

studies in leerplanontwikkeling



S | I | O

Maar het gaat om

Ontwikkelingen in het basisonderwijs onder de loep

de leerling!

Annette Thijs, Jos Letschert, Harry Paus

Enschede, 2005

studies in leerplanontwikkeling



Verantwoording

Auteurs

Annette Thijs, Jos Letschert en Harry Paus

Readctieadviezen

Ella van Kleunen

Fotografie

Jan Schartman fotografie, Enschede

Vormgeving/illustraties

Frans Hesselink Ontwerpbureau bno

Productie

Theo van Leeuwen, SLO

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

Afdeling Verkoop

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon: (053) 4840 305

Internet: <http://catalogus.slo.nl>

E-mail: verkoop@slo.nl

AN 8.751.8500

isbn 90 329 2228 9

© 2005 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Voorwoord

Dit boek gaat over basisonderwijs en over ontwikkelingen die zich daar afspelen. Dat is een riskant onderwerp, want het basisonderwijs ontwikkelt zich zo actief, dat je haast per definitie achterloopt wanneer je ontwikkelingen opschrijft. De auteurs van dit boek hebben zich daardoor niet door laten weerhouden. Wat hen voor ogen stond, was niet een compleet beeld te geven van basisonderwijs, dat zou van arrogantie en overmoed getuigen en ook ondoenbaar zijn. Wat hen voor ogen stond met dit boek is om een aantal onderwerpen te belichten die ertoe doen in onderwijs dat voortdurend in beweging is. Het gaat om een aantal cruciale onderwerpen, waarbij niet gepretendeerd is om ze volledig te behandelen, of ze zelfs volledig te kunnen behandelen.

De thema's die aangeroerd worden, groeperen zich om vragen als:

- waarover gaat basisonderwijs eigenlijk, of waarover zou het kunnen of misschien wel moeten gaan?
- hoe gaan we tegenwoordig met kinderen om in de basisschool en wat is hun rol en inbreng precies?
- hoe kunnen we nog beter dan we al doen het onderwijs zo organiseren en inrichten dat leerlingen er optimaal van profiteren en hoe maken we dat zichtbaar voor anderen?
- wat is de betekenis van leraren in de hedendaagse basisschool en is hun rol nog zo als die altijd was?

Dit soort vragen zijn van belang en betekenisvol in een tijdsbestek waarin de positie van het onderwijs, de school en de leraren bijna dagelijks onderwerp zijn in publieke discussies en media. Meer dan ooit is onderwijs en zijn onderwijskwesties vraagstukken van blijkbaar algemeen maatschappelijk belang. Meer dan ooit divergeren en contrasteren meningen over veranderingen en vernieuwingen.

In dit boek doen we niet mee aan de polarisatie die zich voordoet in tal van onderwijsdebatten. De auteurs beschrijven en signaleren, en ontkomen natuurlijk toch ook niet aan hier en daar een persoonlijk accent. Onderwijs is namelijk niet waarde vrij en het erover schrijven ook niet.

Dit beeld van thema's in basisonderwijs is het resultaat van literatuurstudie, gesprekken met en observaties van betrokkenen bij en in basisscholen. Daarnaast zijn de teksten ontstaan tijdens gesprekken tussen de auteurs.

Tot de doelgroep van dit boek reken ik iedereen die geïnteresseerd is in de vraag hoe basisonderwijs zich beweegt. Dat kunnen ouders zijn, leraren, inspecteurs, adviseurs en onderwijsbegeleiders, opleiders, studenten, toetsontwikkelaars, leermiddelenmakers en leerplanontwikkelaars. De informatie kan ook interessant zijn voor wie van buiten de landsgrenzen naar het Nederlandse onderwijs kijkt. Om die reden is deze tekst ook in een Engelstalige versie beschikbaar.

Ik hoop dat het lezen van dit boek u net zo inspireert als de auteurs het schrijven ervan en dat u net als wij steeds het perspectief voor ogen houdt: het gaat om de leerling!

Prof. Dr. J.J.H. van den Akker
directeur leerplanontwikkeling SLO

Inhoud

Inhoudsopgave	4	3 De leerling centraal	52
0 Inleiding	6	3.1 Onderwijs op maat	53
		3.2 Hoe gaat het met een kind op school?	57
		3.3 Een school voor alle kinderen	61
1 De kern van de zaak	14	4 De school maakt kwaliteit zichtbaar	69
1.1 Hoe het was en hoe het is	15	4.1 De kwaliteit van het basisonderwijs	70
1.2 Inhoudelijke terughoudendheid versus behoefte aan duidelijkheid	17	4.2 Beoordelen van kwaliteit: een evenwicht tussen ruimte en rekenschap	74
1.3 Wat zijn kerndoelen?	20	4.3 Schoolzelfevaluatie	75
1.4 Functies van kerndoelen	22	4.4 De nieuwe rol van de Inspectie	77
1.5 Waarom kerndoelen van tijd tot tijd veranderen	26	4.5 Grote schoolbesturen en besturenbonden	82
1.6 Kerndoelen en hun rol in 'een canon'	31	4.6 Onderwijskundig leiderschap	83
		4.7 Schoolverbetering via inhoudelijk coördinatoren	85
2 De school is er niet alleen om te leren	37	5 Leraren doen ertoe	89
2.1 De school als opvoeder?	38	5.1 Schoolbegeleidingsdiensten	90
2.2 Normen en waarden in het onderwijs	41	5.2 Lerarenopleidingen	92
2.3 De vrijheid van onderwijs	45		
2.4 De brede school	48		
		6 Slotbeschouwing	98
		Literatuur	102

0

Inleiding



In dit boek hebben we het over beelden van onderwijs. Met name over beelden van de eerste fase van het onderwijs: de periode van de basisschool.

Ook maken we wat uitstapjes naar de eerste fase van het voortgezet onderwijs: de basisvorming en naar de voorschoolse educatie: de periode van de peuterspeelzaal.

De beelden die mensen hebben over onderwijs variëren. De variatie heeft te maken met onze eigen ervaringen of onze manieren van betrokkenheid bij de school. Die ervaringen en manieren hangen samen met de relatie die we hebben tot de school. De meest gemeenschappelijke ervaring is die van leerling. Daarna differentieert het beeld. Velen komen weer in aanraking met de school als ouder van kinderen. Ook veel mensen zijn beroepsmatig betrokken bij het onderwijs. Bijvoorbeeld als leraar, als begeleider, als opleider, als inspecteur, als uitgever van schoolboeken, als onderzoeker, of als bestuurslid. Die betrokkenheid, maar ook onze ervaringen en kennis over onderwijs, kleuren ons beeld. We hebben het bijvoorbeeld over de 'oude school' en over 'de nieuwe school'. We hebben het over 'oud leren' en over 'nieuw leren'.

Een ding staat wel vast: al staan er nog kastanjabomen op het plein en hebben we

het nog over Goejanverwellesluis, het leren en onderwijzen is vandaag de dag anders dan het ooit geweest is. De school is met de tijd meegegaan en de tijd met de school. Over die veranderingen en over dat nieuwe beeld van de school gaat dit boek.

De oude school

*Ach, zou die oude school er nog wel zijn,
kastanjabomen op het plein,
de zwarte deur,
platen van ridders met een kruis
en van Goejanverwellesluis,
geheel in kleur.*

*Die mooie school, daar stond je met
een pas gejatte sigaret
in 't fietsenrek,
daar nam je bibberig en scheel
en van ellende groen en geel
opnieuw een trek.*

*En als de meester jarig was
werd het rumoerig in de klas
en zat je daar,
en je verwachtte zo direct
een uiterst boeiend knaleffect:
de klapsigaar.*

*Je speelde in een schooltoernooi
en het begin was wondermooi:
fijn voetbalweer,
je kreeg met 10-1 op je smoel,
de kleine keeper in zijn doel
hij weende zeer.*

*De najaarsblaren op de grond,
daar stapte je zo fijn in rond,
de school voorbij,
en 's winters was de kachel heet
en als je daar dan sneeuw in smeeft,
dan siste hij.*

*Het moet er allemaal nog zijn,
de deur, de bomen en het plein,
de grote heg,
alleen die mooie lichte plaat
waarop een kleine dessa staat,
is misschien weg.*

*Willem Wilmink,
Verzamelde liedjes en gedichten*

Over 'de school' gesproken

Allemaal hebben we een beeld van de school. Het is meestal een beeld van de school waar we zelf een groot deel van onze tijd doorbrachten. Voor sommigen is dat beeld nog tamelijk recent. Voor anderen gaan de herinneringen ver terug. Vaak ook hebben we een oordeel over de school en gebruiken we onze eigen onderwijservaringen als referentiepunt: in mijn tijd was het zus, of was het zo.

Leerplicht

Opvattingen over de school hangen sterk samen met de betrokkenheid die we er op een bepaald moment mee hebben. Vrijwel iedereen in Nederland is naar school geweest; dat komt omdat er in Nederland, net als in de meeste andere landen, een leerplicht geldt.

Basisschool, basisvorming

De ouderen onder ons gingen eerst naar de kleuterschool, dan naar de lagere school, en vervolgens naar een vorm van voortgezet onderwijs. De iets jongeren onder ons maakten een start met hun schoolloopbaan in de basisschool die in 1985 is ingevoerd.

Leerplicht

Kinderen in Nederland hebben de plicht om naar school te gaan. Een kind moet naar school op de eerste dag van de nieuwe maand na zijn of haar vijfde verjaardag. Als een kind bijvoorbeeld in maart vijf jaar wordt, moet het op 1 april van dat jaar naar school.

De volledige leerplicht duurt tot en met het schooljaar waarin de jongere zestien wordt. Een jongere die bijvoorbeeld in maart 16 is geworden, is verplicht het schooljaar af te maken.

De Leerplichtwet is ingesteld om alle kinderen in de leeftijd van vijf tot en met zestien jaar onderwijs te kunnen laten genieten.

Het oorspronkelijke doel bij de invoering van de leerplicht in 1900 was het tegengaan van kinderarbeid. Nu is onderwijs vooral belangrijk voor kinderen om zich te kunnen handhaven in onze maatschappij.

De leerplichtwet moet zorgen dat kinderen daadwerkelijk aan de leerplicht voldoen. Op grond daarvan moeten ouders hun dochter of zoon inschrijven op een school en ervoor zorgen dat hun kind ook daadwerkelijk naar school gaat. Ouders kunnen hun kind dus niet zo maar thuis houden. Ouders en leerlingen (vanaf 12 jaar) kunnen zelfs een boete krijgen vanwege langdurig spijbelen.

Bron: www.minocw.nl

In die basisschool zijn de kleuterschool en de lagere school samengegaan tot één type onderwijs.

Daarna ga je naar een brugperiode, de basisvorming, die twee jaar duurt. In deze periode krijgt de keuze voor een vervolgopleiding zijn beslag. Op dit moment staat de basisvorming ter discussie. We spreken nu van 'de nieuwe onderbouw', wanneer we het over de eerste fase (de eerste twee jaar) van het voortgezet onderwijs hebben.

Soorten basisscholen

In Nederland zijn zo'n zeventuizend basisscholen die worden betaald met belastinggeld. Dat zijn openbare scholen en bijzondere scholen.

Daarnaast is er een kleine groep van particuliere scholen die niet door de overheid worden bekostigd.

Openbare school

De openbare scholen staan open voor alle kinderen van welke godsdienst of levensbeschouwing dan ook. Openbare scholen werken niet vanuit een bepaalde godsdienst of levensovertuiging. Een openbare school wordt meestal bestuurd door het gemeentebestuur,

door een bestuurscommissie, door een stichting of door een openbaar rechtspersoon die de gemeente heeft ingesteld. Ongeveer een derde van alle kinderen gaat naar een openbare school.

Bijzondere school

Er zijn allerlei bijzondere scholen. De meeste bijzondere scholen zijn rooms-katholiek of protestants-christelijk. Er zijn in Nederland verder joodse, islamitische, hindoeïstische, humanistische en Vrije scholen.

Ook zijn er algemeen bijzondere scholen, die niet uitgaan van een speciale levensbeschouwing.

Ten slotte zijn er scholen die hun onderwijs inrichten volgens bepaalde opvoedings- en/of onderwijsmethoden, zoals Montessori, Jenaplan, Dalton en Freinetscholen. (Het kan daarbij gaan om openbare of om bijzondere scholen.)

Bijzondere scholen worden bestuurd door een vereniging – waarvan ouders lid kunnen worden – of door een stichting. Ongeveer tweederde deel van alle kinderen gaat naar een bijzondere school.

Voortgezet onderwijs: de basisvorming

Bijna 700 scholen verzorgen voortgezet onderwijs voor 900.000 scholieren. Het voortgezet onderwijs bereidt scholieren voor op hun toekomstige plaats in de maatschappij. De afgelopen jaren is er nogal wat veranderd in het voortgezet onderwijs, onder andere in de fase die meteen volgt op het basisonderwijs: de basisvorming. Er zijn verschillende redenen voor veranderingen in de basisvorming.

De Inspectie van het Onderwijs constateerde in 1999 bijvoorbeeld dat het programma te overladen en te versnipperd is. Bovendien doet de basisvorming onvoldoende recht aan verschillen tussen leerlingen, constateerde de Inspectie.

In aansluiting daarop adviseerde de Onderwijsraad over een aanpak van veranderingen. De Raad stelde voor om in nauwe samenwerking met scholen een nieuw leerplan te formuleren. In dat leerplan dient meer ruimte te zijn voor scholen voor onderwijs op maat en voor schoolprofilering. Het formuleren van dit nieuwe leerplan werd in oktober 2002 de opdracht van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.

Basisvorming: 'de nieuwe onderbouw'

Er wordt nu gesproken van 'de nieuwe onderbouw'. Veel scholen werken mee aan de vernieuwingen van die onderbouw. Ze vormen bijvoorbeeld vakken om tot bredere, en vaak voor leerlingen meer interessante leergebieden. Door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zijn er vier scenario's geschetst die scholen kunnen helpen hun eigen keuzen te maken in het traject van veranderen (Diephuis & Van Kasteren, 2004). De scenario's zijn allemaal gericht op het brengen van samenhang in de onderwijzinhoud.

- Het eerste scenario blijft het dichtst bij het bestaande. Het is gericht op het maken van afspraken over leerstof. Er wordt op elkaar afgestemd maar ieder werkt wel voor zich. De Taakgroep noemt dat 'het model van de wielerploeg'.
- Het tweede scenario maakt echt werk van flexibilisering. Het mikt op samenhang door combinaties van vakken en projecten. Er wordt afgestemd en er wordt samengewerkt. Dat wordt 'het model van de alpinisten' genoemd.
- Het derde scenario mikt op samenhang door integratie. Het hele onderwijsaanbod wordt herontworpen. De leraren werken in een kernteam samen, en hebben daarbinnen veel eigen

verantwoordelijkheid. Dat noemt de Taakgroep 'het model van het voetbalteam'.

- In het vierde scenario, het meest innovatieve model zou je kunnen zeggen, gaat alles op de schop. Het is vooral klantgericht: de leraren zijn coaches. De Taakgroep noemt dit 'het model van de fitnessstrainers'. Er wordt gewerkt met een flexibel planningsschema en het is gericht op de persoonlijke groei van leerlingen.

Deze vier scenario's geven veel profileringsruimte aan scholen. Scholen krijgen een eigen gezicht. Ouders en leerlingen krijgen er meer mogelijkheden door om een bewuste keuze te maken hoe ze invulling willen geven aan de eigen schoolloopbaan.

Er is dus veel ruimte en vrijheid voor een eigen gezicht voor scholen. Toch worden er ook eisen gesteld die de vrijheid afbakenen. Die afspraken hebben te maken met het waarborgen en ontwikkelen van de kwaliteit van het onderwijs.

Waarover het gaat in het onderwijs?

Onderwijs gaat ergens over. Dat lijkt een open deur. Bij het openhouden daarvan zien we evenwel verschillende voeten tussen de deur. Iedereen lijkt zo zijn of haar belang te hebben als het gaat om de vraag waar onderwijs

aandacht aan moet besteden. Zo kennen we de gebruikelijke vakken, bijvoorbeeld aardrijkskunde, rekenen of taal. Tegenwoordig worden vakken ook wel samengevoegd tot grotere leergebieden, bijvoorbeeld tot 'oriëntatie op mens en wereld'. Er komen af en toe ook nieuwe vakken bij en soms verdwijnen er vakken. Een voorbeeld van een betrekkelijk nieuw vak in het voortgezet onderwijs is 'verzorging'.

Recent is een discussie gevoerd over het belang van burgerschapsvorming. Vele incidenten in de samenleving en zorg over de teruggang in het waarden- en normenbesef, hebben het debat gevoerd over structurele aandacht voor burgerschapsvorming. Een van de vragen daarbij is of we burgerschapsvorming als een apart vak op het rooster zouden moeten zetten. Er zijn ook mensen die vinden dat het een attitude is, die het gehele onderwijs zou moeten doortrekken. Hiermee raken we aan een interessant punt waar het gaat om de keuze van onderwijsinhouden. Er zijn onderwerpen die zich lenen voor een behandeling gedurende een afgebakende tijd, zoals dat meestal gaat met vakken. Er zijn blijkbaar ook onderwerpen die zich meer lenen voor een permanente aandacht en die een rol spelen gedurende de gehele schooldag. Bij dat laatste gaat het vaak om opvoedkundige zaken.

Grofweg gezegd zijn er drie invalshoeken wanneer we het hebben over de vraag waar het funderend onderwijs over gaat (Letschert, 2005):

- persoonlijke *ontplooiing*, waaronder begrepen de pedagogische aandacht en de ontwikkeling van waarden en normbesef;
- de *overdracht* van wat de samenleving van waarde acht met betrekking tot het cultureel erfgoed. Vaak gaat het om inhouden zoals we die tegenkomen in vakken of leergebieden;
- de *toerusting* tot het kunnen deelnemen en bijdragen aan de zich ontwikkelende samenleving door de beheersing van noodzakelijke competenties. Het kan dan gaan om zaken als het goed communiceren, het leren te leren, het goed kunnen gebruiken van hulpmiddelen als Internet.

Je zou kunnen zeggen dat in de drie begrippen *ontplooiing*, *overdracht* en *toerusting*, de kerntaken van het funderend onderwijs liggen besloten.

Leeswijzer

Ontplooiing, overdracht en toerusting: deze drie begrippen spelen in de volgende hoofdstukken alle een rol.

In het eerste hoofdstuk gaat het over de inhouden van het basisonderwijs. De overheid

wilde greep op de inhouden en probeerde die te krijgen via de kerndoelen. We behandelen een aantal aspecten van de geschiedenis van de kerndoelen.

Op school wordt geleerd, maar de school is er niet alleen om te leren. Dat is het thema van hoofdstuk 2. De school draagt normen en waarden over en heeft een taak in de vorming van kinderen. Hoe verhoudt zich de rol van de school ten opzichte van die van de ouders en op welke manier kan de school aansluiten bij buitenschoolse ervaringen?

In het verleden hebben we in het onderwijs ons sterk gericht op de gemiddelde leerling. Steeds duidelijker zijn we ons ervan bewust geworden dat ieder kind anders is en dat dit implicaties heeft voor het onderwijs. Daarover gaat hoofdstuk 3.

In hoofdstuk 4 behandelen we de belangrijkste aspecten van kwaliteit van het onderwijs en de manier waarop de school greep krijgt op die kwaliteit. Hoe verhoudt zich de school tot het toezicht van de overheid?

Andere spelers op het veld van het basisonderwijs zijn wat onderbelicht gebleven in het voorafgaande. Wat is de nieuwe rol van begeleidingsdiensten en hoe worden leraren opgeleid voor de nieuwe basisschool? Dat komt in hoofdstuk 5 aan de orde.

We ronden af met een nawoord.

1

De kern van de zaak

Inleiding

Wat moeten kinderen leren? Waarover gaat basisonderwijs? Wie bepaalt dat en waarom? Hoe zeker kun je zijn dat je de goede keuzes maakt? Hoe precies moet je zijn in het voorschrijven van de onderwijshoud?

Over deze vragen gaat dit hoofdstuk. We beginnen dit hoofdstuk met korte beschouwingen over wat in het basisonderwijs precies onderwezen moet worden (§ 1.1). We zien dat de overheid greep wilde krijgen op de inhouden van het onderwijs, eerst via eindtermen, al gauw via kerndoelen (§ 1.2). Wat zijn kerndoelen en waarom hebben we ze nodig (§ 1.3)?

Wat zijn precies de functies van kerndoelen (§ 1.4)?

We hebben sinds de eerste generatie van kerndoelen in 1993 al enkele revisies achter de rug. Welke processen zitten daarachter (§ 1.5)?

En ten slotte: de laatste tijd leeft de discussie over een canon weer op. Welke relatie heeft de canon tot de kerndoelen (§ 1.6)?

1.1

Hoe het was en hoe het is

Lange tijd was het in het Nederlandse basisonderwijs niet helemaal duidelijk waarover het onderwijs ging. Er was natuurlijk een onderwijswet. Bij het ingaan van het basisonderwijs in 1985 was dat de Wet op het basisonderwijs (WBO) (1985-1998). Die wet gaf wel een kader aan van onderwijshoudens, maar wat er precies gebeurde in de klas werd overgelaten aan de scholen, of eigenlijk aan de schrijvers en uitgevers van onderwijsmethoden en lespakketten.

De Wet op het basisonderwijs geeft in 1985 niet veel meer aanwijzingen over de onderwijshoud dan voorgaande wetten met betrekking tot het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Wel zijn er verschillen tussen het lager onderwijs, het kleuteronderwijs en het basisonderwijs in de keuze en de benoeming van de leergebieden, maar de terughoudendheid in het geven van inhoudelijke voorschriften bij die leergebieden blijft gelijk.

Waarom deze terughoudendheid? Omdat men in Nederland de vrijheid van het bijzonder onderwijs belangrijk vindt. Het wordt onwenselijk gevonden dat de overheid zich door middel van centrale regelgeving uitsprekt over de inhoud van het onderwijs.

Over de vrijheid van onderwijs ging de 'schoolstrijd', een heftige politieke discussie die een groot deel van de negentiende eeuw duurde. De vrijheid van het bijzonder onderwijs is vastgelegd in de Grondwet, artikel 23, dat in 1917 tot stand kwam. Het politieke en juridische sluitstuk van de schoolstrijd: de pacificatie werd daarmee een feit.

Hoe het is

Inmiddels is de Wet op het basisonderwijs (WBO) vervangen door de Wet op het primair onderwijs (WPO) (1998). Waar het de inhoudelijke voorschriften betreft, veranderde er niet veel. Naar de inhoud bezien zijn beide wetten te typeren als 'raamwetten': het kader is gegeven, de precieze invulling van dat kader blijft open. Over de onderwijsinhoud voor alle leerlingen bijvoorbeeld is in 1985 niet meer bepaald dan dat de basisschool in elk geval aandacht moet besteden aan de volgende acht leergebieden:

- a zintuiglijke en lichamelijke oefening;
- b Nederlandse taal;
- c rekenen en wiskunde;
- d Engelse taal;
- e enkele kennisgebieden;
- f expressieactiviteiten;
- g bevordering van sociale redzaamheid, waaronder

gedrag in het verkeer;
h bevordering van gezond gedrag.

Op onderdelen zijn deze leergebieden enigszins uitgewerkt. Bij de kennisgebieden moet in elk geval aandacht worden besteed aan: aardrijkskunde; geschiedenis; de natuur, waaronder biologie; maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting; geestelijke stromingen. Bij de expressieactiviteiten moet in elk geval aandacht worden besteed aan: de bevordering van het taalgebruik; tekenen; muziek; handvaardigheid; spel; beweging.

Voorts zijn er nog enkele bepalingen over de inhoud van het basisonderwijs die niet voor alle leerlingen gelden. Op scholen in de provincie Friesland dient onderwijs gegeven te worden in de Friese taal. Ook zijn er enige bepalingen gericht op onderwijs aan leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond en bepalingen met betrekking tot het realiseren van godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.

Wel geldt voor alle leerlingen dat het basisonderwijs rekening moet houden met de multiculturele samenleving waarin leerlingen opgroeien, dat het gericht moet zijn op een ononderbroken ontwikkeling en op een brede ontwikkeling van kinderen.

1.2 Inhoudelijke terughoudendheid versus behoefte aan duidelijkheid

De Wet op het basisonderwijs, waarmee de basisschool werd gelanceerd, is op andere terreinen dan de onderwijsinhoud een uitvoerige en gedetailleerde wet. In de wet is veel geregeld met betrekking tot diverse aspecten van de uitvoering van basisonderwijs. Daarmee vergeleken steken de bepalingen over de onderwijsinhoud mager af. Net zo min als dat in de wetgeving voor het kleuteronderwijs (1955) en het lager onderwijs (1920) het geval was, is ook in deze wet niet vastgelegd hoe de beschikbare onderwijstijd moet worden verdeeld over de leergebieden. Ook staan er geen aanwijzingen in over de leermiddelen en methoden waarmee het onderwijs moet worden gerealiseerd. Wel is in deze wet een artikel opgenomen dat aangeeft dat scholen inhoudelijke en organisatorische aspecten dienen uit te werken in een schoolwerkplan. Later werd die schoolwerkplanverplichting vervangen door het schoolplan en de schoolgids.

Een trend naar meer duidelijkheid over de inhoud

Al voor het ontstaan van de basisschool, en zeker daarna, hebben mensen zich druk gemaakt over wat er nu eigenlijk op die basisschool aan de orde moest komen. Toen de basisschool nog in de steigers stond heeft de minister van onderwijs aan SLO gevraagd om een leerplan te maken waarin duidelijk zou zijn waarin de basisschool afweek van de kleuterschool en de lagere school. Dat leerplan is er gekomen. Het kreeg de titel mee 'Wat krijgen ze op de basisschool?' (Gorter e.a., 1984). Toen het, vlak voordat de basisschool van start ging, verscheen, was het onderwijspolitieke klimaat intussen dusdanig dat de minister geen heil zag in het voorschrijven van dit plan als een nationaal leerplan. Het werd gepresenteerd als een ideeënboek voor de nieuwe scholen.

Worstelen met vrijheid

Het gebrek aan duidelijkheid over wat er nu precies onderwezen diende te worden op de basisschool, is de afgelopen decennia geleidelijk aan een thema geworden waarover verschillende personen en instanties zich zorgen gingen maken. Aan de ene kant was er de typisch Nederlandse behoefte om de inhoud

van het onderwijs zo vrij mogelijk te laten, aan de andere kant groeide de wens om met meer precisie de inhoud te kunnen afbakenen dan tot dan toe het geval is geweest.

Behalve een onderwijskundige discussie was dit natuurlijk bij uitstek ook een politiek beleids-thema. Een grotere greep van de centrale overheid op de onderwijsinhoud raakt de marges van de onderwijsvrijheid. Opmerkelijk is dat een CDA-minister van onderwijs, Deetman, de kat de bel aanbindt en initiatief neemt tot een precisering van onderwijsinhouden. Opmerkelijk, omdat juist christelijke partijen de pleitbezorgers voor vrijheid van onderwijs zijn. De overweging van Deetman is dat er veel belastinggeld omgaat in het onderwijs en dat enige sturing en parlementaire controle op de kwaliteit ervan daarom geen onredelijke eis is. Hij verzoekt daarom in 1987 SLO om voorstellen te ontwikkelen voor wat toen nog eindtermen heetten.

Eindtermen

In de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel voor wijziging van de wet op het basis-onderwijs worden eindtermen omschreven als: 'beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijs-activiteiten in elk geval als doelstelling moet

hanteren'.

Als argumenten voor het invoeren van eindtermen in het basisonderwijs worden genoemd:

- eindtermen dragen ertoe bij dat alle leerlingen ook daadwerkelijk eenzelfde kernprogramma doorlopen;
- eindtermen maken de inhoud van het basis-onderwijs controleerbaar voor het parlement en de samenleving. Zo wordt uitdrukking gegeven aan de maatschappelijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van dit onderwijs;
- ondubbelzinnige formulering van de doelstellingen van de programma's draagt bij aan een goede aansluiting met het vervolgonderwijs;
- formulering van eindtermen biedt de mogelijkheid gericht een algemene niveauverhoging na te streven.

Het idee om eindtermen te ontwikkelen kwam niet uit de lucht vallen. Internationale ontwikkelingen speelden hierbij een rol. De vooral Angelsaksisch gedomineerde 'effective school movement' met coryfeeën als Edmonds, Brookover en Rutter benadrukte het belang van heldere doelen bij het streven naar kwaliteitsverhoging van het onderwijs. Er was een internationale tendens naar de ontwikkeling van 'core curricula', met als

belangrijke woordvoerder de Amerikaanse onderzoeker John Goodlad. De Amerikaanse Commission on Excellence in Education kwam met het geruchtmakende rapport 'A nation at risk' (Mortimer et al., 1988).

Nederland ging mee in die stroom, maar het proces bleek taai en langdurig. De gevraagde ondubbelzinnige formulering van eindtermen leidde tot een voorstel met 464 doelen. Voor het parlement en groepen in de samenleving was dat een stap te ver. In een herziening werd het aantal doelen teruggebracht tot 122, die uiteindelijk in 1993 werden vastgesteld. In maart 1990 veranderde overigens (in een Conceptnota Wijziging op het Wetsvoorstel Basisvorming) de naam 'eindtermen' in 'kerndoelen'. Dit begrip zou beter de intentie van de doelen aangeven: geen einddoelen van groep 8, maar een omschrijving van het aanbod in acht jaar basisonderwijs. Met de vaststelling in mei 1993 was de eerste generatie kerndoelen een feit.

Kerndoelen: inhoudelijke terughoudendheid

In de kerndoelen is de onderwijsinhoud dus meer precies uitgewerkt. Over de mate van precisie wordt overigens voortdurend discussie gevoerd, niet alleen hier maar ook in andere landen. In verschillende landen zie je daar ook verschillende opvattingen over. In ons Vlaamse

buurland zijn de kerndoelen veel gedetailleerder en meer uitgewerkt dan in Nederland bijvoorbeeld.

In Nederland zelf zie je een opschuiving naar een globalisering. Anders gezegd: de eisen die door kerndoelen aan het onderwijsaanbod worden gesteld, nemen af. Dat heeft natuurlijk te maken met de manier waarop in Nederland het onderwijsbeleid vorm en inhoud krijgt. Er is sinds een aantal jaren sprake van een beleid dat gericht is op deregulering en vergroting van de autonomie van scholen. Dat beleid weerspiegelt zich in de manier waarop we tegen kerndoelen aankijken en hoe we ze opschrijven. Je zou die manier kunnen typeren als 'inhoudelijke terughoudendheid'. We laten veel over aan het beleidsniveau van de school.

Drie generaties

Er is inmiddels sprake van drie generaties kerndoelen. De eerste generatie is van 1993, de tweede generatie van 1998, en de jongste generatie, de derde in 2006. Kerndoelen worden blijkbaar vroeg oud. De generaties wisselen elkaar sneller af dan bij mensen het geval is.

1.3 Wat zijn kerndoelen?

Kerndoelen zijn globale indicatoren van belangrijke onderwijsinhouden. Ze geven een omschrijving van het onderwijsaanbod op hoofdlijnen. In Nederland bevatten ze geen details en geen voorbeelden. Scholen hebben de vrijheid zelf specifieke keuzen te maken en eigen didactische invullingen te kiezen. Kerndoelen zijn beschrijvingen van kennis, inzichten en vaardigheden die in elk geval door basisscholen aan alle leerlingen worden aangeboden. Kerndoelen zijn streefdoelen. Geen eisen aan leerlingen. Het zijn eisen aan leraren om kinderen in elk geval datgene aan te bieden wat in de kerndoelen staat beschreven. Het gaat dus om een omschreven leerstofaanbod. Dat lijkt tegenstrijdig te zijn met de wijze waarop kerndoelen meestal geformuleerd werden. Bijvoorbeeld kerndoel 6 van Nederlandse taal uit 1993: 'De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren'. Zo geformuleerd omschrijven kerndoelen het aanbod in termen van leerlinggedrag. Dat is tegenstrijdig met de intenties van kerndoelen. In de nieuwe kerndoelen, de derde generatie, is die formulering gewijzigd, waardoor ze meer tegemoet komt aan het karakter van eis aan het aanbod.

Kerndoelen zijn eisen die door de overheid aan het onderwijs worden gesteld. Ze zijn opgenomen in het onderwijsbeleid (door middel van een Algemene Maatregel van Bestuur). De Inspectie ziet erop toe, dat scholen dit aanbod realiseren.

Leerlijnen en tussendoelen

Scholen krijgen hulp bij het omgaan met kerndoelen. Daarom zijn de kerndoelen uitgewerkt in leerlijnen en in tussendoelen. Die leerlijnen en tussendoelen zijn ook uitermate geschikt voor de schrijvers van onderwijsmethoden. Ze maken de doorgaande ontwikkeling van het onderwijsaanbod zichtbaar en hanteerbaar. De begrippen leerlijnen en tussendoelen zijn afkomstig uit de projecten TELL en TAL, initiatieven van het ministerie die bedoeld zijn om de kwaliteit van het lees- en schrijfonderwijs en het rekenonderwijs te verbeteren.¹ Tussendoelen zijn bedoeld als verfijningen van de kerndoelen. Ze zijn afgeleid van belangrijke momenten in de ontwikkeling van jonge kinderen. Ook SLO helpt scholen bij het omgaan met kerndoelen. Bijvoorbeeld door onderwijsleerpakketten van educatieve uitgeverij te analyseren op de mate waaraan zij voldoen aan de kerndoelen. Ook ontwikkelt

¹ Deze activiteiten zijn en worden uitgevoerd door respectievelijk het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen en het Freudenthal Instituut te Utrecht.

SLO tussendoelen en leerlijnen (TULE) die voorbeelden bevatten van hoe je in de acht jaar basisonderwijs op een geleidelijke en gefaseerde wijze kunt werken met kerndoelen (Greven, 2001). Bij de nieuwe kerndoelen ontwikkelt SLO tussendoelen en leerlijnen voor alle vakken.

Waarom kerndoelen?

Waarover onderwijs precies gaat of waarover het zou moeten gaan, bestaan veel opvattingen en meningen. Men is het erover eens dat onderwijs moet bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, dat belangrijke maatschappelijke en culturele verworvenheden moeten worden overgedragen, en dat kinderen moeten worden voorbereid op het goed kunnen deelnemen en bijdragen aan de steeds ingewikkelder wordende samenleving waarin ze opgroeien. Persoonlijke ontplooiing, de ontwikkeling van competentie, aandacht voor cultureel erfgoed, goed burgerschap en duurzaamheid van de samenleving zijn sleutelbegrippen voor goed onderwijs. Scholen geven op eigen wijze invulling aan die intenties.

Kerndoelen zijn ankerpunten die leraren houvast geven bij het maken van hun inhoudelijke keuzen en uitwerkingen. In

kerndoelen is op hoofdlijnen vastgelegd wat belangrijk wordt gevonden om aan de jongste deelnemers aan de samenleving mee te geven. Je zou ook kunnen zeggen dat kerndoelen een pas op de plaats zijn in de permanente discussie over de relevantie en betekenis van onderwijsinhouden. Een pas op de plaats, een moment van reflectie. Geen stilstaan dus; daarom veranderen kerndoelen ook van tijd tot tijd. Ze worden tegen het licht gehouden en waar nodig geactualiseerd.

Kerndoelen dragen eraan bij dat er in de ontwikkeling van kinderen sprake is van een doorgaande lijn: een ontwikkelingslijn in het primair onderwijs zelf en een doorgaande lijn tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs. Voor kinderen is het van belang dat hun ontwikkeling ononderbroken is. Dat er geen scheidslijn is bij de overgang van de ene groep naar de andere groep of van het ene onderwijstype naar het andere.

Kerndoelen waarborgen een breed onderwijsaanbod voor alle leerlingen. In het primair onderwijs, de fase van funderend onderwijs, geeft een breed onderwijsaanbod een brede oriëntatie en daarmee wordt voorkomen dat mogelijkheden en talenten van kinderen onderbelicht blijven.

Kerdoelen zijn een referentiekader bij (publieke) verantwoording. Door kerndoelen wordt zichtbaar waarover onderwijs gaat. Er kan ook beter vastgesteld worden of doelen wel of niet bereikt worden. Dat vergroot kansen voor kinderen.

1.4 Functies van kerndoelen

Kerdoelen vervullen een aantal functies. Letschert (1998) onderscheidt, op basis van onderzoek onder verschillende betrokken groeperingen (politici, onderwijsgeevenden, Inspectie), vijf functies.

Het gaat om de volgende functies:

- *criteriumfunctie*: toetssteen bij kwaliteitszorg;
- *afstemmingsfunctie*: tussen basisscholen onderling (horizontaal) en met het voortgezet onderwijs (verticaal);
- *beeldvormende functie*: transparantie naar de samenleving;
- *emancipatoire functie*: streefdoelen voor leerlingen in zwakkere posities;
- *zelfreferentiële functie*: spiegel voor de school bij het bepalen van de relevantie van mogelijke onderwijsinhouden die zich aandienen of die zij zelf ontwikkelen.

In de geschiedenis van de kerndoelen is er veel over hun functies gesproken en geschreven. Niet altijd wordt aan elke functie evenwel belang gehecht. Het is ook de vraag of elke functie die aan kerndoelen gehecht wordt, ook daadwerkelijk door middel van het instrument kerndoelen gerealiseerd kan worden. De globale wijze waarop momenteel in Nederland het begrip kerndoelen wordt geïnterpreteerd, heeft consequenties voor de verwachtingen die je mag of kan hechten aan de kerndoelen. Zo geven kerndoelen maar in betrekkelijke mate sturing aan de onderwijsinhoud. Meer precieze kerndoelen zouden dat steviger kunnen doen. In Nederland gaat die sturing vooral uit van de onderwijsmethoden (die dan wel weer zijn gebaseerd op de kerndoelen) en van tussendoelen en leerlijnen.

Commissie Wijnen: vier functies

In het rapport 'Verantwoording delen' (2002) van de commissie die belast was met de voorbereiding van de derde generatie kerndoelen, ook wel (naar de voorzitter) de Commissie Wijnen genoemd, staan vier functies benoemd, die deels overeenkomen met de hierboven geschetste functies. De commissie stelt dat kerndoelen verschillende functies kunnen vervullen, maar dat dit niet wil zeggen

dat het wenselijk of mogelijk is om alle functies van kerndoelen op een en dezelfde manier en met een zelfde instrument te realiseren. Tot de mogelijke functies rekent de commissie in elk geval de volgende vier functies (Kuiper & Letschert, 2002):

- beheersingsfunctie
- streeffunctie
- aanbod- en operationaliseringsfunctie
- verantwoordingsfunctie

Beheersingsfunctie

In kerndoelen kan worden vastgelegd wat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten beheersen. De huidige kerndoelen hebben tot op zekere hoogte dit karakter. De vraag is echter voor de commissie of kerndoelen in hun huidige vorm optimaal zijn voor een beheersingsfunctie. Zou men de beheersingsfunctie goed tot zijn recht willen laten komen, dan zou het beter zijn om toetsen te ontwikkelen die met een voldoende resultaat worden afgelegd. Toetsen en voorbeeldtoetsen laten de beheersfunctie beter tot zijn recht komen dan kerndoelen alleen. Het beheersingsaspect zien we vaak terug in discussies die gericht zijn op een aanscherping van kerndoelen in de vorm van 'leerstandaarden'.

Streeffunctie

In kerndoelen kan worden vastgelegd wat het onderwijs aan het einde van het basisonderwijs gerealiseerd zou willen hebben. Kerndoelen zijn in dit geval voor de school 'streefdoelen' waardoor de school zich bij de inrichting van het onderwijs aantoonbaar laat leiden. Ze beschrijven de inspanningsverplichting die een school in elk geval moet nakomen. Krachtens de streeffunctie reguleren kerndoelen allereerst het leerstofaanbod en zijn ze minder gericht op het volgen van de leerlingen. Voor de streeffunctie lijken volgens de Commissie Wijnen onderwijsvisie en schoolplannen meer geëigende middelen dan kerndoelen. Deze streeffunctie komt overeen met de emancipatoire functie van kerndoelen bij Letschert.

Aanbod- en operationaliseringsfunctie

In kerndoelen kan worden aangegeven welke leerstof er in het basisonderwijs wordt aangeboden. Aard en omvang van de huidige kerndoelen (1998) lijken volgens de Commissie Wijnen een dergelijke functie moeilijk te kunnen vervullen. Ze zijn daarvoor te compact en te globaal geformuleerd. De aanbod- en operationaliseringsfunctie vereist volgens de Commissie uitvoeriger beschrijvingen om duidelijk te kunnen maken aan welke

leerstof binnen het basisonderwijs feitelijk aandacht wordt besteed. De korte typeringen van de huidige kerndoelen zijn daarvoor niet toereikend. Voor de aanbod- en operationaliseringsfunctie zijn onderwijsmethoden een bruikbaar alternatief voor compact geformuleerde kerndoelen.

Verantwoordingsfunctie

Kerndoelen kunnen naar de mening van de Commissie Wijnen bij uitstek de functie van verantwoording vervullen. Ze kunnen immers op een bondige en beeldende wijze tot uitdrukking brengen welke ambitie de samenleving met het basisonderwijs nastreeft. De kerndoelen geven weer wat deze samenleving verwacht dat in het basisonderwijs bij alle leerlingen tot stand wordt gebracht. Als zodanig zijn ze een effectief sturingsinstrument. Ze helpen niet alleen de overheid, maar ook de scholen om te sturen. Vanuit de optiek van de Commissie Wijnen moeten kerndoelen de verantwoording ondersteunen van de keuzes die de scholen beleidsmatig hebben gemaakt.

Minister: drie essentiële functies

In de brief aan de Tweede Kamer in 2004 (po/kb/04/8526) bij de aanbidding van de derde generatie kerndoelen, spreekt de minister van drie essentiële functies van kerndoelen.

Het zijn:

- waarborging van een doorgaande leerlijn;
- waarborging van een breed onderwijsaanbod voor alle leerlingen;
- referentiekader bij (publieke) verantwoording.

Deze drie functies kunnen worden gezien als de belangrijkste zaken die de minister via het instrument kerndoelen wil realiseren. Het is een selectie uit de hierboven eerder genoemde en onderscheiden functies. In het onderwijsbeleid, waarin scholen veel ruimte wordt geboden, leggen andere, of meer gespecificeerde functies een te zware claim van bovenaf op het onderwijs.

Het gaat bij kerndoelen dus met name om:

- aansluiting
- brede oriëntatie en
- verantwoording.

In deze drie begrippen liggen de essenties van het onderwijsbeleid ten aanzien van kerndoelen vervat. Op dat referentiekader, zeg maar de grondlegger voor keuzen waarover het onderwijs zou moeten of kunnen gaan, gaan we hier nog wat dieper in.

Niet meer dan een referentiekader

Het afwegen van wat van belang is om aan leerlingen aan te bieden is een continu proces. In de SLO-studie in leerplanontwikkeling 'Wat gaan we leren?' (Klep, Letschert & Thijs, 2004) wordt op het inhoudelijk keuzeprocess ingegaan vanuit verschillende invalshoeken. Die afwegingsprocessen blijken lastig, en met eigenlijke en oneigenlijke argumentatie omgeven.

Kerdoelen zijn in feite 'een pas op de plaats' in de continue discussie over wat belangrijk en minder belangrijk is om te leren. Kerndoelen zijn een referentiekader, niet meer, en niet minder. Vooral niet meer, want er zijn ook andere functies die aan kerndoelen worden toegekend en die ze beslist niet hebben.

Functies die kerndoelen niet hebben

Welke functies hebben kerndoelen *niet*? We noemen drie voorbeelden:

'Kerdoelen moeten innovatie bevorderen'.

Dat is onjuist. Kerndoelen zijn geen middel om ideeën en producten die nog in ontwikkeling zijn te implementeren. Ze 'lopen niet voor de muziek uit'.

Dat wil niet zeggen dat kerndoelen conserverend zouden moeten werken. De ontwikkelaars nemen nieuwe inzichten en inhouden wel op als ze redelijk gemeengoed zijn (in de praktijk, in methoden) en door scholen gerealiseerd kunnen worden. Ze toetsen die overweging aan de mening van leraren en vakdeskundigen. Een aspect als 'leesstrategieën' bijvoorbeeld was al enkele jaren in de praktijk en in leesmethoden doorgedrongen en het was daarom dringend gewenst ze in de nieuwste versie van de kerndoelen op te nemen. Dat kan natuurlijk als gevolg hebben dat er een aantal scholen is voor wie dit een nog na te streven vernieuwing is. In dat opzicht en in zo'n situatie heeft zo'n doel dan een innoverend effect.

'Kerdoelen zouden ook de didactiek moeten aangeven'.

Ook het aangeven van de didactiek is geen functie van kerndoelen. Kerndoelen omschrijven wel *wat* de school moet aanbieden, maar niet *hoe* ze dat moet doen. De overheid laat dat over aan opvattingen en de professionaliteit van leraren. Onderwijskundige concepten, identiteit en ontwikkelingen in de didactiek bepalen de weg waarlangs leraren inhouden aanbieden.

'Kerndoelen beperken het onderwijs'. Kerndoelen beperken het onderwijs niet. Het is waar dat kerndoelen een standaard willen bieden, maar het gaat om een minimum. Daarmee worden scholen geholpen overladenheid tegen te gaan. Maar zij zijn vrij om, naast de kerndoelen, eigen doelen te formuleren en meer aan te bieden. In het onderwijs aan hoogbegaafde kinderen bijvoorbeeld kunnen heel andere inhouden en vaardigheden voorkomen dan in meer regulier onderwijs. Maar ook het nastreven van (attitude)doelen en doelen die met het eigen onderwijsconcept samenhangen (en niet expliciet in kerndoelen geformuleerd zijn) kan een school tot haar taak rekenen.

1.5 Waarom kerndoelen van tijd tot tijd veranderen

In 1993 is de eerste generatie kerndoelen vastgesteld, in 1998 de tweede en in 2006 wordt naar alle waarschijnlijkheid de derde generatie vastgesteld.

Decentralisering

Tussen die eerste versie en die van 2006 ligt een lange weg van overheidsbeleid, inhoudelijke ontwikkelingen, discussie. Op die weg is het leerplanbeleid van de overheid gewijzigd van een geloof in de noodzakelijkheid van stevige aansturing op het macroniveau, naar een geloof in de kracht van het mesoniveau, het niveau van de schoolorganisatie. Het centrale leerplanbeleid is gekanteld naar decentralisering en vergroting van lokale autonomie. Die fundamentele wijziging van de koers van het onderwijsbeleid is een belangrijke reden om de kerndoelen bij te stellen en ook de oorzaak van de toenemende globalisering van de doelen.

Actualisering

De tweede reden voor herziening van de huidige kerndoelen is: kerndoelen dienen met de tijd mee te gaan. Onderwijskundige en vakinhoudelijke inzichten wijzigen en maatschappelijke omstandigheden veranderen. Er kan achterstand ontstaan wanneer ze niet van tijd tot tijd tegen het licht worden gehouden. Voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde dreigde dat gevaar bijvoorbeeld. Deze kerndoelen zijn in 1998 bij de wijzigingen van de doelen van 1993 niet meegenomen omdat er op dat moment

volop gewerkt werd aan tussendoelen en leerlijnen voor die leergebieden.² Men wilde de ontwikkeling van deze instrumenten afwachten om te bezien wat de invloed ervan kon zijn op kerndoelen. Het zal duidelijk zijn dat er inmiddels, in bijna tien jaar, voldoende gebeurd is dat herziening van de kerndoelen nodig maakt.

Overladenheid verminderen

De derde reden om de huidige kerndoelen te wijzigen heeft te maken met de overladenheid van het leerplan. In februari 2001 heeft de overheid een commissie kerndoelen basis-onderwijs ingesteld. Deze commissie, de commissie Wijnen (zie § 1.5), is gevraagd om de nieuwe kerndoelen voor te bereiden door de kerndoelen van 1998 te actualiseren en daarbij de overladenheid te verminderen. Ook diende de commissie rekening te houden met verschillen tussen kinderen en scholen de kans te bieden zich met de inhoud van het programma te profileren ten opzicht van andere scholen.

Andere structurering

De vierde reden om de kerndoelen te wijzigen ligt in de wens om het onderwijsaanbod anders te structureren dan op de traditionele vakkengestructureerde wijze. Er groeit een

wens naar grotere leergebieden. Zo ontstaat bijvoorbeeld de 'oriëntatie op jezelf en de wereld' als cluster voor wat we vroeger 'zaakvakken' of 'kennisgebieden' noemden. Die clustering naar grotere eenheden hangt ook samen met de wens meer in competenties te denken dan in vakinhouden. In dit debat spelen leergebiedoverstijgende doelen een belangrijke rol. Deze doelen verschijnen in de generatie van 1998, maar verdwijnen in hun specifieke vorm in de derde generatie van 2006. Ze zijn evenwel herkenbaar in de preambule bij de kerndoelen van 2006.

Adviezen van de Commissie Wijnen

Aan de basis van de nieuwe kerndoelen ligt het advies van de reeds meermalen genoemde Commissie Wijnen. In 2002 bracht deze commissie haar advies uit. Ze stelde voor, de overladenheid van het onderwijsaanbod op twee manieren te verminderen:

- in de eerste plaats door het aantal kerndoelen voor alle vakgebieden sterk te verminderen
- in de tweede plaats werd aan de scholen een verplichte tijdsbesteding van 70% voorgeschreven; 30% van de tijd zouden ze naar eigen inzicht mogen invullen.

² door respectievelijk het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen en het Freudenthal Instituut in Utrecht.

Het advies lokte bijval en kritiek uit. Bijval was er voor de gedachtegang die leidde tot reductie van het aanbod. De kritiek betrof vakinhoudelijke gedeelten.

In de zomer van 2002 organiseerde het ministerie bijeenkomsten met deskundigen over het advies als geheel en over afzonderlijke leergebieden in het bijzonder. Naar aanleiding van expertmeetings vroeg het ministerie SLO onderbouwde adviezen voor nieuwe kerndoelen te schrijven op basis van datgene wat door de Commissie Wijnen was voorgesteld en rekening houdend met de commentaren daarop.

In die operatie is het onderscheid tussen een kerndeel en een differentieel deel komen te vervallen. Er werd geopteerd voor een getrapte wijze van precisering. De doelen voor rekenen en wiskunde en voor Nederlandse taal zijn het meest gedetailleerd uitgewerkt. Die voor de kennisgebieden zijn minder uitvoerig uitgewerkt, die voor de kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs tamelijk globaal. Door deze minder gedetailleerde beschrijvingen schept de overheid daar waar het kan grotere bewegingsruimte voor scholen en daar waar bewegingsruimte minder gewenst is een wat preciezer kader.

Vergelijking kerndoelen 1998 en 2006

Het vergelijken van de oude met de nieuwe kerndoelen voor de basisschool kan uitgebreide en interessante exegeses en discussies opleveren (Beernink & Letschert, 2004). Een vergelijking van *alle* versies, ook de verschillende conceptversies, met de nieuwste, zal bovendien een aardig beeld geven van wat aanvankelijk belangrijk werd gevonden en waar nu de accenten liggen. Het zal overigens ook een beeld geven van de contexten waarin de doelen werden geformuleerd, zeker als de beschouwer alle vakgebieden overziet en de veranderende beleidscontext in overweging neemt. Die context wordt onder meer bepaald door: vragen van de overheid aan de ontwikkelaars, groeiende of tanende invloed van belanghebbenden (zoals vakverenigingen), de sturingsfilosofie van de overheid op een bepaald moment en ook door het feit dat SLO het ambacht van het ontwikkelen van kerndoelen meer en meer begon te leren. Er is een verschil in de ontstaansperiode van kerndoelen. We wezen daar al op. De doelen voor rekenen en wiskunde en die voor Nederlandse taal stammen van 1993. De andere doelen zijn van 1998. Deze tijdsverschillen verklaren de soms wat rigoureuze veranderingen bij taal en rekenen ten opzichte

van de andere leergebieden. Het voortschrijdend inzicht heeft bij andere leergebieden dan rekenen en wiskunde en taal eerder een kans gekregen zichtbaar te worden.

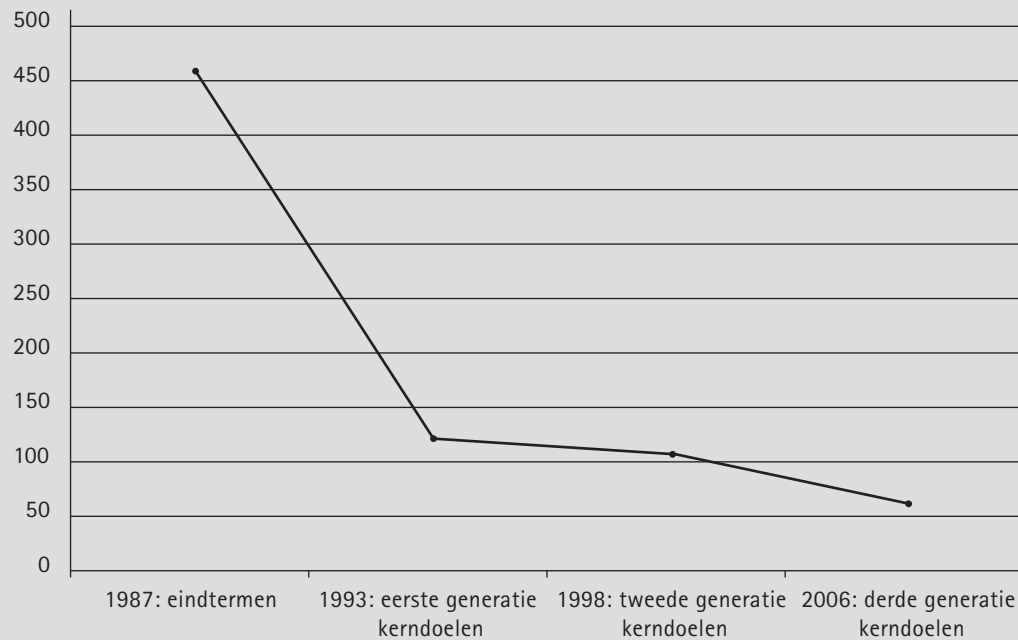
We gaan hier niet in op gedetailleerde punten van onderscheid. De vergelijking betreft principiële hoofdpunten van verschil en overeenkomst.

Het aantal kerndoelen

Een essentieel verschil is het aantal kerndoelen. De versie van 1998 bevat 103 kerndoelen, die van 2006 bevat 58 doelen. Het aantal is aanzienlijk naar beneden bijgesteld. Dat is een tendens die al langer zichtbaar was. In de onderstaande grafiek is te zien hoe het aantal

Grafiek 1

Toenemende globalisering van kerndoelen



kerndoelen vanaf het eerste begin is gedaald naarmate de jaren vorderden. Het eerste aantal van 464 eindtermen heeft betrekking op een voorstel, gedaan door SLO, in opdracht van de toenmalige minister van onderwijs, Deetman.

Geen leergebiedoverstijgende doelen meer

Een ander verschil tussen de doelen van 1998 en 2006 is dat in die van 2006 er geen sprake meer is van leergebiedoverstijgende doelen. Dat is een opmerkelijk feit. Deze doelen kregen in de versie van 1998 nog een prominente plek en werden wezenlijk geacht voor het realiseren van goed basis-onderwijs. In de leergebiedoverstijgende doelen werden competenties benoemd die niet specifiek toe te schrijven zijn aan één leergebied, of te realiseren zijn in de context daarvan. Ze dienden door basisonderwijs in zijn geheel te worden gerealiseerd. Ze bevatten ook pedagogische elementen die in de specifieke leergebieden zelf niet als zodanig zijn geëxpliciteerd. In een inleiding op de kerndoelen, of de preambule, komen de intenties van deze leergebiedoverstijgende doelen wel weer terug, maar in een gemitigeerde vorm.

Leren

Een verschil met voorgaande versies is verder het gebruik van het werkwoord 'leren' dat consequent wordt gebruikt in de formuleringen. In vorige varianten is steeds geprobeerd door de werkwoordskeuze de gevarieerdheid van activiteiten waarmee kinderen in basisonderwijs bezig zijn in leerprocessen tot uitdrukking te brengen. 'Leren' geeft duidelijk aan dat het om aanbod gaat, om verwerving door kinderen. De oude kerndoelen werden geformuleerd als vaardigheden die kinderen moesten bereiken, al moesten die doelen worden beschouwd als eisen aan het aanbod.

Karakteristiek

Een ander verschil van de derde generatie kerndoelen met voorgaande versies is de prominente plaats die de karakteristiek in alle vakgebieden inneemt. De karakteristiek 'kleurt' een leergebied, geeft een profiel. Voor Nederlandse taal bijvoorbeeld is de karakteristiek gericht op het persoonlijk en het maatschappelijk belang van het beheersen van het Nederlands. Dat is een keuze die recht doet aan wat kerndoelen willen zijn: een kader waaraan de maatschappij het geboden onderwijs kan toetsen en waarmee scholen de inhoud van hun onderwijs kunnen kiezen en verantwoorden. Dat laat onverlet dat

scholen ook heel andere functies aan hun (taal)onderwijs kunnen toekennen: persoonlijke ontplooiing, emancipatie van persoon of groep, bevestiging van eigen identiteit, sociaal-emotionele ontwikkeling en culturele overdracht. In een schoolplan kunnen al deze functies beschreven en onderbouwd worden.

Contract

Kerdoelen vormen een soort 'contract' tussen maatschappij en onderwijs, waarbij het onderwijs zich verplicht in ieder geval het onderwijs zo in te richten dat kinderen daardoor in staat gesteld worden aan vervolgonderwijs deel te nemen en voldoende toegerust zijn om te participeren in de maatschappij. Het onderwijs in Nederlandse taal bijvoorbeeld, wordt in de eerste zinnen expliciet gefundeerd op het maatschappelijk en persoonlijk belang ervan: wie deze taal niet voldoende beheerst, kan zich niet ontplooiën in het verdere onderwijs en kan niet deelnemen aan het maatschappelijk verkeer.

De typering van de oude kerndoelen benadrukte het doelmatig gebruik 'in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen': wel het sociaal en communicatief doel, niet het doel van de persoonlijke toerusting.

1.6 Kerdoelen en hun rol in 'een canon'

Tegenwoordig komen we vaak het begrip 'canon' tegen in discussies over het onderwijs en over leerplannen. 'Canon' is een – aan het Grieks ontleende – term, die op zijn beurt weer uit de Semitische talen stamt, met als oorspronkelijke betekenis 'riet' en dan nader: 'liniaal', 'maatstaf', 'norm'. In de tweede helft van de vierde eeuw begon men deze term op de geschriften in de Bijbel toe te passen. Er bestaat dan ook een werkwoordsvorm: 'canoniseren', wat zoveel betekent als: 'opnemen in een lijst van erkende kerkelijke geschriften'. Er verscheen zoveel in schriftelijke vorm en er kwam zoveel verwarring over 'wat is nu echt' en 'wat niet', dat er behoefte kwam aan een norm, een 'canon' (bron: www.lamplicht.nl).

De kwestie die zich ten aanzien van de kerkelijke geschriften voordeed, speelt in wezen ook met betrekking tot de inhoud van het onderwijs. Er is zoveel dat je kunt leren en onderwijzen dat je soms door de bomen het bos niet meer ziet. Er ontstaat dan behoefte om te wieden in de geheime tuin van de onderwijsinhouden en onderwijsdoelen (Letschert, 1998) en alleen dat te laten staan wat echt van belang is.

De onderwijshoud wordt dan als het ware gecanoniseerd: immers, het gaat om erkende en vastgestelde inhouden en doelen. In het Nederlandse onderwijs zou je de kerndoelen als een canon kunnen beschouwen. Zij geven aan wat in elk geval aan alle leerlingen moet worden aangeboden. Kerndoelen vormen een onderdeel van wat de samenleving in elk geval van belang acht aan te bieden aan haar jongste deelnemers. Dat *in elk geval* geeft aan dat er meer mogelijk is. Kerndoelen vormen een deel van 'de canon', een begrip dat je zou kunnen definiëren als: 'datgene wat in het onderwijsaanbod essentieel is voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, voor hun sociale competentie en voor de overdracht van het cultureel erfgoed'.

Doorman (2004) definieert het begrip 'canon' meer cultureel. Met het begrip 'canon' wordt het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historische gebeurtenissen bedoeld dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur.

Canon ontwikkelen

Aandacht voor de ontwikkeling van een canon wordt in 2005 door de Onderwijsraad bepleit in het advies over de stand van educatief Nederland.

De Raad bepleit de ontwikkeling van een canon

vanuit de wens meer aandacht te besteden aan de socialisatietaak van het onderwijs, waaronder met name aan de ontwikkeling van de culturele identiteit.

De Raad stelt dat twee belangrijke componenten daarvan zijn:

- de bijdrage van het onderwijs aan een moderne invulling van burgerschap en
- de bijdrage aan de overdracht en verdere ontwikkeling van het cultureel erfgoed.

Het oogmerk van de Raad is om met een nieuwe canon de relevantie van het onderwijs voor de samenleving te versterken. Het gaat om waardevolle onderdelen van onze cultuur en geschiedenis die we via het onderwijs aan nieuwe generaties willen meegeven.

De canon is volgens de Raad van belang voor de gehele samenleving, dus niet alleen voor elitaire groepen. De canon is zowel conserverend als vernieuwend van aard.

De Raad ziet de canon als bestaande uit drie nauw verbonden onderdelen:

- een geheel van inhouden;
- een argumentatie bij deze inhouden;
- een methode om tot periodieke bijstelling van de inhouden en de argumentatie te komen.

Het gaat dus niet alleen om de inhoud; van belang zijn evenzeer de argumentatie en de periodieke veranderingen van de canon. De canon is geen permanent gegeven, ze is eerder een permanent en goed gestructureerd debat. De Raad stelt voor de canon uit te drukken in leerinhouden, die aangeven wat de samenleving de moeite waard vindt om door te geven aan – en verder op te bouwen met – volgende generaties.

De totstandkoming van de canon omvat een aantal stappen. Eerst worden de verschillende georganiseerde leer- en kennisdomeinen onderscheiden, vervolgens worden binnen deze domeinen deskundigen benaderd om het belang aan te geven van mogelijke bijdragen aan de canon. Dat belang wordt omschreven in termen van inhoud en argumentatie.

De verschillende bijdragen worden op elkaar afgestemd en geharmoniseerd. Daarna vindt een (her)formulering plaats in termen van leerinhouden. Vervolgens vindt een indeling plaats in drie lagen:

- 1 dat deel van de canon dat direct in het onderwijs aan bod komt;
- 2 dat deel dat door leraren en leerlingen op eigen initiatief aan de orde kan komen;
- 3 dat deel dat nationaal van belang wordt geacht maar nog niet in het onderwijs wordt opgenomen.

De Raad stelt dat een formulering van de canon in leerinhouden niet wil zeggen dat deze leerinhouden ook moeten zijn voorgeschreven in het onderwijs. Voor een deel zal de canon tot uitdrukking komen in kerndoelen en in examenprogramma's. De canon is echter breder dan die expressie.

Beschikbare leertijd

Een relevant aspect hierbij is de beschikbare leertijd. Bij de voorstellen van de Commissie Kerndoelen, ofwel de Commissie Wijnen, was er ook sprake van een verhouding tussen een communaal deel en een differentieel deel. Door SLO is op basis van deze voorstellen een studie verricht naar leertijd in het basisonderwijs en de consequenties van de voorstellen van de Commissie voor het feitelijk realiseren van de onderwijstaken (Beernink, 2003).

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon

In opvolging van het advies van de Onderwijsraad heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap een commissie ingesteld onder de naam 'Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon', die tot taak heeft om voorstellen te doen op drie punten:

- 1 de canon zelf;
- 2 een advies over verantwoordelijkheden en

verantwoordelijken op het gebied van de canon met een overzicht dat aangeeft op welke wijze taken dienaangaande kunnen worden verdeeld;
3 een advies over frequentie en evaluatie/
herziening van de canon.

De minister licht haar beweegredenen en verwachtingen toe in de opdrachtbrief (Van der Hoeven, 2005). Het gaat haar om een canon met als doel het bewerkstelligen van gedeelde (cultuur)historische kennis en daarnaast ook van bredere culturele en maatschappelijke kennis over Nederland in een internationale, vooral Europese context. Daarbij kunnen 'waardevolle onderdelen van onze geschiedenis' zowel betrekking hebben op positieve en negatieve aspecten daarin, aangezien beide hebben bijgedragen aan de vorming van de Nederlandse cultuur. Ook moet nadrukkelijk aandacht worden besteed aan de wijze waarop onze cultuur is en wordt beïnvloed door niet-Nederlandse culturen en omgekeerd.

Kern: historisch en cultureel besef

Het gaat haar in de kern om historisch en cultureel besef. Daarvoor is enerzijds een bepaalde overzichtskennis noodzakelijk, waartoe ook behoort een relevant kader van feiten. Anderzijds echter moet een overdaad van op toetsing gericht onderwijs in feiten

en namen zonder meer worden voorkomen omdat dat het vereiste overzicht en inzicht eerder schaadt en niet motiverend werkt. Het primaire verzoek is om te bezien welke uitwerkingen dienstig kunnen zijn om scholen en ook buitenschoolse instellingen, bij de invoering van de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's te ondersteunen op een zodanige wijze dat recht wordt gedaan aan de gedachte van een canon. Vervolgens moet die gedachte voorbeeldgewijs uitgewerkt worden, ook buiten het terrein van de geschiedenis, waarbij in het bijzonder gedacht wordt aan de (breed opgevatte) domeinen van taal en literatuur, kunst, wetenschap, geografie, economie, techniek en geestelijke en maatschappelijke stromingen. Ook voor deze domeinen vormen de hiervoor genoemde kerndoelen en examenprogramma's van de relevante vakgebieden het uitgangspunt.

Aansluiten bij de werkelijkheid van alledag

De vraag wélke onderdelen van historische en culturele kennis waardevol genoeg worden bevonden om aan volgende generaties te worden overgedragen, wordt in de loop van de tijd verschillend beantwoord. Opvattingen daarover kunnen al naar gelang de omstandigheden veranderen.

De meningen zijn verdeeld ten aanzien van de houdbaarheid van een canon, moet die wel of niet periodiek worden geëvalueerd en gewijzigd? De minister verzoekt de commissie daarom aan te geven of een dergelijk 'periodiek onderhoud' van de canon nodig is en zo ja, welke frequentie en evaluatieprocedure dan passend zijn.

De minister geeft ook aan hoe zij aankijkt tegen de realisatie van de canon. Zij kiest voor een commissie van inhoudelijk deskundigen om een canon op te stellen. Deze inhoudelijke deskundigheid betekent zowel wetenschappelijke (domein-)kennis als kennis van de onderwijspraktijk. Het belangrijkste criterium is de pedagogisch-didactische haalbaarheid van de gemaakte keuzen. Dat betekent dat de commissie tijdens haar werkzaamheden voeling moet houden met belangrijke partijen. Dat geldt op de eerste plaats het onderwijs: de scholen, de leraren, de leerlingen. Het zou de effectiviteit van de canon niet ten goede komen, stelt de minister, als onvoldoende wordt aangesloten bij de werkelijkheid van alledag in de klaslokalen.

Tweespalt: globale kerndoelen of gedetailleerde canon?

We zien door de canondiscussie een merkwaardige tweespalt ontstaan in het curriculum-beleid. Enerzijds is er sprake van ruimte voor de school en evolueren de kerndoelen naar steeds globalere instrumenten. Tegelijk wordt deze ruimte, vanuit blijkbaar andere behoeften en overwegingen, op onderdelen weer ingeperkt. Aan beide opties – globale kerndoelen of een gedetailleerde canon – kleven voordelen en bezwaren.

Een canon is overdacht en beredeneerd en met de beperkingen van de beschikbare onderwijstijd dekkend en volledig. Een canon kan echter cultuur-elitaire kenmerken hebben, conserverend zijn en behoudend werken. Bovendien kan een canon tot overladenheid van onderwijsprogramma's leiden, omdat er zoveel belangrijk is of wordt gevonden.

Meer ruimte voor de school en de leerlingen heeft het voordeel van de directe betrokkenheid en het gevoel van eigenaar zijn van het eigen leerproces. Dat werkt motiverend. Het risico is dat er kennishiaten ontstaan waardoor zicht op samenhang en betekenis verloren gaan.

Wat is verplicht, wat is facultatief?

In feite stelt de Onderwijsraad in haar advies over een nieuwe canon de vraag welke inhouden gerekend moeten worden tot de gemeenschappelijke en welke tot de facultatieve kern van het onderwijs. En de vraag wat elders dan in onderwijs geleerd kan worden en wat de leerbronnen en argumentaties daarbij zijn. Deze vraag wordt hier niet voor het eerst opgeworpen maar is de basale en eeuwenoude curriculumvraag. In de laatste decennia hebben velen zich over deze kwestie gebogen en zijn vele richtingen voor het beantwoorden van de vraag voorgesteld. In de studie naar 'Wat gaan we leren?' (Klep, Letschert & Thijs, 2004) wordt uitvoerig ingegaan op de vraag naar leerbronnen, afleidingen en structureringsvoorstellen voor doelen en onderwijsinhouden.





2

De school is er niet alleen om te leren

Inleiding

Kinderen brengen een groot deel van hun jeugd op school door. Op school groeien ze samen op en bereiden ze zich voor op hun plek in de maatschappij. Dat kinderen in dit proces opvoeding nodig hebben is duidelijk, maar wie is daarvoor verantwoordelijk? Ligt de verantwoordelijkheid bij de ouders en is de school er om kennis over te dragen? Of is het ook de taak van de school om bij te dragen aan een brede vorming van leerlingen? Over de opvoedende rol, of de *pedagogische dimensie*, van het onderwijs bestaan verschillende opvattingen. Daarover gaat dit hoofdstuk.

We beginnen met een beschrijving van de maatschappelijke discussie rondom de pedagogische taak van de school (§ 2.1). Daarna gaan we nader in op de wijze waarop normen en waarden aan de orde komen in het onderwijs (§ 2.2).

Scholen hebben de vrijheid om hun onderwijs vanuit een eigen visie op opvoeding vorm te geven. Over deze vrijheid van onderwijs gaat het in § 2.3.

Opvoeding gebeurt voor een belangrijk deel thuis en buiten school. De wijze waarop de school kan aansluiten bij buitenschoolse ervaringen is het onderwerp van § 2.4.

2.1

De school als opvoeder?

Tegenwoordig is er veel aandacht voor opvoedingsdoelen in het onderwijs (Leeuw & Verdonschot, 2003). Ouders vinden het belangrijk dat de school aandacht besteedt aan pedagogische kwesties en zien de school als een belangrijke partner bij de opvoeding (Leeferink, 2001). Er zijn steeds meer eenoudergezinnen en tweeverdieners en de tijd om actief met opvoedingszaken bezig te zijn is in deze gezinnen schaars. Ook de overheid hecht steeds meer belang aan de opvoedende taak van het onderwijs. De toename van criminaliteit en zinloos geweld, van gebrek aan saamhorigheid in wijken, van vereenzaming van ouderen en de verloedering van publieke ruimten zijn problemen die in verband worden gebracht met een gebrek aan gezamenlijke normen en waarden. Bovendien vergt het huidige maatschappelijk verkeer van jongeren dat ze zelfstandig keuzes kunnen maken en richting en invulling kunnen geven aan hun bestaan. In onze multiculturele samenleving zijn er steeds minder voor de hand liggende patronen en wordt er een sterk beroep gedaan op het vermogen om zelfstandig te werken en verantwoordelijkheid te kunnen nemen (Sociaal

en Cultureel Planbureau, 2000). Anderzijds vinden sommigen dat de aandacht voor pedagogische taken ten koste gaat van wat zij als de primaire taak van de school zien: het overdragen van kennis en vaardigheden. Ook rijst bij critici de vraag of de school wel in staat is om de pedagogische taak vorm te geven. Ouders hebben uiteenlopende manieren van opvoeden en dan is het lastig voor de school om een goede bijdrage te leveren. Welke normen en waarden zou het onderwijs moeten uitdragen? En hoe voorkom je indoctrinatie? De vrijheid van onderwijs is voor velen een groot goed.

De 'pedagogische dimensie' is dan ook een terugkerend onderwerp in de maatschappelijke discussie rondom onderwijs. De geschiedenis leert dat we een steeds wisselende waardering hebben voor de opvoedende taak van de school. Het idee van opvoeden in de school is echter zo oud als de school zelf. In de visie van de filosoof Aristoteles is de school er om kinderen op te voeden tot 'goede mensen'. Zo beschouwd kun je onderwijs en opvoeding niet van elkaar scheiden. Ook als je opvoeding ziet als een proces waarin kinderen en volwassenen samen doelgericht werken aan de persoonlijke ontwikkeling van het kind, is het duidelijk dat dit ook in het onderwijs aan de orde is. De vraag is dan niet zozeer of de school hierbij

een rol speelt, maar meer in welke mate en op welke wijze deze pedagogische dimensie vormgegeven zou moeten worden.

De pedagogische dimensie

Wat bedoelen we precies met de pedagogische dimensie van het onderwijs? In brede zin hebben we het dan over al die aspecten van het onderwijs die te maken hebben met de vorming van leerlingen op het gebied van waarden en normen, levensbeschouwing en godsdienst en hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Kort gezegd gaat het om onderwijsactiviteiten die gericht zijn op het ontwikkelen van kinderen tot 'goede mensen'. Hierbij kunnen we twee belangrijke doelen onderscheiden: het ontwikkelen van kinderen tot autonome en competente mensen en het ontwikkelen van hun sociale verbondenheid met de gemeenschap om hen heen. Enerzijds gaat het dus om *zelfontplooiing* (jezelf worden), anderzijds om *socialisatie* van kinderen in de groep waarin ze leven (je aanpassen aan). Bij het ontwikkelen van autonomie gaat het om het bevorderen van onafhankelijkheid, maar dit kan niet onbeperkt. Kinderen leven in een sociale context waar bepaalde gewoonten en regels gelden. Opvoeding is er daarom ook op gericht dat kinderen zich *waarden* eigen maken

die in de gemeenschap belangrijk zijn en zich leren te gedragen volgens de *normen* van die gemeenschap.

'Waarden' kunnen we omschrijven als oordelen die gebaseerd zijn op een idee over wat goed en slecht is. Een waarde staat voor datgene wat men als belangrijk beschouwt, bijvoorbeeld respect hebben voor elkaar.

'Normen' zijn vervolgens afspraken over gedrag dat met deze waarden samenhangt. Het zijn in regels vastgelegde manieren van handelen, bijvoorbeeld dat je elkaar geen pijn mag doen.

De opvoedende taak van de school is niet vanzelfsprekend, of liever gezegd, staat voortdurend ter discussie waar het gaat om de reikwijdte van die taak. Voor een groot deel voeren de meeste ouders de opvoedingstaak zelf uit en voor onderdelen wordt er gedelegeerd. Bijvoorbeeld naar het kinderdagverblijf, naar de peuterspeelzaal, naar de school, naar de kerk, of naar clubs. Het delegeren van taken naar de school in het ontwikkelproces van kinderen is voorgeschreven en geïnstitutionaliseerd. Er is een schoolsysteem en er is leerplicht. Omdat het belangrijk is te kunnen samenleven heeft de overheid bepaalde taken van ouders in het ontwikkelproces van kinderen overgenomen. Over de precieze invulling van die taken is eigenlijk voortdurend een stevig debat gaande

over hoe ver en diepgaand die taakstelling van de overheid is. Vaak wordt er in dergelijke discussies geredeneerd dat het opvoeden aan de ouders is en het onderwijzen aan de school. Feitelijk is dat een onhoudbaar uitgangspunt. Opvoeden kan niet zonder onderwijzen, onderwijzen kan niet zonder opvoeding. De recente inspanningen van de overheid om via het onderwijs opvoedingstaken op het terrein van waarden en normen te realiseren maakt dat onverbloemd duidelijk. Dat opvoeden en onderwijzen niet zonder elkaar wordt bijvoorbeeld ook duidelijk in de bemoeienissen van ouders, vanuit pedagogische verwachtingen, bij tamelijk radicale onderwijsvernieuwingen, zoals het lederwijs-concept (Letschert, 2005).

Er is niet alleen een ontwikkeling naar meer inbreng van ouders in de school. Omgekeerd krijgen scholen in toenemende mate bemoeienis met taken die van oudsher vooral tot het terrein van het gezin worden gerekend. Het Sociaal en Cultureel Planbureau stelt dat in het onderwijs het gevoel leeft dat een deel van de ouders hun taken als opvoeders te weinig waarmaken: ouders zorgen onvoldoende voor de basisvoorwaarden die nodig zijn voor het volgen van onderwijs en doen ze te weinig om probleemgedrag van hun kinderen tegen te gaan. Ouders worden daarom nadrukkelijker

dan voorheen door scholen aangesproken op hun verantwoordelijkheden, bijvoorbeeld in de vorm van een 'oudercontract', waarin rechten en plichten van ouders zijn vastgelegd (Herweijer & Vogels, 2004).

Vier oriëntaties

Het Sociaal en Cultureel Planbureau spreekt van vier oriëntaties in opvattingen van ouders over opvoeding (Herweijer & Vogels, 2004).

Het gaat om oriëntaties waarop door bepaalde groepen ouders meer of minder accent op wordt gelegd.

Onderscheiden worden: autonomie – sociaal gevoel – conformisme – prestaties.

Er is volgens het Planbureau sprake van een verschuiving ten opzichte van de jaren negentig. In die periode kreeg *autonomie* onder Nederlandse ouders het meeste gewicht, gevolgd door *sociaal gevoel*. Duidelijk minder steun was er voor *conformisme*: conformistische opvoedingsdoelen (respect voor ouderen, ouders gehoorzamen). Die doelen lijken echter een comeback te maken. Opvallend is de hoge waardering die jonge ouders ervoor hebben.

2.2

Normen en waarden in het onderwijs

Bij onderwijzen gaat het vaak om door waarden geladen zaken en om normen die gelden in de samenleving waarin kinderen opgroeien. Die waarden en normen zijn niet altijd stabiel en vergen inschatting en juist toepassen in levenssituaties. Dat veronderstelt competentie van leraren en bovenal verantwoordelijkheid. Onderwijs is niet vrijblijvend. Zowel het welbevinden van individuen als de maatschappelijke en culturele ontwikkeling van de samenleving zijn in het geding. Van ouders en leraren wordt daarbij veel gevraagd. Zij zijn betekenisvolle factoren in deze veranderingsprocessen, maar hun taak is niet ongecompliceerd. Ouders en leraren zijn zelf het product van een systeem waarin zij geacht worden veranderingen aan te brengen. Dat vergt moed, competentie en persoonlijkheid en die zijn niet steeds in de benodigde omvang aanwezig. Leraren voelen zich door allerlei beleidsmaatregelen van bovenaf vaak miskend in hun professionalisme.

Het ouderschap is tegenwoordig gecompliceerder dan ooit. Door het wegvallen van een door staat en kerk benadrukte normen- en waardenstructuur, moeten ouders hun gereedschap voor het opvoedingsavontuur zelf samenstellen.

Opvoedingsstijlen zijn er vele; vaste waarden, rituelen en regels steeds minder. Juist die waarden, rituelen en regels zijn van belang voor een evenwichtige ontwikkeling. Niet voor niets zijn normenrestauratie en burgerschapsvorming belangrijke beleidsthema's voor het kabinet Balkenende II (Letschert, 2005).

Burgerschapsvorming

Omdat scholen bijdragen aan de ontwikkeling van toekomstige burgers wordt aan scholen een belangrijke rol toegedacht bij de vorming van leerlingen in actief en verantwoordelijk burgerschap. *Burgerschapsvorming* is een belangrijk thema in het huidige onderwijsdebat. Het gaat hierbij om sociale betrokkenheid en waarden en normen die fundamenteel zijn voor een democratische rechtsstaat. Het kabinet wil in onderwijswetten voor het primair en voortgezet onderwijs een verplichting tot burgerschapsvorming opnemen. De discussie richt zich nu op de vraag hoe dit thema in het onderwijs aan de orde te stellen. Er zijn slechts weinig voorstanders te vinden voor de invoering van een apart vak 'burgerschapsvorming'. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid adviseert om burgerschapsvorming in te bedden in bestaande vakken. Ook scholen, zo blijkt uit een studie

van de Onderwijsraad, kiezen ervoor om aspecten van burgerschapsvorming aan de orde te stellen in leergebieden als geschiedenis, wereldoriëntatie en maatschappijleer.

Aspecten van burgerschapsvorming komen ook tot uitdrukking in de vele educatieve projecten die scholen organiseren rondom maatschappelijke thema's (educaties).

Voorbeelden van educatieve projecten

Dichter bij vrijheid

Lespakket van Amnesty over kinderrechten in de bovenbouw van het basisonderwijs

Zwerfafval: mooi niet!

Lespakket voor basisonderwijs om gewenst weggoigedrag te versterken

Lang leve de liefde

Lespakket voor VMBO met seksuele voorlichting en informatie over geslachtsziekten.

O6-belgedrag

Lespakket over belgedrag binnen en buiten de school

E-man

Discussiespel over rolverdeling tussen vrouwen en mannen, meisjes en jongens

Scholen besteden steeds meer aandacht aan projecten op het gebied van mensenrechten, milieu, verkeerseducatie, geweld, alcoholgebruik en discriminatie. In veel van deze projecten werken scholen samen met maatschappelijke organisaties, zoals politie, antidiscriminatiebureaus, consultatiebureaus voor alcohol en drugs, en de GG&GD. Ook maatschappelijke stages of vrijwilligerswerk behoren tot projecten die kunnen bijdragen aan burgerschapsvorming.

De leraar als opvoeder

Pedagogen wijzen erop dat dagelijkse omgangsvormen in de school meer invloed hebben op het ontwikkelen van waarden en normen dan het bespreken ervan in aparte projecten. De Winter (2000) pleit ervoor de school als 'proeftuin' of miniatuursamenleving in te richten waarin leerlingen burgerschap in de praktijk kunnen ervaren. In het dagelijks verkeer in de klas komen onbewust komen veel waarden en normen tot uitdrukking die invloed hebben op de sociale vorming van kinderen (Jongerius, 2003). Het voorbeeldgedrag van de leraar en de wijze waarop hij of zij spelen en leerprocessen begeleiden en kinderen met elkaar laat omgaan, spelen daarbij een belangrijke rol. Op verschillende momenten op

een dag kunnen leraren kinderen kritisch laten nadenken over hun gedrag en de gevolgen daarvan voor anderen en hen complimenteren bij het vertonen van 'goed gedrag'. Dit zijn volgens pedagogen gouden momenten voor betekenisvolle ontwikkeling van normen en waarden. Ook de omgangsvormen en regels in de school als geheel zijn van invloed.

De website www.sociaalemotioneel.nl geeft een overzicht van verschillende leerlijnen en biedt tevens achtergrondinformatie, tips, en lessuggesties voor het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs.

Het pedagogisch klimaat

De pedagogische dimensie wordt ook zichtbaar in de sfeer in de school. Als kinderen met plezier naar school gaan en zich daar veilig voelen dan ontwikkelen ze zich beter. Over veiligheid op school is de laatste tijd veel te doen. Incidenten van geweld op school, zoals de tragische schietpartij enkele jaren geleden op het Terra College in Den Haag, halen natuurlijk het nieuws. Hoewel ouders en leerlingen het pedagogisch klimaat over het

algemeen als zeer veilig en prettig ervaren, zijn er bijna geen scholen waar schelden, pesten of bedreigingen onder leerlingen niet voorkomen. Uit gegevens van de Inspectie van het Onderwijs (2004) blijkt dat op ongeveer twee procent van de basisscholen en tien procent van de vmbo-scholen zich wekelijks incidenten voordoen. Deze variëren van vernieling of diefstal tot fysiek geweld. Op bijna 40 procent van de basisscholen komen ernstige vormen van pesten voor.

Voorbeeld van een pestprotocol

- 1 Zeg alleen aardige dingen tegen elkaar
- 2 Laat anderen meespelen
- 3 Luister goed naar elkaar
- 4 Anders zijn is leuk!!
- 5 Probeer een ruzie uit te praten
- 6 Help een ander
- 7 Kom je er samen niet uit? Ga dan naar je meester of juf!

Het creëren van een veilig schoolklimaat is een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs. Scholen hebben de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat ieder kind zich op school gerespecteerd voelt. De school zorgt ervoor

dat kinderen beschermd worden tegen pesten, seksuele intimidatie, geweld en discriminatie. De meeste scholen besteden veel aandacht aan het voorkomen van pesten op school. Scholen maken afspraken met leerlingen, leraren en ouders over omgangsregels en stellen soms ook 'pestprotocollen' op: voorschriften die pesten moeten voorkomen.

Voorbeelden hiervan zijn te vinden op www.pestweb.nl en www.pesten.net.

Verder hebben scholen een vertrouwenspersoon en is er een klachtenprocedure waarmee leerlingen en hun ouders klachten, onder andere over gedrag van het personeel, kunnen indienen. Omdat geweld op school vaak te maken heeft met problemen die het onderwijs overstijgen (criminaliteit, drugs, problematische thuissituatie) werken scholen steeds vaker en intensiever samen met een netwerk van jeugdvoorzieningen zoals de wijkpolitie, maatschappelijk werk, en jeugdzorg.

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2004) blijkt dat het pedagogisch klimaat in basisscholen kwalitatief hoog scoort. Leraren en leerlingen gaan respectvol met elkaar om, leraren hebben aandacht voor het welbevinden van hun leerlingen en zorgen ervoor dat regels en afspraken worden nageleefd. Ook is de leeromgeving in de meeste scholen voldoende uitdagend en ondersteunend. Het pedagogisch

klimaat wordt als een van de sterke kanten van het huidige basisonderwijs gezien. In dit klimaat is er veel ruimte voor de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen. Bevorderen van zelfvertrouwen, leren omgaan met eigen gevoelens, wensen en opvattingen en die van anderen en het ontwikkelen van sociale vaardigheden en relaties zijn wat zaken die daarbij vaak aandacht krijgen.

2.3 De vrijheid van onderwijs

In Nederland hebben scholen veel ruimte om het onderwijs te verzorgen op de manier waarvan zij vinden dat het zo hoort en goed is. De opvattingen en de keuzes van ouders daarbij zijn doorslaggevend. De vrijheid van onderwijs, zoals verankerd in artikel 23 van de Grondwet, is een groot en gekoesterd goed. Deze vrijheid heeft betrekking op drie vrijheidsrechten:

- de vrijheid van richting;
- de vrijheid van stichting;
- de vrijheid van inrichting.

Er zijn grenzen aan de vrijheid: de overheid houdt toezicht en stelt voorwaarden aan degenen die onderwijs verzorgen, met name wat betreft de inrichting van het onderwijs. De vrijheid van richting³ mag daar niet mee door

in het gedrang komen. Dit leidt regelmatig tot hevige discussies. Vaak gaat het over kwesties waarbij levensbeschouwing een belangrijke rol speelt. Zo is er de laatste tijd veel publiciteit geweest rond scholen die hun leerlingen verboden om gezichtsbedekkende kleding of een hoofddoek te dragen. Mag een school dat verbieden, of komt dan de vrijheid in het geding? De discussie heeft geleid tot het doen opstellen van een richtlijn door het ministerie waarbij gebruik is gemaakt van adviezen van de Commissie Gelijke Behandeling. Ook was er discussie of de Inspectie van het Onderwijs toezicht mag uitoefenen op het godsdienstonderwijs in Nederlandse scholen. De discussie over vrijheid van onderwijs is recentelijk ook weer op de spits gedreven door het groeiend aantal Iederwijsscholen. Dit zijn particuliere scholen die niet door de overheid bekostigd worden en zich daarom niet aan allerlei verantwoordingsregels hoeven te houden. In Iederwijsscholen bepalen kinderen zelf wat ze leren en bieden docenten alleen lesstof aan als kinderen daarom vragen. Tweede-Kamerleden zijn bezorgd dat leerlingen in deze 'veredelde speeltuinen', zoals een kamerlid dat formuleerde, niets leren. Een aantal fracties wil een verbod op Iederwijs instellen. Verbieden van Iederwijs-scholen kan echter niet, toezicht houden wel. Momenteel

³ Vrijheid van richting: hiermee wordt bedoeld de vrijheid om bijvoorbeeld een bepaalde levensbeschouwing als grondslag voor het onderwijs in een bepaalde school te kiezen. Dit soort onderwijs heet 'bijzonder onderwijs'.

wordt er nagedacht over een toetsingskader waarmee de Inspectie ook particuliere scholen kan toetsen.

Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden

Artikel 23.

- 1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.*
- 2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.*
- 3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.*
- 4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven.*
- 5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.*
- 6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.*
- 7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.*
- 8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.*

Bijzondere en openbare scholen

Scholen hebben uiteenlopende visies op de wijze waarop ze de pedagogische dimensie vormgeven in hun onderwijs. De vrijheid die kinderen hebben in het kiezen van lesstof en tempo waarin ze werken, de samenstelling en grootte van de groepen, de leergebieden die aan de orde worden gesteld en de normen en waarden die worden uitgedragen zijn in elke school anders.

Deze visies zijn terug te vinden in de schoolgids. Daarin beschrijft de school de doelen die ze nastreeft, hoe ze die doelen wil bereiken, welke resultaten daarmee bereikt zijn en hoe extra zorg wordt besteed aan leerlingen met leer- of gedragsmoeilijkheden. De visie van de school bepaalt in sterke mate de identiteit van de school en de wijze waarop ze zich wil profileren. Een groot aantal bijzondere scholen ontleent hun visie aan een bepaalde levensbeschouwing of religie. De meeste bijzondere scholen werken vanuit een rooms-katholieke of protestants-christelijke overtuiging, maar er zijn ook humanistische, islamitische, joodse, en hindoeïstische scholen. Openbare scholen en sommige algemeen bijzondere scholen werken niet vanuit een bepaalde levensbeschouwing of religie. Openbare scholen zijn algemeen toegankelijk voor alle leerlingen, ongeacht hun

godsdienstige of levensbeschouwelijke achtergrond. Deze scholen zijn 'actief pluri-form', dat wil zeggen dat ze de veelheid aan levensbeschouwelijke en religieuze waarden in onze multiculturele samenleving aan de orde stellen. De mate waarin deze scholen aandacht besteden aan levensbeschouwelijk onderwijs verschilt. Ouders kunnen de school vragen hun kinderen godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijke onderwijs te bieden (maximaal 120 uur per jaar). Voor kinderen die niet aan deze lessen mee willen doen organiseert de school dan andere activiteiten. Er zijn ook scholen die hun visie ontlene aan bepaalde onderwijs- of opvoedingsmethoden. We hebben het dan over bijzondere scholen zoals Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet en Vrije scholen, de zogenaamde *traditionele vernieuwingsscholen*. Deze scholen stellen pedagogisch doelen voorop en gaan er van uit dat kinderen in vrijheid moeten kunnen leren. Naast de traditionele vernieuwingsscholen zijn er ook nieuwe ontwikkelingen en pedagogische stromingen waarin nadruk wordt gelegd op zelfontplooiing van kinderen, zoals het ervaringsgericht onderwijs, Reggio Emilia, ontwikkelingsgericht onderwijs en leerwonderwijs scholen. Voor een overzicht met typering van pedagogische stromingen in het onderwijs en weblinks naar de verschillende organisaties

voor het traditionele vernieuwingsonderwijs, zie: www.kennisnet.nl

Keuzemogelijkheden

De verschillende richtingen van scholen maakt het voor ouders en leerlingen mogelijk om het onderwijs te kiezen dat hen het meest aanspreekt. Mocht de school die zij graag zouden willen, niet bestaan, dan hebben ouders het recht een school op te richten. Ze moeten zich daarbij wel houden aan aantal principes en opvattingen over individu, samenleving en democratie zoals die in de grondwet zijn vastgelegd. Scholen mogen bijvoorbeeld niet oproepen tot discriminatie van bepaalde bevolkingsgroepen. De Inspectie van het Onderwijs ziet hierop toe. Recent zijn er striktere eisen gesteld aan het oprichten van nieuwe scholen. Het is de bedoeling dat alle bestuursleden van een nieuw te stichten school over de Nederlandse nationaliteit beschikken. Daarnaast moet bij de aanvraag voor het stichten van een nieuwe school een schoolplan worden gevoegd. In dat plan moet onder meer staan op welke wijze de school bijdraagt aan burgerschapsvorming.

2.4 De brede school

Het basisonderwijs zorgt voor een continue ontwikkeling van kinderen, zo staat het in de Wet op het Primair Onderwijs. In het voorgaande hebben we gezien dat de school hierin niet alleen staat. Kinderen ontwikkelen zich ook door ervaringen thuis en in hun vrije tijd. Wanneer ze op vierjarige leeftijd voor het eerst de school binnenkomen hebben ze al veel geleerd. Sommige kinderen kunnen letters herkennen of lezen, anderen zijn een ster in tekenen of kennen de computer op hun duimpje. Ook na schooltijd ontwikkelen ze zich op allerlei terreinen. Kinderen hebben een steeds drukker leven waarin ze van sportclubs naar muzieklés of een kinderfeestje rennen. De vrije tijd van kinderen wordt steeds meer gepland. SIRE waarschuwt ons zelfs met een campagne dat kinderen te druk zijn en te weinig tijd hebben voor spontane acties die ook belangrijk zijn voor hun ontwikkeling. Een belangrijke vraag is hoe dit buitenschoolse leren op een vruchtbare manier benut kan worden in het onderwijs. De Onderwijsraad (2003) pleit ervoor binnenschools en buitenschools leren nadrukkelijker op elkaar te betrekken en noemt hiervoor drie strategieën:

- vervlechten van elementen van het schools en buitenschools leren, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van omgevingsopdrachten, excursies of projecten in de wijk;
- verbinden, waarbij buitenschoolse activiteiten aanvullend of vervangend zijn voor het schools leren, en
- stapelen van schoolse en buitenschools leertrajecten, bijvoorbeeld in het kader van duale leertrajecten in het beroepsonderwijs waarin werken en leren op school elkaar afwisselen.

In het onderwijsveld is steeds meer aandacht voor het verbinden van schools en buitenschools leren. Dit blijkt met name uit de opkomst van zogenaamde *brede scholen* (Oenen & van Hager, 2001). In een brede school worden voorzieningen voor onderwijs, opvang, zorg, sport en cultuur geïntegreerd met als belangrijkste doel het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen. Door voorzieningen open te stellen voor buurtbewoners wil de brede school een centrale ontmoetingsplek in de wijk creëren voor leerlingen, ouders en wijkgenoten. De school wil zo een sterkere buurtfunctie vervullen en een bijdrage leveren aan sociale binding en veiligheid in de wijk. Deze maatschappelijke taak van het onderwijs wordt door de toenemende individualisering in de samenleving steeds belangrijker gevonden.

De brede school speelt daarnaast ook in op de groeiende behoefte van ouders om arbeid en zorg te combineren en om meer bij het onderwijs betrokken te zijn.

Groeiend aantal 'brede scholen'

Ontleend aan het idee van community schools in Zweden en de Verenigde Staten verschenen halverwege de jaren 90 de eerste brede scholen in Nederland. Met uiteenlopende namen als buurtschool, bedrijfstijdenschool, open wijkschool, vensterschool gingen zij van start om een netwerk van zorg en opvoeding te creëren. Vaak versterkten zij initiatieven die al in scholen bestonden, bijvoorbeeld om kinderen met achterstanden te helpen of om naschoolse opvang te organiseren. Naar mate het aantal brede scholen toeneemt, wordt de samenwerking van scholen met welzijn, jeugdzorg en andere organisaties steeds intensiever. Steeds meer brede scholen worden in nieuwe multifunctionele gebouwen ondergebracht die ook onderdak bieden aan andere organisaties zoals buurtverenigingen en sportclubs. In de meerderheid van de gemeenten is tegenwoordig een brede school te vinden en het aantal blijft groeien. Waar de gemeenten in de beginjaren een sterke regierol hadden lijken schoolbesturen nu steeds vaker het voortouw te nemen.

Brede scholen richten zich vooral op kinderen tot 12 jaar. Voor hen is er dagopvang: een crèche voor de allerkleinsten en een basisschool met mogelijkheden voor overblijven en opvang na – en soms ook voor – schooltijd voor oudere kinderen. Omdat kinderen al van jongs af aan op school zijn, maken scholen zoveel mogelijk gebruik van doorlopende onderwijsprogramma's voor voorschoolse educatie en de eerste leerjaren van het basisonderwijs.

Community school (www.decommunityschool.nl)

De community school in het hart van Amsterdam werkt vanuit het volgende idee:

"De hele buurt is nodig bij de opvoeding van een kind."

De school streeft ernaar om gezin, buurt en school bij elkaar te brengen. Het schoolgebouw staat open voor iedereen en er is een uitgebreid aanbod aan activiteiten: huiswerkbegeleiding voor leerlingen, cursus Engels en Nederlands voor migrantenvrouwen, buurtkookcafé, speeltheek, smartlappenkoor, koffieochtenden, bingo en nog veel meer. Er is een familieruimte met een 'speeltheek' (een plek waar informatie over opvoeding en opgroeiende kinderen te vinden is), een theaterzaal, sportzaak, vergaderruimte en computerlokalen. Deze ruimtes kunnen door buurtbewoners en verenigingen worden gehuurd.

Ook op andere terreinen is er veel te doen. Scholen werken vaak samen met welzijnsinstellingen en schoolmaatschappelijk werk, bibliotheek en de muziekschool, sportverenigingen, en soms ook met buurtverenigingen en volwasseneneducatie. Ouders kunnen naar een inloopspreekuur van een opvoedingsdeskundige, gebruik maken van een computerlokaal, of koffie drinken met andere ouders in de ouderkamer. Voor kinderen is er vaak een wekelijks aanbod van sportieve en culturele activiteiten. In sommige scholen is er ook elke maand een schoolarts, consultatiebureau of logopedist te vinden.

De brede sportschool

(www.bredeschoolijsselstein.nl)

In het Wijk Onderwijs Centrum in IJsselstein is het een drukte van belang. In het gebouw zijn twee basisscholen gevestigd, er is een kinderdagverblijf en ruimte voor naschoolse activiteiten. Ook zijn er spreekkamers voor de schoolarts en de wijkagent. De school heeft vooral veel te bieden op het gebied van sport en beweging. Tijdens gymlessen kunnen kinderen uit groepen 3 t/m 8 kennismaken met activiteiten van sportverenigingen uit de buurt. In 'Club extra IJsselstein' kunnen kinderen met een motorische achterstand

een bewegingsprogramma volgen dat op hun mogelijkheden is toegespitst. Ook is er iedere woensdagmiddag een sportinstuif en is er wekelijks een sport- en spelbus op het schoolplein te vinden. Samen met een buurtsportwerker, leidsters van de buitenschoolse opvang en vrijwilligers kunnen kinderen tijdens het overblijven en na schooltijd aan de slag met gevarieerde collectie van sportmateriaal. Ook sportdagen in de schoolvakanties, een clinic van de atletiekunie, damcursussen en breakdancelessen behoren tot het recente aanbod van de school.

Vooraf brede basisscholen

Elke brede school is weer anders en legt eigen accenten in de doelen die ze willen bereiken. In achterstandswijken gaat het vaak om het bestrijden van onderwijsachterstanden. De nadruk ligt dan op educatieve activiteiten voor kinderen van nul tot vier jaar en ondersteuning met betrekking tot opvoeding en zorg voor ouders. Sommige scholen richten zich vooral op naschoolse activiteiten voor kinderen, terwijl andere vooral een buurtfunctie willen vervullen door activiteiten voor en door wijkbewoners te organiseren.

In het voorgezet onderwijs zijn nog maar weinig brede scholen te vinden. De scholen

die er zijn, richten zich vooral op vmbo-leerlingen in leerjaar 1 en 2. Zij krijgen vaak de mogelijkheid voor huiswerkbegeleiding, extra onderwijs op zaterdagen en in de zomervakanties (zomerscholen) en activiteiten op het gebied van sport en cultuur.

Meer informatie over de brede school is te vinden op: www.bredeschool.nl.



3

De leerling centraal

Inleiding

De gemiddelde leerling bestaat niet. Kinderen verschillen in hun karakter, in hoe ze zich ontwikkelen, in de rust en ondersteuning die ze thuis ervaren. Ook sekseverschillen of verschillen in culturele en maatschappelijke achtergrond hebben invloed op de manier waarop kinderen deelnemen aan het onderwijs. In onze multiculturele samenleving hebben we te maken met een grotere verscheidenheid aan culturele groepen en komen kinderen met uiteenlopende achtergronden en bagage aan op school. We zijn ons er steeds sterker van bewust dat ieder kind anders is en dat dit implicaties heeft voor het onderwijs. Dit hoofdstuk gaat over deze implicaties voor het onderwijs.

§ 3.1 beschrijft de wijze waarop scholen hun onderwijs afstemmen op mogelijkheden van leerling.

Om zicht te krijgen op individuele mogelijkheden van leerling zijn vormen van toetsing nodig. Hierover gaat § 3.2.

In § 3.3 gaat het ten slotte over de uitdaging die het streven om alle kinderen, hoe verschillend ook, zoveel mogelijk samen te laten opgroeien met zich meebrengt en de wijze waarop dit tot uitdrukking komt in het onderwijsbeleid.

3.1 Onderwijs op maat

Zoals gezegd: de gemiddelde leerling bestaat niet. Kinderen verschillen in hun karakter, in hoe ze zich ontwikkelen, in de rust en ondersteuning die ze thuis ervaren. Ook sekseverschillen of verschillen in culturele en maatschappelijke achtergrond (etniciteit, sociaal-economische status, opleiding van de ouders) hebben invloed op de manier waarop kinderen deelnemen aan het onderwijs. We zijn ons er steeds sterker van bewust dat ieder kind anders is en dat dit implicaties heeft voor het onderwijs. Dit besef wordt gevoed door nieuwe inzichten in leren waarin het persoonlijke karakter van leren wordt benadrukt. Ook de maatschappelijke trend van individualisering wijst in de richting van meer aandacht voor het individu. Bovendien hebben we in onze multiculturele samenleving te maken met een grotere verscheidenheid aan culturele groepen en komen kinderen met uiteenlopende achtergronden en bagage aan op school. Leraren staan voor de uitdaging om hun onderwijs af te stemmen op kinderen met uiteenlopende mogelijkheden: bijvoorbeeld op kinderen met leerproblemen, kinderen die Nederlands als tweede taal moeten leren, kinderen uit gezinnen in een

achterstandssituatie, maar ook kinderen die makkelijk leren en hoogbegaafde leerlingen. We vinden dat leerlingen recht hebben op onderwijs dat optimaal is afgestemd op hun mogelijkheden, leerstijlen en talenten. Met de huidige regelgeving en tendens naar autonomievergroting krijgen scholen meer ruimte om dit mogelijk te maken.

Adaptief onderwijs

Onderwijs dat zoveel mogelijk rekening houdt met verschillen tussen leerlingen noemen we *adaptief onderwijs*. Met adaptief onderwijs stemt de leraar de onderwijsactiviteiten zoveel mogelijk af op de mogelijkheden en behoeften van leerlingen (Boland, 1996, Houtveen & Reezigt, 2000). Adaptief onderwijs is onderwijs op maat. De maat is het kind zelf, en niet de leerstof of de formele structuur van het onderwijs.

Dat laatste is nu juist problematisch, want in de traditie van het basisonderwijs heeft zich een systeem ontwikkeld dat zich richt op de gemiddelde leerling. We kennen dit systeem als het *leerstofjaarklassensysteem*. De basis voor dit systeem voert terug tot de Lageronderwijswet van 1920. In die wet wordt ervan uitgegaan dat onderwijs klassikaal is georganiseerd en dat de leerstof wordt

opgesplitst in vakken. Leerlingen zijn in leeftijdsgroepen geordend en krijgen lesstof aangeboden die voor alle leerlingen van die groep hetzelfde is en die ze zich eigen moeten maken binnen het schooljaar en op hetzelfde niveau. De hardlopers krijgen soms wat extra en de achterblijvers soms iets minder. Bij de invoering van de basisschool in 1985 en meer recente regelgeving over het primair onderwijs is de eis van de inrichting van het leerstofjaar-klassensysteem losgelaten en hebben scholen meer mogelijkheden gekregen om hun onderwijs anders te organiseren. Toch is op dit moment het leerstofjaarklassensysteem nog steeds het meest dominante model. Dat geldt overigens niet alleen voor Nederland, maar is waarschijnlijk een internationaal voorkomend verschijnsel. Uit onderzoek van Greven, Kuiper, Letschert, Noteboom en Vanobbergen (2005) onder basisscholen in Nederland en Vlaanderen blijkt dat de meeste basisscholen het leerstofjaarklassensysteem hanteren, maar dat er maar weinig scholen zijn die er bewust voor kiezen. De dominantie van het model lijkt vooral samen te hangen met zaken als beheersbaarheid, gemak en traditie, maar ook met factoren die vernieuwing in de weg staan zoals het gebrek aan geschikte leermiddelen, deskundigheid van leraren en de inrichting van het schoolgebouw. Wel gaan de meeste scholen op zoek naar

mogelijkheden voor *differentiatie* binnen het leerstofjaarklassensysteem om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen. Dit kan verschillende vormen aannemen:

- *niveaugroepen*: leerlingen worden bij het technisch lezen en rekenen/wiskunde ingedeeld in niveaugroepen;
- *leerjaaroverstijgende activiteiten*: voor bepaalde projecten en activiteiten werken leerlingen samen met andere leeftijdsgroepen;
- *week- en dagtaken*: leerlingen stellen in overleg met de leraar een week- of dagtaak op waar ze zelfstandig en in hun eigen tempo aan werken.

Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2005) is er steeds meer aandacht voor differentiatie, maar is het onderwijs in het gros van de scholen nog onvoldoende afgestemd op de verschillende leerbehoeften van kinderen. Leraren houden weliswaar rekening met tempoverschillen bij de verwerking van de leerstof, maar stemmen de leerstof niet altijd af op de verschillende niveaus en leerstijlen van leerlingen. Dit blijft een belangrijk aandachtspunt in het onderwijs.

De leerling, niet de leerstof als maat

Sommige scholen, zo blijkt uit het onderzoek van Greven et al. (2005), wijken bewust van het leerstofjaarklassensysteem af. Er zijn scholen waar leerlingen niet in jaarklassen maar in heterogeen samengestelde leeftijdsgroepen ingedeeld worden.

Bekende voorbeelden hiervan zijn de traditionele vernieuwingsscholen. In Jenaplanscholen zijn er stamgroepen met kinderen van verschillende leeftijdsgroepen en niveaugroepen (veelal jaargroepen). Het Montessori-onderwijs werkt met verticale groepen (onder-, midden- en bovenbouw). Binnen deze groepen werken kinderen op hun eigen niveau en kiezen ze zelf met welke leermiddelen ze aan de slag willen. Ze mogen daarmee zo lang werken als ze willen (tempovrijheid). Het meest extreem in het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem zijn de lederwijsscholen, waar kinderen volledig zelf bepalen wat ze doen en waar ze aan werken.

De vijf innovaties van Iederwijs

- *In Iederwijs scholen kiezen kinderen wat, hoe en op welk moment ze iets willen leren. Ze worden hierin geheel vrij gelaten.*
- *De school bestaat uit één groep van verschillende leeftijden*
- *Er zijn geen lokalen maar ruimtes voor verschillende activiteiten, zoals een computer-kamer, moestuin, atelier, keuken, leeszolder.*
- *De activiteiten ontstaan vanuit het initiatief van kinderen: iedereen doet dingen die hem/haar enthousiast maken.*
- *De school wordt bestuurd door kinderen, begeleiders en ouders samen: met elkaar worden regels gemaakt en besluiten genomen.*

De trend om de leerling en niet de leerstof als maat te nemen is ook zichtbaar in de opkomst van basisscholen die experimenteren met vormen van het *nieuwe leren* (Van Wonderen, 2004).

Het nieuwe leren is een verzamelterm voor verschillende innovatieve visies op onderwijs en kent veel uitwerkingsvormen. Voorbeelden van onderwijsvormen die met het nieuwe leren geassocieerd worden zijn Evarings-Gericht Onderwijs (EGO), coöperatief leren, probleemgestuurd leren. Kenmerkend voor al deze vormen van leren is de centrale rol van

de leerlingen en het belang van intrinsieke motivatie en aansluiten bij interesses en ervaringen van leerlingen. Het nieuwe leren bouwt voort op constructivistische stromingen in de leerpsychologie waarin een lerende wordt gezien als iemand die actief kennis en inzicht vergaart in interactie met zijn omgeving. De leraar heeft daarbij de rol als coach en begeleider die het proces vanaf de zijlijn stimuleert en ondersteunt. Kok (2003) noemt drie belangrijke uitgangspunten voor het nieuwe leren:

- 1 leren is een sociaal proces: samenwerkend leren heeft een belangrijke plaats in het onderwijs;
- 2 leren is altijd gesitueerd in een context: onderwijs is georganiseerd rondom betekenisvolle en levensechte thema's waarin verschillende soorten kennis en vaardigheden geïntegreerd worden (brede leergebieden, vakoverstijgende projecten, thematisch onderwijs);
- 3 reflectie en zelfregulatie spelen een belangrijke rol bij het leren: leerlingen reflecteren op hun eigen werk en leren hun eigen leerproces te sturen.

Veel basisscholen experimenteren inmiddels met nieuwe vormen van leren. In sommige gevallen gaat het om nieuwe scholen, zoals de KinderCampus in Hilversum (www.kindercampus.nl) en de Wittering.nl in

Rosmalen (www.wittering.nl), in andere gevallen om bestaande scholen die het roer omgooien.

Een voorbeeld van scholen die werken aan vernieuwing van bestaand onderwijs zijn de Teamonderwijs Op Maat (TOM) scholen. Deze TOM-scholen streven naar:

- een andere organisatie van het leren (klassen-doorbrekend, wisselende leergroepen, actief en betekenisvol leren)
- een andere inzet van personeel (leraar als coach, teamteaching) en
- een krachtige en gevarieerde leeromgeving (thematisch, gedifferentieerd naar niveau, verschillende leer- en werkplekken, computer als belangrijke leerbron).

Voor meer informatie over de 'TOM-scholen' zie www.teamonderwijs.nl.

3.2

Hoe gaat het met een kind op school?

Hoe gaat het met mijn kind op school? Deze vraag stellen veel ouders en ze kunnen er verschillende dingen mee bedoelen. Ze willen bijvoorbeeld weten of hun kind goed presteert, hoe hij zich gedraagt en omgaat met andere kinderen, of hun kind tot het gemiddelde van de groep behoort, of hij plezier heeft in het leren en zo zijn er nog meer vragen die bij ouders leven.

Leraren proberen op allerlei manieren inzicht te krijgen in de vorderingen van hun leerlingen. Ze observeren hoe een kind zich gedraagt in de klas, ze beoordelen huiswerk en werkstukken en nemen mondelinge en schriftelijke overhoringen af. Ook gebruiken ze toetsen die horen bij boeken en methodes en nemen ze deel aan landelijke methode-onafhankelijke toetsen.

Volgen van vorderingen

In het onderwijs krijgt het nauwgezet onderzoeken van de individuele vordering van leerlingen steeds meer aandacht. Scholen maken daarbij steeds vaker gebruik van een geautomatiseerd *leerlingvolgsysteem* (LVS).

Er zijn verschillende leerlingvolgsystemen op de markt. Een veelgebruikte is het programma dat door het Cito is ontwikkeld. Dit programma bestaat uit verschillende op elkaar afgestemde toetspakketten voor taal en rekenen en een toets op het gebied van wereldoriëntatie en sociaal-emotioneel ontwikkeling. Deze toetsen worden op verschillende momenten door de leerjaren heen afgenomen. Het programma biedt niet alleen toetsen, maar ook diagnostische procedures om eventuele problemen te analyseren en gerichte informatie (publicaties, hulpboek) om te bepalen welk handelen gewenst is. De gegevens uit een LVS worden vaak verzameld in *leerlingdossier*.

Daarin staan onder meer uitslagen van toetsen en observaties, rapportgegevens, aantekeningen van gesprekken met ouders en teambesprekingen, plannen voor extra ondersteuning (handelingsplannen), en soms ook algemene observaties over de sociale en emotionele ontwikkeling van een kind.

Landelijke toetsen

Scholen maken ook gebruik van landelijke toetsen. De bekendste is de eindtoets basis-onderwijs ontwikkeld door het Cito, de Cito-toets. De toets is niet verplicht maar wordt wel door de meerderheid van de scholen

(ruim tachtig procent) gebruikt in groep acht. De Cito-toets bestaat uit vragen op het gebied van taal, rekenen, wereldoriëntatie en informatieverwerking (het onderdeel wereldoriëntatie wordt wel getoetst maar telt niet mee voor de score).

De toets helpt leraren om ouders te kunnen adviseren wat betreft het type vervolgonderwijs dat past bij hun kind. De uitslag van de toets wordt opgenomen in een adviesrapport waarin ook het oordeel van de leraar staat. Naast de Cito-toets maken scholen steeds vaker ook in lagere groepen gebruik van landelijke toetsen. Zo gebruiken veel scholen in groepen 5, 6 en/of 7 de zogenaamde *entreetoetsen*.

Deze toetsen, ook ontwikkeld door het Cito, geven inzicht in de basisvaardigheden van de kinderen zijn op het gebied van taal en lezen, rekenen-wiskunde en informatieverwerking; vaardigheden die ook in de eindtoets gemeten worden. Omdat de toets ieder schooljaar afgenomen wordt, kunnen de prestaties van het kind over de jaren heen vergeleken worden. De ontwikkeling van de basisvaardigheden zijn zo te volgen en problemen kunnen tijdig gesignaleerd worden. De entreetoetsen en de eindtoets vormen samen het Leer- en Onderwijsvolgsysteem (LOVE).

De toegenomen aandacht voor toetsing is ook merkbaar in het voorschoolse onderwijs. Er komen steeds meer toetsen en kind-volgsystemen op de markt voor jonge kinderen. Was de peuterspeelzaal vroeger vooral bedoeld als een plek waar kinderen met elkaar kunnen spelen, nu wordt deze voorziening steeds vaker gebruikt om gericht te kijken naar de ontwikkeling van kinderen, eventuele achterstanden te signaleren en zo nodig in te grijpen. Er worden kind-volgsystemen gebruikt die bestaan uit verschillende observatielijsten, vragenlijsten en soms ook toetsen waarmee de ontwikkeling van kinderen in kaart gebracht kan worden. Sommige volgsystemen zijn gekoppeld aan educatieve programma's zoals Piramide en Kaleidoscoop. Deze programma's zijn vooral gericht op kinderen met een onderwijsachterstand.

Discussie over toetsen

Niet iedereen is voorstander van de toegenomen toetsing in het onderwijs. De pedagoog Stevens (1997) vindt dat het voortdurend vergelijkend beoordelen van prestaties van leerlingen stigmatiserend werkt (leerlingen presteren hoog, gemiddeld of laag) en het zelfvertrouwen van kinderen schaadt. Toetsen zijn in zijn ogen te veel gericht zijn op het

diagnosticeren van falen en bevorderen van competitie en te weinig op het motiveren en bemoedigen van leerlingen. Ook veel vernieuwingsscholen geven de voorkeur aan andere vormen van toetsing zoals portfolio's die een meer continu beeld van de ontwikkeling van een kind laten zien.

In MILE-Nederlands, deel 4, Evalueren in interactief taalonderwijs, worden voorbeelden gegeven van leerlingportfolio's; dat is een systematische en geordende verzameling van werk van een kind. Het portfolio laat het ontwikkelingsproces van een kind zien. Door het gebruik van een portfolio vindt er op een natuurlijke manier interactie plaats tussen leerlingen en leraar over het werk van de leerling en leert het kind reflecteren op zijn werk (Droop e.a., 2002).

Ook op het gebruik van de Cito-eindtoets bestaat kritiek. Sommige scholen vinden de toets te eenzijdig, omdat ze te veel nadruk legt op prestaties in taal en rekenen en te weinig aandacht heeft voor sociale vaardigheden. Deze scholen gebruiken vaak andere eindtoetsen zoals bijvoorbeeld de Interesse Schoolvorderingen Intelligentie (ISI)-

toets of een eigen toets van de plaatselijke schoolbegeleidingsdienst. Voorbeelden van alternatieve eindtoetsen zijn te vinden op www.toetswijzer.nl. Andere kritiek op de Cito-toets is dat deze teveel een momentopname zou zijn en leerlingen teveel stress zou opleveren. Deze stress heeft volgens onderwijsjournalist Sikkes (2004) vooral te maken met de toegenomen waarde die het voortgezet onderwijs hecht aan de uitslag van de toets. Dit legt druk op leerlingen om goed te presteren. Er is dan ook steeds meer vraag naar oefenprogramma's en voorbeeldopgaven en er bestaan websites met oefenopgaven voor leerlingen (www.toets-trainer.nl) en ook ouders (www.citogroep.nl).

Uitdagen van leerlingen

Voor leraren is het interessant en van belang om de ontwikkeling van leerlingen te volgen. Het geeft ze een beeld van het verloop van die ontwikkeling en inzicht in hoe ze verdere ontwikkeling kunnen uitdagen. Uitdagen van leerlingen is de kern van de leraarstaak. Jammer is het dat in ons onderwijs het volgen van leerlingen zo gefixeerd is op het diagnosticeren van problemen. Diagnose komt uit de medische wereld en gaat over het opsporen van problemen. *Pedagogische diagnostiek* zou zich wat minder op problemen

moeten fixeren en wat sterker op datgene wat goed gaat, op datgene wat de leerling lukt. Bemoediging is een prima pedagogisch instrument.

Het volgen van ontwikkeling is niet voorbehouden aan de leraar. De leerling zelf is bij uitstek in staat om te reflecteren op de eigen ontwikkeling en op de rol van de leraar in dat proces. De Duitse pedagoge Grabbe (2004) noemt drie factoren die wezenlijk zijn bij pedagogische diagnostiek:

- leerlingen zijn betrokken bij het volgen van hun eigen ontwikkeling;
- het gaat niet alleen om leerproblemen, maar vooral om voortgang in ontwikkeling;
- het is een gemeenschappelijk proces van leerling en leraar waarbij ook reflectie op de rol en het handelen van de leraar van belang is.

Het volgen van leerlingen is geen systeem. Het is een werkelijk geïnteresseerde houding in wat kinderen beweegt, hoe ze zich ontwikkelen en hoe die ontwikkeling verder uitgedaagd kan worden. Ontwikkeling is namelijk gekoppeld aan vooruitgang van individuen en niet aan het bereiken van externe standaarden. Dat maakt onderwijs niet gemakkelijker, maar wel spannender en doelmatiger.

3.3 Een school voor alle kinderen

In het leerstofjaarklassensysteem worden leerlingen geacht in een leerjaar dezelfde leerstof op hetzelfde niveau tot zich te nemen. Sommigen gaat het gemakkelijk af, anderen hebben een extra steuntje in de rug nodig. Door het veelvuldige toetsen zien we al snel wanneer er iets aan de hand is.

Voor kinderen die het gemiddelde tempo niet bij kunnen houden worden compenserende maatregelen genomen. En er zijn veel kinderen voor wie dat geldt. Van de 1,5 miljoen kinderen in het basisonderwijs behoort een kleine 400.000 kinderen tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid van de overheid omdat zij het risico hebben om een achterstand op te lopen. De helft van deze groep is van allochtone afkomst. Als we uitgaan van deze cijfers zou dit betekenen dat bijna eenderde van de leerling-populatie moeite heeft om het systeem goed te doorlopen. Dit onderstreept eens te meer het belang van meer maatwerk in het onderwijs.

Hoog begaafd

Ook voor kinderen die voorop lopen is maatwerk nodig. Volgens het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid Primair Onderwijs van SLO heeft zo'n 10 procent van de leerlingen kenmerken van hoogbegaafdheid. Deze kinderen beschikken over hoge intellectuele vermogens, veel doorzettingsvermogen en creativiteit bij het oplossen van problemen. Hoogbegaafde leerlingen zijn vaak goed in meerdere gebieden, bijvoorbeeld in taal én wiskunde. Er zijn ook leerlingen die in één gebied excelleren: in dat geval spreken we over 'begaafde' leerlingen. Je zou zeggen dat deze kinderen juist goed leren en geen extra aandacht nodig hebben. Maar als ze niet voldoende worden aangesproken gaan ook zij vaak onder hun eigen niveau presteren. Het kan nodig zijn om de reguliere leerstof aan te passen (minder instructies en herhalings- en oefenstof) en om extra leerstof aan te bieden. In sommige gevallen is versnelling op zijn plaats, dat wil zeggen dat een kind een groep overslaat.

Het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid Primair Onderwijs van SLO (www.infohoogbegaafd.nl) biedt allerlei informatie over de begeleiding van (hoog)begaafde kinderen in het basisonderwijs.

Hoe verschillend ze ook zijn, de basisschool is er voor alle kinderen. Ieder kind heeft recht op de aandacht en begeleiding die nodig is om zich optimaal te ontwikkelen.

Wanneer kinderen grote (leer)problemen heeft kan het voor een school moeilijk zijn om hen de zorg te geven die ze nodig hebben. Een kind kan dan beter op zijn plaats zijn in het speciaal onderwijs. Maar dit zijn uitzonderingsgevallen: in principe wordt er alles aan gedaan om kinderen op school te houden. Het huidige onderwijsbeleid is erop gericht om kinderen, hoe verschillend ook, zoveel mogelijk samen te laten opgroeien en scholen de middelen te geven om waar nodig extra ondersteuning te bieden. Dit streven komt tot uitdrukking in het 'Weer Samen Naar School-beleid' voor kinderen met een speciale onderwijsbehoefte en het Onderwijskansenbeleid gericht op kinderen met een onderwijsachterstand.

Weer samen naar school

De trend in het onderwijsbeleid is om kinderen met speciale onderwijsbehoefte zoveel mogelijk naar het reguliere basisonderwijs te laten gaan.

Dit is niet altijd zo geweest (Nekkers, Ter Pelle & Limpens, 2003). Aan het begin van de vorige eeuw werd het onderwijs opengesteld

voor kinderen met een handicap, maar al snel ontstond het idee dat deze kinderen meer gebaat zouden zijn bij kleine klassen met speciale materialen en begeleiding. Ook zouden ze dan geen hinder geven aan de niet-gehandicapte kinderen. In 1920 ontstond zo een apart systeem voor speciaal onderwijs. Dit werd lange tijd gezien als een goede manier om kinderen met speciale onderwijsbehoefte de zorg en het onderwijs te geven die ze nodig hebben.

Maar er ontstond ook kritiek. Het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs bleef groeien en de kosten stegen zienderogen.

Ook de visie op mensen met een handicap veranderde. Werden mensen met een handicap vroeger vooral gezien als mensen die door een medisch defect minder of anders functioneren, nu wordt iemand met een handicap in de eerste plaats gezien als een burger die net als ieder ander vorm en inhoud kan geven aan zijn bestaan. Ouders willen in toenemende mate dat hun kind naar een gewone buurtschool dichtbij huis kan gaan en zo kan opgroeien met kinderen zonder handicap. Deze ontwikkelingen vormden de basis van een nieuw beleid in de jaren negentig om kinderen met een handicap en speciale onderwijsbehoefte zoveel mogelijk naar een gewone school te laten gaan. De kern-

gedachte achter dit *Weer Samen Naar School-beleid (WSNS)* was om de zorg naar het kind te brengen in plaats van het kind naar de zorg.

Met het WSNS-beleid werken basisscholen zoveel mogelijk samen met scholen voor speciaal basisonderwijs om de zorg voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te organiseren. Elk samenwerkingsverband voor speciaal basisonderwijs beschikt over een zorgbudget waarmee ze de zorg voor leerlingen kunnen organiseren. De scholen voor speciaal basisonderwijs adviseren de gewone basisscholen en begeleiden leerlingen op de basisschool. Basisscholen kunnen daarnaast interne begeleiders of remedial teachers aanstellen. Naast het WSNS-beleid is ook de leerlinggebonden financiering oftewel 'het rugzakje' ingevoerd om de integratie van leerlingen met een handicap in het reguliere onderwijs kracht bij te zetten. Met deze maatregel kunnen ouders, als vaststaat dat een kind extra zorg nodig heeft, zelf kiezen of hun kind naar het reguliere basisonderwijs gaat of naar het speciaal onderwijs. Als ze kiezen voor een reguliere school dan krijgt hun kind een 'rugzak' met geld en middelen mee waarmee de school de begeleiding kan organiseren die nodig is. Als het ondanks extra hulp echt niet lukt op de basisschool, dan gaan kinderen naar

het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs is onderverdeeld in vier clusters:

- cluster 1 omvat het onderwijs aan leerlingen die blind of slechtziend zijn;
- cluster 2 omvat het onderwijs aan leerlingen die doof of gehoorgestoord zijn of ernstige spraakmoeilijkheden hebben;
- cluster 3 omvat het onderwijs aan leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking (zeer moeilijk lerende kinderen (zml), mytyl, tytyl, langdurig somatisch zieken);
- cluster 4 omvat het onderwijs aan langdurig zieke kinderen, anders dan met een lichamelijke handicap, zeer moeilijk opvoedbare kinderen en kinderen in scholen, verbonden aan Pedologische Instituten.

Dankzij het WSNS-beleid is er in reguliere scholen meer aandacht gekomen voor zorgverbreding. De Inspectie van het Onderwijs (2004) concludeert dat de kwaliteit van de leerlingenzorg sterk vooruit is gegaan in de afgelopen jaren. Werden individuele handelingsplannen eerst alleen in het speciaal onderwijs gebruikt, nu spelen ze ook steeds meer een rol in het reguliere onderwijs. Voor kinderen met extra onderwijsbehoeften wordt een handelingsplan opgesteld om afspraken over de begeleiding vast te leggen. In het plan staat beschreven welke problemen het

kind heeft, wat de school in de komende periode met de leerling wil bereiken en hoe de begeleiding wordt vormgegeven. Ook is er in scholen nu meer specifieke expertise om zorgleerlingen te begeleiden. Een interne begeleider coördineert de zorg en ondersteunt leraren bij begeleiding. Er zijn remedial teachers en scholen werken nauw samen de jeugdzorg en het RIAGG.

Onderwijskansen

Naast kinderen met speciale onderwijsbehoeften is er ook zorg voor kinderen die een achterstand ontwikkelen door hun maatschappelijke en culturele achtergrond. Vanuit de zogenaamde 'gewichtenregeling' krijgen scholen geld om meer aandacht te kunnen besteden aan kinderen van laagopgeleide ouders, schippers- en woonwagenkinderen en kinderen met laagopgeleide allochtone ouders. Voor de laatste groep wordt het meeste geld uitgetrokken.

De gewichtenregeling richt zich momenteel met name op kinderen in de eerste vier groepen van het basisonderwijs om scholen te stimuleren om de achterstand van leerlingen zo snel mogelijk aan te pakken. Scholen kunnen met behulp van de regeling klassen klein houden door extra groepsleraren aan te stellen,

maar kunnen ook kiezen voor meer handen in de klas of meer specialistische begeleiding van leerlingen. Ze gebruiken het geld dan om extra personeel aan te stellen. Dit kunnen onderwijsassistenten zijn, maar ook remedial teachers, extra bevoegde vakleraren, taal/reken-coördinatoren of intern begeleiders.

Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2003) blijkt dat de taalachterstand van allochtone, in het bijzonder Turkse en Marokkaanse, leerlingen nog steeds groot is maar in de afgelopen jaren duidelijk af is genomen. De taalachterstand van autochtone leerlingen neemt daarentegen juist toe. Kinderen van ouders met maximaal basisonderwijs of lager beroepsonderwijs blijken de grootste achterstanden te hebben.

Door deze ontwikkelingen staat de gewichtenregeling momenteel ter discussie. De Minister wil in de toekomst niet zozeer naar etniciteit te kijken, maar het opleidingsniveau van ouders en de feitelijke taalachterstand van leerlingen als uitgangspunt nemen.

Voor kinderen met een zodanige taalachterstand dat ze niet goed kunnen deelnemen aan het reguliere onderwijs is er aparte opvang buiten de school. Vanuit het onder-

wijskansenbeleid krijgen gemeenten extra middelen voor het organiseren van bovenschoolse schakelklassen. Gedurende één schooljaar krijgen leerlingen daar taalonderwijs aangeboden om zo hun achterstand weg te werken. Daarna gaan zij terug naar hun eigen school. De schakelklassen zijn ook voor leerlingen die rechtstreeks uit het buitenland komen, bijvoorbeeld leerlingen uit gezinnen die gevlucht zijn.

Voorschoolse educatie

Vanuit het onderwijskansenbeleid wordt er ook veel geïnvesteerd in voorschoolse educatie. Consultatiebureaus worden gestimuleerd om achterstanden en problemen te signaleren en te verwijzen naar programma's voor voorschools onderwijs. Peuterspeelzalen en crèches kunnen door middel van gerichte programma's zoals Piramide en Kaleidoscoop, die doorlopen in de onderbouw van de basisschool, achterstanden vroegtijdig aanpakken. Allochtone leerlingen en leerlingen van laagopgeleide ouders lijken de weg naar de peuterspeelzaal steeds beter te vinden. Maar daarmee zijn onderwijsachterstanden niet de wereld uit geholpen. Om achterstanden daadwerkelijk te voorkomen zouden volgens de Inspectie van het Onderwijs (2004) de kwaliteit van de programma's en de aansluiting met de basisschool verbeterd

moeten worden. De professionalisering van leerkrachten verdient daarnaast ook meer aandacht.

Integratie of segregatie?

Het onderwijsbeleid is erop gericht om kinderen, ongeacht hun achtergrond en mogelijkheden, zoveel mogelijk samen te laten opgroeien. Maar in hoeverre lukt dit ook in de praktijk? De afgelopen jaren is het aantal kinderen dat speciale zorg nodig heeft in het basisonderwijs weliswaar niet gegroeid, maar er is wel sprake van een forse groei van het aantal kinderen in het speciaal onderwijs, met name in cluster drie en vier. Het speciaal onderwijs krijgt daardoor te maken met leerlingen met de meest complexe handicaps en problemen, en er is een tekort aan leraren en expertise om hen op te vangen (Nekkers, Ter Pelle & Limpens, 2003).

In het reguliere onderwijs zijn er andere problemen. Kinderen met een handicap vinden niet altijd aansluiting in de klas en kunnen eenzaam zijn. Ook hebben ouders er soms moeite mee dat er een kind met een handicap in de klas zit omdat hun eigen kind dan minder aandacht zou krijgen. Scholen nemen niet automatisch zorgleerlingen op, ook omdat in sommige gevallen opvangmogelijkheden

tekortschieten. Al met al komt het streven van 'weer samen naar school' weer ter discussie te staan. Er is zowel kritiek op het speciaal onderwijs, dat niet in staat is om meer te bieden dan een prettig pedagogisch klimaat, als op het regulier onderwijs, dat onvoldoende toegankelijk is (Ter Pelle, Nekkers & Limpens, 2004). Ook de verplichting om in het kader van het integratiebeleid aan de reguliere kerndoelen te voldoen is voor een groot aantal leerlingen niet haalbaar, zo blijkt uit onderzoek van de Inspectie (2005).

De SLO is gevraagd om een voorstel te ontwikkelen voor aangepaste kerndoelen voor het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. Dit heeft geresulteerd in drie verschillende kerndoelvoorstellen (Hendriks, Van Leeuwen, Pietersen & Van Zon, 2004):

- voor aangepast onderwijs voor leerlingen tot ongeveer 12 jaar met een enkelvoudige beperking en/of stoornis,
- voor aangepast onderwijs voor zeer moeilijk lerende leerlingen tot 20 jaar en leerlingen met een meervoudige beperking en/of stoornis tot 20 jaar, en
- voor arbeidstoeleiding in het voortgezet speciaal onderwijs voor leerlingen van 13 tot 20 jaar met een enkelvoudige beperking en/of stoornis van wie verondersteld wordt dat zij geen

diploma of certificaat kunnen behalen. Deze doelen kunnen ook voor reguliere scholen worden gebruikt bij het onderwijs aan rugzakleerlingen.

Streven naar evenwicht

Ook het ideaal dat kinderen met verschillende culturele en maatschappelijke achtergronden zoveel mogelijk samen opgroeien, blijkt moeilijk te verwezenlijken. Maar weinig scholen hebben een evenwichtige leerlingpopulatie met een mix van culturele groepen en maatschappelijke lagen. Het aantal 'zwarte scholen' met overwegend allochtone leerlingen en achterstandsleerlingen neemt toe. Niet alleen in de grote steden maar juist ook in kleinere gemeenten. Andere, zogenaamde 'witte' scholen trekken vooral kinderen van hoogopgeleide ouders. De toenemende segregatie in het onderwijs wordt om verschillende redenen niet wenselijk gevonden. Deze zou niet bijdragen aan de maatschappelijke integratie van leerlingen en tot een tweedeling in de maatschappij kunnen leiden. Dit meer ideologische motief voert de boventoon in het politieke debat. De gedachte is dat etnische gemengde scholen beter zijn omdat kinderen met verschillende achtergronden dan met elkaar optrekken waardoor ze hun weg beter kunnen vinden in de multiculturele samenleving. Anderen

beweren dat zwarte scholen problematisch zijn omdat ze niet bevorderlijk zijn voor de *leerprestaties* van kinderen.

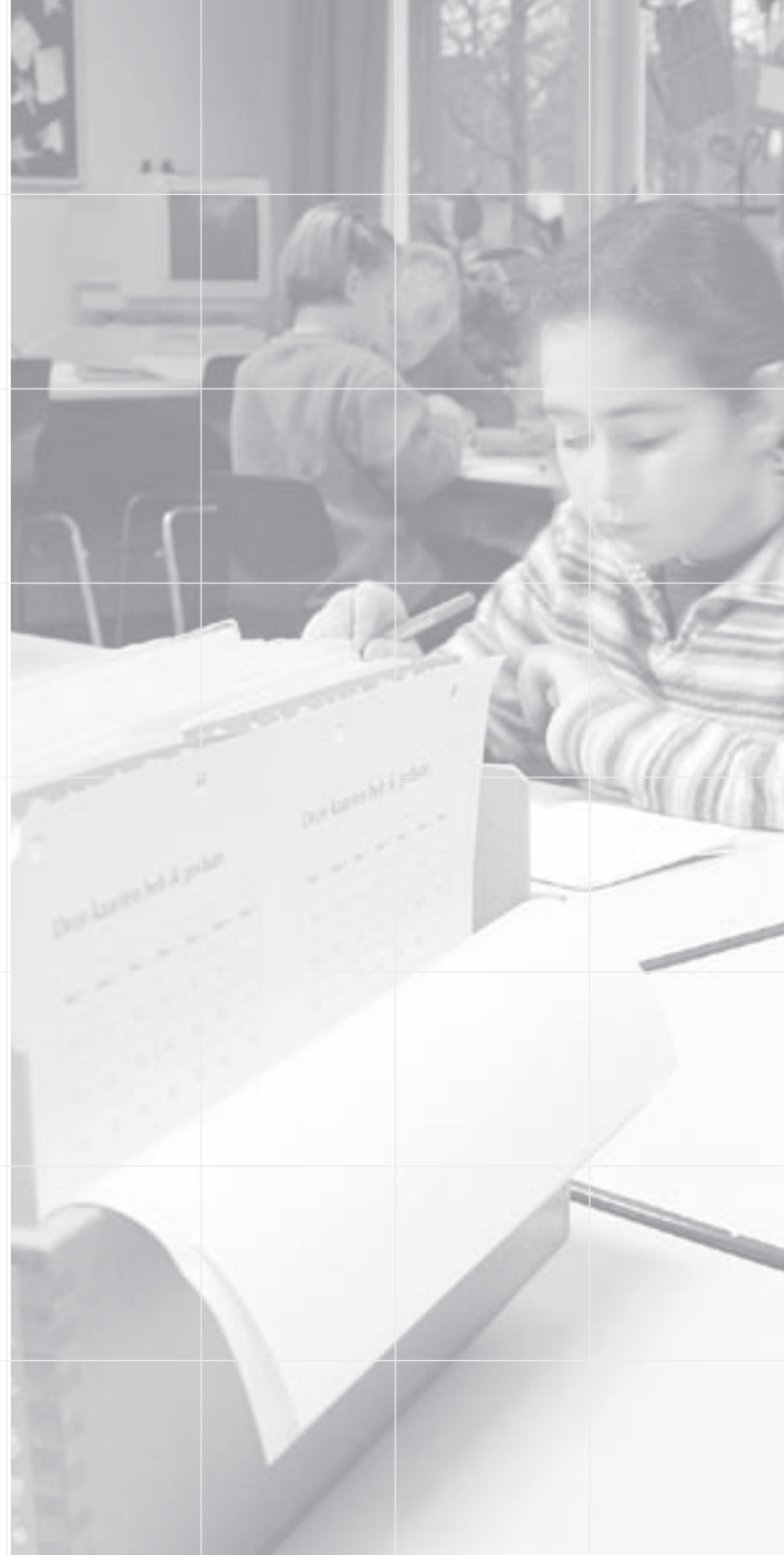
Uit onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Gijsberts & Dagevos, 2005) blijkt echter dat scholen met veel allochtone leerlingen er steeds beter in slagen om de taalachterstanden bij kinderen te verminderen. Zwarte scholen boeken op dit punt een grotere leerwinst dan witte en gemengde scholen. Over de gehele linie komen prestaties op zwarte scholen inderdaad later tot stand, maar dit heeft vooral te maken met het feit dat kinderen op deze scholen minder gunstige kenmerken hebben dan op andere scholen. Ze komen bijvoorbeeld vaker uit gezinnen met laagopgeleide ouders. De kleur van de school blijkt weinig invloed te hebben op de prestaties. Pas wanneer het percentage allochtone achterstandsl leerlingen boven de 50 procent uitkomt, blijken taalprestaties significant lager te zijn (Driessen et al., 2003). Concentraties van achterstandsl leerlingen zijn dus niet wenselijk.

Oplösungen

Hoe zorg je er nu voor dat scholen meer een afspiegeling van de maatschappij zijn? De oplossingen voor dit probleem liggen niet voor het oprapen. De Minister is voornemens

om een maximum van 80% te stellen aan het aantal achterstandsl leerlingen waarvoor een school gewichtsgeld ontvangt. Verder worden gemeenten en scholen gestimuleerd om gezamenlijk overleg te voeren over het realiseren van een doorlopende leerlijn van voorschoolse educatie naar basisonderwijs, over de spreiding van leerlingen en over het gezamenlijk organiseren van culturele activiteiten om de integratie tussen allochtone en autochtone leerlingen te bevorderen. Het Landelijk Bureau ter bestrijding van Rassen-discriminatie vindt het, evenals sommige politieke partijen, vooral zaak om drempels die met name witte scholen minder toegankelijk maken, weg te halen. Hoge ouderbijdragen en lange wachtlijsten waarbij vroeg inschrijven essentieel is, leiden er namelijk toe dat niet alle kinderen evenveel kans hebben op toelating. Maar of de problemen daarmee zijn opgelost is de vraag. Uiteindelijk bepalen ouders waar hun kind naar toe gaat en ouders blijken vooral een school te willen waar hun kind opgroeit met kinderen van soortgelijke ouders (Karsten, Roeleveld, Ledoux, Felix & Elshof, 2002). Allochtone en laagopgeleide ouders kiezen vaak voor een school in de buurt waarvan bekend is dat kinderen er goed presteren. Autochtone, en dan vooral hoogopgeleide, ouders vinden het daarentegen geen punt om een stukje

langer te fietsen voor een school die hen meer aanspreekt vanwege de overeenstemming tussen de sfeer op school en thuis. Ouders vinden integratie belangrijk, maar slechts weinigen zijn voorstander van het opheffen van de vrije schoolkeuze.



4

De school maakt kwaliteit zichtbaar



Inleiding

De autonome school is verantwoordelijk voor haar eigen kwaliteit. De school maakt duidelijk waar ze voor staat, wat het team belooft en of dat de dingen zijn waar het om gaat. Over deze aspecten gaat dit hoofdstuk.

In de eerste plaats geven we een beschouwing over kwaliteit van onderwijs. Hoe staat Nederland er in grote lijnen voor? (§ 4.1)

De overheid bevindt zich in een klassiek spanningsveld: enerzijds wil zij de school ruimte geven om eigen beleid te bepalen, anderzijds vraagt ze van de school rekenschap over de gemaakte keuzes en de uitvoering van het beleid (§ 4.2).

Scholen maken een zelfevaluatie. Hoe ze dat kunnen doen en welke problemen daarbij kunnen optreden, wordt kort toegelicht in § 4.3.

De Inspectie heeft bij de invoering van de nieuwe Wet op het Onderwijstoezicht een nieuwe rol gekregen. Proportioneel toezicht en stimulerend toezicht zijn sleutelwoorden. § 4.4. gaat erop in.

In de aansturing van scholen en met name in het onderwijskundig leiderschap vinden we belangwekkende ontwikkelingen op macroniveau, met name het ontstaan van grote schoolbesturen c.q. besturenbonden door schaalvergroting (§ 4.5) en op het meso-niveau (§ 4.6 en 4.7).

4.1

De kwaliteit van het basisonderwijs

In artikel 23 van de Grondwet staat dat de overheid de plicht heeft te zorgen voor goed onderwijs. Wat bedoelen we precies met 'goed onderwijs'? Wanneer vinden we dat onderwijs voldoende kwaliteit bezit? Kwaliteit is een complex en diffuus begrip.

Iedereen die betrokken is bij het onderwijs (ouders, leraren, schoolleiding, beleidsmakers) heeft een eigen visie op kenmerken van een goede school. Voor de een telt vooral de leerresultaten, terwijl anderen een school goed vinden wanneer het pedagogisch klimaat plezierig is, er voldoende aandacht en zorg is voor de individuele ontwikkeling van leerlingen, het leerstofaanbod samenhangend en boeiend is en de didactische methoden die leraren in de klas hanteren gevarieerd zijn en rekening houden met verschillende interesses van kinderen, enzovoort. Vanuit een brede visie op onderwijskwaliteit zou je kunnen zeggen dat kwaliteit te maken heeft 'met alle aspecten van het onderwijs waaraan een positieve waardering wordt gegeven' (Onderwijsraad, 1999). Je kijkt dan niet alleen naar de meetbare opbrengsten van het onderwijs (output) maar ook naar de wijze waarop het onderwijs wordt uitgevoerd (proces) en de mate waarin

het onderwijs aansluit bij de behoeften en capaciteiten van de leerlingen (input).

Uitdagingen bij het beoordelen van kwaliteit

Criteria voor kwaliteit zijn niet voor de eeuwigheid geldend. Ze worden bij voortduring aangepast aan onze opvattingen en verwachtingen. Door veranderingen in de maatschappij veranderen verwachtingen die we van het onderwijs hebben en eisen die we aan het onderwijs stellen. De kwaliteit die we vandaag belangrijk vinden is anders dan die van gisteren. En ook de kwaliteit waar de ene school naar streeft kan verschillen van die van een andere school. Iedere school heeft eigen doelstellingen die zij wil realiseren en eigen accenten en aandachtsgebieden in het onderwijs. Scholen worden in de huidige beleidscontext in toenemende mate aangesproken op deze eigen visie en krijgen de ruimte om zich te profileren en onderscheiden. Onderwijsprocessen en opbrengsten kunnen hierdoor meer uiteenlopen. Dit leidt tot nieuwe vragen en uitdagingen wat betreft het beoordelen van kwaliteit. In dit hoofdstuk komen deze vragen aan de orde.

Behoeftte aan inzicht in kwaliteit

In de afgelopen jaren is de maatschappelijke behoefte aan inzicht in de kwaliteit van het onderwijs sterk genomen. Als ouders willen we weten of ons kind goed onderwijs krijgt en willen we inzicht in de resultaten van individuele scholen. Als belastingbetalers willen we weten of ons geld goed wordt besteed. Onderwijs is ten slotte de grootste uitgavenpost op de rijksbegroting.

In allerlei maatschappelijke sectoren is tegenwoordig veel nadruk op effectiviteit (doeltreffendheid) en efficiëntie (doelmatigheid), ook in het onderwijs. Levert het onderwijs de gewenste prestaties en doet ze dit op een efficiëntie manier? We willen dat de overheid doeltreffend en doelmatig functioneert en daar publiekelijk verantwoording over aflegt. Accountability staat hoog in het vaandel. Om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen heeft de overheid de Inspectie van het Onderwijs in het leven geroepen. De Inspectie heeft de taak de onderwijskwaliteit te bewaken en te bevorderen. De Inspectie beoordeelt of scholen voldoen aan een aantal wettelijke voorschriften die zijn vastgelegd in de Sectorwet voor het primair onderwijs. Het gaat hierbij om deugdelijkheidseisen en bekostigingsvoorwaarden (eisen aan leraren,

schoolorganisatie en schooltijden, het realiseren van kerndoelen). Als scholen zich hieraan houden dan wordt ervan uitgegaan dat het onderwijs een zekere basiskwaliteit heeft. De Inspectie heeft daarnaast ook de opdracht om te letten op de opbrengsten van het onderwijs (leerresultaten, voortgang in de ontwikkeling van leerlingen) en de inrichting van het onderwijsleerproces (leerstofaanbod, leertijd, pedagogisch klimaat, schoolklimaat, didactisch handelen van de leraren, leerlingen-zorg, inhoud, niveau en uitvoering van de toetsen, tests, opdrachten of examens).

De Inspectie streeft er daartoe naar iedere school jaarlijks te bezoeken (zie § 4.4). De uitkomsten van bezoeken en beoordelingen van individuele scholen worden samengevat in inspectierapporten en kwaliteitskaarten. Deze zijn openbaar en te vinden op de website van de Inspectie. Daarnaast rapporteert de Inspectie jaarlijks over de stand van zaken in het onderwijs als geheel in de vorm van een onderwijsverslag.

Peilingsonderzoek

Daarnaast worden er *periodieke peilingsonderzoeken* gehouden om zicht te krijgen op onderwijsaanbod en de leerresultaten van leerlingen. Deze Periodieke Peiling van het

Onderwijsniveau (PPON) wordt al ruim 10 jaar door uitgevoerd door de Citogroep in groep 8 van de basisschool. In een cyclus van vijf jaar komen alle leer- en vormingsgebieden in het basisonderwijs aan de orde, ook leerdomeinen die vaak niet in evaluaties worden meegenomen zoals muziek of lichamelijke opvoeding. Aan een panel van deskundigen en belanghebbenden wordt gevraagd wat kinderen aan het eind van de basisschool op het gebied van een bepaald vakgebied zouden moeten kennen en kunnen wanneer zij de kerndoelen hebben bereikt. Vervolgens wordt in de praktijk getoetst of dat inderdaad het geval is. De peilingsresultaten laten zien wat leerlingen nu feitelijk leren en in welke mate dit strookt met de kerndoelen voor het primair onderwijs. Door het onderzoek periodiek te herhalen kunnen trends en veranderingen in de tijd in beeld gebracht worden.

Grootschalige peilingsonderzoeken worden ook internationaal gehouden om het onderwijsniveau in bepaalde vakgebieden tussen landen te kunnen vergelijken.

Nederland participeert in diverse onderzoeken waaronder:

- *TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science Study), een internationaal vergelijkende trendstudie naar leerlingprestaties in de exacte vakken in groep 6 van het basisonderwijs en

leerlingen in leerjaar 2 van het voortgezet onderwijs),

- *Pirls* (Progress in International Reading Literacy Study), naar begrijpend lezen van kinderen negen en tien jaar (groep 6) in 35 landen,
- *PISA* (Programme for International Student Assessment), een OECD-project waarin toetsen en vragenlijsten worden afgenomen bij 15 jarige leerlingen in 29 landen voor de vakken lezen, wiskunde en science.

De verschillende onderzoeken en kwaliteitsstudies laten zien dat de kwaliteit van het Nederlandse basisonderwijs goed is. Nederland behoort volgens TIMMS-onderzoek uit 2004 tot de top van de wereld behoort wat betreft rekenen/wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken. Van de 25 landen die met het basisonderwijs (10-jarigen) aan TIMSS hebben deelgenomen, staat Nederland voor rekenen/wiskunde op zesde plaats en voor natuuronderwijs op de tiende plaats (Mullis, Martin, Gonzales & Chrostowski, 2004). Het *Pirls* onderzoek uit 2001 laat zien dat Nederlandse leerlingen hoog scoren op het gebied van begrijpend lezen. Van de 35 landen doen alleen Zweedse leerlingen het beter (Mullis, Martin, Gonzales & Kennedy, 2003). Ook de Inspectie van het Onderwijs is in het *Onderwijsverslag 2003/2004* positief over de kwaliteit van het basisonderwijs. Vrijwel

alle scholen zorgen voor een aangename en motiverende omgeving voor de leerlingen. Scholen bieden een veilig pedagogisch klimaat waarin voldoende aandacht is voor het welbevinden van leerlingen. De meeste scholen verzorgen een breed, samenhangend leerstofaanbod, weten de beschikbare leertijd effectief en efficiënt te benutten en creëren een functionele en uitdagende leeromgeving waarin leerlingen actief gericht zijn op leren. Onderwijsactiviteiten worden gestructureerd en doelmatig georganiseerd. Leraren zijn sterk in klassenorganisatie, opbouw van de lessen en uitleg van de leerstof. Ook ouders zijn tevreden met de kwaliteit van het basisonderwijs. Uit de *Onderwijsmeter 2005* blijkt dat ze het meest tevreden zijn over de persoonlijke en individuele begeleiding van leerlingen en het aanleren van vaardigheden als zelfstandigheid, zelfontplooiing en plannen. Zorgpunten zijn de grootte van de klassen, gedragsproblemen bij leerlingen en het tekort aan leraren. In zijn totaliteit waarderen zij het basisonderwijs, net als in voorgaande jaren, met een 7,7. Ook de Inspectie wijst op enkele terreinen waarop kwaliteitsverbetering nodig is. Met name het aanbrengen van een doorgaande leerlijn in het leerstofaanbod, het ontwikkelen van leer- en denkstrategieën en de afstemming op verschillen tussen leerlingen zijn voor verbetering vatbaar.

4.2 Beoordelen van kwaliteit: een evenwicht tussen ruimte en rekenschap

In het Koersdocument Primair Onderwijs, waarin de hoofdlijnen van het beleid voor de komende jaren worden geschetst, staat het motto '*ruimte voor de school*' centraal (Ministerie van OCW, 2004). Net als in andere sectoren is het streven de regellast te verminderen en professionals in het veld beter in staat te stellen zelf invulling te geven aan hun verantwoordelijkheden. Voor het onderwijs betekent dit dat scholen meer ruimte krijgen om de inhoud en de organisatie van het onderwijs vorm te geven. Scholen kunnen hun onderwijsaanbod zo beter afstemmen op de behoeften van de school, de leerlingen en de omgeving. Ze krijgen meer ruimte om zich te profileren en een eigen koers te volgen, maar die ruimte krijgen ze niet voor niets. Daarbij krijgen ze ook de verantwoordelijkheid om de kwaliteit van hun onderwijs te bewaken en daar verantwoording over af te leggen. Bij ruimte hoort ook *rekenschap*, zo staat het in het Koersdocument. Van scholen wordt verwacht dat ze hun ambities en doelen kenbaar maken en inzicht verschaffen in de wijze waarop ze werken aan realisatie daar-

van. Daarnaast moet de school ook kunnen aangeven hoe hun ambities passen binnen de algemene door de overheid gestelde (kern)doelen. Meer dan voorheen wordt van scholen verwacht dat ze helder maken waar ze voor staan en welke resultaten ze behalen, zodat ouders en andere direct betrokkenen kunnen zien vaststellen in hoeverre de school erin slaagt de intenties waar te maken. Scholen leggen ook verantwoording af aan de overheid, via inspectietoezicht en (financiële) jaarverslagen. Meer autonomie voor scholen betekent niet dat de overheid zich volledig terugtrekt en geen toezicht meer houdt op het onderwijs. De overheid zal volgens het Koersdocument op hoofdlijnen van opbrengsten en kwaliteit blijven sturen. De overheid blijft ervoor waken dat het onderwijs rekening houdt met belangrijke maatschappelijke ontwikkelingen en dat de verschillende onderwijssoorten voldoende op elkaar aansluiten (Ministerie van OCW, 2004).

Spanningsveld

Tussen meer ruimte enerzijds en verantwoording anderzijds zit een natuurlijk spanningsveld. Volgens het Koersdocument Primair Onderwijs is het van belang een goed evenwicht te vinden tussen ruimte en reken-

schap. Een evenwicht waarbij de ruimte die scholen wordt geboden niet al te zeer wordt beperkt door de eisen die gesteld worden aan de verantwoording. Dit betekent dat maatwerk belangrijk is bij de uitvoering van het toezicht. Om dit mogelijk te maken is in 2002 een nieuwe Wet op het OnderwijsToezicht (WOT) van kracht geworden. De WOT bepaalt dat de Inspectie haar toezicht afstemt op de bevindingen van de school zelf. Als een school haar interne kwaliteitszorg voldoende op orde heeft, dan volstaat de Inspectie met toezicht op hoofdlijnen (Inspectie van het Onderwijs, 2002). Over de verhouding tussen zelfevaluatie door scholen en de rol van de Inspectie gaat het in de volgende paragrafen.

4.3 Schoolzelfevaluatie

Volgens de huidige Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) is de school in eerste instantie zelf verantwoordelijk voor de kwaliteit van het door haar gegeven onderwijs. Scholen hebben de verplichting om de beoogde kwaliteit in concrete streefdoelen te beschrijven, de realisatie daarvan te bewaken en er publieke verantwoording over af te leggen (Inspectie van het Onderwijs, 2002).

Om de ontwikkeling en toepassing van kwaliteitszorg in het basisonderwijs te stimuleren is een landelijke projectgroep van start gegaan. In deze landelijke projectgroep, genaamd *Q*Primair* werken tien onderwijsorganisaties samen om kwaliteitszorg in het basisonderwijs te ondersteunen en stimuleren (www.qprimair.nl).

Kwaliteitszorg omschrijven zij als de permanente systematische en cyclische aandacht voor het bepalen, bewaken en verbeteren van kwaliteit (Q*Primair, 2002). Met kwaliteitszorg verzamelt een school gerichte informatie over de kwaliteit van het onderwijs. Deze informatie kan gebruikt worden om verantwoording af te leggen, maar ook om inzicht te krijgen in aspecten die verbetering behoeven. Bij kwaliteitszorg gaat het niet alleen om het bepalen van kwaliteit, maar ook om het waarborgen en verbeteren van kwaliteit. Volgens Q*Primair (2002) gaat het bij kwaliteitszorg in scholen om vijf eenvoudige vragen:

- Doet een school de goede dingen?
- Doet een school die dingen ook goed?
- Hoe weet de school dat?
- Vinden anderen dat ook?
- Wat doet een school met die wetenschap?

Om een oordeel over de kwaliteit te vormen heeft de school gegevens nodig. Een instrument voor kwaliteitszorg kan daarbij een handig middel zijn. Er zijn op dit moment ruim 30 instrumenten voor kwaliteitszorg beschikbaar. Deze instrumenten bestaan uit verschillende methodes zoals vragenlijsten, toetsen, observaties, kwaliteitskaarten en quick scans waarmee schoolleiding en leraren de kwaliteit van hun onderwijs bepalen (Dijkstra, Van der Linde & Majoor, 2004). Een overzicht van instrumenten is te vinden op www.kwaliteitsring.nl en www.qprimair.nl.

Visie op kwaliteit

Elk instrument representeert volgens Hofman en Hofman (2003) een eigen visie op kwaliteit. Bij een smalle opvatting van kwaliteitszorg wordt alleen gekeken naar de leerresultaten en opbrengsten van een school, bijvoorbeeld scores op de Cito-toets. Bij een bredere visie gaat het ook om het onderwijsleerproces of factoren in de school. Op basis van een analyse van instrumenten concluderen Hofman en Hofman dat de meeste instrumenten beperkt zijn, in de zin dat ze slechts enkele kwaliteitsdimensie bestrijken. De meerderheid van de instrumenten (89%) richt zich op factoren die te maken hebben met het schoolproces (o.a. visie,

leiderschap, schoolklimaat, onderwijsaanbod) of de omgeving van de school (56%) (onder andere betrokkenheid van ouders). Daarnaast richt ongeveer 40% van de instrumenten zich op de leeropbrengsten of het onderwijsleerproces.

De veelheid aan instrumenten en diversiteit in aandachtsgebieden en methoden maakt dat het voor scholen lastig kiezen is. Schoolleiders hebben moeite om een goede keus te maken uit het aanbod en vinden het lastig om de geschiktheid van de instrumenten voor hun situatie te bepalen (Dijkstra, Van der Linde & Majoor, 2004).

Ook bestaat de indruk dat het kiezen van een instrument gelijk staat aan het voeren van een kwaliteitszorgsysteem. De instrumenten zijn echter bedoeld om kwaliteit in kaart te brengen: verbetering van gesignaleerde problemen is daarmee nog niet gegarandeerd. De meeste instrumenten bieden volgens Hofman en Hofman (2003) geen suggesties voor de wijze waarop uitkomsten kunnen worden benut voor schoolontwikkeling. Instrumenten kunnen gebruikt worden voor kwaliteitsbepaling, maar voor kwaliteitsverbetering is een cyclisch proces nodig waarin een plan voor verbetering wordt opgesteld en uitgevoerd, de voortgang ervan wordt bijgehouden en geëvalueerd en op

basis daarvan weer aanpassingen worden aangebracht (Dijkstra, Van der Linde & Majoor, 2004).

Belang van kwaliteitszorg

De Inspectie van het Onderwijs (2005) concludeert dat basisscholen steeds meer waarde hechten aan een goed en systematisch systeem voor kwaliteitszorg.

Scholen zijn beter in staat hun doelen en prioriteiten te specificeren en concretiseren, en te bepalen in hoeverre deze doelstellingen zijn bereikt. Driekwart van de scholen kijkt vooral naar de leerresultaten en opbrengsten van een school. Ongeveer een kwart van de scholen heeft een bredere visie waarbij ook wordt gekeken naar de wijze waarop scholen het onderwijs inrichten (Hofman & Hofman, 2003). Ook uit onderzoek van het GION (Hofman, Dijkstra en De Boom, 2004) blijkt dat er in de meeste scholen aandacht is voor kwaliteitszorg. Wel is er verschil in de mate waarin scholen gevorderd zijn het daadwerkelijk realiseren van een systeem. De Inspectie concludeert dat op de meeste scholen de kwaliteitszorg nog niet voldoende systematisch is vormgegeven. De meerderheid van de scholen koppelt haar doelstellingen nog onvoldoende aan sterkte-zwakke analyses van de eigen situatie. Ook

het systematisch benutten van uitkomsten van evaluaties met oog op schoolontwikkeling ontbreekt. Scholen zijn goed in staat om hun kwaliteit te meten, maar gebruiken de kwaliteitszorg niet om hun onderwijs te verbeteren, zo blijkt ook uit onderzoek van Q*Primair (Dijkstra, Van der Linde & Majoor, 2004).

De volgende paragraaf gaat in op de nieuwe rol van de Inspectie bij het streven naar kwaliteit.

4.4 De nieuwe rol van de Inspectie

Om scholen te stimuleren naar kwaliteit te streven heeft de Inspectie in het nabije verleden niet alleen gelet op het naleven van de wettelijke voorschriften maar ook een inhoudelijk oordeel uitgesproken over de onderwijskwaliteit door te kijken naar:

- de *opbrengsten* van het onderwijs (leerresultaten, voortgang in de ontwikkeling van leerlingen) en
- de inrichting van het *onderwijsleerproces* (leerstofaanbod, leertijd, pedagogisch klimaat, schoolklimaat, didactisch handelen van de leraren, leerlingenzorg, inhoud, niveau en uitvoering van de toetsen, tests, opdrachten of examens).

Voor het bepalen van de opbrengsten gaat de Inspectie na of de prestaties van leerlingen ten minste het niveau hebben dat op grond van de kenmerken van de populatie leerlingen mag worden verwacht. Voor het bepalen van de resultaten aan het eind van de basisschoolperiode maakt de Inspectie gebruik van de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito of de schooleindtoets van het Gereformeerd Pedagogisch Centrum.

De Inspectie stelt vast of de resultaten de laatste drie jaren onder, op of boven het niveau lagen van scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie. De Inspectie kijkt ook naar tussentijdse resultaten. Hiervoor baseert de Inspectie haar oordeel op de gegevens van landelijk genormeerde toetsen van technisch lezen in groep 3 en 4, rekenen en wiskunde in de groepen 4 en 6 en begrijpend lezen in groep 6. De tussentijdse opbrengsten moeten op het verwachte niveau liggen van scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie.

De leer-, informatie- en studievoordigheden worden beoordeeld op basis van de gegevens van een genormeerde eindtoets (bijvoorbeeld Cito) of de entreetoets van Cito. Indien mogelijk wordt ook het niveau bepaald van de sociale vaardigheden, maar die zijn voor de Inspectie vaak niet vast te stellen omdat de school niet beschikt over gegevens die zijn

verzameld met een observatie-instrument waarop een inspectieoordeel kan worden gebaseerd.

Eenheid in verscheidenheid: landelijk toezichtskader

De Inspectie heeft in samenspraak met het onderwijsveld een toezichtkader opgesteld waarin de *werkwijze* van de Inspectie (soorten onderzoek, frequentie en zwaarte daarvan, de rapporten en de relatie met elektronische schooldossiers en kwaliteitskaarten) en de *inhoud* van het toezicht (inhoudelijke uitwerking in de vorm van indicatoren en normen, nader zijn uitgewerkt. Deze zijn geclusterd in drie domeinen: zorg voor kwaliteit, onderwijs en leren en leren en opbrengsten) (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Dit toezichtskader is opgesteld om de betrouwbaarheid van de inspectieoordelen over de afzonderlijke scholen te vergroten. Volgens *Koers Primair Onderwijs* waarderen scholen het houvast dat het toezichtskader geeft, maar het kader wordt door scholen soms ook ervaren als belemmerend voor innovatie. Scholen die afwijken van de 'norm' hebben de indruk dat zij negatief worden beoordeeld. Dit kan op den duur de innovatie van de sector

nadelig beïnvloeden. In de uitvoering van het toezicht is er daarom meer behoefte aan maatwerk. De Inspectie zal de visie van de school meer als uitgangspunt moeten nemen. De inspecteur vergelijkt ambities van de school ook met de ambities van andere, vergelijkbare scholen. Vervolgens wordt nagegaan of de school de door haarzelf vastgelegde ambities ook waarmaakt: zijn de uitgangspunten van de school te herkennen in de praktijk? En worden de ambities ook gerealiseerd? De Inspectie zal zich minder op proceskenmerken richten (hoe heeft de school haar proces ingericht?) en meer op de vraag of de school de gestelde ambities waarmaakt.

Vernieuwingsambitie

Uit gesprekken met scholen blijkt dat zij de ruimte om hun eigen onderwijs te vernieuwen graag benutten (Ministerie van OCW, 2004). Scholen zitten vol vernieuwingsdrang en willen vanuit een eigen visie hun onderwijs inrichten en maatwerk bieden aan leerlingen. Maar veel scholen hebben de indruk dat er bij het beoordelen van de kwaliteit van hun onderwijs weinig rekening wordt gehouden met deze eigen visie. Veel scholen 'hebben het gevoel' dat ze nog teveel worden 'afgerekend'/beoordeeld op resultaten van de Cito-toets en dat er te weinig wordt gekeken naar de

mate waarin ze erin geslaagd zijn hun eigen doelstellingen te realiseren.

Nieuwe aanpak

Bij de invoering van de reeds genoemde nieuwe Wet op het Onderwijstoezicht (WOT), die op 1 september 2002 van kracht is geworden, heeft de Inspectie haar toezicht op een nieuwe leest geschoeid.

De rol en de werkwijze van de Inspectie is bij de invoering van de WOT veranderd. In de nieuwe WOT speelt de school zelf een belangrijke rol bij het kwaliteitsbeleid; de taak van de Inspectie is scholen te stimuleren om de eigen verantwoordelijkheid voor het kwaliteitsbeleid zoveel mogelijk te benutten en waar te maken. Wat het laatste betreft, wil de Inspectie scholen stimuleren om hun vermogen te ontwikkelen om op eigen kracht hun kwaliteit te verbeteren. *Proportioneel toezicht* en *stimulerend toezicht* zijn nieuwe termen die hun intrede hebben gedaan in de WOT (Inspectie van het Onderwijs, 2002). 'Proportionaliteit' betekent dat de Inspectie niet meer doet dan nodig is en de frequentie en intensiteit van onderzoek laat afhangen van de kwaliteit van de school-zelfevaluatie. Hoe beter de zelfevaluatie van de school, hoe minder toezicht. Als de school transparant is in haar verantwoording en de resultaten op orde zijn,

dan is er geen reden voor nader onderzoek van de Inspectie ('verdiende autonomie') (Ministerie van OCW, 2004). Voordat de Inspectie besluit terughoudend te zijn in haar toezicht, zal zij de zelfevaluatie op drie punten tegen het licht houden (Inspectie van het Onderwijs, 2002):

- 1 Zijn alle relevante aspecten in het functioneren en presteren van de school aan de orde gekomen?
- 2 Is de zelfevaluatie voldoende onderbouwd en betrouwbaar? (methoden, zijn betrokkenen rond de school voldoende geraadpleegd)
- 3 Ligt wat betreft de kwaliteitsdoelen die de school zichzelf gesteld heeft de lat op de juiste hoogte?

Vijf vormen van kwaliteitsonderzoek
Volgens de nieuwe WOT kan de Inspectie gebruik maken van vijf vormen van kwaliteitsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2002):

- jaarlijks onderzoek
- periodiek kwaliteitsonderzoek
- nader onderzoek (bij tekortkomingen)
- onderzoek naar de kwaliteitsverbetering
- incidenteel onderzoek naar aanleiding van actuele zaken (maatschappelijke ontwikkelingen, klachten, kamervragen, berichtgeving in de media).

Vier doelstellingen bij jaarlijks onderzoek

Het jaarlijks onderzoek is beperkt van aard en heeft vier doelstellingen:

- onderzoek naar de behaalde schoolprestaties;
- actualiseren van gegevens voor de kwaliteitskaart;
- overleg over de ontwikkeling van de kwaliteitszorg en over de schoolontwikkeling in het algemeen;
- analyseren van risico's in de verdere ontwikkeling van de school.

Kenmerken

Het periodiek kwaliteitsonderzoek vindt eenmaal in de vier jaar plaats. Het heeft de volgende kenmerken:

- het vertrekpunt voor het onderzoek is de uitkomst van de zelfevaluatie van de school; de Inspectie sluit in principe bij deze zelfevaluatie aan;
- het onderzoek richt zich primair op de kwaliteitsaspecten die betrekking hebben op de kwaliteitszorg, de opbrengsten van het onderwijs en de inrichting van het onderwijsleerproces;
- in het onderzoek worden aandachtspunten betrokken uit vorige onderzoeken en worden ook vorderingen in de kwaliteitsverbetering in gevallen van eerdere tekortkomingen bezien;
- in het onderzoek worden aspecten betrokken

die voor de kwaliteit van het onderwijs op de school als risicovol worden ingeschat; het onderzoek sluit aan op de risicoanalyses die bij een jaarlijks onderzoek worden gemaakt. Als volgens de Inspectie een school 'in orde' is, dan sluit de Inspectie het onderzoek af met een openbaar rapport. Als dat niet het geval is, volgt er een nader onderzoek en wordt het rapport opgeschort.

Nader onderzoek

Bij een nader onderzoek kijkt de Inspectie of er inderdaad ernstige tekortkomingen zijn. Als dat niet het geval is, maakt de Inspectie alsnog een verslag op. Indien er wel ernstige tekortkomingen zijn, volgt er een diepgaand onderzoek.

Bij een school waar gebleken is dat de kwaliteit ernstig tekort schiet, doet de Inspectie na maximaal twee jaar een onderzoek naar de kwaliteitsverbetering.

Doel van dat onderzoek is te bekijken wat de school aan acties heeft ondernomen om tot kwaliteitsverbetering te komen en wat het resultaat van die acties zijn. Het onderzoek wordt afgesloten met een openbaar rapport.

Incidenteel onderzoek

Behalve de boven aangeduide onderzoeken kan de Inspectie incidenteel onderzoek doen

naar scholen als daartoe aanleiding is. De rapportages van deze onderzoeken zijn in principe openbaar tenzij 'de aard of de omvang van het onderzoek zich daartegen verzet' (Inspectie van het Onderwijs, 2002, pag. 15).

Ervaringen van scholen

Volgens een onderzoek van het SCO-Kohnstamm (Emmelot, Karsten, Ledoux & Vermeulen, 2004) naar ervaringen met het nieuwe kader voor onderwijstoezicht onderschrijven scholen zowel het proportionaliteitsbeginsel als de nieuwe rol van de Inspectie. Wel ervaren zij dat het voorbereiden van een inspectiebezoek veel tijd kost, wellicht omdat het kwaliteitszorgsysteem niet in alle scholen voldoende is uitgewerkt. De mate waarin de Inspectie gebruikt maakt van de uitkomsten van zelfevaluatie door scholen is zeer wisselend. Het onderzoek concludeert dat de afstemming tussen interne kwaliteitszorg en extern toezicht nog onvoldoende is doordacht. Met de inhoud van het toezichtskader zijn de meeste scholen het eens. Sommige traditionele vernieuwingsscholen, scholen voor speciaal onderwijs en praktijkonderwijs geven echter aan dat de wijze waarop de leeropbrengsten en de leertijd worden gewaardeerd niet strookt met de visie van de school.

4.5

Grote schoolbesturen en besturen- bonden

We zien op het gebied van schoolbesturen veel beweging. De laatste jaren hebben we een periode van fusies doorgemaakt. Veel 'een-pitters', scholen met een eigen bestuur, zijn opgegaan in grotere verbanden. De voordelen van zo'n schaalvergroting zijn evident op het gebied van financiën en personeelsbeleid, maar ook op het gebied van onderwijskundige aansturing. Er zijn allerlei vormen van bovenschools management ontstaan. Grote besturen krijgen eigen bureaus die ook kunnen voorzien in onderwijskundige ondersteuning. Natuurlijk kunnen er spanningen ontstaan tussen bestuurlijke aansturing en de autonomie van de afzonderlijke scholen. De overheid heeft duidelijke opvattingen over de relatie tussen besturen en scholen. Belangrijk is dat de verantwoordelijkheden zo 'laag' mogelijk komen te liggen. Er moet dus geen nieuwe tussenlaag komen die allerlei regels gaat stellen in plaats van het ministerie die dat vroeger deed; de verantwoordelijkheid moet zoveel mogelijk bij de school komen te liggen. Er dient geen bureaucratie te komen (Ministerie van OCW, 2004).

Clusters van besturenbonden

Verder zijn er de laatste jaren grote clusters van besturenbonden gevormd. Zo is de VOS / ABB tot stand gekomen als fusie van de Vereniging van Openbare Scholen en de Algemene Besturenbond voor Beroepsonderwijs. Verder is onlangs de Werkgeversvereniging Primair Onderwijs opgericht, die tot doel heeft collectieve werkgeversbelangen te behartigen in het Primair Onderwijs.

De Nederlandse Katholieke School-Raad (NKSR) heeft in haar 'Beleidsplan Inspiratie' een aantal speerpunten geformuleerd die voor scholen directe gevolgen kunnen hebben:

- burgerschap, zorgzaamheid en ongelijkheid;
- kennis, opvoeding en competentiegericht leren. De NKSR constateert dat er een ontwikkeling is van klassieke geletterdheid naar 'maatschappelijke geletterdheid', waarbij een verschuiving te zien is van een letter- naar een beeldcultuur. Daardoor moet er in het onderwijs ruimte zijn voor de ontwikkeling van media-literacy en een digitale didactiek;
- publieke functie van godsdienst, gemeenschap en symbolisch bewustzijn.

Met dit soort uitgangspunten begeeft de NKSR zich op het terrein van de schoolontwikkeling.

4.6 Onderwijskundig leiderschap

Vroeger was de directeur de bovenmeester. Hij was in de eerste plaats meester: de leraar die voor de klas, meestal de hoogste groep, stond. Maar dat is al lang niet meer zo. Het leiden van een school is een ingewikkeld proces dat andere vaardigheden vergt dan die van leraar alleen. Vaak heeft de directeur een opleiding gevolgd tot schoolleider en eventueel aanvullende cursussen gevolgd.

De schoolleider werkt aan zijn competenties; die liggen op het vlak van visieontwikkeling op onderwijs en leren, van ontwikkeling van schoolidentiteit, van leiderschap en personeelsbeleid, het invoeren van vernieuwingen, het begeleiden en coachen van leraren, op het vlak van financieel beleid. In moderne opleidingen werkt de (toekomstige) schoolleider aan de ontwikkeling van zijn competenties op de bovenstaande gebieden. Ze sluiten aan bij *Koers Primair Onderwijs*, waar het ministerie aangeeft dat scholen ook meer verantwoordelijkheden moeten nemen over inhoudelijke kwaliteit.

Er was eens een bevlogen directeur, André, die van zijn school iets prachtigs wilde maken. Hij werkte dag en nacht en voelde zich de spin in het web. Alles liep ook via hem. Het bestellen van voorraden, het kopen van krijtjes, hij deed het. Hij wist precies welke methoden er waar werden gebruikt, wist wanneer wat op de rooster stond in welke groep. En hij zag toe of dat ook werd uitgevoerd. Toen het ergens niet zo goed ging, beschouwde hij dat als zijn probleem. En hij ging nog harder werken. En het ging nog steeds niet goed. Dus hij werkte nóg harder. Totdat...

Totdat André het gelukkige inzicht kreeg dat hij verkeerd bezig was, dat het wel handig zou zijn om gebruik te maken van zijn personeel om de dingen te verbeteren. En hij ging zijn team motiveren en stimuleren. Hij liet hen POPs maken, persoonlijke ontwikkelingsplannen, waar precies genoteerd werd hoe elk personeelslid zich verder wilde ontwikkelen. Hij ging lessen bezoeken van zijn mensen en besprak deze na. Vooral jonge collega's vonden dat fijn, want ze vonden dat ze er veel van leerden. En in functioneringsgesprekken werden trajecten voor de leraren uitgezet. Hij had het gevoel dat hij alles op de rails had gezet. André kreeg een inspecteur op bezoek. Die roemde de manier waarop de school georganiseerd was en hoe alles was vastgelegd.

Toen werd André een tijdje ziek en tijdens die ziekte kreeg hij veel gelegenheid om na te denken. En hij zag dat hij toch weer verkeerd bezig was. Zeker, het liep als een geoliede machine, die school van hem. De leraren werden steeds beter, maar toch waren er risico's. Hoe zou het gaan zonder hem? Hij beseftte dat hij als het ware bovenop zijn docenten had gezeten en bezig was geweest met wat ze aan lessen gaven. Eigenlijk, zo leerde hij, moest hij het perspectief verplaatsen naar de leerlingen: wat gebeurde er bij de leerlingen? Wat leerden ze? Hoe behaalden ze het hoogste rendement? Waarin verschillen leerlingen van elkaar, en welke implicaties had dat voor de organisatie van het onderwijs. En toen hij beter was, ging André zich op dit soort vragen richten, mét de leraren, zijn collega's.

Onderwijskundig leiderschap brengt scholen bijeen

Als je op een school zit waar een goede onderwijskundig leider aanwezig is, voel je dat omdat hij zorgt voor een gemeenschappelijke, inspirerende visie. Medewerkers aanvaarden deze visie en er wordt gewerkt vanuit gemeenschappelijke, bereikbare doelen. De leiding zorgt voor het intellectueel stimuleren van leraren zodat ze zich serieus genomen voelen en kritisch reflecteren op hun werk. Een goede onderwijskundig leider heeft hoge verwachtingen van het leveren van goed onderwijs; hij legt de lat hoog.

Dit soort leiders vergroot het eigen innovatief vermogen van de school én brengt leraren tot meer betrokkenheid en motivatie. Leraren zijn in staat om nieuwe ideeën in te voeren als er maar wordt uitgegaan van hun competentie, motivatie en betrokkenheid. Wie vernieuwingen wil invoeren, moet rekening houden met de manier waarop de betrokkenen persoonlijk vorm geven aan de vernieuwing. Het gaat om de betrokkenheid van teamleden.

Spannender

In de jaren tachtig van de vorige eeuw ontstond er in de Verenigde Staten een sterke tendens om de bevoegdheden van scholen,

en daarmee de macht van directeuren, te vergroten. In het verleden was de directeur een uitvoerder van beleid dat van bovenaf was vastgesteld en van bovenaf werd opgelegd, maar geleidelijk werd hij iemand die steeds meer financiële, personele en onderwijskundige macht kreeg. Van iemand die sterk werd aangestuurd door zijn bestuur werd hij steeds meer zelf degene met beslissingsbevoegdheden. Tegelijkertijd werd de eis om verantwoording af te leggen over resultaten van het onderwijs steeds sterker.

Directeuren die vanuit een goed doordachte onderwijskundige visie hun scholen wilden leiden gaven leraren steeds meer invloed. Zo werden die leraren van 'teachers as technicians' steeds meer 'teachers as professionals', van uitvoerder van een vastgelegd, van bovenaf bepaald curriculum tot leraren die voor een groot deel verantwoordelijk zijn voor hun eigen leerplan, en deze verantwoordelijkheid willen delen met collega's, ouders en leerlingen. Alle betrokkenen kregen meer verantwoordelijkheid. Het leraarsberoep werd spannender. Leraren zijn nu niet alleen lesgevers, maar ook teamleider en leraar-onderzoeker. In de volgende paragraaf gaan we daar voorbeeldmatig op in.

In *'De taalcoördinator werkt!* wordt uitvoerig stil gestaan bij leiderschapstijlen in de basisschool.
(Paus, Van der Beek, Peters & Rutten, 2004)

4.7 Schoolverbetering via inhoudelijk coördinatoren

Veel scholen richten zich wat hun onderwijsaanbod betreft op methodes. Maar scholen die daar minder afhankelijk van willen zijn en scholen die hun aanbod misschien alleen incidenteel willen aanpassen aan bepaalde situaties, hebben handvatten nodig om dit te kunnen bereiken. SLO ontwikkelt daartoe een reeks tussendoelen en leerlijnen bij de nieuwe kerndoelen die in 2006 van kracht worden. De tussendoelen en leerlijnen brengen het leerstofgebied in kaart. Daarmee krijgen scholen zicht op het hele landschap van de leerstof. In hun aanbod laten scholen leerlingen door dat landschap gaan. Er zijn verschillende wegen mogelijk. Soms zijn er voorgeschreven routes: kinderen moeten eerst een persoonsvorm en een voltooid deelwoord (afgezien van de vraag of ze de termen moeten kunnen hanteren) kunnen

onderscheiden voordat ze de zinnen

'ik weet niet wat jij bedoelt' en:

'ik denk dat de dader al heeft bekend'
goed kunnen schrijven.

Maar vele andere routes zijn minder voorgeschreven. Je kunt soms gemakkelijk naar punt B voordat je op punt A hebt vertoefd. Hoe leerlingen door het leerstoflandschap gaan en in welke mate leerlingen zelf vrijheid hebben om routes te kiezen, dat zijn vragen die inhoudelijke keuzes van de school vergen. Die vragen hebben te maken met visie op onderwijs, inzicht in het hele aanbod en inschatting van wat team en leerlingen aankunnen. De antwoorden op die vragen worden in toenemende mate voorbereid door leraren die zich wat meer toegelegd hebben op inhoudelijke thema's en die een rol gaan spelen in de inhoudelijke kwaliteitszorg.

De taalcoördinator

Er is een toenemende belangstelling bij leraren basisschool voor inhoudelijk coördinerende taken. De intern begeleider is er al een tijd. Deze is op de meeste scholen verantwoordelijk voor de interne leerlingenbegeleiding. Veel scholen hebben aparte coördinatoren voor onder- en middenbouw en de laatste jaren zien we coördinatoren voor vakken. Een ICT-

coördinator is op vele scholen werkzaam.

Maar de laatste jaren komen er steeds meer coördinatoren die verantwoordelijk zijn voor delen van het leerplan. De rekencoördinator is er een voorbeeld van, en de cultuurcoördinator. De meest voorkomende is de taalcoördinator. In de onderstaande regels gaan we op de taalcoördinator in, als voorbeeld van een inhoudelijk coördinator.

Wat is een taalcoördinator? Er is een profielschets ontwikkeld voor de rol van de taalcoördinator die er als volgt uitziet:

De coördinator taal:

- heeft aantoonbare interesse in taal en in het taalonderwijs en voelt zich betrokken bij de huidige vernieuwingen;
- heeft de intentie om het taalonderwijs aan te passen aan de specifieke behoeften van ieder kind. Een extra opdracht ligt daar waar het anderstalige leerlingen betreft en bij leerlingen met specifieke taalproblemen zoals dyslexie;
- stelt belang in het ondersteunen en coachen van leraren en geniet het vertrouwen van zijn/haar teamgenoten. Hij stimuleert zijn collega's en de leerlingen;
- kent de eigen school van binnenuit en is op de hoogte van de sterke en zwakke kanten van het taalonderwijs op de eigen school. Hij kan de

- teamleden inschatten op hun kwaliteit en hen begeleiden bij het invoeren van veranderingen;
- voert activiteiten uit gericht op taalonderwijs in engere zin en op taalonderwijs in bredere zin. In bredere zin wil zeggen dat aspecten van taal binnen alle vakken op school de aandacht hebben;
 - is zich ervan bewust dat taalontwikkeling bij leerlingen een doorgaande ontwikkeling is. Ook het voorschoolse traject is voor de basisschool van groot belang, evenals de aansluiting op het vervolgonderwijs.

Er zijn drie elementen die de pijlers vormen van het werk van taalcoördinatoren.

- Dat is in de eerste plaats het taalonderwijs zelf. De taalcoördinator houdt zich bezig met de kwaliteit van het taalonderwijs en moet uit hoofde van zijn taak daar natuurlijk het nodige van weten.
- In de tweede plaats is een taalcoördinator een vraagbaak en een stimulator van de rest van het team. De taalcoördinator moet zijn team zo nodig enthousiast maken voor verschillende aspecten van het taalonderwijs en coacht en begeleidt zijn collega's.
- In de derde plaats moet de taalcoördinator erop toezien dat het taalonderwijs op een verantwoorde manier wordt vastgelegd en

dat veranderingen planmatig verlopen. Een taalbeleidsplan is een geschikt instrument daarvoor.

Deze drie elementen functioneren steeds in samenhang met elkaar. Een taalcoördinator kan collega's enthousiast maken voor bepaalde vernieuwingen, teamleden handvatten geven bij de invoering van zo'n vernieuwing en zo'n invoering planmatig laten verlopen. Belangrijk is dat de taalcoördinator zich bezighoudt met de inhoud van het onderwijs.

Activiteiten van de taalcoördinator

De taalcoördinator wil vanuit zijn ideeën het taalonderwijs van zijn eigen school verbeteren. In overleg met het team, soms na scholing, presentaties en discussies worden veranderepunten vastgesteld. Maar veranderen doe je niet zo maar. De taalcoördinator doet dat in ieder geval niet alleen. Hoe krijgt de coördinator het team mee?

Via een taalbeleidsplan kan de taalcoördinator greep krijgen op de ontwikkeling van het taalonderwijs van diens eigen school. Zo'n plan is geen statisch document, maar een praktisch fundament voor het taalonderwijs. Taalbeleid wordt opgesteld vanuit een door het team onderschreven visie op (taal)onderwijs en is

gericht op alle activiteiten binnen een school waarbij taal een rol speelt. De taalcoördinator analyseert in een taalbeleidsplan goede en minder goede aspecten van (taal)onderwijs en coördineert maatregelen tot verbetering. Zo'n inhoudelijk coördinator verbetert de kwaliteit van het taalonderwijs op de school via een input van vernieuwingen, via invoering en het op maat aanpassen aan de situatie van de school en via planning in het taalbeleidsplan, dat onderdeel is van het schoolplan. Zo'n inhoudelijk coördinator is ook gesprekspartner bij bijvoorbeeld inspectiebezoek (Hoogeveen & Paus 2003 en Paus, Van der Beek, Peters & Rutten, 2004).

Verwacht mag worden dat de ontwikkeling in de richting van inhoudelijk coördinatoren zich doorzet. In teams ontstaat daarmee meer inhoudelijke deskundigheid. Een valkuil is dat vragen naar de inhoud worden afgewenteld op de inhoudelijk deskundige: 'Daar hebben we een coördinator voor.' Leraren die een taak hebben op het gebied van inhoudelijke aansturing zullen steeds proberen hun deskundigheid te delen met teamleden. Niet achter het bureau, maar in de samenwerking met collega's wordt beleid opgezet, uitgevoerd en geëvalueerd.





5

Leraren doen ertoe

Inleiding

De school is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Maar de school staat niet op een eiland; de school wordt beïnvloed door onderwijsprofessionals in zijn buurt. Van oudsher belangrijke professionals in de buurt van de school zijn de onderwijsadviseurs van begeleidingsdiensten en de opleiders van lerarenopleidingen.

Deze twee instellingen, of werksoorten: begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen, bevinden zich in een fundamenteel veranderingsproces. Ze maakten kort geleden nog min of meer zelfstandig hun eigen aanbod. De schoolbegeleiding stelde bepaalde diensten vast en scholen konden daar gebruik van maken; scholen conformeerden zich aan het aanbod. De lerarenopleiding ontwikkelde haar curriculum, dat studenten van de initiële opleiding dienden te doorlopen. Uniforme eindtermen werden gedefinieerd en de opleiding had een nascholingsaanbod waarvan leraren afzonderlijk of schoolteams gebruik konden maken.

Maar begeleidingsdiensten van nu werken steeds meer vanuit vragen van scholen en schoolbesturen. En ook op lerarenopleidingen zijn allerlei ontwikkelingen gaande om studenten de regie te geven van hun eigen

ontwikkeling. Pabo's zijn bezig hun curriculum te baseren op lerarencompetenties.

Over deze ontwikkelingen gaat dit hoofdstuk.

5.1 Schoolbegeleidingsdiensten

De vergrote autonomie, de deregulering en de verplichting van de scholen om reken-schap af te leggen hebben gevolgen voor de positionering van schoolbegeleidings-diensten. Scholen gaan zelf bepalen wat ze aan begeleiding willen inkopen en bij wie. Koers PO, dat de hoofdlijnen van het beleid voor het primair onderwijs schetst voor de komende jaren, geeft scholen die ruimte. Schoolbegeleidingsdiensten maken daardoor een omslag van een aanbodgerichte naar een vraaggestuurde benadering van het veld. Begeleidingsdiensten werken minder met vastgestelde dienstenpakketten, maar verzorgen steeds meer maatwerk. Geleidelijk zien we het krachtenspel verschuiven: schoolbesturen worden een machtige partner in het beleid dat scholen uitzetten. Het bovenschools management heeft een vaste positie gekregen. Maar scholen moeten wel voldoende ruimte blijven houden om eigen beleid te voeren.

Een manager van een schoolbegeleidingsdienst 'Als managementteam hebben we veelvuldig overleg met gemeenten en besturen over de diensten die we in de komende jaren de scholen kunnen aanbieden. We merken dat gemeenten verschillend optreden; er zijn gemeenten die heel duidelijk via de geldmiddelen die ze hebben, gemeentelijk beleid willen maken. Ze vragen dan aan scholen diensten in te kopen bij ons die binnen de beleidslijnen passen die ze hebben uitgezet.

Ook schoolbesturen hebben hun eigen beleid. Scholen zijn soms langjarige trajecten ingegaan, waarbij ze bijvoorbeeld BAS of BOOM invoeren. We zien de besturen geleidelijk een grotere rol krijgen in vergelijking met vroeger. Stafleden van grotere besturen hebben ook invloed op het beleid van de scholen onder een bestuur.'

Nieuwe voorbeelden van schoolbegeleiding

Kwaliteitszorg en de zorg om de kwaliteitszorg zijn voor scholen belangrijke onderwerpen. Scholen zijn langzamerhand veel gaan meten om greep op de opbrengsten te houden, maar we zien nogal eens dat scholen meten en meten zonder dat er voldoende conclusies uit die metingen worden getrokken. Schoolbegeleidingsdiensten kunnen scholen helpen bij

de inrichting van de kwaliteitszorg. We zijn langzamerhand naar een schaalvergroting gegroeid, maar we vinden nog te weinig positieve effecten van die vergroting. Een positief effect is dat er klassenconsultatie opgezet kan worden tussen scholen van één bestuur. Dat gebeurt hier en daar en de resultaten zijn heel interessant. Dit soort dingen komt van de grond als de persoonlijke verhoudingen tussen degenen die erbij betrokken zijn, goed zijn.

Een vergelijking met de vroegere situatie levert het volgende beeld op. De schoolbegeleidingsdiensten voeren nu veel meer overleg met de verschillende partners (scholen, besturen, samenwerkingsverbanden). Schoolbesturen handelen nu meer dan vroeger vanuit beleid dat zorgvuldig is opgezet. Gemeenten nemen hun rol in onderwijsbeleid. Veel gemeenten hebben duidelijke doelstellingen geformuleerd die ze willen realiseren met behulp van hun (financiële) middelen. Schoolbegeleidingsdiensten krijgen meer en meer de rol van intermediair. Over het algemeen is er meer dan vroeger sprake van resultaatgerichtheid. En tot slot: op scholen ontstaat meer inhoudelijke deskundigheid.

5.2 Lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen in Nederland maken een stormachtige ontwikkeling door. In het laatste visitatierapport wordt dat duidelijk (Moed tot meesterschap, 2003). In dat rapport is een aantal problemen gesignaleerd.

Bijvoorbeeld: de programma's op de opleiding zijn overladen. Studenten moeten te veel in te weinig tijd. Bovendien wordt het aanbod gekarakteriseerd als oppervlakkig, te veel gericht op de directe toepasbaarheid in de praktijk en te weinig op inhoudelijke reflectie gericht. Pabo's zouden keuzes moeten durven maken.

De instroom van studenten is de laatste jaren sterk veranderd: er zijn verhoudingsgewijs veel meer studenten die vanuit het MBO de pabo binnengaan. Ook zijn er meer zogenaamde zij-instromers: studenten die vanuit een andere hogere opleiding de pabo binnenkomen. Het percentage mannelijke studenten neemt niet toe. Over het algemeen is vanuit het laatste visitatierapport de opvatting dat het 'algemene niveau' en de geletterdheid verhoogd moeten worden. Pabo's gaan gemakkelijk mee met de laatste onderwijskundige mode: men heeft dan de neiging het nieuwe te omarmen en door te slaan. Het visitatierapport

spreekt van modieuze taal die niet altijd leidt tot vernieuwing van de opleiding; er is veel veranderingsbereidheid maar weinig implementatievaardigheid.

Stichting Beroepskwaliteit Leraren: SBL-competenties

De meeste pabo's zijn bezig met het omvormen van de opleiding in de richting van een competentiegerichte aanpak. Daarbij gebruiken ze de zogenaamde SBL-competenties.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL 2003) heeft een competentieprofiel opgesteld met zeven competenties die de basis vormen voor de beschrijving van het lerarenberoep.

Als groepsleraar vervult de leraar in zijn werk vier verschillende rollen, die op interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk/vakdidactisch en organisatorisch vlak liggen. Verder beweegt de leraar zich in vier verschillende situaties: hij heeft in de eerste plaats met leerlingen te maken, verder met collega's, met de omgeving daarbuiten en ten slotte reflecteert de leraar op diens eigen ontwikkeling en professionalisering. Uit de combinatie van deze rollen en situaties heeft de SBL de zeven competenties afgeleid.

In tabel 1 zijn de competenties voor de vier verschillende situaties weergegeven.

Tabel 1

Overzicht van de zeven SBL-competenties voor leraren PO (Bron: www.lerarenweb.nl)

	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met zichzelf
interpersoonlijk	1 de leraar PO is interpersoonlijk competent	5 de leraar PO is competent in het samenwerken met collega's	6 de leraar PO is competent in het samenwerken met de omgeving	7 de leraar PO is competent in reflectie en ontwikkeling
pedagogisch	2 de leraar PO is pedagogisch competent			
vakinhoudelijk en vakdidactisch	3 de leraar PO is vakinhoudelijk en vakdidactisch competent			
organisatorisch	4 de leraar PO is organisatorisch competent			

Gedifferentieerde instroom⁴

Studenten die aan de lerarenopleiding studeren, moeten de mogelijkheid hebben de bovenstaande competenties te verwerven. Hoe groter hun inhoudelijke vorming is, des te gemakkelijker zullen ze die competenties gaan verwerven. Maar de studenten verschillen enorm in inhoudelijke vorming. Sommigen hebben hun ontwikkeling in algemeen vormend onderwijs flink kunnen uitbouwen (bijvoorbeeld sommige vwo-studenten), anderen hebben nooit het gemiddeld niveau van leerlingen van eind groep 8 bereikt en hebben in het vmbo of in hun beroepsopleiding nauwelijks inhoudelijke verdieping opgedaan. Ook verschillen studenten aanmerkelijk in inhoudelijke vorming vanuit het dagelijks leven. Sommigen hebben zich nauwelijks verdiept in de dingen die op hun pad kwamen, anderen hebben zich ontwikkeld door de media, door een baan of door een andere opleiding die aan hun pabo-opleiding vooraf ging. Sommigen hebben een vermogen ontwikkeld om mee te denken met kinderen en volwassenen, terwijl anderen heel feitelijk luisteren en onwennig staan tegenover 'ongewone' gedachtegangen. En ten slotte verschillen studenten in hun spontaan reflectief gedrag.

De opleiders staan voor de taak studenten op een gedifferentieerde manier op te leiden tot een voldoende niveau van inhoudelijke vorming. Er zijn opleiders die vinden dat studenten al een voldoende niveau van inhoudelijke vorming zouden moeten hebben voordat ze met de opleiding beginnen. Ze hebben immers al een heel traject achter de rug. Om studenten de mogelijkheid te geven wat aan die inhoudelijke vorming te doen, zetten pabo's heel verschillende middelen in: support bij zelfstudie van studenten, remediërende cursussen of een zodanige organisatie van onderwijs dat vakdidactiek en vakinhoud geïntegreerd aan de orde komen. Toch is echt gebrekkige inhoudelijke vorming niet altijd in te halen. Studenten die op de basisschool al een probleem met algemene ontwikkeling hadden en studenten die in het vervolgonderwijs weinig vooruitgang maakten, kunnen hun achterstand nauwelijks met zelfstudie inhalen. Veel opleidingen beperken hun eisen inzake inhoudelijke vorming tot geletterdheid en gecijferdheid. En als ook die eis te hoog gesteld is, beperken ze de norm tot de eigen spelling-, ontleed- en rekenvaardigheid. Niemand is er echt gelukkig mee, maar opleidingstechnisch lijkt het vaak niet anders te kunnen.

⁴ De tekst tot aan het einde van dit hoofdstuk is gebaseerd op Klep e.a., 2005.

Inhoudelijke vorming

De term 'inhoudelijke vorming' die we hierboven gebruiken, is lastig te omschrijven. Het begrip wordt gebruikt naast termen als geletterdheid (literacy), algemene ontwikkeling en tegenwoordig ook gecijferdheid (numeracy). Wat betekenen deze termen? Als een leerling succesvol de basisschool verlaat, heeft hij een zekere rekenvaardigheid, inzicht in getallen, breuken, procenten en verhoudingen, in meten en hij heeft een beetje ruimtelijk inzicht. Met die kennis kan hij zich in de verdere opleiding en in het beroepsleven redden. Daarnaast ontwikkelen jongeren een ander soort gecijferdheid in het dagelijks leven: werken met prijzen, kortingen, het vergelijken van aanbieders van mobiele telefoon, belastingteruggaaf, reizen met de trein en alles wat daar bij komt. Het gaat dan steeds om een specifiek inzicht in de situatie, weten wat en hoe er gerekend moet worden en rekenvaardigheid, die vaak steunt op gebruik van een rekenmachine. Ten slotte ontwikkelen sommigen ook een professionele gecijferdheid, waarbij de jongere inzicht en vaardigheid heeft in het specifieke rekenwerk in een bepaalde bedrijfstak, zoals verpleging, elektrotechniek of detailhandel. Bij geletterdheid denkt men aan soortgelijke dingen: geleidelijk is de leerling op de basisschool een geletterd persoon geworden. In

tal van situaties gebruikt hij in het dagelijkse leven en in de context van verdere studie het schrift, zowel productief als receptief. Hij maakt aantekeningen, schema's, uittreksels om informatie vast te leggen, communiceert schriftelijk, bijvoorbeeld via e-mail of sms'jes. Het aanbod aan geschreven taal is waarschijnlijk nog nooit zo omvangrijk geweest als in de laatste decennia. De hele dag door verwerken jongeren schriftelijke informatie, via aanwijzingen van docenten, al dan niet elektronisch en in combinatie met beelden. Ook buiten de studie is het aanbod aan geschreven taal bijna overweldigend. In de loop van hun ontwikkeling bewegen jongeren zich steeds gemakkelijker in de wereld van letters.

Professionele vorming

Maar de leraar heeft behalve deze algemene inhoudelijke vorming meer nodig: dat wordt wel zijn professionele vorming genoemd. Zo ontwikkelt de leraar in opleiding naast zijn algemene inhoudelijke vorming een professionele geletterdheid, die hem in staat stelt de (taal)ontwikkeling van zijn leerlingen adequaat te begeleiden. En met betrekking tot gecijferdheid: de professionele gecijferdheid van de leraar stelt hem in staat het reken-wiskundig denken en handelen van leerlingen in al zijn

veelsoortigheid goed te interpreteren en er op passende wijze op in te gaan. Dat betekent dat die gecijferdheid verder gaat dan het doelmatig inzicht in 'hoe je iets uitrekt'. De leraar moet zich in het denken van kinderen kunnen verplaatsen en dat lukt alleen als hij zelf over voldoende wendbaar, adequaat, rijk rekenwiskundig gedachtegoed beschikt en reflectief mee om kan gaan.

De bovenstaande overwegingen gelden ook voor aardrijkskunde, geschiedenis, tekenen, dans, geestelijke vorming of wat ook.

Professionele inhoudelijke vorming behelst het geheel aan vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, vaardigheden, attitudes en werkwijzen die de leraar als professional gebruikt. Deze gaat substantieel verder dan 'het beheersen van de leerstof van groep 8' of de algemene ontwikkeling vanuit het dagelijkse leven. De inhoudelijke vorming die studenten meebrengen uit de vooropleiding en het dagelijks leven, bevat al elementen van de professionele inhoudelijke vorming. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan het schrijven van een brief, het kunnen oplossen van eenvoudige rekenwiskundige probleempjes of het geografisch kunnen plaatsen van de oorlog in Afghanistan. De professionele inhoudelijke vorming in de opleiding is een uitbreiding op deze algemene ontwikkeling en verloopt voorspoediger naar-

mate de student over een bredere algemene ontwikkeling beschikt.

'Je gaat het pas zien als je het door hebt'

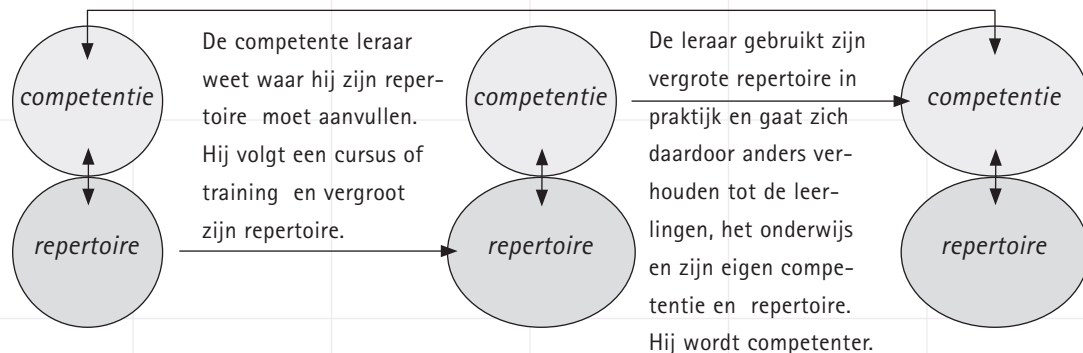
We hebben gezien dat pabo's bezig zijn met de overgang naar een competentiegericht curriculum. Wat zijn competenties? Het begrip competentie kan worden gedefinieerd als het vermogen zich adequaat te verhouden tot een bepaalde (beroeps)situatie. Een competente leraar kan zich goed bewegen in de school. Daarbij moet hij beschikken over een bepaald repertoire aan kennis, vaardigheden en attitudes: zijn professionele vorming. Het concept 'professionele inhoudelijke vorming' kan gezien worden als het totaalpakket aan repertoires dat een student zich eigen maakt. De opleiding beoogt dat studenten competente leraren worden en daarbij over voldoende inhoudelijke vorming beschikken.

Een opleider kan een student in de praktijk vanuit twee perspectieven bekijken: 'deze student kan zich wel of niet adequaat bewegen in de school' en 'deze student beschikt over een goed repertoire aan kennis, vaardigheden en attitudes'. Constateringen als 'deze student is een echte leraar', 'gaat op een warme manier met kinderen om', 'weet kinderen te inspireren', 'heeft gevoel voor waar het inhoudelijk om

gaat' zijn belangrijk in het gebied van het 'zich adequaat verhouden tot'. In het terrein van het repertoire gaat het om constatering en als: 'de student kan goed rekenen', 'kan goed mondelinge opdrachten geven', 'weet het leerlingvolgsysteem goed te gebruiken'. Die kennis, vaardigheden, en attitudes kunnen in de opleiding – al naargelang de aard van de leerstof of van het gewenste leerproces – apart of geïntegreerd geleerd en geoefend worden. In het werken met dat verworven repertoire ontstaat een grotere competentie. De competentie wordt groter doordat de student zich anders tot de situatie en zijn (grotere) repertoire gaat verhouden. Pieter Winsemius (2004) gebruikt een mooi citaat van Cruiff om duidelijk te maken hoe vakkundigheid als trainer of voetballer tegelijk met het repertoire groeit: 'Je gaat het pas zien als je het door hebt'.

Dus: om competent te kunnen zijn in een situatie heeft een student een voor die situatie benodigd repertoire nodig. Maar zijn competentie is méér dan het repertoire: competentie omvat ook het vermogen dat repertoire 'met zin en verstand' te gebruiken en allerlei andere persoonlijke kwaliteiten, die niet altijd expliciet te benoemen zijn, maar die onmiddellijk duidelijk zijn voor een ervaringsdeskundige (opleider) in de situatie waarin de student zijn competentie manifesteert. Het hebben van een voldoende groot repertoire is noodzakelijk om competentie te kunnen manifesteren in adequaat gedrag. Een goed repertoire is op zichzelf geen voldoende voorwaarde voor competentie. Met de ontwikkeling van een leerstofgestuurd naar een competentiegericht curriculum zoeken opleidingen een balans tussen competenties en repertoire.

Eén cyclus van de groei in competentie en repertoire



6

Slotbeschouwing



In dit boek wordt een aantal thema's belicht die aan de orde zijn in de tegenwoordige discussie over het onderwijs. We zijn daarbij vooral binnen het basisonderwijs gebleven. Een belangrijke trend die we in deze discussie waarnemen, is de beweging naar grotere inhoudelijke en organisatorische autonomie van scholen. Deze grotere vrijheid voor scholen krijgt gestalte in onderwijsbeleid en daarbij passende beleidsmaatregelen. Het Nederlandse onderwijsbeleid op het gebied van het basisonderwijs wordt gekenmerkt door 'Ruimte voor de school'. Dit beleid beoogt een nieuwe, kansrijke, uitdagerende dynamiek op scholen. Het leiderschap krijgt kansen als nooit tevoren. Besturen en directies die werk maken van de inhoudelijke onderwijskundige aansturing delegeren daarbij taken aan leraren. Dat levert een grotere deskundigheid op van teams met betrekking tot curriculumzaken als keuze van inhouden, afstemming van inhouden op elkaar, didactiek en aandacht voor leerlingen. Die verandering komt er niet zo maar. Scholen zullen ervoor zorgen – geleidelijk met steeds meer zelfstandigheid en steeds zelfbewuster – dat kennis wordt binnengehaald. Traditionele aanbodgerichte instellingen als schoolbegeleidingsdiensten en lerarenopleidingen maken een ontwikkeling door naar vraaggestuurde aan-

pakken. Natuurlijk wordt die ontwikkeling bevorderd door een veranderende financiering van diensten voor scholen.

Autonomie

Nederland is koploper waar het gaat op het verlenen van bewegingsruimte aan scholen, zeker in de fase van het funderend onderwijs. Wanneer je alle Europese landen met elkaar vergelijkt op het gebied van leerplanbeleid, SLO voert op dit moment samen met de Universiteit Twente zo'n studie uit, dan blijkt Nederland kampioen autonomie te zijn. Zo'n positie roept natuurlijk vragen op. Hebben wij het hier in Nederland bij het rechte eind en hebben ze het elders in Europa nog niet zo goed begrepen? Of zijn wij het juist die wat traag van begrip zijn? Natuurlijk geldt, dat bij het beantwoorden van deze vraag de context van landen en hun voorliggend curriculumbeleid meegewogen moeten worden. Vaak is leerplanbeleid een slingerbeweging en de slingers bewegen in de verschillende landen niet allemaal gelijk. Ook historische ontwikkelingen en politieke contexten hebben hun invloed. Artikel 23 van de Nederlandse grondwet is nog steeds een dankbaar artikel voor verhitte discussie.

Voorts kun je ook relativering aanbrengen bij de mate van autonomie die aan scholen wordt verleend. Natuurlijk, we hebben en krijgen, steeds globalere kerndoelen. Toch zien we daardoor nog steeds geen grote, essentiële verschillen optreden tussen basisscholen. Behoudens dan in enige zeer vooruitgeschoven vernieuwingsbewegingen, maar die worden feitelijk gelijk weer teruggedrukt. Blijkbaar is de sturing die van methoden en lespakketten uitgaat stevig en in de kern bepalend voor wat onderwijs beweegt. Ook de invloed van de eindtoets basisonderwijs van de Cito-groep is, hoewel deze niet verplicht is, een factor van belang op onderdelen van het leerplan.

Ook de ontwikkeling van tussendoelen en leerlijnen, als uitwerkingen van de globale kerndoelen, hebben hun sturende invloed, ook al zijn deze leerlijnen en tussendoelen niet voorgeschreven.

De toenemende zelfstandigheid heeft als verlengde een toenemende verantwoordingsplicht voor scholen. Kwaliteit en het volgen van de ontwikkeling van de kwaliteit van scholen en van individuele leerlingen, is een belangrijk thema. Bereikt een school wat ze belooft? En belooft de school de goede dingen? Hoe komt een school ertoe om juist deze dingen te beloven? Hoe passen ze bij een school? Gaat de

leerling vooruit? Daagt de school elke leerling voldoende uit? Hoe gaan we om met verschillen tussen leerlingen? Deze vraagstukken lopen als een rode draad door dit boek.

Inhouden

Onderwijs gaat ergens over. Dat lijkt een open deur. Toch gaan veel discussies over ontwikkelingen in het basisonderwijs juist over de onderwijsinhouden. Voor sommigen moet datgene waar onderwijs over gaat heel precies worden vastgelegd. Voor anderen is dat juist overbodig en zelfs lastig of belemmerend. Op het gebied van de onderwijsinhouden zien we een merkwaardige tweespalt. Aan de ene kant is er de beweging van een globalisering van kerndoelen. Het worden er steeds minder. Tegelijk worden er adviezen geëntleerd en is er zelfs een commissie ingesteld om op te schrijven wat nu precies in het onderwijs moet worden aangeboden vanuit het perspectief van de Nederlandse en straks wellicht Europese culturele identiteit. En hoe zit het met waarden en normen? Welke posities neemt de school in bij het normen- en-waardendebat? Hoort opvoeden tot de taak van de school, of is dat iets wat je aan ouders over moet laten. In dit boek hebben we deze kwesties aan de orde gesteld.

Ontwikkeling van het kind

Dit boek heeft als titel: Maar het gaat om de leerling! Bij alles wat beweegt in het onderwijs is het van belang om het perspectief in te nemen van het zich ontwikkelende kind. Hoe verwerven kinderen nieuwe kennis? Wat is de rol van de leraar in dat proces? Welke kennis doet ertoe? Het besef dat kennis niet objectief is, maar dat elke lerende zijn eigen kennis construeert, heeft als vanzelf aandacht voor maatwerk tot gevolg. Ook deze overwegingen hebben dit boek gekleurd.

In dit boek hebben we het over beelden van onderwijs. De keuze van de onderwerpen in dit boekje zegt iets over onze achtergronden, onze visie op onderwijskwesties. Onderwijs is niet waardevrij, we stelden dit al in het voorwoord. Maar polariserende standpunten willen we niet innemen. Het gegeven dat onderwijs beweegt, is misschien wel interessanter dan de verschillende richtingen van die bewegingen. We houden daarom soms in op het moment dat we verder willen of zouden kunnen gaan. Die uitdaging laten we bij u liggen. Gaat u als lezer verder!

Literatuuropgave

Beernink, R., *Leertijd in het basisonderwijs, Mogelijke gevolgen van voorstellen van de Commissie kerndoelen*, Enschede: SLO, 2003.

Beernink, R. & Letschert, J.F.M., *De kerndoelen voor het basisonderwijs herzien*, Enschede: SLO, 2004.

Boland, Th., *Handen en voeten aan adaptief onderwijs*, Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 1996.

Brookover, W., & Lezotte, L., *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: schools can make a difference*, New York: Praeger, 1977.

Commissie Kerndoelen, *Verantwoording delen*, Zoetermeer: OCW, 2002.

Diephuis, R.A.M. & Van Kasteren, R.M.M., *Van ontwerp naar ontwikkeling. Aan de slag met scenario's voor de onderbouw*, Utrecht: Schoolmanagers VO, 2004.

Dijkstra, N., Van der Linde, A., & Majoor, D., *Kiezen voor kwaliteit. Instrumenten de maat genomen*, Den Haag: Q*Primair, 2004.

Doorman, M., *Kiekertak en klotterboeke. Gedachten over de canon*, Amsterdam University Press: Amsterdam, 2004.

Driessen, G., et al., *Sociale integratie in het primair onderwijs*, Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm-Instituut/Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, 2003.

Droop, M., Peters, S., Bronkhorst, J. & Paus, H., *MILE-Nederlands deel 4. Evalueren in interactief taalonderwijs*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 2002.

Edmonds, R. R., Making Public Schools Effective, in: *Social Policy*, September/October, p56-60, 1981.

Emmelot, Y., Karsten, S., Ledoux, G., & Vermeulen, A., *Ervaringen met het vernieuwde onderwijstoezicht*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 2004.

Gijsberts, M., & Dagevos, J., *Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2005.

Goodlad, J. I., *A place called school: Prospects for the future*, New York: McGraw-Hill, 1983.

Gorter, R.J., Kuiper, W.A.J.M., Letschert, J.F.M. (Ed.), *Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan* (5 delen), Enschede: SLO, 1984.

Grabbe, B. Was macht die Diagnostik pädagogisch? in: *Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrkräfte und Elternräte*, 3/04, 16. Jahrgang, Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag, 2004.

Greven, J. (Ed.), *Tussendoelen en leerlijnen: leergebiedoverstijgende kerndoelen; oriëntatie op mens en wereld, kunstzinnige oriëntatie*, Enschede: SLO, 2001.

Greven, J., Kuiper, W., Letschert, J., Noteboom, A., & Vanobbergen, B., *De persistentie van het leerstofjaarklassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2005.

HBO-Raad, *Moed tot meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*, deel I, II en III, Den Haag: HBO-raad, 2003.

Hendriks, J., Van Leeuwen, B., Pietersen, H., & Van Zon, W., *Voorstel kerndoelen*, Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2004.

Herweijer, L. & Vogels, R., *Ouders over opvoeding en onderwijs*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2004.

Hoeven, M. van der, *Taakopdracht voor de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon*, kenmerk: ASEA/DIR/2005/23876, Den Haag: OCW, 2005.

Hoogeveen, M. & Paus, H., *Wat is een taalcoördinator? Een verkenning van de rol van de taalcoördinator in de basisschool*, Enschede: SLO, 2003.

Hofman, R.H., Dijkstra, N.J., & De Boom, J., *Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*, Groningen: GION Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling, 2004.

Hofman, R.H., & Hofman, W.H.A., *Ontwerp van een beoordelingskader voor zelfevaluatie-instrumenten voor scholen*, Groningen: GION Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling, 2003.

Houtveen, T., & Reezigt, G., *Succesvol adaptief onderwijs*, Alphen aan den Rijn: Samson, 2000.

Inspectie van het Onderwijs, *Veranderend toezicht. De inspectie van het Onderwijs en de Wet op het onderwijstoezicht*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2002.

Inspectie van het Onderwijs, *Toezichtkader Primair Onderwijs. Inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2003.

Inspectie van het Onderwijs, *Onderwijsverslag 2002/2003*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2004.

Inspectie van het Onderwijs, *Onderwijsverslag 2003/2004*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2005.

Jongerius, J. (Red.), *Opvoeden door onderwijs*, Enschede: SLO, 2003.

Karsten, Sj., Roeleveld, J., Ledoux, G., Felix, C., & Elshof, D., *Schoolkeuze in een multi-etnische samenleving*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut, 2002.

Klep, J., Letschert, J.F.M. & Thijs, A., *Wat gaan we leren? Het kiezen van inhoud voor onderwijs*, Enschede: SLO, 2004.

Klep, J. en Paus, H. (Ed.), *Competentie en inhoudelijke vorming: een twee-eenheid in de Pabo. Een discussiestuk*, Enschede: SLO, 2005.

Kok, J.J.M., *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*, Oratie, Fontys Hogescholen, 2003.

Kuiper, W.A.J.M. & Letschert, J.F.M. (Ed.), *De keuzen achter de keuze. Wat speelt er mee bij het formuleren, selecteren en prioriteren van kerndoelen, met de kerndoelen basisonderwijs als casus*, VOR/SLO: Enschede, 2002.

Kuiper, W., Akker, J. van den, Hooghoff, H., & Letschert, J., *Leerplanbeleid en schoolpraktijken in Europa*, Enschede: SLO, 2005.

Leeferink, H., *Waarden op school: een onderzoek onder ouders en docenten*, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 2001.

Leeuw, H., & Verdonshot, S.G.M., *De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak. Een literatuurstudie naar de pedagogische opdracht binnen het basisonderwijs*, Enschede: SLO, 2003.

Letschert, J.F.M., *Wieden in een geheime tuin. Een studie naar kerndoelen in het Nederlandse basisonderwijs*, Enschede: SLO, 1998.

Letschert, J.F.M., *Een kwestie van vraag en aanbod. Over vernieuwing, verantwoordelijkheid en eigenaarschap in onderwijzen, opvoeden en samenleven*, Hengelo: Edith Stein/OCT, 2005.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J., *TIMSS 2003 International Science Report*, Chestnut Hill: International Study Center, Boston College, 2004.

Ministerie van OCW, *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*, Den Haag: Ministerie van OCW, 2004.

Ministerie van OCW, *Onderwijsmeter 2005*, Den Haag: Ministerie van OCW, 2005.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R., *School Matters: The Junior Years*, Somerset: Open Books, 1988.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J., *TIMSS 2003 International Mathematics Report*, Chestnut Hill: International Study Center, Boston College, 2004.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., & Kennedy, A.M., *PIRLS 2001 International Report. IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*, Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2003.

National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for education reform*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

Nekkers, J., Ter Pelle, J., & Limpens, M., *Samen of apart? Onderwijs aan leerlingen met speciale leerbehoeften*, Enschede: SLO, 2003.

Oenen, S. van, & Hajer, F. (Ed.), *De school en het echte leven. Leren binnen en buiten de school*, Utrecht: NIZW, 2001.

Onderwijsraad, *Schoolkwaliteit in beeld*, Den Haag: Onderwijsraad, 1999.

Onderwijsraad, *Leren in een kennissamenleving*, Den Haag: Onderwijsraad, 2003.

Onderwijsraad, *De stand van educatief Nederland*, advies, Den Haag: Onderwijsraad, 2005.

Oord, L. van, & Schieven, P., *Onderwijsmeter 2004*, Den Haag: Ministerie van OCW, 2004.

Paus, H., Van der Beek, A., Peters, S. en Rutten, M., *De taalcoördinator werkt! Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool*, Studies in leerplanontwikkeling. Enschede: SLO, 2004.

Pelle, J. ter, Nekkers, J. & Limpens, M., *Ambities voor de toekomst. Scenario's en implicaties daarvan voor het onderwijs aan leerlingen met speciale leerbehoeften*, Enschede: SLO, 2004.

Q*Primair, *Begrippenlijst Kwaliteitszorg*, website: www.kwaliteitsring.nl, 2003.

Q*Primair, *Visie op kwaliteit(szorg)*, Den Haag: Q*Primair, 2002.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J., with Smith, A., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press, 1979.

Sikkes, R., *De allerbeste basisschool. Gids voor ouders, leerkrachten en politici*, Utrecht: Het Spectrum, 2004.

Sociaal en Cultureel Planbureau, *Rapportage minderheden 2003*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2003.

Sociaal en Cultureel Planbureau, *Rapportage Jeugd*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2000.

Stevens, L., *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*, Utrecht: Universiteit Utrecht, 1997.

Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel, SBL, 2003.

Wilmink, W., *Verzamelde liedjes en gedichten*, Amsterdam: Bert Bakker, 1988.

Winsemius, P., *Je gaat het pas zien als je het doorhebt. Over Cruijff en leiderschap*, Amsterdam: Balans, 2004.

Winter, M. de, *Beter maatschappelijk opvoeden. Hoofdlijnen van een eigentijdse participatie-pedagogiek*, oratie, Universiteit Utrecht, 2000.

Wonderen, R. van, *Innovatie in het primair onderwijs: Eindrapport*, Leiden: Research voor Beleid, 2004.

Overzicht van recente publicaties Studies in Leerplanontwikkeling

Leertijd in het basisonderwijs

Docenten en leerlingen in het basisonderwijs hebben het druk. Er is veel stof te behandelen in beperkte tijd. Om het overvolle schoolprogramma aan te pakken, stelt de Commissie Kerndoelen voor om het aantal kerndoelen te reduceren tot zes leergebieden en een duaal systeem van leertijdverdeling te hanteren. SLO keek naar de consequenties voor basisscholen. Leveren de voorstellen echt tijdwinst op of zijn het loze woorden?

Leertijd in het basisonderwijs

112 pagina's

isbn 90 329 2103 7

bestelnummer 8.672.8357

Samen of apart, anders of minder?

Hoe ziet de toekomst van het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften vanwege handicaps eruit? Heeft speciaal onderwijs wel een toekomst of zetten we alle kaarten op integratie? Worden mensen met een handicap als 'minder' of als 'anders' gezien? Deze vragen komen uitgebreid aan de orde in het boek *'Samen of apart, anders of minder?'*, een uitgave van SLO die medio juni verscheen. Het boek zoomt in op het maatschappelijke debat over de toekomst van onderwijs aan speciale kinderen door vier mogelijke ontwikkelrichtingen te schetsen en te onderbouwen.

Samen of apart, anders of minder?

127 pagina's

isbn 90 329 2111 3

bestelnummer 8.179.8372

Opvoeden door onderwijs

De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak

Media en maatschappij discussiëren er wekelijks over. Hoe ziet een juiste opvoeding van kinderen eruit? En wat is de rol van leidsters en leraren daarbij? SLO deed onderzoek en brengt twee publicaties over de relatie tussen opvoeden en onderwijs uit. Naast bestaande visies en nieuwe inzichten komen praktische tips aan de orde. Tevens leren leidsters en leraren reflecteren op hun eigen gedrag.

Er is sprake van een pedagogische dimensie in de dagelijkse praktijk van onderwijs en voorschoolse educatie.

De literatuurstudie *'De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak'* en de publicatie *'Opvoeden door onderwijs'* laten zien wat nieuwe inzichten in onderwijs en opvoeding betekenen voor peutervoorziening en basisschool, peuterleidster en leraar. De vragen 'Wat zijn de opvoedkundige taken?' en 'Hoe vul je die taken goed in?' krijgen een antwoord. Het uitgangspunt van de auteurs is daarbij: opvoeding en onderwijs zijn niet te scheiden.

Literatuurstudie 'De pedagogische taak geïntegreerd met de onderwijzende taak'
59 pagina's
isbn 90 329 2126 6
bestelnummer: 8.747.8375

brochure 'Opvoeden door onderwijs'
75 pagina's
isbn 90 329 2125 8
bestelnummer: 8.747.8376

Natuuronderwijs: curricula en concepten van kinderen

De aanleiding voor dit onderzoekverslag is de herziening van de kerndoelen basisonderwijs die in 2003 op het programma staat. Het onderzoek richt zich op de inhoud van natuuronderwijs en op de begripsontwikkeling van kinderen over onderwerpen die bij natuuronderwijs aan de orde komen.

De inhoud van natuuronderwijs heeft te maken met het feit dat het aantal vakken dat in de basisvorming wordt aangeboden, moet worden teruggebracht. Een van de mogelijkheden is om de vakken biologie, natuurkunde en scheikunde samen te voegen tot het nieuwe vak science. Dit leidt tot de vraag hoe en in welke mate het natuuronderwijs en de science vakken in het basisonderwijs en de basisvorming op elkaar aansluiten.

Naast dit onderzoek is een literatuuronderzoek uitgevoerd naar begripsontwikkeling van kinderen.

Deze onderzoeken kunnen van invloed zijn op de keuzen die bij herziening van de kerndoelen worden gemaakt en bij de totstandkoming van een nieuw natuuronderwijscurriculum en lesmateriaal.

Natuuronderwijs: curricula en concepten van kinderen

205 pagina's

bestelling:

telefoon (053) 484 04 71

e-mail m.vangraft@slo.nl

De taalcoördinator werkt

Een studie naar de positie van inhoudelijk coördinatoren op de basisschool

Deze studie gaat over de plaats van inhoudelijk coördinatoren in het basisonderwijs, in het bijzonder over de taalcoördinator. De taalcoördinator zorgt ervoor dat taaldidactische vernieuwingen ingevoerd worden. Hij coacht en begeleidt groepsleraren en is verantwoordelijk voor de planning van het taalonderwijs. Volgens deze studie werkt de taalcoördinator stimulerend en bevorderend voor een actief taalbeleid. Door deze studie hoopt SLO bij te dragen aan de ontwikkeling van kennis over schoolverbetering.

De taalcoördinator werkt

Geen verkooppublicatie

204 pagina's

isbn 90 329 2161 4

e-mail h.paus@slo.nl

Kwaliteit van websites voor onderwijs

Deze studie doet onderzoek naar de kwaliteitskenmerken van websites met een onderwijskundig doel, toegespitst op de taalsite van SLO. Hierbij ging het vooral om een bijdrage te leveren aan de gedachteontwikkeling over het gebruik van websites door landelijke instituten als SLO, en misschien ook door regionale instituten als onderwijsbegeleidingsdiensten en opleidingen voor het basisonderwijs. Twee medewerkers van de faculteit Toegepaste Onderwijskunde van de Universiteit Twente voerden dit onderzoek uit.

Via deze studie is een begin gemaakt met het verkennen van wat een nieuw medium als een website tot een goed instrument voor de innovatie van het onderwijs in een bepaald gebied maakt. De resultaten van dit onderzoek zijn via diverse platforms ter discussie gesteld.

SLO hoopt dat deze studie bijdraagt aan het werk van collega's van SLO en andere landelijke instellingen bij het opzetten en beheren van hun eigen sites. En ten tweede dat het verder onderzoek naar en een fundamentele discussie over sites als innovatiemedia in gang zet.

Kwaliteit van websites voor onderwijs

93 pagina's

isbn 90 329 2148 7

bestelnummer 8.886.8401

Met een blik op de toekomst

25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool

De SLO initieert met enige regelmaat onderzoeken die tot doel hebben het vak van leerplanontwikkelaar te verdiepen. Dit boekje vormt het resultaat van een onderzoek naar de effecten van 25 jaar leerplanontwikkeling op het gebied van taalonderwijs voor de basisschool. Het doel is inzicht te geven in effecten van leerplanontwikkeling in een leergebied, de processen en actoren, en de duurzaamheid van dergelijk werk.

'Met een blik op de toekomst' bekijkt leerplanontwikkeling in historisch perspectief. De constatering is die van de onderzoeker. Zoals dat gaat bij kwalitatief onderzoek, is er niet steeds sprake van een lineaire afleiding van conclusies uit de onderzoeksgegevens. Er is een zekere mate van interpretatieruimte en deze ruimte is de onderzoeker gegund.

Daarmee is niet gezegd dat SLO zich onverkort schaart achter alle constatering.

Dit onderzoek kan ook ontwikkelaars uit andere vakken en schooltypen een spiegel voorhouden en zal ook voor opleiders, begeleiders en vele anderen die op enigerlei wijze met taalonderwijs te maken hebben, herkenbare beelden opleveren. Onderwijs is dynamisch, ontwikkelt zich, door de inspanningen van velen. *'Met een blik op de toekomst'* maakt daarvan iets zichtbaar.

Met een blik op de toekomst
196 pagina's
isbn 90 329 2181 9
bestelnummer 1.887.8452

Wat gaan we leren?

Het kiezen van inhoud en voor onderwijs

Elke vijf jaar is er op regeringsniveau discussie over de vraag wat het basisonderwijs aan de Nederlandse schooljeugd moet meegeven. Elke vijf jaar immers worden de kerndoelen voor het basisonderwijs herzien. In dit boek wordt een zoektocht ondernomen door drie auteurs naar bronnen, keuze en ordeningen van onderwijsinhouden.

Annette Thijs, onderzoekster van de Universiteit Twente, heeft een onderwijskundig en sociaal-maatschappelijk perspectief gekozen. Jos Letschert, verbonden aan SLO en de Universiteit Twente heeft een leergebied gekozen als uitgangspunt. Joost Klep, SLO-medewerker, heeft nagegaan wat voor argumentaties en ingangen in zicht komen als je kijkt met een specifiek vakgebied voor ogen.

Samen geven deze 'reisverslagen' een beeld van de veelheid van overwegingen, tradities en keuzen die meespelen bij het kiezen van doelen en inhoud van onderwijs.

De auteurs zijn van mening dat hun analyses een bijdrage vormen in het continue proces van het denken over doelen en inhoud. Juist nu, in een periode waarin het inhoudelijk onderwijsbeleid kantelt van centrale aansturing naar grotere zeggenschap en verantwoordelijkheid op het niveau van de school, is transparantie bij keuzen van wezenlijk belang.

Wat gaan we leren?

86 pagina's

isbn 90 329 2180 0

bestelnummer 9.812.8451

De persistentie van het leerstofjaar- klassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen

Ondanks vernieuwingspogingen en stevige kritiek, is het leerstofjaar-klassensysteem nog steeds een dominerend organisatiemodel in het basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en waarschijnlijk ook wereldwijd. Deze publicatie doet verslag van een kleinschalig onderzoek in 2003 en 2004 – uitgevoerd door SLO, de Universiteit Twente en de Universiteit van Gent – naar het instandhouden van het leerstofjaar-klassensysteem in Nederland en Vlaanderen. In het onderzoek stonden twee vragen centraal:

- 1 Wat zijn de motieven voor en de opvattingen over de ontwikkeling en instandhouding van het leerstofjaar-klassensysteem in het Nederlandse en Vlaamse basisonderwijs?
- 2 Wat zijn de motieven voor, de opvattingen over en de aanpassingen of alternatieven voor het leerstofjaar-klassensysteem in het Nederlandse en Vlaamse basisonderwijs?

Om deze vragen te beantwoorden zijn een aantal kwalitatieve gevalsbeschrijvingen uitgevoerd op Nederlandse en Vlaamse basisscholen. Deze gevalsstudies – twaalf in totaal – vormden de hoofdmoot van het onderzoek. Daaraan voorafgaand is een literatuurstudie verricht naar het fenomeen leerstofjaar-klassensysteem, de motieven, de ontstaansgronden en de achterliggende opvattingen over onderwijzen en leren. De bevindingen van de literatuurstudie worden beschreven in hoofdstuk 2, de opzet en resultaten van de gevalsbeschrijvingen in hoofdstuk 3 en 4. In hoofdstuk 5 worden de onderzoeksresultaten kort bediscussieerd.

De persistentie van het leerstofjaar-klassensysteem in het primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen

122 pagina's

isbn 90 329 2208 4

bestelnummer 8.875.8478

Taalbeleid en taalmethoden

Een verkenning naar effecten van overheidsbeleid op onderwijsmateriaal

Leerplanontwikkeling speelt zich af in een gebied waarin verschillende krachten werkzaam zijn. Wetenschappelijke inzichten, praktische wensen en ideeën uit het veld, overheidsbeleid: dat zijn factoren die werkzaamheden van ontwikkelaars sterk bepalen. Deze reeks Studies in Leerplanontwikkeling van SLO maakt reflectie op eigen werk mogelijk. Deze publicatie beschouwt de raakvlakken van overheidsbeleid en leerplanontwikkeling nader. De keuze viel, niet helemaal toevallig, op kerndoelen als exemplaar van overheidsbeleid. Dat komt omdat de auteurs geïnteresseerd zijn in hoe de aansturende, richtinggevende kerndoelen als uiting van centraal taalbeleid invloed hebben (gehad) op de inhoud die in taalmethoden worden aangeboden. De belangrijkste reden voor deze aandacht is: SLO was en is gedurende meer dan 15 jaar steeds nauw betrokken bij deze beleidsoperatie. De auteurs zijn benieuwd

naar effecten van ons werk. In deze studie vergelijken we twee taalmethoden uit de jaren 70/80 (*De Taaltuin en Jouw taal, mijn taal*) met twee recent verschenen uitgaven (*Zin in Taal en Taalverhaal*). We willen zien of er verschillen in aanbod zijn, en of die verschillen mogelijk verklaard kunnen worden uit de invoering van kerndoelen sinds 1993. Deze studie is te beschouwen als een essay. De werkwijze en de conclusies zijn dan ook niet vreselijk 'hard'. Mede om die reden zijn enkele deskundigen uitgenodigd op de werkwijze en conclusies (in de vorm van stellingen) te reageren. Met dit boekje is natuurlijk het laatste woord over overheidsbeleid en (taal)onderwijs niet gezegd, zelfs niet over het aspect kerndoelen. De auteurs hopen hiermee wel een aanzet te geven tot meer en gedetailleerder vergelijkingen van methoden, tot meer historisch onderzoek van taalonderwijs, en tot verdergaande reflectie op (taal)onderwijs, overheidsbeleid en leerplanontwikkeling.

Taalbeleid en taalmethoden
100 pagina's
isbn 90 329 2210 6

Duizend-en-een-woorden

De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters

De laatste jaren staat in het onderwijsbeleid de Nederlandse taalvaardigheid van jonge kinderen volop in de belangstelling. De toegenomen belangstelling voor de voor- en vroegschoolse educatie is vooral ingegeven door de taalachterstand van anderstalige kinderen en door het besef dat vooral zeer jonge kinderen gemakkelijk leren. Deze groep kan de Nederlandse taalvaardigheid verhogen, zodat ze een sterkere start maken in het basisonderwijs. Het vergroten van de woordenschat speelt hierbij een belangrijke rol.

In deze publicatie wordt onderzocht welke woordenlijsten er zijn, hoe ze tot stand gekomen zijn en hoe de lijsten functioneren in de praktijk van de peuterspeelzalen en kleuterscholen. Op basis van de antwoorden willen de auteurs komen tot de samenstelling van een gefundeerde woordenlijst voor jonge kinderen.

Peuter- en kleuterleidsters, (programma- en toets)ontwikkelaars, onderwijsinspecteurs, opleiders en begeleiders krijgen met de beschrijving en de lijst de mogelijkheid het onderwijsaanbod met betrekking tot de woordenschat gefundeerd te kunnen ontwerpen, te observeren en te evalueren. Auteurs: Sylvia Bacchini, Theo Boland, Manon Hulsbeek, Mieke Smits (eindredactie)

Duizend-en-een-woorden
212 pagina's
isbn 90 329 2211 4
bestelnummer 1.705.8479

De Storyline Approach

Als leren betekenisvol moet zijn dan vraagt dat om samenhang in het onderwijsaanbod. Een verhaal is bij uitstek een context waarin betekenis vooropstaat en waarin de samenhang tussen activiteiten een voorwaarde is. Verhalen zijn constructieprocessen waarin feiten, herinneringen, aanwezige kennis en verbeelding samensmelten. Niets mooier wanneer je als leerling, samen met anderen, je eigen ontwikkeling vooruit helpt via de motiverende inspiratiebron van het verhaal. De kracht van het verhalend ontwerpen is het accent dat gelegd wordt op het belang van de constructie van kennis die vertrekt uit de eigen ervaring en de deling ervan met anderen. De verhaalstructuur creëert een leeromgeving waarbij elementen als de plot, episodes, hoofdpersonen en scènes worden ingezet als didactisch en pedagogisch repertoire. In deze thematische benadering van onderwijs is het principe van vraagsturing dominant aanwezig. Het model komt daarmee tegemoet aan actuele wensen om de aanbodgerichtheid

van het onderwijs te kantelen in meer of minder pregnante vormen van vraaggestuurd onderwijs. Zelfsturing door leerlingen is een van de kernelementen in deze thematische werkwijze, zonder daarbij de sturende en beïnvloedende rol van de leraar te veronachtzamen.

[De Storyline Approach to learning is oorspronkelijk ontwikkeld door het Inservice education team van het voormalige Jordan Hill College, nu University of Strathclyde in Glasgow, Schotland. The European association of Educational Design (EED), onder voorzitterschap van Steve Bell, zorgt voor coördinatie en voor verdere ontwikkeling van het verhalend ontwerpen. (www.storyline-scotland.com).]
Auteurs: Jan Greven, Jos Letschert

De Storyline Approach
72 pagina's
isbn 90 329 2215 7
bestelnummer 8.538.8486

Beelden van een nieuwe samenleving

Conferentie Anders leren in 2010 op 10 december 2003

Deze bundel van het SLO-project *Anders Leren in 2010* doet een verdere, diepgaandere verkenning naar de vraag naar onderwijsinhoud. Er waren twee richtpunten: één die het leren op zichzelf betreft (door wat voor inhoud en aanpak halen leerlingen het beste uit zichzelf?), een tweede die de link tussen onderwijsinhoud en samenleving betreft (door welke inhoud en aanpak rusten leerlingen zich in 2010 het best toe voor de samenleving van dat moment en voor de manier om bestaan en werk betekenisvol te maken?).

Vanwege de veelzijdigheid van de probleemstelling is het werk in zeven labels ondergebracht; allen hebben betrekking op leren. De bundel moet inspiratie en informatie bieden voor iedereen die zich afvraagt hoe het onderwijs er in 2010 gaat uitzien.

Beelden van een nieuwe samenleving
139 pagina's
isbn 90 329 2165 7
bestelnummer 8.166.8437

Anders Leren Congresboek 2004

Het onderwijs kraakt in al zijn voegen. Eigenlijk is dat niet zo verwonderlijk. Twee eeuwen lang heeft een bepaald model, het leerstofjaarklasse nsysteem, uitstekende diensten bewezen. En nu is dat systeem van binnenuit uitgehold. Door de snelheid waarmee onze kennis verandert. Door de ongekeerde mogelijkheden van de informatie- en communicatietechnologie. Door de volstrekt nieuwe gezagsverhoudingen in de samenleving, tussen leerlingen en docenten, kinderen en ouders, leidinggevend en leidingontvangend.

Bovendien signaleert het Sociaal Cultureel Planbureau dat de arbeidsmarkt vraagt om een ander type werknemer. Onze kennissamenleving vraagt om nieuwsgierige, competente, zelfbewuste mensen die hun talent voluit weten in te zetten. Kennis in de vorm van feitenkennis veroudert snel. Werknemers moeten beschikken over competenties waarmee zij zich snel aan nieuwe omstandigheden kunnen aanpassen. Het onderwijs moet de leerlingen op dit alles kunnen voorbereiden.

In het Anders Leren Congresboek 2004, dat aangekondigd werd in de uitnodiging voor het congres Anders Leren van 8 december 2004, vindt u een aantal artikelen gebaseerd op een nadere studie van een aantal scholen die werken aan anders leren én artikelen gewijd aan een thema gerelateerd aan anders leren, zoals de inrichting van de leeromgeving.

Anders Leren Congresboek 2004
48 pagina's
isbn 90 329 2216 5
bestelnummer 8.632.8483

Referentiekaders voor competenties

De transformatie van de BVE-sector tot een competentiegericht opleidingssysteem is in volle gang. De eerste voorbeelden van competentiegerichte kwalificatieprofielen zijn beschikbaar. Medewerkers van SLO, in samenwerking met medewerkers van respectievelijk CINOP, STOAS en ECABO, bogen zich over de vraag wat de referentiekaders zijn voor het opleidingsontwerp. Zij richtten zich hierbij vooral op de ontwerpers en verantwoordelijken voor het onderwijskundig beleid. Deze discussie was zeer leerzaam en leidde tot diepgaande inzichten in de vraagstukken van de transformatie. De leereffecten en resultaten zijn zichtbaar in de voorliggende publicatie.

Referentiekaders voor competenties
122 pagina's
isbn 90 329 2149 5
bestelnummer 9.302.8402

Het ontwikkelen van beroepscompetenties in Nederland en Duitsland

Beroepsdidactiek is één van de pijlers waarop de dienstverlening van SLO-afdeling Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (BVE) stoelt. Die pijler zal versterkt worden omdat de beroepsdidactiek een onderdeel van het onderwijskundig beleid en kwaliteitszorg van ROC's geworden is. Dit is mede het gevolg van de komende implementatie van de nieuwe kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs. Investerings in de uitbouw van de beroepsdidactiek zijn noodzakelijk. De nieuwe kwalificatiestructuur is namelijk ook een uiting van veranderende opvattingen over de ontwikkeling van vakbekwaamheid. En de beroepsdidactiek heeft hierop nog onvoldoende een antwoord. Het hier gepresenteerde onderzoek omvat een literatuuronderzoek en een toetsing op bruikbaarheid van verscheidene didactische concepten voor competentiegericht onderwijs. In Nederlandse en Duitse bestanden is gezocht naar literatuur over het ontwikkelen van beroepscompetenties.

De situatie in Nederland en Duitsland wordt geschetst in hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 behandelt de opvattingen over competenties. De auteurs komen daarbij tot de conclusie dat er een vraagperspectief en een ontwerp-perspectief is. Dit leidt ertoe dat er twee wijzen van formuleren mogelijk zijn, namelijk een competentieformulering die de beschrijving is van adequaat gedrag en een formulering die de beschrijving is van de weg waarlangs deze ontwikkeld wordt. In de competentieformulering zijn drie posities te onderscheiden: een beroepsstatische, een beroepsdynamische en een persoonsdynamische wijze van formuleren. Tot slot gaat dit hoofdstuk in op de kennismodellen die de grondslag vormen voor de competenties en die tot specifieke onderwijsontwerpen zullen leiden. In de hoofdstukken 4 en 5 gaan de auteurs in op het leren/ontwikkelen van competenties in respectievelijk Nederland en Duitsland. In hoofdstuk 6 komen didactische concepten in Nederland en Duitsland aan de orde. De studie sluit af met conclusies over een beroepsdidactiek in Nederland.

*Het ontwikkelen van beroepscompetenties in
Nederland en Duitsland
92 pagina's
isbn 90 329 2221 1
bestelnummer 9.301.8487*

Partner van scholen

Ons onderwijsstelsel kraakt in al zijn voegen. Het industriële concept dat aan ons onderwijs ten grondslag ligt (het leerstofjaarklassen-systeem) loopt op zijn laatste benen. Na 150 jaar trouwe dienst lijkt het uitgewerkt. De samenleving is drastisch veranderd. Nog weet niemand precies hoe het verder zal gaan. Tegen deze achtergrond initieerde SLO een conferentie op 26 en 27 september 2003. Om met een groep onderwijsexperts te praten over deze ontwikkelingen en over de consequenties die ze hebben voor de landelijke ondersteuning van het onderwijs. Doelstelling was denkbeelden te ontwikkelen over de toekomstige (landelijke) ondersteuning van het onderwijs.

In het eerste deel van de conferentie werd onderzocht welke ontwikkelingen en trends momenteel in het onderwijs naar voren komen (op micro-, meso- en macroniveau). In het tweede deel werd besproken wat de consequenties van de gesignaleerde dynamiek

zijn voor de functie onderwijsondersteuning. Doel was een beeld te vormen hoe optimale ondersteuning voor de drie onderscheiden niveaus kan worden vormgegeven. Ten slotte werd verkend welke stappen genomen moeten worden om het gewenste eindbeeld te bereiken. Dit boekje doet verslag van deze gedachte-wisseling.

Partner van scholen

48 pagina's

isbn 90 329 2164 9

besteladres:

telefoon (053) 484 05 00

e-mail info@slo.nl

Ambities voor de toekomst

Scenario's en implicaties daarvan voor het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften

Gehandicapte leerlingen (en/of hun ouders) moeten bij hun schoolkeuze kiezen uit twee kwaden. Ofwel ze kiezen voor het speciaal onderwijs met als gevaar dat ze geïsoleerd raken of gestigmatiseerd worden (segregatie). Ofwel ze kiezen voor regulier onderwijs (inclusie) dat niet of onvoldoende tegemoet kan komen aan hun speciale onderwijsbehoeften. SLO heeft vier toekomstscenario's voorgelegd aan betrokkenen en deskundigen. In het boek *'Ambities voor de toekomst'* worden deze toekomstscenario's (beschrijving van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften anno 2015) en de daaruit getrokken strategische implicaties beschreven. Schooldirecties en -besturen, politici en beleidsmakers kunnen de scenario's ook zelf gebruiken voor hun eigen visie-, beleids- en strategieontwikkeling.

Ambities voor de toekomst' is een vervolg op de studie *'Samen of apart, anders of minder'*, waarin de actuele stand van zaken rond het onderwijs aan 'speciale' leerlingen wordt beschreven.

Ambities voor de toekomst
68 pagina's
isbn 90 329 2171 1
bestelnummer 9.306.8443

Gewoon als het kan ...

Beleidsrijke praktijkvoorbeelden van onderwijs aan speciale leerlingen

Voor deze publicatie is SLO op zoek gegaan naar voorbeelden uit de praktijk van het reguliere en speciaal onderwijs, die beleidsrijk (kunnen) zijn op dit gebied. De auteurs hopen dat dit boekje inzichten zal bieden om vernieuwende ideeën over onderwijs aan speciale leerlingen vorm te geven en, zo mogelijk, zelf beleidsrijke ontwikkelingen in gang te zetten.

Het boek start met een inleiding (hoofdstuk 1). In hoofdstuk 2 vindt u een beschrijving van de ontwikkelrichtingen waarop scholen kunnen anticiperen als het gaat om het geven van onderwijs aan speciale leerlingen. En de uitwerking daarvan in scenario's. Hoofdstuk 3 geeft een korte verantwoording van de wijze waarop de SLO te werk is gegaan. Hoofdstuk 4 tot en met 6 vormen het hart van dit boekje.

In dit deel bespreken we drie pilots: gewone basisscholen die speciale leerlingen opnemen, het voortgezet onderwijs in Almere dat zich 'waagt' aan rugzakleerlingen en een onderwijscentrum dat ook onderwijs wil bieden aan kinderen die vroeger alleen werden verzorgd. In hoofdstuk 7 formuleren we onze conclusies over de praktische invullingen die de onderwijsinstellingen hebben gegeven aan hun pilot, tegen de achtergrond van de geschetste ontwikkelrichtingen.

Gewoon als het kan ...

52 pagina's

isbn 90 329 2225 4

bestelnummer 8.849.8499

Besteladres

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling
Afdeling verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 305
Internet: <http://catalogus.slo.nl>
E-mail: verkoop@slo.nl

AN 8.751.8500

isbn 90 329 2228 9

