



**Panteia**

Research to Progress

Research voor Beleid | EIM | NEA | IDO | Stratus | IPM



## **Curriculum bovenbouw VO**

### **Eindrapport**

Een onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW

drs. P.H.Ph. Eshuis

Projectnummer: WM40182/ BA4076

Zoetermeer, 8 april 2013

De verantwoordelijkheid voor de inhoud berust bij Research voor Beleid. Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. Vermenigvuldigen en/of openbaarmaking in welke vorm ook, alsmede opslag in een retrieval system, is uitsluitend toegestaan na schriftelijke toestemming van Research voor Beleid. Research voor Beleid aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting	5
1 Inleiding	9
1.1 Aanleiding voor het onderzoek	9
1.2 Doel en onderzoeksvragen	10
1.3 Visie op het onderzoek	11
1.4 Opzet van het onderzoek	12
1.5 Leeswijzer	13
2 Kernvakken beleid	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Perceptie van scholen op kernvak resultaten	15
2.3 Aandacht voor de kernvakken zowel binnen als buiten het onderwijsaanbod	20
2.3.1 Uitbreiding onderwijsaanbod kernvakken	20
2.3.2 Maatregelen buiten het onderwijsaanbod	25
2.3.3 Hoe er wordt aangekeken tegen het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten	28
2.4 Conclusie	31
3 Kernvakken curriculum	35
3.1 Inleiding	35
3.2 Onderwijstijd	35
3.3 Relatie met opbrengsten	39
3.4 Conclusie	42
4 Casussen	45
4.1 Inleiding	45
4.2 Casuskenmerken	45
4.2.1 Achtergrondkenmerken	45
4.2.2 Casuselectie	46
4.3 Casus beschrijving	49
4.3.1 Bewust versus onbewust	49
4.3.2 Specifieke aandacht voor verbetering opbrengsten	52
4.3.3 Organisatorische of wettelijke belemmeringen	56
4.3.4 Verbetersuggesties en werkzame mechanismen	57
4.4 Conclusie	59
Bijlage 1 Onderzoeksverantwoording	61
Bijlage 2 Verschilcores examens 2009/'11, samenhang talenvakken (Nederlands en Engels) vs. mate van bewustzijn	65
Bijlage 3 Tabellen	67

## Tabellen

<b>1.1</b>	Ontwikkeling leerlingaantallen VO 2006-2010 (aantallen x 1.000)	11
<b>2.1</b>	Ontwikkeling cijferscores per kernvak, naar prestatiecluster	16
<b>2.2</b>	Ontwikkeling van het aantal eindexamenkandidaten in de periode 2009-2011	17
<b>2.3</b>	Kennis m.b.t. ontwikkeling van leerprestaties op kernvakken (N=201)	18
<b>2.4</b>	Aandacht aan de kernvakken <i>binnen</i> het onderwijsaanbod	21
<b>2.5</b>	Urenuitbreiding kernvakken	22
<b>2.6</b>	Type structurele activiteiten buiten kernvak lessen om	24
<b>2.7</b>	Maatregelen <i>buiten</i> het onderwijsaanbod	26
<b>2.8</b>	Overige maatregelen buiten het onderwijsaanbod om	27
<b>2.9</b>	Aandacht voor kernvakken, en wettelijke belemmeringen	29
<b>2.10</b>	Knelpunten	30
<b>3.1</b>	Gemiddelde onderwijstijd (klokuren) per kernvak per jaar, naar onderwijssoort (N=78)	37
<b>3.2</b>	Ontwikkeling cijferscores per kernvak, naar prestatiecluster	40
<b>3.3</b>	Urenbesteding kernvakken versus ontwikkeling cijferscores	41
<b>3.4</b>	Urenbesteding kernvakken naar prestatiecluster	42
<b>4.1</b>	Ontwikkeling marktaandeel naar cluster	46
<b>4.2</b>	Geconsulteerde casus scholen	48
<b>4.3</b>	(on)Bewust van ontwikkeling opbrengsten	49
<b>4.4</b>	Maatregelen <i>buiten</i> het onderwijsaanbod om	53
<b>B1.1</b>	Verdeling havo en vwo vestigingen naar provincie in populatie, steekproef en respons	62
<b>B1.2</b>	Steekproef en respons overzicht naar onderwijssoort en ontwikkeling leerprestaties	63
<b>B3.1</b>	Heeft u de afgelopen vier jaar (sinds schooljaar 2008-2009) het onderwijsaanbod in de bovenbouw aangepast om meer aandacht aan de kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde/rekenen) te kunnen besteden? Zijn de prestaties van uw eindexamenleerlingen op de kernvakken de afgelopen jaren verbeterd, gelijk gebleven of gedaald?	67
<b>B3.2</b>	Stellingen	68

## Figuren

<b>Figuur 1.1</b>	Schoolscores in dimensies leerprestaties en benutting vrije ruimte	13
<b>Figuur 2.1</b>	Gemiddelde examenscores	16
<b>Figuur 2.2</b>	Gerealiseerde verschillen	19
<b>Figuur 3.1</b>	Aantal lesminuten voor per kernvak, naar prestatiecluster (minimum, maximum, gemiddelde, standaard afwijking)	36
<b>Figuur 3.2</b>	Afronding bij omrekening van studielasturen naar lessen, naar prestatiecluster (N=78)	37
<b>Figuur 3.3</b>	Aandeel kernvakken van totaal curriculum, naar leerjaar en onderwijssoort (%)	38

# Managementsamenvatting

## Aanleiding en onderzoeksdoel

Het verhogen van prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs op kernvakken (Nederland, Engels, Wiskunde) is een cruciale doelstelling in het Actieplan Beter Presteren. Uit internationaal vergelijkend onderzoek is gebleken dat prestaties van Nederlandse leerlingen behoorlijk goed zijn. Opvallend is dat deze uitkomst vooral wordt bepaald door de prestaties van zwakkere en gemiddelde leerlingen. In vergelijking met andere landen presteren deze groepen leerlingen goed tot zeer goed. De prestaties van leerlingen die tot de cognitief sterkste groep behoren, blijven echter achter. Deze bevindingen hebben tot gevolg dat in het beleid is ingezet op opbrengstgericht werken en het bevorderen van excellentie en ambitie. Belangrijk daarbij is de extra aandacht voor kernvakken.

Aanvankelijk was de gedachte dat scholen meer aandacht kunnen geven aan kernvakken als het aantal profielen in de bovenbouw van het havo en vwo vermindert. Het achterliggende idee was dat een eenvoudige profielstructuur kan bijdragen aan meer focus op de kern in het onderwijs. Dit zou ook leiden tot een betere organiseerbaarheid en het zou bovendien efficiencywinst kunnen opleveren. Inmiddels heeft het idee postgevat dat meer focus op de kern en betere organiseerbaarheid weliswaar wenselijk is, maar dat daarvoor aanpassing van de profielstructuur geen voorwaarde is.

Dit heeft geleid tot de overtuiging dat er daarom op een *andere* manier in wet- en regelgeving de ruimte in het curriculum gecreëerd moet worden om tegemoet te komen aan de beoogde doelen. Bovendien liggen er ook mogelijkheden om beter gebruik te maken van de bestaande ruimte, omdat dit nog in onvoldoende mate het geval is. Het doel van het onderhavige onderzoek is om meer zicht te krijgen op de achterliggende redenen van het niet of onvolledig gebruik maken van de bestaande wettelijke mogelijkheden die de huidige wettelijke kaders al bieden.

## Onderzoeksvragen en -uitvoering

Centraal in het onderzoek staat de vraag in hoeverre de huidige vrije ruimte daadwerkelijk gebruikt wordt en in hoeverre nieuwe aanvullende wettelijke ruimte een bijdrage kan bieden aan verbetering van de leerprestaties op de kernvakken. De centrale onderzoeksvraagstelling luidt:

- A. In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot significant betere leerprestaties van leerlingen op de kernvakken (Nederlands, Engels en wiskunde)?
- B. In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot verbetering van de organiseerbaarheid van scholen?

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoekstechnieken. Het betreft 1) een analyse van de ontwikkeling van examenscores op de kernvakken in meerjarig perspectief onder alle VO-scholen (2008-heden), 2) een telefonische enquête onder 200 scholen gericht op het gevoerde kernvakken beleid, 3) een webenquête onder 78 scholen naar de invulling van de onderwijstijd, en een casusonderzoek onder 12 scholen waarvan de opbrengsten structureel zijn verbeterd in de afgelopen jaren.

## Bevindingen

### *Gat tussen beleving en werkelijkheid*

De vergelijking tussen de perceptie van de leeropbrengsten en de feitelijke ontwikkeling laat zien dat een belangrijk deel van de scholen zich onvoldoende bewust is van de eigen positie ten opzichte van die van het landelijk gemiddelde of een specifieke benchmark groep. Het zijn voornamelijk de scholen die slechter zijn gaan presteren waarvoor geldt dat men de eigen positie als te rooskleurig beoordeelt. Dit onderscheid treedt in versterkte mate op bij scholen die aangeven gedurende de afgelopen vier jaren het aanbod in de bovenbouw te hebben aangepast om meer aandacht aan de kernvakken te kunnen besteden. Blijkbaar is alleen het feit dat men gericht aandacht aan de kernvakken is gaan besteden een reden om de eigen positie te rooskleurig in te schatten, ook al wordt dit niet gestaafd door de feiten. Het feit dat scholen zich bewust zijn van de feitelijke positie wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om ook daadwerkelijk gericht gebruik te maken van de ruimte om het onderwijsleerproces te kunnen (bij)sturen.

### *Ad A) In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot significant betere leerprestaties van leerlingen op de kernvakken?*

Ruim de helft van de scholen zegt bewust meer lesuren toe te kennen aan vakken om betere resultaten te behalen op het centraal examen. Extra aandacht voor het vak Nederlands wordt daarbij het meest genoemd.

Bijna een derde van de totale onderwijstijd wordt besteed aan de kernvakken. Daarbij is er sprake van een toenemende aandacht voor de kernvakken in de opeenvolgende bovenbouw jaren. In het eindexamenjaar wordt verhoudingsgewijs de meeste aandacht aan de kernvakken geschonken. De aandacht die de kernvakken krijgen, laat een wisselend beeld zien voor de onderscheiden prestatieclusters van scholen. Scholen die slechter zijn gaan presteren wijken hebben niet, zoals verwacht, minder onderwijstijd ingeruimd ten behoeve van de kernvakken. Het omgekeerde is eerder het geval.

Vooralsnog is er geen bewijs voor een positieve relatie tussen het aantal uren dat aan de kernvakken wordt besteed en de opbrengsten, en dat voor de verklaring van de ontwikkeling van de kernvakcijfers dus naar andere oorzakelijke verbanden moet worden gezocht.

Een grote groep scholen geeft aan structurele activiteiten te hebben ingevoerd buiten de lesuren om gericht op het verbeteren van leerprestaties. In de meeste gevallen gaat het hierbij om het bieden van bijlessen, begeleidings- of ondersteuningsuren of remedial teaching. Deze vormen zijn meestal gericht op zwakkere leerlingen. Deelname is soms verplicht voor bepaalde groepen (zwakke) leerlingen.

### *Selectie in plaats van meer onderwijstijd*

Scholen die beter zijn gaan presteren, hebben vooral aangestuurd op het aanscherpen van het toets- en overgangsbeleid, en instroomnormen in overeenstemming gebracht met de nieuwe exameneisen. Ook hebben zij ingezet op maatwerk in de begeleiding. Het zijn vooral 'bewuste' scholen die hiervoor hebben gekozen. Scholen die juist slechter zijn gaan presteren hebben ingezet op extra lessen, vaak gericht op de voltallige leerling-populatie (ge-

nerieke maatregelen). De cijfers suggereren dat maatwerk en een verscherpt overgangsbeleid meer effect hebben op de resultaten dan het uitbreiden van de onderwijstijd alleen.

*Ad B) In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot verbetering van de organiseerbaarheid van scholen?*

De mogelijkheden die de school heeft om onderwijskundig beleid te voeren, worden beperkt door de wettelijke kaders die door de overheid zijn gesteld. De Wet op het Voortgezet Onderwijs, het Inrichtingsbesluit en het Examenbesluit kunnen op schoolniveau worden ingevuld maar moeten wel worden nageleefd.

#### *Wettelijke belemmeringen*

Bijna driekwart van de scholen is het eens met het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten, maar geeft ook aan (wettelijke en andere) belemmeringen in de huidige wet- en regelgeving te ervaren om de organiseerbaarheid van het onderwijsprogramma te optimaliseren. Een nuance hierop is dat scholen die minder goed zijn gaan presteren (vaak ook 'onbewuste' scholen) vaker problemen zeggen te ervaren dan de collega's waar dit niet voor geldt.

Tijdens de interviews is niet naar voren gekomen dat respondenten grote organisatorische of wettelijke belemmeringen ervaren. Met de door OCW gestelde kaders kan men goed uit de voeten. Dat neemt niet weg dat scholen wel tegen problemen van praktisch aard aan lopen. Het meest genoemd, omdat hier bijna alles op terug gevoerd kan worden, is het gebrek aan financiële middelen om het onderwijsleerproces op een goede wijze in te vullen. Omdat alles binnen de bestaande kaders en financiële randvoorwaarden moet worden ingevuld, ligt volgens geïnterviewden verschraving van het onderwijsaanbod dan al gauw op de loer.

Scholen ervaren problemen om aan de wettelijke minimale onderwijstijd norm te voldoen, en vragen zich af of het voldoen aan die norm wel leidt tot effectieve onderwijstijd. Aangezien de examennorm vastligt, menen scholen zelf goed in staat te zijn invulling te kunnen geven aan het curriculum, en de onderwijstijd die daarvoor nodig is. De inventarisatie van de ingeroosterde onderwijstijd duidt ook op onderlinge variatie tussen scholen.

Een andere praktische belemmering vormt de schaarse markt voor goed geschoolde docenten. Het omscholen van docenten is praktisch vaak niet realiseerbaar, ook al beschikt men over extra middelen om docenten bij- en om te scholen. In sommige situaties ervaren scholen ook dat het in de praktijk erg veel moeite kost om docenten zo ver te krijgen dat zij hun deskundigheid willen verbeteren.

#### *Pragmatisme staat voorop*

Ambitieuze scholen tonen zich creatief in het optimaal benutten van de ruimte die wet- en regelgeving hen biedt. De inventarisatie toont dat de aandacht ten behoeve van de kernvakken een steeds groter beslag legt op de vrije keuzeruimte. Omdat financiële middelen niet toereikend worden geacht, lossen scholen problemen binnen het bestaande curriculum op. Gedwongen keuzes blijven daarbij niet uit, wat in sommige situaties tot creatieve oplossingen leidt. Hierbij doet zich soms de vraag zich voor of de oplossing ook altijd even

wenselijk is. Het feit dat de ruimte die voor maatschappelijke stages is ingeruimd wordt benut wordt om leerlingen uit de bovenbouw coaching en/of bijlessen te laten verzorgen voor leerlingen uit de onderbouw is hier een voorbeeld van. Een ander inventief –maar niet representatief- voorbeeld laat zien dat bij gebrek aan docenten, de lesuitleg op YouTube wordt geplaatst. Daardoor kan de lestijd effectiever besteed worden. Ook proberen scholen in toenemende mate ouders actiever bij het leerproces te betrekken.

Een andere wijze om de organiseerbaarheid te vergroten is het beter nadenken over de schaalomvang waarin wordt geopereerd. Vooral in die gevallen waar sprake is van kleine havo- of vwo-afdelingen levert dit met de profielkeuze (te) kleine klassen op die financieel 'zwaar' leunen op de rest van de onderwijsorganisatie. Het is dan zaak om tot meer en betere samenwerking tussen scholen te komen. Door herschikking van taken tussen scholen onderling (in een bepaald voedingsgebied) kan het bestaande voorzieningenaanbod op deze manier toch in stand blijven. Dit is niet altijd even gemakkelijk omdat scholen ook elkaars concurrenten zijn, zeker in krimpende markten.



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Het verhogen van prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs op kernvakken (Nederland, Engels, Wiskunde) is een cruciale doelstelling in het Actieplan Beter Presteren.<sup>1</sup> Uit internationaal vergelijkend onderzoek is gebleken dat prestaties van Nederlandse leerlingen behoorlijk goed zijn. Opvallend is dat deze uitkomst vooral wordt bepaald door de prestaties van zwakkere en gemiddelde leerlingen. In vergelijking met andere landen presteren deze groepen leerlingen goed tot zeer goed. De prestaties van leerlingen die tot de cognitief sterkste groep behoren, blijven echter achter. Deze bevindingen hebben tot gevolg dat in het beleid is ingezet op opbrengstgericht werken en het bevorderen van excellentie en ambitie. Belangrijk daarbij is de extra aandacht voor kernvakken.

Aanvankelijk was de gedachte dat scholen meer aandacht kunnen geven aan kernvakken als het aantal profielen in de bovenbouw van het havo en vwo vermindert. Het achterliggende idee was dat een eenvoudige profielstructuur kan bijdragen aan meer focus op de kern in het onderwijs. Dit zou ook leiden tot een betere organiseerbaarheid en het zou bovendien efficiencywinst kunnen opleveren. In de brief aan de Tweede Kamer van 2 maart jl. maakte de (inmiddels demissionaire) minister van OCW duidelijk dat vereenvoudiging van het bovenbouwprogramma door aanpassing van de profielstructuur (vermindering van het aantal profielen) niet nodig is. Aanbevelingen uit Onderwijsraadadviezen, bevindingen uit aanvullend onderzoek en pleidooien uit het werkveld wijzen alle in dezelfde richting: meer focus op de kern en betere organiseerbaarheid zijn wenselijk, maar aanpassing van de profielstructuur is daarvoor niet de weg.

Dit heeft geleid tot de overtuiging dat er daarom op een *andere* manier in wet- en regelgeving de ruimte in het curriculum gecreëerd moet worden om tegemoet te komen aan de beoogde doelen. Andere manieren om meer ruimte en richting te geven in het bovenbouwcurriculum zijn verkend. In de brief staan beleidsvoornemens op basis van veldraadplegingen. Zo worden standpunten ingenomen over de positie van Algemene Natuurwetenschappen in het verplichte gemeenschappelijke deel van het VWO (voornemen is verplaatsen naar het vrije deel), de positie van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (voornemen is geen voorschriften maar een schooleigen invulling) en verplichting van wiskunde in het havoprofiel Cultuur en Maatschappij (variant wiskunde C voor havo wordt ontwikkeld). Naast de ruimte die op deze manier kan ontstaan, zal er ook gewerkt moeten worden aan een beter gebruik van de bestaande ruimte, omdat dit nog in onvoldoende mate het geval is.

---

<sup>1</sup> Actieplan Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus, *Het beste uit leerlingen halen*. mei 2011.

## 1.2 Doel en onderzoeksvragen

### *Informatiebehoefte*

Om meer zicht te krijgen op de achterliggende redenen van het niet of onvolledig gebruik maken van de bestaande wettelijke mogelijkheden die de huidige wettelijke kaders al bieden, laat het Ministerie van OCW de redenen hiervan nader onderzoeken.<sup>1</sup> Het onderzoek zal ook ingaan op de vaststelling van mogelijke belemmeringen in de huidige wet- en regelgeving om de beoogde doelstellingen te realiseren. OCW heeft aangegeven vooral behoefte te hebben aan kwalitatief onderzoek met uitkomsten die inzichten geven in hoe scholen omgaan met de ruimte die er is en welke overwegingen zij daarbij hebben.

### *Onderzoeksvragen*

Centraal in het onderzoek staat de vraag in hoeverre de huidige vrije ruimte ook daadwerkelijk gebruikt wordt en in hoeverre nieuwe aanvullende wettelijke ruimte een bijdrage kan bieden aan verbetering van de leerprestaties op de kernvakken?

- A. In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot significant betere leerprestaties van leerlingen op de kernvakken (Nederlands, Engels en wiskunde)?
- B. In hoeverre leidt het benutten van de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte tot verbetering van de organiseerbaarheid van scholen?

Meer in het bijzonder gaat het om de volgende concrete deelvraagstellingen:

### ***Ad A) Effect van ruimte op leerprestaties kernvakken***

- 1 Hoeveel lesuren (van hoeveel minuten) hebben de leerlingen uit 4 en 5 havo voor: Nederlands, Engels, wiskunde A, wiskunde B en wiskunde C?
- 2 Hoeveel lesuren (van hoeveel minuten) hebben de leerlingen uit 4, 5 en 6 vwo voor: Nederlands, Engels, wiskunde A, wiskunde B en wiskunde C?
- 3 Welk percentage is dit van het totaal aantal lesuren in de leerjaren 4 en 5 havo?
- 4 Welk percentage is dit van het totaal aantal lesuren in de leerjaren 4, 5 en 6 vwo?
- 5 Kent de school bewust meer lesuren toe aan vakken om betere resultaten te behalen op het centraal examen? Indien ja:
  - 5a. Voor welke vakken maakt de school die keuze?
  - 5b. Wat is daarvoor de reden?
  - 5c. Op welke wijze geeft de school invulling aan de extra lesuren?
- 6 Hanteert de school dezelfde omrekening van SLU (studielasturen) naar lesuren voor alle vakken? Indien verschillend: wat is daarvoor de reden?
- 7 Hoe zijn de examenresultaten voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde? Zijn deze hoger of lager dan het landelijk gemiddelde?

---

<sup>1</sup> Zo zijn niet alle vakken die scholen nu aanbieden en alle activiteiten die zij ontplooiën nodig of verplicht; daar kan ook efficiencywinst geboekt worden.

### **Ad B) Effect van ruimte op organiseerbaarheid**

- 8 Welke mogelijkheden en/of belemmeringen zien scholen in de huidige wet- en regelgeving om de organiseerbaarheid van het onderwijsprogramma te optimaliseren?
- 9 In hoeverre en op welke wijze benutten scholen de ruimte in wet- en regelgeving om de organiseerbaarheid te optimaliseren? Welke motieven hebben scholen hiervoor?

## **1.3 Visie op het onderzoek**

### *Interveniërende variabelen*

De onderzoeksvragen veronderstellen een verband tussen leerprestaties en de inrichting van het curriculum. Naast een versterkte aandacht in het curriculum voor de kernvakken zijn er andere oorzaken die voor beter presterende of juist achterblijvende prestaties van een schoolpopulatie kunnen zorgen. Mogelijk andere verklarende factoren voor waargenomen leerprestaties worden hierna kort benoemd, en hangen samen met toename van de instroom in havo en vwo, en vroegtijdiger selectie van leerlingen, en het basisschooladvies.

### *Toename instroom havo en vwo, lagere doorstroom bovenbouw en slagingspercentages*

De totale vo-leerlingenpopulatie is in de periode 2006-2010 weliswaar stabiel gebleven, maar er is sprake van grote wijzigingen in de leerling-stromen naar onderwijssoort. De sterkste groei heeft zich voorgedaan in de onderwijssoorten havo en vwo, terwijl het vmbo als gevolg van imago-problemen haar instroom drastisch zag afnemen (tabel 1.1).

**Tabel 1.1** Ontwikkeling leerlingaantallen VO 2006-2010 (aantallen x 1.000)

	2006	2007	2008	2009	2010	Δ
Totaal VO	942,7	941,3	934,6	934,7	940,2	-0,3%
Onderbouw	329,6	326,9	324,3	327,4	333,7	1,2%
Vmbo	166,3	158,6	153,2	149,4	147,0	-13,1%
Havo	141,9	145,3	145,7	149,4	151,1	6,1%
Vwo	155,9	161,2	164,4	163,7	164,8	5,4%

Bron: OCW Kerncijfers 2006-2010

In de periode van 2000 tot en met 2010 is in alle onderwijssectoren het aantal gediplomeerden gestegen. Opvallend is het VO als enige sector sinds 2008 te maken heeft met een stabiel tot licht teruglopend aandeel. Dit terwijl in de overige onderwijssectoren het aandeel gediplomeerden blijft toenemen.<sup>1</sup>

De toename van de instroom havo en vwo is gepaard gegaan met een terugval in de doorstroom bovenbouw (zowel in havo als vwo), meer doublures en lagere slagingspercentages. Dit kan duiden op het zogenaamde 'opwaartse druk' effect waarbij ouders hun kinderen stimuleren om niet een keuze voor het vmbo te maken, maar daarentegen een havo of vwo

<sup>1</sup> Het wetenschappelijk onderwijs heeft in de jaren 2008 en 2009 te maken gehad met een daling van het aantal gediplomeerden, maar toont voor 2010 weer een score die boven die van 2007 ligt.

opleiding te gaan volgen. Dit leidt tot studievertraging bij een deel van de leerlingen. De stijging van de verwachte verblijfsduur gediplomeerden in het VO (het verwachte percentage van de ingestroomde leerlingen/studenten dat uiteindelijk een diploma haalt in de betreffende onderwijssector) wijst hier dan ook op. Mogelijk spelen de aangescherpte exameneisen hierbij ook een rol.

#### *Vroegtijdiger selectie*

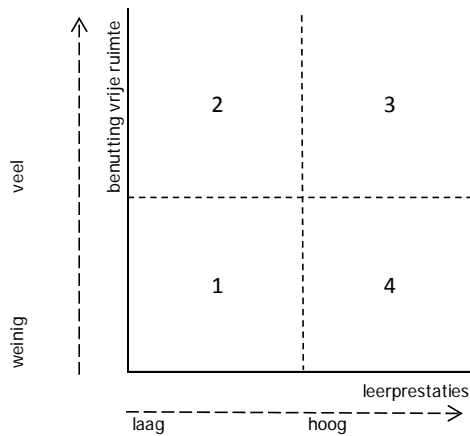
Door de toenemende belangstelling voor havo en vwo opleidingen komt het steeds vaker voor dat instellingen selecteren aan de poort. In het verleden was dit vooral bekend van de categorale gymnasia, maar het fenomeen spreidt zich ook uit naar andere schoolsamenstellingen. Verder duiden lage opstroomcijfers van vmbo-t naar havo ook op selectie aan de poort. Door strenge eisen te stellen aan het gevolgde vakkenpakket en/of de eindexamencijfers worden deelnemers geweerd om in te stromen in het havo. Niet alleen vindt er selectie aan de poort plaats, maar scholen proberen zich ook te profileren op leerrendementen door bepaalde leerlingen te ontraden aan examens deel te nemen, of zwakkere deelnemers te concentreren binnen één schoollocatie. Deze maatregelen beogen onder meer het opvijzelen van de rendementscijfers.

## **1.4 Opzet van het onderzoek**

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoekstechnieken. Gezien de omvang van de populatie VO scholen (ruim 600), is voor een getrappt selectieproces gekozen om tot een representatieve steekproef te komen. Hierin zijn de volgende drie stappen onderscheiden:

- 1 Inventarisatie van de ontwikkeling van examenscores in meerjarig perspectief op de kernvakken. Het onderzoeksobject betreft de gehele populatie van VO-scholen in de periode 2008-heden. Deze inventarisatie resulteert in twee deelselecties van scholen; namelijk een groep van scholen die een (grote) vooruitgang in leerprestaties (op de kernvakken) heeft geboekt in onderzochte periode, en een groep van scholen waar dit niet voor geldt (controlegroep). Daarbij is niet gekeken naar de groep scholen met –in absolute zin– de hoogste examenscores, maar is de selectie gebaseerd op de relatieve ontwikkeling van de examenscores door de jaren heen.
- 2 Vervolgens zijn uit beide groepen een representatief aantal van 100 scholen (netto 200 in totaal) geselecteerd, waarvoor we via een combinatie van een korte telefonische- en een webenquête ons een globaal inzicht hebben verworven in de opbouw en inrichting van het curriculum bovenbouw; in het bijzonder de ruimte (onderwijstijd) die is ingeruimd voor de kernvakken. Deze kennis is gebruikt om beide clusters van scholen verder onder te verdelen naar scholen waar de door de wet- en regelgeving geboden vrije ruimte meer lijkt te worden benut om de leerprestaties op kernvakken te verbeteren en scholen waar dit niet zozeer voor lijkt te gelden. Zo ontstaat een continuüm waarin scholen kunnen worden ingedeeld op de dimensies leerprestaties en benutting van de vrije ruimte (figuur 1.1).

**Figuur 1.1** Schoolscores in dimensies leerprestaties en benutting vrije ruimte



Aan de hand van clusteranalyse zijn mogelijk gedeelde kenmerken van groepen van scholen onderzocht om aldus typologieën van schoolgroepen te benoemen.

- 3 In de laatste fase van het onderzoek zijn de bevindingen uit de voorgaande onderzoeksstappen getoetst door middel van casusonderzoek bij 12 scholen. Daartoe is een vergelijking gemaakt tussen scholen waarvoor op het eerste gezicht een positieve samenhang lijkt te bestaan tussen scores op beide dimensies met scholen waar de samenhang op voorhand minder eenduidig lijkt te zijn. Bij het interpreteren van de verschillen tussen en binnen deze groepen van casussen, heeft de vraag voorop gestaan in hoeverre er een relatie is tussen (de ontwikkeling van) leerprestaties van leerlingen op de kernvakken en de mate waarin scholen de (vrije) ruimte benutten gericht op verbetering van deze leerprestaties. Het casusonderzoek is niet beperkt tot het al dan niet gebruik van de huidige ruimte die de wet biedt, maar richt zich ook op de inventarisatie van oplossingen die de scholen zelf zien om tot een verbetering van de leerprestaties van de kernvakken te komen, en welke wettelijke barrières hen vooralsnog in de weg staan om deze doelstelling te bereiken.

## 1.5 Leeswijzer

De resultaten van de telefonische interviews onder 200 scholen waarin beleidsmatige aspecten van het kernvakken beleid aan de orde zijn gekomen, zijn verwoord in hoofdstuk 2. De resultaten van de enquête naar de invulling van de onderwijstijd onder 78 scholen komt in het derde hoofdstuk aan bod. De bespreking van het casusonderzoek bij 12 scholen is in hoofdstuk vier weergegeven.



## 2 Kernvakken beleid

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het door de scholen gevoerde beleid met betrekking tot de kernvakken centraal. Voordat we daarbij overgaan naar een presentatie van de resultaten van de telefonische interviews, staan we allereerst stil bij de perceptie van scholen op de kernvak resultaten. Daarbij concentreren we ons op de vraag of scholen zich bewust zijn van de examenresultaten (paragraaf 2.2). Vervolgens wordt het gevoerde beleid met betrekking tot de kernvakken uiteengezet, waarbij onderscheid is gemaakt naar de aandacht binnen en buiten het onderwijsaanbod (paragrafen 2.3 en 2.4). In de concluderende paragraaf worden de antwoorden op een deel van de onderzoeksvragen verwoord.

In het vervolg van deze rapportage worden de woorden 'school' en 'afdeling' door elkaar gebruikt, waarbij we doelen op havo- of vwo-afdeling binnen een school. Ook de woorden 'vestiging' en 'afdeling' worden door elkaar gebruikt, hoewel het in de praktijk voorkomt dat meerdere afdelingen binnen eenzelfde schoolvestiging kunnen zijn ondergebracht.

### 2.2 Perceptie van scholen op kernvak resultaten

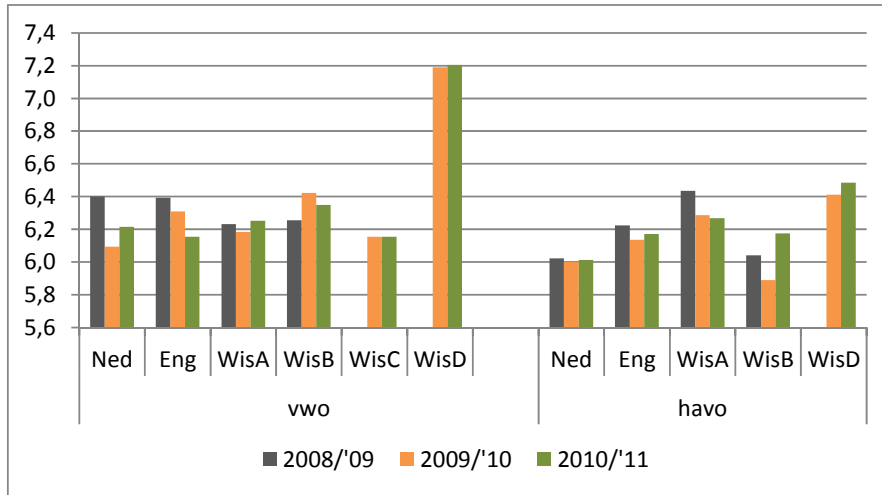
Voor de drie examenjaren (2009/2010/2011) zijn de gemiddelde eindexamenscores op de kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde) hieronder in beeld gebracht.<sup>1</sup> De getoonde scores tonen de populatiegemiddelden voor havo en vwo afdelingen (N=1.028<sup>2</sup>).

---

<sup>1</sup> bron: 1CijferVO bestanden van OCW/DUO.

<sup>2</sup> Dit is niet gelijk aan het totaal aantal schoolvestigingen VO, omdat meerdere afdelingen binnen een vestiging kunnen zijn ondergebracht en omdat de vmbo afdelingen geen deel uitmaken van dit onderzoek.

**Figuur 2.1** Gemiddelde examenscores



Wanneer we bovenstaande ontwikkeling van de resultaten op de kernvakken nader beschouwen komen we tot de typering van vier afzonderlijke scholenclusters. Tabel 2.1 geeft het percentage scholen per prestatiecluster weer met een continue dalende of stijgende trend van de examencijfers op de kernvakken.

**Tabel 2.1** Ontwikkeling cijferscores per kernvak, naar prestatiecluster

		Cluster				Totaal
		1. goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	2. zwak, tendens beter	3. goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	4. gemiddeld, tendens neutraal	
score EN (N=75)	dalend	90%		100%		79%
	stijgend	10%	100%		100%	21%
score NL (N=73)	dalend	82%		90%		56%
	stijgend	18%	100%	10%	100%	44%
score Wiskunde A (N=74)	dalend	96%		79%	33%	59%
	stijgend	4%	100%	21%	67%	41%
score Wiskunde B <sup>1</sup> (N=76)	dalend	100%	6%			34%
	stijgend		94%	100%	100%	66%

De tabel biedt inzicht in de determinatie van de clusters. Twee van de vier prestatieclusters kenmerken zich door een stelselmatige daling van de eindexamencijfers. Het verschil tus-

<sup>1</sup> Het aantal waarnemingen voor de vakken Wiskunde C en D is te beperkt, en daarom niet opgenomen in de tabel.



sen beide clusters heeft te maken met de al dan niet verslechterende cijfers voor de vakken wiskunde. De eerstgenoemde groep (cluster #1) kenmerkt zich door een verslechtering van de scores voor alle kernvakken, terwijl bij de tweede groep (cluster #3) deze verslechtering zich niet voordoet bij het vak wiskunde B, maar er juist sprake is van verbeterde prestaties voor dit vak. Het tweede cluster wordt gekenmerkt door scholen die vanuit een zwakke uitgangssituatie gedurende een reeks van opeenvolgende jaren verbeterde eind-examenscores realiseren. Het laatste cluster van scholen kenmerkt zich door een gemiddeld betere uitgangssituatie dan de vergelijkingsgroep (cluster #2), en toont een stabiel positieve ontwikkeling van de eindexamenscores door de jaren heen.

De scoreontwikkeling in figuur 2.1 laat gedurende de examenjaren 2009-2011 geen eenduidige of opvallende trend zien, behalve de over de gehele linie verbeterde prestaties voor het vak wiskunde B. De verklaring hiervoor hangt voor een belangrijk deel samen met de ontwikkeling van het aantal eindexamenkandidaten.

De cijferopstelling in tabel 2.2 toont de procentuele toe- of afname van het aantal eindexamenkandidaten voor de kernvakken, waarbij een uitsplitsing is gemaakt naar scholenclusters.

**Tabel 2.2**      Ontwikkeling van het aantal eindexamenkandidaten in de periode 2009-2011

	Nederlands	Engels	Wiskunde A	Wiskunde B
1. Goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	7%	7%	3%	10%
2. Zwak, tendens beter	-3%	-3%	-5%	-6%
3. Goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	1%	1%	5%	-10%
4. Gemiddeld, tendens bestendig	2%	2%	14%	-24%
Totaal	2%	2%	4%	-7%

Het bovenstaande overzicht, waarin de ontwikkeling van het aantal eindexamenkandidaten voor de kernvakken onderling wordt vergeleken, laat zien dat alleen bij het vak wiskunde B sprake is van een dalend aantal eindexamenkandidaten. De tabel laat ook zien dat dit nogal verschilt per schooltype. Scholen met verbeterende scores voor het vak wiskunde B hadden te maken met een (soms aanzienlijke) vermindering van het aantal eindexamen kandidaten. De scholengroep met sterk verslechterende cijfers (in het bijzonder voor wiskunde) heeft juist te maken met een stijging van het aantal examenkandidaten. De reden waarom het aantal kandidaten voor het vak wiskunde B is teruggelopen komt later aan bod.

#### *Beleving versus werkelijkheid*

Om een idee te krijgen of het thema leerprestaties op kernvakken leeft binnen de school(afdeling) is aan schoolvertegenwoordigers gevraagd of de prestaties van de eindexamenleerlingen op de kernvakken gedurende de afgelopen jaren is verbeterd, gelijk is gebleven of juist gedaald? Van gelijke orde is de vraag of de prestaties van de leerlingen op de kernvakken tijdens de centrale examens van 2011 beter, gelijk of slechter waren dan gemiddeld in Nederland. Door de antwoorden op deze vragen te vergelijken met de feitelijke ontwikkeling, ontstaat een beeld van de mate waarin scholen zich bewust zijn van de ontwikkeling van de leerprestaties op de kernvakken. De vooronderstelling hierbij is dat er

eerst sprake moet zijn van besef bij de schoolleiding voordat er ook pas daadwerkelijk sprake kan zijn van bewuste sturing van het onderwijs- en leerproces. Onderstaande tabel toont het percentage respondenten dat zich al of niet bewust is van de ontwikkeling van de leerprestaties, verdeeld naar scholencluster.

**Tabel 2.3** Kennis m.b.t. ontwikkeling van leerprestaties op kernvakken (N=201)

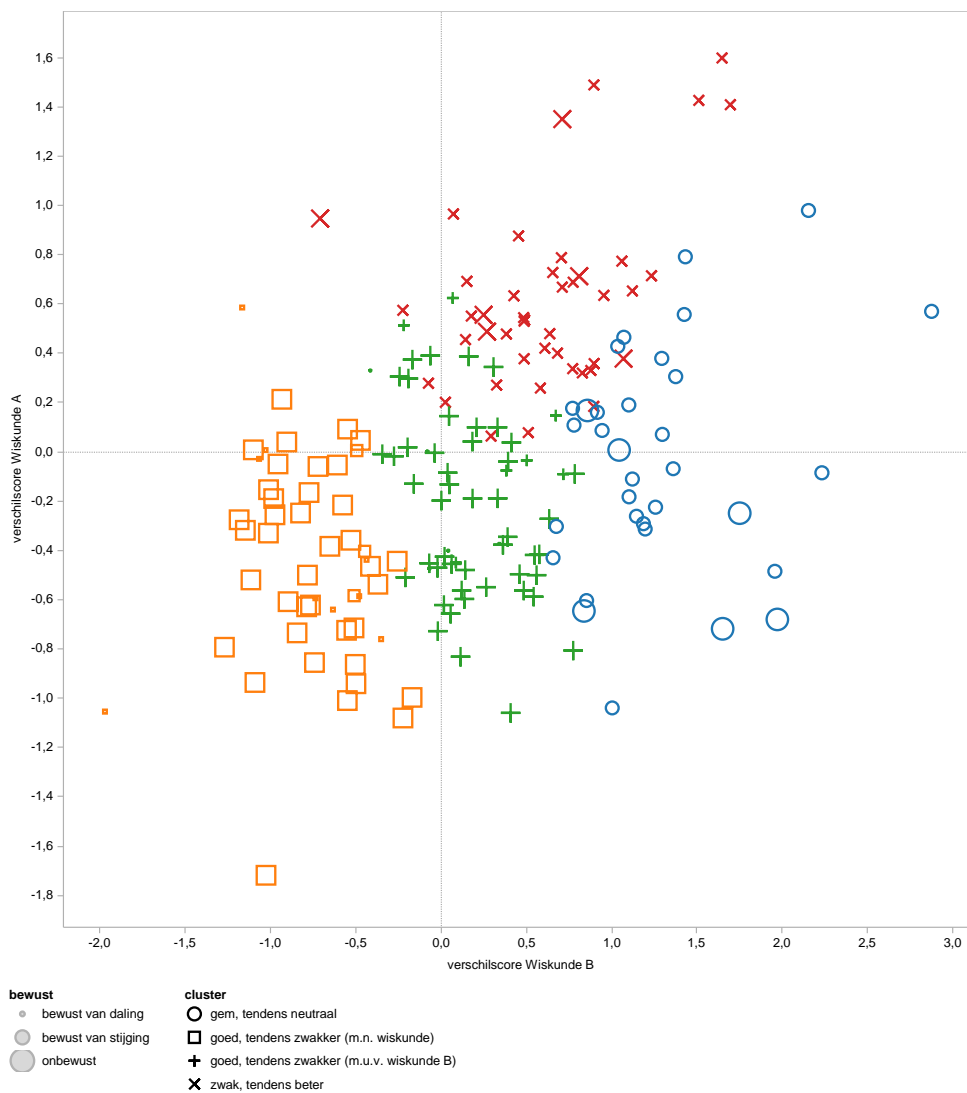
Onderwijssoort/ schoolcluster		Bewust of onbewust van stijging of daling			Totaal
		onbewust	bewust van stijging	bewust van daling	
havo	goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	87%	7%	7%	100%
	zwak, tendens beter	15%	85%		100%
	goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	82%	7%	11%	100%
	gemiddeld, tendens bestendig	14%	86%		100%
		56%	39%	5%	100%
vwo	goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	63%	4%	33%	100%
	zwak, tendens beter	11%	89%		100%
	goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	78%	17%	6%	100%
	gemiddeld, tendens bestendig	21%	79%		100%
		49%	42%	10%	100%
Totaal	goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	76%	6%	19%	100%
	zwak, tendens beter	13%	87%		100%
	goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	80%	13%	8%	100%
	gemiddeld, tendens bestendig	17%	83%		100%
		52%	41%	8%	100%

Van de 201 havo- en vwo-afdelingen in de steekproef, is de helft zich niet bewust van de ontwikkeling van de eigen prestaties op de kernvakken; 41 procent zegt zich bewust te zijn van een stijgende lijn, en nog eens 8 procent geeft aan dat er sprake is van een dalende ontwikkelingstrend.

Een belangrijk deel van de scholen dat slechter is gaan presteren, beoordeelt de eigen positie te rooskleurig. Dit duidt op een gat tussen beleving en werkelijkheid. De scores wijzen erop dat de mate van 'onbewust zijn' zich vaker voordoet bij havo afdelingen. Binnen de vwo afdelingen is er meer sprake van een reëlere inschatting van de eigen positie. Hiervan is de vooronderstelling uitgesproken dat dit een noodzakelijke voorwaarde vormt om ook daadwerkelijk gericht maatregelen te kunnen treffen, indien nodig. Tabel 2.3 toont dat de mate van onbewust zijn zich voornamelijk voordoet bij scholen die slechter zijn gaan presteren, en dat scholen met verbeterde prestaties zich hier ook vaker van bewust zijn.

Dit is nog eens gevisualiseerd in de volgende figuur waarin voor alle scholen (N=201) de gerealiseerde verschillcores tussen 2009 en 2011 op de eindexamenvakken wiskunde A en B zijn geplot. De scholenclusters zijn herkenbaar weergegeven, waarbij voor iedere school ook de mate van bewust zijn is weergegeven door de grote van het symbool te variëren; klein = bewust van dalende trend; middelgroot = bewust van stijgende trend; groot = onbewust.

**Figuur 2.2** Gerealiseerde verschillcores



De figuur toont de verschillcores voor wiskunde B op de horizontale as, en de verschillcores voor wiskunde A op de verticale as. Elk symbool vertegenwoordigt derhalve een specifieke school. De vier kwadranten vormen de resultante van de scheidingslijnen tussen verminderde en verbeterde prestaties. Allereerst is de homogeniteit van de vier onderscheiden

clusters duidelijk herkenbaar, waarbij ook de sterke samenhang van de scores op beide wiskunde vakken te zien is.<sup>1</sup> De scholen met verminderde prestaties worden weergegeven door de 'oranje vierkanten' en de 'groene plus' symbolen, waarbij het 'groene plus' cluster zich kenmerkt door verminderde prestaties met uitzondering van het vak wiskunde B, en het 'oranje vierkant' cluster door verminderde prestaties op beide wiskunde vakken. De scholen met verbeterde prestaties worden weergegeven door 'rode kruis' en 'blauwe rondjes' symbolen, waarbij in het bijzonder het eerstgenoemde cluster verbeterde resultaatscores laat zien op beide wiskunde vakken. Het 'blauwe rondjes' cluster laat een algehele verbetering voor het vak wiskunde B zien, maar een verdeeld beeld ten aanzien van het vak wiskunde A.

Tenslotte wijst de omvang van de symbolen er nog eens op dat scholen die zich niet bewust zijn van de verminderde resultaten in veruit de meeste gevallen juist ook de scholen zijn die zich kenmerken door verminderde prestaties. Slechts een beperkt aantal scholen is zich bewust van de verminderde prestaties, getuige het sporadisch aantal kleine symbolen in het kwadrant links onder. Vooral in het rode, en in iets mindere mate het blauwe cluster overheerst daarentegen een cultuur van 'bewustzijn'. Tegen deze achtergrond moeten de enquêteresultaten dan ook worden geïnterpreteerd.

## **2.3 Aandacht voor de kernvakken zowel binnen als buiten het onderwijsaanbod**

In deze paragraaf zijn de uitkomsten weergegeven op vragen die zijn beantwoord door afdelingsleiders van havo en vwo scholen. De vragen gaan in op het feit of:

- er meer aandacht wordt geschonken aan de kernvakken, en zo ja, welke maatregelen er getroffen zijn,
- of er andere maatregelen zijn getroffen, die buiten het onderwijsaanbod liggen, en
- hoe er wordt aangekeken tegen het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten.

### **2.3.1 Uitbreiding onderwijsaanbod kernvakken**

In deze subparagraaf staat de beantwoording van de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Kent u bewust meer lesuren toe aan vakken om betere resultaten te behalen op het centraal examen? En zo ja, voor welke vakken maakt u die keuze?
- Op welke wijze geeft u invulling aan de extra lesuren?

Tabel 2.4 gaat in op de aandacht die (afdelingen binnen) scholen hebben geschonken aan de kernvakken, en welke maatregelen dat dan betreft. De antwoorden op de vragen zijn gedifferentieerd naar (schoolprestatie)cluster en onderwijssoort (havo of vwo). Daar waar het totaal cijfer is gepresenteerd is er geen sprake van noemenswaardige verschillen tussen beide onderwijssoorten. Daar waar er sprake is van statistisch significante verschillen wordt

---

<sup>1</sup> Eenzelfde mate van samenhang is ook te zien bij de talenvakken Nederlands en Engels. In bijlage 2 is een vergelijkbare figuur opgenomen waarin de relatie tussen beide talenvakken is weergegeven.

dit in de toelichting op de tabel expliciet vermeld. Ter duiding wordt tussen haakjes verwezen naar de clusternummers zoals weergegeven in tabel 2.1.

**Tabel 2.4** Aandacht aan de kernvakken *binnen* het onderwijsaanbod

			Cluster				Totaal
			goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	zwak, tendens beter	goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	gemiddeld, tendens neutraal	
<i>Heeft u de afgelopen vier jaar meer aandacht aan de kernvakken besteed door aanpassing van het onderwijsaanbod?</i>	To-taal	ja	54%	55%	56%	74%	59%
		nee	46%	45%	44%	26%	42%
Hebt u het aantal lessen of contacturen voor een of meer van de kernvakken uitgebreid?	Havo	Ja	76%	69%	44%	75%	66%
		Nee	24%	31%	56%	25%	34%
	Vwo	Ja	67%	85%	68%	60%	70%
		Nee	33%	15%	32%	40%	30%
Versterkt taalonderwijs voor Nederlands en/of Engels?	To-taal	Ja	59%	54%	65%	54%	58%
		Nee	41%	46%	35%	46%	42%
Versterkt wiskundeonderwijs?	Havo	Ja	53%	54%	33%	19%	39%
		Nee	47%	46%	67%	81%	61%
	Vwo	Ja	42%	54%	42%	40%	44%
		Nee	58%	46%	58%	60%	56%
Bent u meer vakoverstijgend gaan werken?	To-taal	Ja	34%	23%	16%	31%	25%
		Nee	66%	77%	84%	69%	75%
Hebt u structurele activiteiten buiten de lessen om ingevoerd gericht op de kernvakken?	Havo	Ja	59%	69%	61%	44%	58%
		Nee	41%	31%	39%	56%	42%
	Vwo	Ja	17%	62%	74%	80%	59%
		Nee	83%	38%	26%	20%	41%

Bijna 60 procent van de respondenten geeft aan gedurende de afgelopen vier jaar het onderwijsaanbod in de bovenbouw te hebben aangepast om meer aandacht aan de kernvakken te kunnen besteden. Het percentage havo afdelingen dat aangeeft meer aandacht te hebben besteed aan het de kernvakken ligt hoger dan dat voor de vwo. Van de vier onderscheiden (scholen)clusters zijn het vooral de bestendig en stabiel presterende scholen (cluster #4) die meer aandacht aan de kernvakken zijn gaan besteden. Het scholen cluster

dat vanuit een zwakke positie gedurende opeenvolgende jaren prestatieverbeteringen heeft gerealiseerd (cluster #2) wijkt niet af van de clusters scholen die slechter zijn gaan presteren (clusters # 1/3). Vergeleken met de groep 'onbewuste' scholen, geeft een groter deel van de groep 'bewuste' scholen aan meer aandacht aan de kernvakken te hebben besteed (verschil niet significant).

Vervolgens is de groep scholen –waar aanpassing van het onderwijsaanbod heeft plaatsgevonden- gevraagd welke aanpassingen dit betreft. Zo'n 70% (N=118) laat weten het aantal les en contacturen voor één of meer van de kernvakken te hebben uitgebreid. Deze groep is meer dan gemiddeld vertegenwoordigd in het cluster van zwakke vwo afdelingen die beter zijn gaan presteren (cluster #4). Van de scholen die juist aangeven niet tot uitbreiding van de lessen te zijn overgegaan maakt een meer dan gemiddeld aantal uit van het cluster havo scholen dat slechter is gaan presteren (cluster #3). Gevraagd naar voor welke kernvakken het aantal uren is uitgebreid (meerdere antwoorden mogelijk) wordt het vak Nederlands het meest genoemd (36% van alle antwoorden), op de voet gevolgd door wiskunde (34%) en Engels (30%). Extra aandacht voor het vak Nederlands wordt het meest genoemd door de groep van 'bewuste' scholen (significant verband). Voor de overige twee genoemde vakken is de verdeling over de groep als 'bewust' en 'onbewust' aangemerkte scholen redelijk in evenwicht. De verdeling van de extra inzet per vak naar (schoolprestatie)cluster levert het volgende beeld op (tabel 2.5).

**Tabel 2.5** Urenuitbreiding kernvakken

	kernvakken waarvoor het aantal uren is uitgebreid			(N=80)
	Nederlands	Engels	Wiskunde	
1. goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	62%	67%	76%	21
2. zwak, tendens beter	85%	40%	70%	20
3. goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	62%	76%	57%	21
4. gemiddeld, tendens neutraal	67%	44%	61%	18

Scholen in het cluster 'goed, tendens zwakker (met name wiskunde)' hebben vooral ingezet op uitbreiding van het aantal uren wiskunde onderwijs. Op grond van figuur 2.2 concluderen we dat dit (nog) niet geresulteerd heeft in gewenste verbetering van prestaties. Het derde cluster 'goed, tendens zwakker', dat zich kenmerkt door verslechterde prestaties op talengebied heeft vooral extra aandacht besteed aan de talenvakken. De scholenclusters die juist beter zijn gaan presteren (clusters #2/4) hebben vooral ingezet op extra uren Nederlands en wiskunde. We merken hierbij op dat deze bevindingen gestoeld zijn op de respons van 40 procent van de totale steekproefomvang.

#### *Versterkt onderwijs*

Op de vraag of er sprake is van versterkt talenonderwijs ontstaat zowel voor havo- als vwo-afdelingen het beeld, dat scholen die beter zijn gaan presteren in ruimere mate *niet* voor versterkt talenonderwijs hebben gekozen. Hier moet nog geen conclusie aan worden verbonden omdat de relatie meer specifiek kan worden geduid.

Bij het vak Engels worden vooral 'Cambridge' en 'tweetalig onderwijs' genoemd als instrumenten ter versterking van het onderwijs. Het zijn de scholenclusters die beter zijn gaan presteren, die vaker aangeven genoemde instrumenten in te zetten. Vooral in de vwo-afdelingen is er sprake van een positieve relatie tussen het aandeel leerlingen dat versterkt talenonderwijs volgt en de ontwikkeling van leerprestaties. Dit heeft te maken met het aandeel leerlingen dat versterkt talenonderwijs volgt (Engels) en het aantal uren dat hiervoor is ingeruimd (Nederlands). Pas wanneer er sprake is van een substantiële groep leerlingen dat versterkt taalonderwijs volgt (gemiddeld 10-50% of meer) en er gemiddeld meer dan 50 extra uren Nederlands wordt verzorgd, zijn er op vestigingsniveau effecten meetbaar.

Met zo'n 40 procent ligt het aandeel respondenten dat aangeeft versterkt wiskunde onderwijs te hebben doorgevoerd ruimschoots lager dan het aandeel scholen dat voor versterkt talenonderwijs heeft gekozen. Het percentage vwo afdelingen dat voor versterkt wiskundeonderwijs kiest ligt wat hoger dan bij havo afdelingen. Versterking van het wiskundeonderwijs bij zwakke vwo scholen lijkt vooralsnog te hebben bijgedragen aan verbeterde leerprestaties. Binnen de havo afdelingen is er sprake van een minder eenduidig beeld.

Het percentage scholen dat aangeeft versterkt wiskundeonderwijs te hebben doorgevoerd ligt substantieel hoger bij het cluster dat beter is gaan presteren (cluster #4) en het cluster dat slechter is gaan presteren (cluster #3). Net als bij de talen geldt voor de wiskunde vakken dat pas wanneer de extra ureninvestering substantieel is hiervan een gunstig effect uitgaat op het prestatieniveau.

#### *Vakoverstijgend werken*

Een kwart van de scholen geeft aan vakoverstijgend te zijn gaan werken. Ook hier ligt het percentage bij de vwo scholen hoger dan bij de havo scholen. Bij de havo scholen is er sprake van een matig positief verband tussen scholen die aangeven vakoverstijgend te zijn gaan werken en de ontwikkeling van leerprestaties. De groep van scholen die zich bewust is van de leerprestaties, geeft wat vaker aan vakoverstijgend te werken dan de collega's waar dit niet voor geldt.

#### *Structurele activiteiten buiten de lessen*

Bijna 60 procent van de respondenten geeft aan structurele activiteiten, die gericht zijn op de kernvakken, buiten de lessen om te hebben ingevoerd. Havo afdelingen deel uitmakend van het (prestatie)cluster 'zwak, tendens beter' (cluster #2), richten zich het vaakst op dergelijke structurele activiteiten. Bij de vwo afdelingen betreft het vooral de groep stabiel presterende scholen (cluster #4). In lijn hiermee valt ook op dat een groot deel van de vwo scholen die slechter zijn gaan presteren (cluster #1) aangeeft geen structurele activiteiten te hebben ingevoerd.

Het volgende overzicht toont het type structurele activiteiten dat scholen hebben ingevoerd buiten de reguliere lessen om (tabel 2.6)

**Tabel 2.6** Type structurele activiteiten buiten kernvak lessen om

	Onbewust	Bewust	Totaal
Bijles, huiswerkondersteuning	34%	47%	41%
Wiskunde	20%	3%	12%
Engels	6%	15%	10%
Aandacht bij andere vakken	9%	6%	7%
Rekentoets	6%	6%	6%
Overig	26%	24%	25%
Totaal	100%	100%	100%

In de meeste gevallen (40%) gaat het hierbij om het bieden van bijlessen, begeleidings- of ondersteuningsuren of remedial teaching. Deze vormen zijn meestal gericht op zwakkere leerlingen, waar deelname soms wordt verplicht voor bepaalde groepen (zwakke) leerlingen. Hiervoor wordt soms een beroep gedaan op student assistenten. Een aantal scholen zet invallessen specifiek in ten behoeve van de kernvakken. Daltonscholen benutten de al in het reguliere curriculum ingebouwde 'daltonuren' ten behoeve van kernvakken. In de meeste hier genoemde gevallen betreft het maatwerkbegeleiding, zoals uit de hier aangehaalde voorbeelden uit de enquête blijkt.

- *"Examentraining voor alle kernvakken en voor Nederlands ondersteuning voor zwakke leerlingen met een lesuur"*
- *"Zowel individuele als groepsbijlessen voor leerlingen die onvoldoende scores"*
- *"We hebben in 5 HAVO verplicht de zwakkere leerlingen terug laten komen om gezamenlijk onder leiding van docenten te studeren op de kernvakken en dat tot het eindexamen. Ook in de meivakantie zijn we doorgegaan met het geven van examentrainingen."*
- *Leerlingen die zwak staan vooral Nederlands krijgen elke week een training, voor tekstverwerking, en aparte begeleiding*
- *"Voor wiskunde studenten ingezet om ondersteuning te geven voor zwakke leerlingen".*

Daarnaast is er een groep van scholen die de aandacht voor wiskunde vergroot door de organisatie van een jaarlijkse wiskundedag, een wiskundeplein, deelname aan de wiskunde olympiade, of anderszins. Ook is er een groep scholen die specifiek de deelname aan de rekentoets noemt, waarvoor afgelopen jaar de pilot werd gehouden, en werken sommige scholen gedurende meerdere jaren met eigen rekentoetsen.

Een beperktere groep (6 respondenten) geeft aan dat de kernvakken ook aandacht krijgen in de opzet van andere vakken. Bijvoorbeeld door aandacht te geven aan het anders omgaan met taal ook bij de niet talige vakken, tekstanalyse, lees- en rekenvaardigheid.

Een deel van de scholen geeft aan dat ze meer of anders zijn gaan toetsen. Dit loopt uiteen van het afnemen van toetsen aan de hand van de referentieniveaus, het ontwikkelen van



een toetsbeleid voor alle kernvakken, of het toetsen van leerlingen in combinatie met gerichte remedial training.

Minder vaak genoemd, maar interessante voorbeelden zijn:

- betere begeleiding via mentoren,
- avond met een schooldictee voor ouders en leerlingen,
- eigen boeken gemaakt om rekenonderwijs te versterken,
- leraren aangesteld in het taalgericht vakonderwijs om als coach op te treden, met studiemiddagen en lesbezoeken,
- aansluitingspakket voor de kernvakken voor instromers vanuit de mavo naar de havo,
- rekenbeleid en een taalbeleids commissie.

### 2.3.2 Maatregelen buiten het onderwijsaanbod

Tabel 2.7 gaat in op de maatregelen die (afdelingen binnen) scholen hebben getroffen buiten het onderwijsaanbod om, ter verbetering van de resultaten van de kernvakken, en welke maatregelen dat dan betreft.

Op de vraag of scholen maatregelen buiten het onderwijsaanbod hebben genomen om de resultaten van leerlingen op de kernvakken te verbeteren reageert gemiddeld bijna driekwart positief. Het merendeel betreft 'bewuste' scholen.

#### *Overgangsnormen*

Opvallend daarbij is dat zowel voor havo als vwo geldt dat de groep scholen die voor aanscherping van de overgangsnormen in de onderbouw heeft gekozen, ook vaker tot de groep van beter presterende scholen behoort (significant verband). Een verklaring is dat het doorvoeren van selecties in een vroeg stadium resulteert in een doelgerichter allocatie van leerlingen, en daarmee in gemiddeld hogere leerprestaties in de bovenbouw. Zelfselectie door leerlingen (al of niet met lichte hand door de school gedwongen) wordt in de interviews met schoolleiders bevestigd.

Het aanscherpen van overgangsnormen voor leerlingen in de bovenbouw is minder onderscheidend. Alle scholen behorend tot het cluster 'zwak, tendens beter' (cluster #2) geven aan dit te doen, terwijl dit voor 85 procent van de scholen geldt die deel uitmaken van de overige clusters. Verkleining van de groepsgrootte als middel om meer aandacht aan de kernvakken te kunnen schenken, wordt nauwelijks genoemd.

**Tabel 2.7** Maatregelen *buiten* het onderwijsaanbod

			Cluster				Totaal
			goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	zwak, tendens beter	goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	gemiddeld, tendens neutraal	
<i>Heeft u buiten het onderwijsaanbod andere maatregelen genomen om de resultaten van leerlingen op de kernvakken te verbeteren?</i>	totaal	ja	76%	79%	67%	74%	74%
		nee	24%	21%	33%	26%	26%
Overgangsnormen voor leerlingen in de onderbouw aangescherpt?	havo	Ja	74%	100%	58%	94%	80%
		Nee	26%		42%	6%	20%
	vwo	Ja	61%	86%	75%	89%	76%
		Nee	39%	14%	25%	11%	24%
Overgangsnormen voor leerlingen in de bovenbouw aangescherpt?	totaal	Ja	88%	100%	88%	81%	90%
		Nee	12%		12%	19%	10%
Groepsgrootte verkleind voor de kernvakken?	totaal	Ja	2%	3%	2%	12%	4%
		Nee	98%	97%	98%	89%	96%
Zelf examentraining voor leerlingen georganiseerd?	havo	Ja	70%	88%	89%	94%	84%
		Nee	30%	12%	11%	6%	16%
	vwo	Ja	94%	76%	75%	44%	76%
		Nee	6%	24%	25%	56%	24%
Leerlingen actief verwezen naar externe examentrainingen?	totaal	Ja	54%	62%	58%	50%	57%
		Nee	46%	38%	42%	50%	43%
Gerichte scholing / trainingen voor docenten ingezet?	totaal	Ja	42%	68%	54%	54%	54%
		Nee	59%	3%	47%	46%	46%
Meer aandacht voor opbrengstgericht werken in de gesprekscyclus met docenten?	totaal	Ja	73%	87%	91%	85%	84%
		Nee	27%	14%	9%	15%	16%
Introductie van de rekentoets VO?	totaal	Ja	90%	76%	81%	73%	81%
		Nee	10%	24%	19%	27%	19%
Hebt u nog andere maatregelen genomen?	totaal	Ja	51%	41%	47%	42%	46%
		Nee	49%	60%	53%	58%	54%

### Examentrainingen

Gemiddeld 80% van de scholen geeft aan zelf examentrainingen voor leerlingen te organiseren, maar het veronderstelde effect op verbeterde leerprestaties blijkt zich vooralsnog alleen bij havo afdelingen af te tekenen, maar wordt niet verder ondersteund door de data. Het hoogste aandeel havo scholen dat aangeeft zelf examentrainingen te hebben georganiseerd maakt deel uit van het prestatiecluster 'gemiddeld, tendens stabiel' (cluster #4), bij de vwo scholen is dit juist het cluster 'goed, tendens zwakker' (cluster #1). Op de stelling dat leerlingen vaker examentrainingen volgen in verband met de verhoogde exameneisen, reageert 58 procent van de respondenten bevestigend. De verdeling van havo en vwo scholen over de prestatieclusters weerspiegelt de hiervoor genoemde.

Verbetering van leerprestaties houdt positief verband met gerichte scholing/ trainingen voor docenten, en meer aandacht voor opbrengstgericht werken in de gesprekscyclus met docenten. Scholen die zich bewust zijn van de ontwikkeling van de opbrengsten scoren significant hoger dan scholen waar dit niet voor geldt. De introductie van de rekentoets VO wordt door 80 procent van de respondenten genoemd, en komt wat vaker voor bij de scholen met verslechterde leerprestaties.

### Overige maatregelen

Driekwart van de scholen heeft maatregelen genomen buiten het onderwijsaanbod om. Ongeveer de helft van deze groep geeft aan ook nog andere maatregelen te hebben genomen. Het gaat daarbij om maatregelen rondom personeelsbeleid, toetsbeleid en extra begeleiding 'op maat' (tabel 2.8).

**Tabel 2.8** Overige maatregelen buiten het onderwijsaanbod om

	maatregelen buiten regulier onderwijsaanbod om					Totaal
	personeelsbeleid	toets en overgangsbeleid, instroomnormen	maatwerk begeleiding	extra les	overig	
1. goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	26%	16%	11%	26%	21%	100%
2. zwak, tendens beter	20%	40%	20%	7%	13%	100%
3. goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	20%	25%	20%	30%	5%	100%
4. gemiddeld, tendens neutraal		27%	45%	9%	18%	100%
Totaal	18%	26%	22%	20%	14%	100%

Scholen die beter zijn gaan presteren hebben vooral aangestuurd op het aanscherpen van het toets en overgangsbeleid, en instroomnormen in overeenstemming gebracht met de nieuwe exameneisen, evenals ingezet op maatwerk begeleiding. Het zijn vooral 'bewuste' scholen die hiervoor gekozen hebben (samenhang significant). Scholen die juist slechter zijn gaan presteren hebben ingezet op extra lessen, vaak gericht op de voltallige

leerling-populatie. De cijfers suggereren dat maatwerk en verscherpt overgangsbeleid meer effect heeft op de resultaten dan alleen het aanbieden van extra lessen.

Vier scholen geven aan meer en beter gekwalificeerde docenten (1<sup>e</sup> graders) te hebben aangenomen voor een of meerdere kernvakken. Twee scholen werken met PALS (persoonlijke assistent leerkracht studenten), studenten of vakmensen voor ondersteunende activiteiten. Andere scholen zijn gaan werken met teamplannen of intensiever overleg met en tussen docenten.

Op het gebied van toetsing zijn veel scholen gestart met het afnemen van reken- en taaltoetsen. Anderen hebben andere toetsmethodes ingezet (CITO-VAS, RTTI, ICE) of eigen reken- en taaltoetsen ontwikkeld. Veel scholen koppelen diagnostische toetsing of gesprekken aan extra begeleiding, waar nodig:

- 
- *"In onderbouw worden leerlingen getest, waardoor hiaten in jaren daarna weggewerkt kunnen worden".*
  - *"Extra begeleiding voor zwakke leerlingen. In het begin van het schooljaar wordt een diagnostische toets gegeven op eindexamenniveau. Leerlingen die daaruit vallen krijgen individueel maatwerk".*
  - *"Individuele plannen van aanpak gericht op persoonlijke tips voor alle kernvakken".*
- 

Tot slot geven scholen aan beleid te ontwikkelen op taal en rekenen, en hierover ook met ouders te communiceren. Schoolleiders die gericht lessen bezoeken bij de kernvakken of resultaten meer monitoren om gerichte acties te kunnen ondernemen.

### **2.3.3 Hoe er wordt aangekeken tegen het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten**

In deze paragraaf zijn de uitkomsten weergegeven op vragen die ingaan op het feit of respondenten het eens zijn met het wettelijke uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten, en of men denkt dat dit de prestaties kan doen verbeteren. Vervolgens is de vraag voorgelegd of men ook wettelijke belemmeringen ervaart bij het schenken van meer aandacht aan de kernvakken (tabel 2.9).

**Tabel 2.9** Aandacht voor kernvakken, en wettelijke belemmeringen

		Cluster				Totaal
		goed, ten- dens zwak- ker (m.n. wiskunde)	zwak, ten- dens beter	goed, ten- dens zwak- ker (m.u.v. wiskunde B)	gemid- deld, tendens neutraal	
Bent u het eens met het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten?	ja	70%	68%	67%	80%	71%
	nee	30%	32%	33%	20%	30%
Verwacht u dat de prestaties van leerlingen door meer uren aan de kernvakken te besteden, verbeterd kunnen worden?	ja	72%	62%	77%	91%	75%
	nee	28%	38%	23%	9%	26%
Loopt u tegen wettelijke en/of andere knelpunten aan bij vergroten van de aandacht voor de kernvakken?	ja	80%	70%	72%	60%	72%
	nee	20%	30%	28%	40%	29%

Op de vraag of scholen het eens zijn met het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten, reageert ruim 70 procent van de respondenten positief. Driekwart van de respondenten denkt ook dat de prestaties op de kernvakken kunnen verbeteren door er meer uren aan te besteden. Zwakke scholen die een verbeterproces hebben doorgemaakt delen deze opvatting in mindere mate, en scholen die al goed presteren en een stabiele progressie tonen delen deze mening het vaakst. Ruim 70 procent van de respondenten geeft ook aan (wettelijke) belemmeringen en andere knelpunten te ervaren bij het vergroten van de aandacht voor de kernvakken. Het zijn vaak de scholen die slechter zijn gaan presteren (vaak ook 'onbewuste' scholen) die aangeven tegen wettelijke belemmeringen op te lopen, terwijl scholen die een progressie laten zien juist het minst vaak knelpunten ervaren.

Gevraagd naar de belangrijkste belemmeringen wordt het gebrek aan financiële middelen opvallend vaak genoemd, en het feit dat meer aandacht voor de kernvakken ten koste gaat voor de aandacht aan de andere vakken (tabel 2.10).

**Tabel 2.10** Knelpunten

		Cluster				Totaal
		goed, tendens zwaker (m.n. wiskunde)	zwak, tendens beter	goed, tendens zwaker (m.u.v. wiskunde B)	gemiddeld, tendens neutraal	
havo	financiën	74%	42%	52%	92%	65%
	vaker zakken, benadeling	9%	42%	14%		15%
	ten koste van andere vakken	9%	8%	29%	8%	15%
	overig	9%	8%	5%		6%
vwo	financiën	65%	76%	60%	56%	65%
	vaker zakken, benadeling	5%	14%	12%	11%	11%
	ten koste van andere vakken	25%	10%	20%	33%	20%
	overig	5%		8%		4%

Daarnaast worden knelpunten genoemd dat meer aandacht voor de kernvakken ten koste gaat van andere vakken, en dat het tot een stijging van het aantal gezakten zal leiden. Daarbij geven scholen aan dat vooral leerlingen met dyscalculie of dyslexie onevenredig zwaar worden getroffen.

- *"Het grootste probleem is de financiering van de school. Als de focus verandert gaat het ten koste van andere onderdelen. Ook personele consequenties".*
- *"Uitbreiding van het aantal uren geeft druk op de lessen van andere vakken. De docenten kernvakken worden meer ingeschakeld en legt daardoor financiële druk op docenten van andere vakken die je dan zou moeten ontslaan en dat kan niet".*
- *"Beschikbare formatie en hoeveelheid docenten op de arbeidsmarkt".*
- *"Scholing van personeel. Lastig om opbrengstgericht te werken in een non profit organisatie".*
- *"Negatieve selectie, talent verspillende regeling, uitstekende beta leerlingen die nu geen vwo gaan halen. Dyslecten worden benadeeld".*
- *"Focus en sturing op kernvakken zijn wel belangrijk MAAR groot risico m.b.t. ontwikkeling van de creatieve denker. De top 20% wordt door aandacht op kernvakken niet goed aangestuurd/uitgedaagd".*

Opvallend is dat er weinig tot geen wettelijke knelpunten worden genoemd, anders dan de vernieuwde slaag-zakregeling zelf. Enkele scholen merken op dat er inderdaad meer leerlingen zakken. Ook opvallend is dat maar één school aangeeft dat het lastig is om eerste-graads docenten te vinden voor de kernvakken op de arbeidsmarkt, terwijl er juist tekorten aan dergelijk geschoolde docenten lijkt te zijn.

## 2.4 Conclusie

In deze slotparagraaf sluiten we af met de conclusies die we verbinden aan de bevindingen van de telefonische interviews. De conclusies gaan in op de onderliggende deelvragen die van de twee centrale hoofdvragen; namelijk het effect van ruimte op leerprestaties kernvakken en op organiseerbaarheid.

- *Hoe zijn uw examenresultaten voor de vakken Nederlands, Engels en wiskunde? Zijn deze hoger of lager dan het landelijk gemiddelde?*

Om een idee te krijgen of het thema leerprestaties op kernvakken leeft binnen de school(afdeling) is gevraagd of de prestaties van de eindexamenleerlingen op de kernvakken de afgelopen jaren is verbeterd, gelijk is gebleven of juist gedaald? Door de antwoorden op deze vragen te vergelijken met de feitelijke ontwikkeling, ontstaat een beeld van de mate waarin scholen zich bewust zijn van de ontwikkeling van de leerprestaties op de kernvakken. De vooronderstelling hierbij is dat er eerst sprake moet zijn van besef bij de schoolleiding voordat er ook pas daadwerkelijk sprake kan zijn van bewuste sturing van het onderwijs- en leerproces.

Vergelijking tussen de perceptie van de leeropbrengsten en de feitelijke ontwikkeling laat zien dat een belangrijk deel van de scholen zich niet bewust is van de eigen situatie, ten opzichte van die van het landelijk gemiddelde of een specifieke benchmark groep. Het zijn met name de scholen die slechter zijn gaan presteren waarvoor geldt dat men de eigen positie als te rooskleurig beoordeelt. Dit onderscheid treedt in versterkte mate op bij scholen die aangeven gedurende de afgelopen vier jaren het aanbod in de bovenbouw te hebben aangepast om meer aandacht aan de kernvakken te kunnen besteden<sup>1</sup>. Blijkbaar is alleen het feit dat men gericht aandacht aan de kernvakken is gaan besteden een reden om de eigen positie te rooskleurig in te schatten, ook al wordt dat niet gestaafd door de feiten. Hier speelt wellicht ook mee dat verbeteringen zich niet direct manifesteren en/of dat het lastig te accepteren valt dat resultaten achterblijven bij geleverde inspanningen (ontkenning).

Dit duidt op een gat tussen beleving en werkelijkheid. De scores wijzen erop dat de mate van 'onbewust zijn' wat hoger ligt bij de havo afdelingen. Binnen de vwo afdelingen is er vaker sprake van een reëlere inschatting van de eigen positie. Het feit dat men zich bewust is van de feitelijke positie wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om ook daadwerkelijk gericht te kunnen sturen als afdelingsleiding.

- *Kennen scholen bewust meer lessen toe aan vakken om betere resultaten te behalen op het centraal examen? Indien ja, voor welke vakken wordt die keuze gemaakt?*

Bijna 60 procent van de respondenten geeft aan gedurende de afgelopen vier jaar het onderwijsaanbod in de bovenbouw te hebben aangepast om meer aandacht aan de kernvakken te kunnen besteden. Het percentage havo afdelingen dat aangeeft meer aandacht te hebben besteed aan het de kernvakken ligt hoger dan dat voor de vwo. Van de vier onder-

---

<sup>1</sup> Zie ook tabel 1 in bijlage 3.

scheiden (scholen)clusters zijn het vooral de bestendig en stabiel presterende scholen (cluster #4) waar meer aandacht aan de kernvakken wordt besteed.

Van de groep scholen –waar aanpassing van het onderwijsaanbod heeft plaatsgevonden– laat bijna driekwart (N=118) weten de onderwijstijd voor één of meer van de kernvakken te hebben uitgebreid. Gevraagd naar voor welke kernvakken het aantal lesuren is uitgebreid wordt het vak Nederlands het meest genoemd, op de voet gevolgd door wiskunde en Engels. Extra aandacht voor het vak Nederlands wordt het meest genoemd door de groep van 'bewuste' scholen (significant verband).

Naast uitbreiding van de onderwijstijd wordt door meer dan de helft van de groep scholen – die aangeven het onderwijsaanbod te hebben aangepast– versterkt talenonderwijs aangeboden. Dat ligt ruim boven het aantal scholen dat versterkt wiskunde onderwijs heeft doorgevoerd. Zowel voor de talenvakken als het rekenonderwijs geldt dat wanneer er sprake is van een substantieel deel van de leerlingpopulatie die versterkt onderwijs volgen, hiervan een gunstig effect uitgaat op het gemiddelde prestatieniveau.

Slechts een kwart van de scholen geeft aan vakoverstijgend te zijn gaan werken. Een grote groep scholen geeft aan structurele activiteiten, die gericht zijn op de kernvakken, buiten de lesuren om te hebben ingevoerd. In de meeste gevallen gaat het hierbij om het bieden van bijlessen, begeleidings- of ondersteuningsuren of remedial teaching. Deze vormen zijn meestal gericht op zwakkere leerlingen, waar deelname soms wordt verplicht voor bepaalde groepen (zwakke) leerlingen.

▪ *Op welke wijze geven scholen invulling aan de extra onderwijstijd?*

Bijna driekwart van de scholen heeft maatregelen buiten het onderwijsaanbod getroffen om de resultaten op de kernvakken te verbeteren. Het betreft dan vooral de als 'bewust' en 'beter presterende' gekenmerkte groep van scholen.

Het valt op dat vooral de aanscherping van de overgangsnormen in de onderbouw een gunstige invloed heeft op de prestaties (significant verband). Een verklaring is dat het doorvoeren van selecties in een vroeg stadium, resulteert in een betere allocatie van leerlingen, en daarmee in gemiddeld hogere leerprestaties in de bovenbouw.

Gemiddeld 80 procent van de scholen geeft aan zelf examentrainingen voor leerlingen te organiseren, maar het veronderstelde effect op verbeterde leerprestaties blijkt zich vooralsnog alleen in enige mate bij havo afdelingen af te tekenen.

Afgezien van onderwijstijd houdt verbetering van leerprestaties positief verband met gerichte scholing/ trainingen voor docenten, evenals meer aandacht voor opbrengstgericht werken in de gesprekscyclus met docenten. Scholen die zich bewust zijn van de ontwikkeling van de opbrengsten presteren significant hoger dan scholen waar dit niet voor geldt.

Ongeveer de helft van de groep scholen die maatregelen heeft genomen buiten het onderwijsaanbod om genomen, geeft aan ook nog andere maatregelen te hebben genomen. Het gaat daarbij om maatregelen rondom personeelsbeleid, toetsbeleid en extra begeleiding 'op maat'.



Scholen die beter zijn gaan presteren hebben vooral aangestuurd op het aanscherpen van het toets en overgangsbeleid, en instroomnormen in overeenstemming gebracht met de nieuwe exameneisen, evenals ingezet op maatwerk begeleiding. Het zijn vooral 'bewuste' scholen die hiervoor gekozen hebben (samenhang significant). Scholen die juist slechter zijn gaan presteren hebben ingezet op extra lessen, vaak gericht op de voltallige leerlingpopulatie. De cijfers suggereren dat maatwerk en verscherpt overgangsbeleid meer effect hebben op de resultaten dan alleen het aanbieden van extra lessen.

- *Welke mogelijkheden en/of belemmeringen zien scholen in de huidige wet- en regelgeving om de organiseerbaarheid van het onderwijsprogramma te optimaliseren?*

Bijna driekwart van de scholen is het eens met het uitgangspunt om de aandacht voor de kernvakken te vergroten, en denkt dat ook dat de prestaties op de kernvakken kunnen verbeteren door er meer uren aan te besteden. Zwakke scholen die een verbeterproces hebben doorgemaakt delen deze opvatting in mindere mate, terwijl scholen die al goed presteren en een stabiele progressie tonen deze mening het vaakst delen.

Ruim 70 procent van de respondenten geeft ook aan (wettelijke) belemmeringen en andere knelpunten te ervaren bij het vergroten van de aandacht voor de kernvakken. Het zijn vaak de scholen die slechter zijn gaan presteren (vaak ook 'onbewuste' scholen) die aangeven tegen wettelijke belemmeringen op te lopen, terwijl scholen die een progressie laten zien juist het minst vaak knelpunten ervaren.

Het gebrek aan financiële middelen wordt als een belangrijk belemmerende factor gezien, en het feit dat meer aandacht voor de kernvakken als gevolg van het voorgaande, ten koste gaat voor de aandacht aan de andere vakken.



## 3 Kernvakken curriculum

### 3.1 Inleiding

Na de dataverzameling via telefonische interviews, waarin het door de scholen gevoerde beleid ten aanzien van de kernvakken centraal stond, is het onderzoeksbestand gecomplementeerd met een gedetailleerd inzicht in de curriculumopbouw van 78 scholen. De dataverzameling heeft via een webenquête plaatsgevonden<sup>1</sup>. De verzamelde data vormen de basis voor de beantwoording van de volgende onderzoeksvragen:

- Hoeveel uren (van hoeveel minuten) hebben de leerlingen uit 4 en 5 havo voor: Nederlands, Engels, wiskunde A, wiskunde B en wiskunde C?
- Hoeveel uren (van hoeveel minuten) hebben de leerlingen uit 4, 5 en 6 vwo voor: Nederlands, Engels, wiskunde A, wiskunde B en wiskunde C?
- Welk percentage is dit van het totaal aantal uren in de leerjaren 4 en 5 havo?
- Welk percentage is dit van het totaal aantal uren in de leerjaren 4, 5 en 6 vwo?
- Hanteert u dezelfde omrekening van SLU (studielasturen) naar uren voor alle vakken? Indien verschillend: wat is daarvoor de reden?

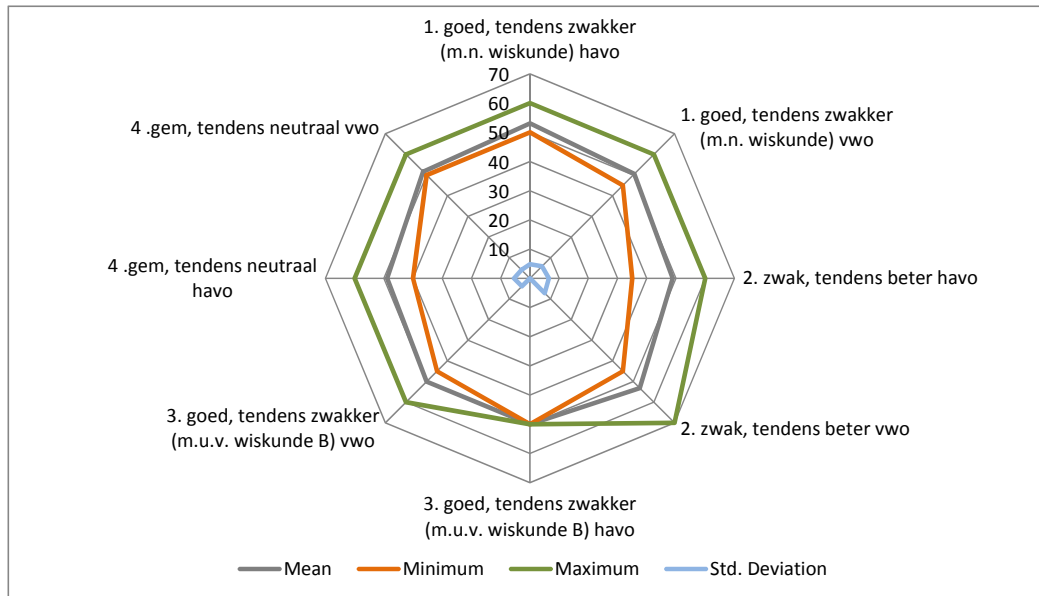
### 3.2 Onderwijstijd

Om een vergelijking te kunnen maken tussen het aantal uren onderwijstijd dat scholen aan de kernvakken besteden, is hen gevraagd het aantal lesminuten per (kernvak) les, en het aantal lesweken per jaar op te geven. Het onderstaande diagram toont het aantal lesminuten per cluster.

---

<sup>1</sup> Een uitgebreider toelichting op de dataverzameling is opgenomen in de bijlage 'Onderzoeksverantwoording'.

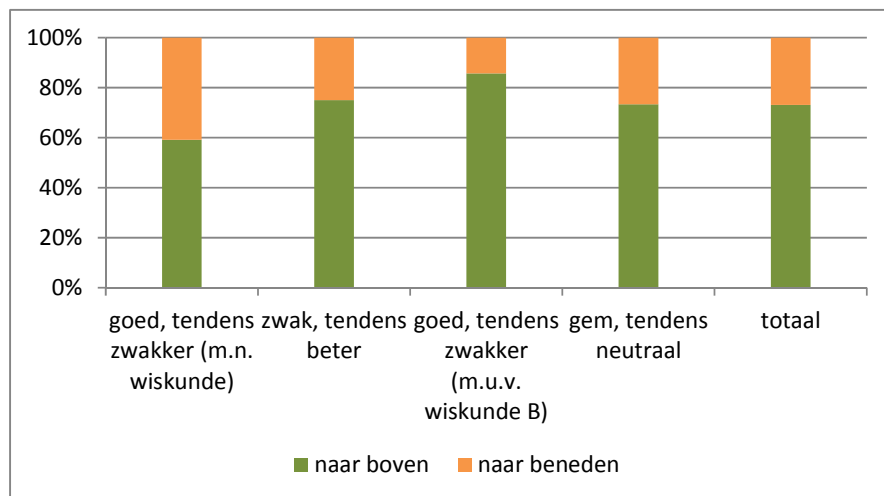
**Figuur 3.1** Aantal lesminuten per kernvak, naar prestatiecluster (minimum, maximum, gemiddelde, standaard afwijking)



Er zijn geen grote verschillen in de gemiddelde duur van een lesuur; de gemiddelden liggen hoger bij de vwo scholen die deel uitmaken van het cluster 'zwak, tendens beter' (#2) en de havo scholen die deel uitmaken van het cluster 'goed, tendens zwakker' (#1). Het maximale aantal lesminuten bedraagt 70 en komt voor bij vwo scholen die tot het cluster 'zwak, tendens beter' (#2) behoren. De meeste variatie in het aantal lesminuten doet zich voor bij havo scholen die tot beide clusters van beter presterende scholen horen (cluster 2 en 4).

Daarnaast is gevraagd aan te geven hoe de afronding plaatsvindt bij omrekening van studielasturen (SLU) naar lessen? Slechts 5 procent (N=4) van de scholen geeft aan niet dezelfde omrekenfactor voor alle kernvakken te hanteren. Er zijn geen specifiek gedeelde kenmerken van deze groep.

**Figuur 3.2** Afronding bij omrekening van studielasturen (SLU) naar lesuren, naar prestatiecluster (N=78)

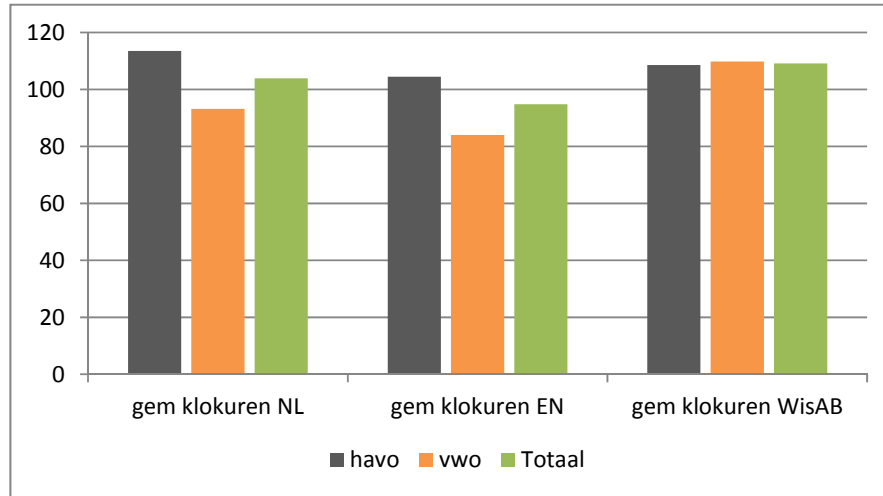


Ongeveer driekwart van de respondenten geeft aan naar boven af te ronden. De scholen die aangeven naar beneden af te ronden, komen vaker bij het prestatiecluster 'goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)' voor. Echter, scholen die deel uitmaken van het prestatiecluster 'goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)' ronden vaker af naar boven.

Vervolgens zijn de gegevens omgerekend naar klokuren onderwijstijd. Dit resulteert in een overzicht van het gemiddeld aantal klokuren onderwijstijd per kernvak voor alle bovenbouw jaren.

**Tabel 3.1** Gemiddelde onderwijstijd (klokuren) per kernvak per jaar, naar onderwijssoort (N=78)

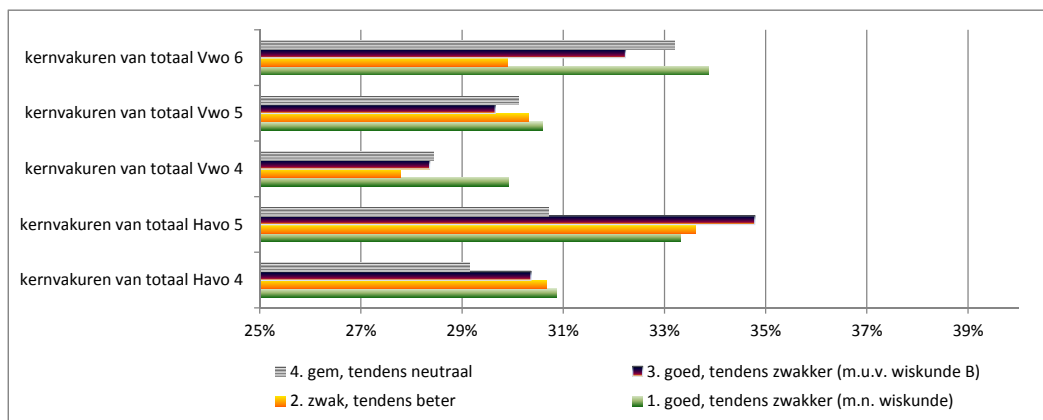
Cluster	NL	NL	NL	NL	NL	EN	EN	EN	EN	EN	WIS	WIS	WIS	WIS	WIS
	H4	H5	V4	V5	V6	H4	H5	V4	V5	V6	H4	H5	V4	V5	V6
Goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	119	115	98	93	95	111	109	90	90	80	107	107	102	114	109
Zwak, tendens beter	115	119	91	99	92	103	106	78	90	83	107	106	101	108	106
Goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	117	107	95	92	86	100	107	78	83	77	104	109	98	104	109
Gemiddeld, tendens neutraal	110	104	91	91	97	99	97	91	91	86	105	105	102	110	112
Totaal	116	111	94	94	91	104	105	83	88	81	106	107	100	109	108



Zoals weergegeven in de tabel en figuur ligt het aantal ingeroosterde uren onderwijstijd voor de talenvakken bij de vwo scholen lager dan bij de havo scholen. Een verklaring hiervoor is dat het gemiddelde vwo curriculum gemiddeld meer vakken kent dan een gemiddeld havo curriculum. De aandacht voor de wiskunde vakken is bij beide onderwijssoorten gelijk.

Wanneer we naar de onderliggende scores voor de verschillende prestatieclusters kijken zien we de –in veel gevallen- jaarlijkse toename van het aantal ingeroosterde uren onderwijstijd (m.n. Nederlands) bij het cluster ‘zwak, tendens beter’ omgekeerd is aan het patroon dat herkenbaar is bij de als ‘goed, tendens zwakker’ gekwalificeerde prestatieclusters. Het gemiddeld aantal uren onderwijstijd dat in de voorexamenklassen aan de kernvakken wordt besteed ligt bij laatstgenoemde clusters op een hoger niveau. Overigens wijken de ingeroosterde uren tussen de prestatieclusters niet significant af van het gemiddelde. Tenslotte is het beslag van het kernvak curriculum op de totale onderwijstijd in percentages uitgedrukt.

**Figuur 3.3** Aandeel kernvakken van totaal curriculum, naar leerjaar en onderwijssoort (%)



Bijna een derde van de totale curriculum onderwijstijd wordt besteed aan de kernvakken. Voor het totaal van de bovenbouw ligt het aandeel ingeroosterde onderwijstijd voor de kernvakken bij de havo scholen gemiddeld iets hoger dan bij de vwo scholen (respectievelijk 32% en 30%).

Zowel voor havo als vwo scholen geldt dat er sprake is van een toenemende aandacht voor de kernvakken in de opeenvolgende bovenbouw jaren. In het eindexamenjaar wordt verhoudingsgewijs de meeste aandacht aan de kernvakken geschonken. Het percentuele beslag in de voorexamenjaren ligt zowel voor de havo als vwo op een gelijk niveau.

De aandacht die de kernvakken krijgen laat een wisselend beeld zien voor de onderscheiden prestatieclusters. Zowel voor zowel havo als vwo geldt dat de scholenclusters 'goed, tendens zwakker' (cluster 1 en 3) gemiddeld meer onderwijstijd inruimen voor de kernvakken ten opzichte van het totale curriculum. Het feit dat er gemiddeld meer onderwijstijd wordt ingeruimd voor de kernvakken vertaalt zich (nog) niet in bestendige cijfers. Een mogelijke verklaring is dat scholen vanuit een besef dat de prestaties verminderen juist meer onderwijstijd zijn gaan inruimen voor de kernvakken. Aangezien vooral scholen met teruglopende opbrengsten zich hier niet van bewust zijn, ligt een dergelijke verklaring niet zo zeer voor de hand.

### **3.3 Relatie met opbrengsten**

In deze paragraaf gaan we nader in op een mogelijke relatie tussen het aantal bestede uren onderwijstijd aan de kernvakken en de ontwikkeling van de opbrengsten. We merken daarbij op dat er naast de uitbreiding van het aantal uren onderwijstijd ook andere maatregelen zijn getroffen door scholen om de opbrengsten te verbeteren. Tabel 3.2 geeft het percentage scholen per prestatiecluster weer met een dalende of stijgende trend van de kernvak examencijfers.

**Tabel 3.2** Ontwikkeling cijferscores per kernvak, naar prestatiecluster

		Cluster				Totaal
		1. goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	2. zwak, tendens beter	3. goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	4. gemiddeld, tendens neutraal	
score EN (N=75)	dalend	90%		100%		79%
	stijgend	10%	100%		100%	21%
score NL (N=73)	dalend	82%		90%		56%
	stijgend	18%	100%	10%	100%	44%
score Wiskunde A (N=74)	dalend	96%		79%	33%	59%
	stijgend	4%	100%	21%	67%	41%
score Wiskunde B <sup>1</sup> (N=76)	dalend	100%	6%			34%
	stijgend		94%	100%	100%	66%

De tabel biedt inzicht in de determinatie van de clusters. Het eerste cluster vertoont overwegende daling voor alle vakken. Het verschil met de scholen in het derde cluster is beperkt en heeft te maken met de prestaties op het vak wiskunde B. Zwakke scholen die zich opeenvolgend hebben weten te verbeteren op alle kernvakken maken deel uit van het tweede cluster. Het verschil tussen dit cluster en het vierde cluster is beperkt en betreft alleen de groep scholen die slechter zijn gaan presteren op het vak wiskunde A.

Om het verband tussen onderwijstijd en de opbrengsten te onderzoeken is de ontwikkeling van de kernvak cijfers (zowel geaggregeerd als op individueel vakniveau) in het licht gezien van de volgende gegevens:

- Het aandeel aan de kernvakken besteedde uren, uitgedrukt als percentage van het totale curriculum (alle kernvakken samen),
- De variatie in absoluut aantal gesommeerde uren onderwijstijd besteed aan de kernvakken (alle kernvakken samen), waarbij scholen zijn onderverdeeld naar een beneden gemiddeld-, gemiddeld-, en bovengemiddeld ingeruimde tijdsbesteding ten behoeve van de kernvakken,
- Idem, maar dan voor de drie kernvakken afzonderlijk. Op individueel vakniveau (Nederlands, Engels, Wiskunde A en B<sup>2</sup>) is de ontwikkeling van de cijferscores gerelateerd aan de tijdsbesteding (beneden gemiddeld-, gemiddeld-, en bovengemiddeld) ten behoeve van de kernvakken.

Wanneer we kijken naar het verband tussen scholen die aangeven meer onderwijstijd te hebben ingeruimd voor één of meer van de kernvakken, en dit vergelijken met een dalende

<sup>1</sup> Het aantal waarnemingen voor de vakken Wiskunde C en D is te beperkt, en daarom niet opgenomen in de tabel.

<sup>2</sup> De ontwikkeling van de cijfers voor wiskunde C en D is niet meegenomen vanwege te weinig waarnemingen.



of stijgende trend van de eindcijfers voor deze vakken, dan doet zich een positieve samenhang voor de vakken Nederlands en Wiskunde B (zie bovenste deel van tabel).

In het onderste gedeelte van de tabel is de afwijking ten opzichte van het gemiddelde voor de kernvakken ingeruimde uren onderwijstijd afgezet tegen de trendmatige ontwikkeling van de cijferscores. Alleen voor het vak Nederlands is er sprake van een verband tussen het aantal uren onderwijstijd dat is ingeruimd en resultaatontwikkeling van de cijferscores (significant). We merken hierbij op dat het slechts een zeer beperkt aantal waarnemingen betreft. Voor de beide wiskundevakken zijn er geen scholen met afwijkingen van de gemiddelde ingeruimde onderwijstijd voor deze vakken.

**Tabel 3.3** Urenbesteding kernvakken versus ontwikkeling cijferscores

Onze afdeling heeft het aantal kernvak uren onderwijstijd uitgebreid				
Cijfer ontwikkeling	Nederlands	Engels	Wiskunde A	Wiskunde B
Dalend	37,5%	52,9%	47,6%	40,0%
Stijgend	<b>62,5%</b>	47,1%	52,4%	<b>60,0%</b>
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Afwijking van gemiddeld aantal aan kernvak besteedde klokuren <sup>1</sup>				
		< gemiddeld	gemiddeld	> gemiddeld
score NL (N=31)	dalend		87%	13%
	stijgend	14%	50%	<b>36%</b>
score EN (N=31)	dalend	24%	68%	8%
	stijgend	33%	67%	
Score Wis A/B (N=31)	dalend		100%	
	stijgend		100%	

Vooralsnog moeten we vaststellen dat er geen bewijs is voor een positieve relatie tussen het aantal uren dat aan de kernvakken wordt besteed en de opbrengsten, en dat voor de verklaring van de ontwikkeling van de kernvak cijfers dus naar andere oorzakelijke verbanden moet worden gezocht. Enkele daarvan zijn al in het kader van de bespreking van de resultaten aan de orde gesteld, waaronder de aanscherping van het toets- en doorstroom beleid, gerichte scholing/ trainingen voor docenten, en meer aandacht voor opbrengstgericht werken in de gesprekscyclus met docenten.

Onderstaande cijferopstelling geeft de afwijking van het gemiddeld aan de kernvak besteedde klokuren weer voor de onderscheiden prestatieclusters. Hier wordt nog eens bevestigd dat er alleen aanwijzingen zijn van samenhang tussen uren en opbrengsten voor het

<sup>1</sup> Dit gedeelte van de tabel is horizontaal gepercentageerd.

vak Nederlands, en dat dit kan worden gelokaliseerd bij de groep zwakke scholen, die beter zijn gaan presteren.

**Tabel 3.4** Urenbesteding kernvakken naar prestatiecluster

		Cluster				Totaal
		goed, tendens zwaker (m.n. wiskunde)	zwak, tendens beter	goed, tendens zwaker (m.u.v. wiskunde B)	gemiddeld, tendens neutraal	
NL afwijking van gemiddeld aantal klokuren	< gemiddeld	22%	22%	22%	33%	100%
	gemiddeld	30%	22%	31%	17%	100%
	> gemiddeld	27%	<b>40%</b>	13%	20%	100%
EN afwijking van gemiddeld aantal klokuren	< gemiddeld	27%	27%	36%	9%	100%
	gemiddeld	25%	26%	28%	21%	100%
	> gemiddeld	50%	20%	10%	20%	100%
Wis A/B afwijking van gemiddeld aantal klokuren	gemiddeld	28%	26%	27%	19%	100%

### 3.4 Conclusie

De slotparagraaf van dit hoofdstuk sluit af met de conclusies die we verbinden aan de inventarisatie van de curriculumopbouw bij 78 scholen. De conclusies gaan in op de indeling van het curriculum en de gewezen onderwijstijd bestemd voor de kernvakken.

- *Hoeveel lesuren (van hoeveel minuten) hebben de leerlingen de bovenbouw havo en vwo voor de kernvakken?*

Er zijn geen grote verschillen in de gemiddelde duur van een lesuur. De meeste variatie in het aantal lesminuten doet zich voor bij havo scholen die tot de clusters van beter presterende scholen horen (cluster 2 en 4).

Het gemiddeld aantal klokuren onderwijstijd bedraagt voor de vakken Nederlands en wiskunde op respectievelijk 104 uur (Nederlands), 109 uur (Wiskunde A/B), en 102 uur (wiskunde C/D). Het aantal klokuren Engels bedraagt gemiddeld 95 uur. Havo en vwo afdelingen verschillen nogal in de variatie van de onderwijstijd; deze is het grootst voor talenvakken bij de havo afdelingen. De standaardafwijking is gemiddeld lager bij de vwo afdelingen.

Het aantal ingeroosterde uren onderwijstijd ligt voor de talenvakken voor vwo scholen lager dan bij de havo scholen. Een niet nader onderzochte verklaring hiervoor is dat het gemiddelde vwo curriculum gemiddeld meer vakken kent dan een gemiddeld havo curriculum. De aandacht voor de wiskunde vakken is bij beide onderwijssoorten gelijk.

De onderliggende scores voor de verschillende prestatieclusters wijzen in veel gevallen op een jaarlijkse toename van het aantal ingeroosterde uren onderwijstijd (m.n. Nederlands) bij het cluster 'zwak, tendens beter'. Bij de als 'goed, tendens zwakker' gekwalificeerde prestatieclusters is het patroon omgekeerd; hier neemt het aantal ingeroosterde uren onderwijstijd juist af met de jaren. Het gemiddeld aantal uren onderwijstijd dat in de voor-examenklassen aan de kernvakken wordt besteed ligt bij laatstgenoemde clusters op een hoger niveau. Het aantal ingeroosterde uren wijkt tussen de onderlinge prestatieclusters niet significant af van het gemiddelde.

■ *Welk percentage is dit van het totaal aantal lesuren in de bovenbouw leerjaren?*

Bijna een derde van de totale onderwijstijd wordt besteed aan de kernvakken. Voor het totaal van de bovenbouw ligt het aandeel ingeroosterde onderwijstijd voor de kernvakken bij de havo scholen gemiddeld iets hoger dan bij het vwo.

Zowel voor havo als vwo scholen geldt dat er sprake is van een toenemende aandacht voor de kernvakken in de opeenvolgende bovenbouw jaren. In het eindexamenjaar wordt verhoudingsgewijs de meeste aandacht aan de kernvakken geschonken.

De aandacht die de kernvakken krijgen laat een wisselend beeld zien voor de onderscheiden prestatie clusters. Zowel voor zowel havo als vwo geldt dat de scholenclusters 'goed, tendens zwakker' (cluster 1 en 3) gemiddeld meer onderwijstijd inruimen voor de kernvakken ten opzichte van het totale curriculum. Het feit dat er gemiddeld meer onderwijstijd wordt ingeruimd voor de kernvakken vertaalt zich (nog) niet in bestendige cijfers.

■ *Hanteren scholen dezelfde omreken tabel van SLU (studielasturen) naar lesuren voor alle vakken? Indien verschillend: wat is daarvoor de reden?*

Slechts vijf procent van de scholen geeft aan niet dezelfde omrekenfactor voor alle kernvakken te hanteren. Er zijn geen specifiek gedeelde kenmerken van deze groep.

Ongeveer driekwart van de scholen rondt de uitkomsten van de omreken tabel naar boven af. De scholen die aangeven naar beneden af te ronden komen vaker voor bij het prestatiecluster 'goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)'. Echter, scholen die deel uitmaken van het prestatiecluster 'goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)' ronden weer vaker af naar boven. Dit duidt niet op enige samenhang waaraan betekenis moet worden gehecht.

■ *Relatie onderwijstijd en prestaties*

Er is een verband tussen ingeroosterde onderwijstijd en de heersende trend van de eindcijfers voor de vakken Nederlands en Wiskunde B. Wanneer we kijken naar de afwijking van de ingeruimde onderwijstijd ten opzichte van het gemiddelde en dit afzetten tegen de trendmatige ontwikkeling van de cijferscores, dan is er alleen voor het vak Nederlands sprake van een significant verband. Het aantal waarnemingen is echter te beperkt om overtuigd van een verband te kunnen spreken.

Vooralsnog stellen we vast dat er geen bewijs is voor een positieve relatie tussen het aantal uren dat aan de kernvakken wordt besteed en de opbrengsten, en dat voor de verklaring van de ontwikkeling van de kernvak cijfers dus naar andere oorzakelijke verbanden moet worden gezocht. Enkele daarvan zijn al in het kader van de bespreking van de resultaten aan de orde gesteld, waaronder de aanscherping van het toets- en doorstroom beleid, gerichte scholing/ trainingen voor docenten, en meer aandacht voor opbrengstgericht werken in de gesprekscyclus met docenten.

## 4 Casussen

### 4.1 Inleiding

In aansluiting op de dataverzameling via telefonische interviews en webenquête, zijn interviews afgenomen met afdelingsleiders, onderwijsdirecteuren en/of schoolbestuurders van 12 havo en vwo afdelingen. Daarnaast zijn gegevens uit andere bronnen geraadpleegd, waaronder de school- en zorgplannen, en de ontwikkeling van de school resultaten<sup>1</sup>. Het doel van de verdiepende analyse binnen deze casussen is om de bevindingen op basis van het kwantitatieve analyse deel terug te koppelen, en aanvullende informatie te vergaren vooral met betrekking tot vragen rond de organiseerbaarheid van het curriculum.

De casus selectie is gericht op scholen waarbij op grond van de verzamelde informatie op voorhand kon worden aangenomen dat scholen bewust en actief sturen op het verbeteren van de leerprestaties op de kernvakken, versus een aantal scholen waar dit niet voor geldt. Vanwege een sterke samenhang tussen 'bewustzijn' en structurele ontwikkeling van de opbrengsten, is de groep scholen met resultaatverbetering, waarvan kan worden aangenomen dat er geen sturing op de kernvakken plaatsvindt, beperkt vertegenwoordigd.

Voordat de geselecteerde casussen en casuskenmerken worden geïntroduceerd, wordt kort stilgestaan bij een aantal relevante achtergrond kenmerken waardoor de casussen meer in perspectief geplaatst worden.

### 4.2 Casuskenmerken

#### 4.2.1 Achtergrondkenmerken

Naast de in het vorige hoofdstuk beschreven gegevens is het analysebestand verrijkt met een aantal achtergrond kenmerken van scholen die relevante samenhang vertonen met de onderscheiden prestatieclusters. De meest in het oog springende daarvan betreft de demografische ontwikkeling van het voedingsgebied van de school, in samenhang met de ontwikkeling van het marktaandeel van de school.

De gevolgen van demografische vergrijzing en ontgroening hebben als eerste het primair onderwijs geraakt, maar ook het voortgezet onderwijs ondervindt inmiddels de effecten hiervan. Het betekent dat in het bijzonder dat scholen in de noord- en zuidoostelijke landdelen te maken hebben met een teruglopende instroom. De terugloop van de instroom in het vbmo-onderwijs ten gunste van de havo heeft dit effect nog enigszins verzacht. Scholen zijn zich echter gaan wapenen om bestaande marktaandelen in een krimpend voedingsgebied te behouden. De ontwikkeling van het marktaandeel ten opzichte van de demografische ontwikkeling in het voedingsgebied geeft daarom een goed beeld hoe een school zich al dan niet weet staande te houden, en zegt daarmee indirect ook iets over het imago van de school, en de manier waarop er wordt gestuurd.

---

<sup>1</sup> Bron: [www.mijnschool.vo](http://www.mijnschool.vo)

De relatie tussen ontwikkeling van het marktaandeel in de periode 2004/'10 en de prestaties is in onderstaande tabel weergegeven.

**Tabel 4.1** Ontwikkeling marktaandeel naar cluster

	Ontwikkeling marktaandeel 2004/'10			Totaal
	Dalend marktaandeel	Gelijkblijvend marktaandeel	Stijgend marktaandeel	
Goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)	4,8%	86,8%	9,4%	100%
Zwak, tendens beter	15,2%	76,1%	8,7%	100%
Goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	1,6%	85,7%	12,7%	100%
Gemiddeld, tendens neutraal	3,0%	87,9%	9,1%	100%
<b>Totaal</b>	<b>5,6%</b>	<b>84,1%</b>	<b>10,3%</b>	<b>100%</b>

Voor het overgrote deel van de scholen is het marktaandeel in de periode 2004/'10 gelijk gebleven; 10 procent bevond zich in een groeiende markt, en bijna 6 procent in een krimpende markt. Wanneer we vervolgens kijken naar de prestatiekenmerken van scholen in krimpende en groeiende markten valt op dat 'zwak presterende, maar zich verbeterende' scholen dominant vertegenwoordigd zijn in krimpende markten, terwijl 'goed, tendens zwakker' presterende scholen ruimer vertegenwoordigd zijn in groeiemarkten. De spreiding van als '(on)bewust' te kenmerken scholen is in dit opzicht ook verhelderend; het aandeel 'bewuste' scholen is groter in krimpende markten (demografische ontwikkeling in het voedingsgebied van de school, als ook de ontwikkeling van de leerlingaantallen van de school zelf) en het aandeel onbewuste scholen is groter in stabiele en groeiende markten.

Deze uitkomsten wijzen erop dat de scholen die te maken hebben met een dalend marktaandeel, en daardoor eerder geconfronteerd worden met teruglopende leerlingaantallen, zich sneller bewust worden van het feit om deze trend te keren. Het dominante aandeel scholen dat te maken heeft met een dalend marktaandeel, zijn scholen die deel uitmaken van het prestatie cluster 'zwak, tendens beter'.

#### 4.2.2 Casusselectie

De casusselectie heeft zich beperkt tot de groep van scholen die op grond van de ontwikkeling van cijferscores een structurele vooruitgang hebben geboekt. Deze groep is verder onderscheiden naar scholen die aangeven wel of juist geen extra aandacht te hebben geschonken aan de kernvakken in de afgelopen vier jaar. De variatie die hiermee (op papier) ontstaat, voorziet in een vergelijking tussen scholen waarvoor op het eerste gezicht een positieve samenhang lijkt te bestaan tussen scores op 'benutting van de vrije ruimte' en schoolprestaties, en de groep van scholen waar deze samenhang op voorhand minder eenduidig lijkt te zijn.

Niet alle scholen die in eerste instantie geselecteerd zijn voor benadering konden bereid worden gevonden of zijn feitelijk bereikt (vanwege de schoolvakanties) om medewerking te verlenen aan dit deel van het onderzoek.

In onderstaande tabel zijn een aantal kenmerken van de scholen opgenomen die deel uitmaken van het casusonderzoek. Naast de vestigingsplaats, schoolsoort, en denominatie, zijn gegevens over het de ontwikkeling van het leerlingaantal op brin niveau, de ontwikkeling van het marktaandeel, het prestatiecluster waartoe de school deel van uitmaakt, en de ontwikkeling van de examenscores op de kernvakken in de eindexamenjaren 2009-2011.

**Tabel 4.2** Geconsulteerde casus scholen

#	schoolsoort	leerlingen- aantal brin	ontw. marktaan- deel '04/'10	(on)bewust	prestatie cluster	Ned	Eng	WisA	WisB	WisC	WisD
1	HAVO	> 6% krimp	gelijk in krim- pende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal	stijgend	stijgend				
2	HAVO	>12% stijging	stijgend in groei- ende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal	stijgend		dalend	stijgend		
3	HAVO	> 6% krimp	gelijk in licht krimpende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal	stijgend			stijgend		
4	HAVO	-6-2% krimp	gelijk in krim- pende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal		stijgend		stijgend		
5	HAVO	-6-2% krimp	gelijk in licht groeiende markt	onbewust	zwak, tendens beter		stijgend		stijgend		
6	HAVO	-6-2% krimp	gelijk in licht krimpende markt	bewust van stijging	zwak, tendens beter	stijgend	stijgend		stijgend		
7	VWO	>13% stijging	stijgend in krim- pende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal	stijgend			stijgend		
8	VWO	3-12% stij- ging	gelijk in groei- ende markt	onbewust	gem, tendens neutraal	stijgend			stijgend		
9	VWO	> 6% krimp	gelijk in groei- ende markt	bewust van stijging	gem, tendens neutraal			stijgend	stijgend		stijgend
10	VWO	> 6% krimp	gelijk in licht krimpende markt	bewust van stijging	zwak, tendens beter	stijgend		stijgend	stijgend		
11	VWO	3-12% stij- ging	gelijk in groei- ende markt	bewust van stijging	zwak, tendens beter	stijgend					
12	VWO	-6-2% krimp	gelijk in licht groeiende markt	bewust van stijging	zwak, tendens beter	stijgend	stijgend		stijgend		



### 4.3 Casus beschrijving

De bevindingen worden gepresenteerd aan de hand van de volgende vier hoofdvragen:

- Is de school zich bewust van de ontwikkeling van scores op de kernvakken?
- Wordt er specifiek aandacht besteed om de prestaties op te verbeteren (vast te houden), en zo ja, op welke wijze vindt dat plaats?
- Welke organisatorische of wettelijke belemmeringen ervaart men bij het verbeteren van de leerprestaties?
- Welke verbeteringsuggesties/werkzame mechanismen ziet men zelf?

#### 4.3.1 Bewust versus onbewust

De vraag die hier centraal staat is de wijze en mate waarin scholen zich bewust zijn van de ontwikkeling van de school scores (op de kernvakken).

**Tabel 4.3** (on)Bewust van ontwikkeling opbrengsten

#	school- soort	(on)bewust	aanleiding opmerk- zaamheid	meer aan- dacht kern- vakken?	lesuren kernvak- ken uitgebreid	ver- sterkt talen onder- wijs	ver- sterkt wis- kunde onder- wijs	vak- over- stij- gend wer- ken	struc- turele acti- vitei- ten	onderwijsaanbod anders
1	HAVO	bewust	Inspectie	ja	Ja	Nee	Nee	Nee	Ja	aandacht bij an- dere vakken
2	HAVO	bewust	school zelf	nee						
3	HAVO	bewust	school zelf	ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	bijles, huiswerkon
4	HAVO	bewust	school zelf	ja	Ja	Ja	Nee	Nee	Nee	
5	HAVO	onbewust	school zelf	ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	bijles, huiswerkon
6	HAVO	bewust	school zelf	nee						
7	VWO	bewust	school zelf	ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	engels
8	VWO	onbewust	school zelf	nee						
9	VWO	bewust	Inspectie	ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	engels
10	VWO	bewust	Inspectie	nee						
11	VWO	bewust	school zelf	ja	Nee	Nee	Nee	Nee	Nee	
12	VWO	bewust	Inspectie	nee						

Bij een kwart van de benaderde casussen zijn scholen na interventie van de Inspectie van het Onderwijs zich meer bewust geworden van de opbrengsten. De scholen stonden of staan onder verscherpt toezicht. De directe aanleiding hiertoe vormt meestal het grote verschil tussen de schoolexamens en het centraal examen. Voor deze, veelal zwakkere scholen, is dit het moment om het roer drastisch om te gooien.

Een van de scholen onderging een directiewisseling waarbij begonnen is met het bespreekbaar maken van deze verschillen in het docententeam. Voorts is gestart met een uitgebreid toetsprogramma onder alle leerlingen om een betrouwbaar beeld te krijgen van het ontwikkel- en prestatieniveau van de totale populatie. Uit deze analyse bleek dat het gemiddelde ingangsniveau op de DLE-toetsen bij de havo/vwo-leerlingen extreem laag was. Kinderen komen weliswaar binnen met een afdoend intelligentieniveau, maar met een enorme achterstand op rekenen en taal.

Onder verscherpt toezichtstelling door de Inspectie, als gevolg van achterblijvende resultaten op het gebied van doorstroom en examencijfers, vormde aanleiding voor een andere school om het onderwijskundig concept op de helling te zetten. Het leidde tot een nieuwe formulering van missie en visie, waarbij de focus van aandacht voor leergebieden weer is ingeruild voor de traditionele aandacht voor individuele vakken. De lessentabel werd opnieuw vastgesteld, en extra uren werden ingeruimd voor de kernvakken. Het docentencorps bleef een ruime mate van autonomie gegund ("professionals weten zelf wat de beste manier van kennisoverdracht is"), maar werden onderworpen aan verscherpte resultaatverantwoording. Jaarlijks vindt er evaluatie van doorstroom en examencijfers zodra cijfers uit 'Vensters voor Verantwoording' beschikbaar komen (in september). Ook deze school wijst op het gegeven dat een VO school geen controle heeft op de kwaliteit van het toeleverend onderwijs. Doordat de verbetering van het reken- en taalbeleid top-down is ingezet (eerst HBO, MBO nu gevolgd door VO; het PO is nog maar net gestart) hebben scholen te maken met instroom vanuit PO, alwaar nog geen rekening wordt gehouden met normen die in het VO gelden. De respondent geeft mee dat het raadzamer was geweest deze –overigens goede- ontwikkeling van onderop te starten.

Bij een derde school zijn de ontwikkelingen dusdanig doorgeschoten, dat de Inspectie heeft geoordeeld dat de school de verkeerde populatie aanspreekt; de school zal binnen de komende twee jaar sluiten en opnieuw beginnen. Het betreft een school in een grootstedelijk centrum, waarvan de leerling-populatie bijna volledig afkomstig is uit zogenaamde armoede probleem cumulatieve gebieden. De schoolleiding heeft van de Inspectie te horen gekregen dat de school gedurende de afgelopen 10 jaar te ver is doorgeschoten in het aanbieden van zorg, waardoor het te weinig is toegekomen aan lesgeven. Het betekent dat de vwo afdeling als zeer zwak werd bestempeld en de havo afdeling als zwak. Het ligt voor de hand dat van de huidige leerlingen een belangrijk deel haar opleiding aan een vmbo-instelling zal vervolgen. Het leerlingaantal is sindsdien snel verminderd, wat ook de gemiddeld hogere cijferscores verklaart. De verbeterde opbrengsten zijn het gevolg van "weggepromoveerde" leerlingen, en geven daardoor een geflatteerd beeld van de werkelijkheid.

De respondent merkt op dat in de grote steden het proces van segregatie al zes jaar geleden is ingezet. Deze school is de 3<sup>e</sup> school op rij in hetzelfde voedingsgebied die in korte tijd omvalt. De wethouder onderwijs is zes jaar geleden komen vertellen dat te veel nadruk op integratie en burgerschap niet meer van deze tijd was. Integratie is uit en kwaliteitsdenken heeft daar sindsdien plaats voor gemaakt. De respondent vraagt zich af hoe zich dit verhoudt tot de voorgenomen invoering van het passend onderwijs.

Vijf van de 12 respondenten geeft aan niet meer aandacht aan de kernvakken te besteden dan voorheen. Het betreft vaak scholen die als 'bewust' kunnen worden gekwalificeerd. Van deze groep van scholen geeft een deel aan recentelijk zelf het initiatief te hebben genomen

om de leerprestaties te verbeteren of altijd al veel ruimte te hebben ingericht voor de kernvakken; zoals onderschreven in navolgend voorbeeld van een school die ruim 10 jaar geleden een lessentabel heeft ontworpen die in principe nog steeds voldoet.

---

*“De term ‘vrije ruimte’ is voor ons een loze kreet die sinds de invoering van de lump sum geen betekenis meer heeft. Voor de kernvakken hadden wij altijd al veel aandacht. Dat is dus recent ook niet veranderd. Nu de examenvereisten op deze vakken strenger zijn geworden, hebben wij de overgangsnormen op de kernvakken aangepast. Leerlingen moeten dus ruim voldoende hebben op alle kernvakken om niet te blijven zitten. Binnen één jaar waren de leerlingen aan deze strengere eisen gewend geraakt en nu halen ze allemaal ruim voldoende op de kernvakken bij de overgang van jaar op jaar. Leerlingen kennen de normen en gaan zich daarnaar gedragen. Ze werken nu gewoon harder”.*

---

Voor een andere school waren meerjarig achterblijvende eindexamenresultaten voor het vak Nederlands de aanleiding om extra beschikbare middelen vanuit de prestatiebox te zetten. Een andere respondent merkt hierover op dat het middelen met een tijdelijk karakter betreft, waardoor het niet mogelijk is om extra personeel in te huren.

Over het algemeen staan scholen positief tegenover het beleid vanuit OCW om de kernvakken meer aandacht te geven, maar worden er tegelijkertijd ook kanttekeningen bij geplaatst. Scholen geven aan dat extra aandacht voor de kernvakken om financiële redenen vaak alleen binnen de minimale lessentabel moet worden opgevangen, en dat de extra aandacht voor de kernvakken ten koste gaat van andere vakken. Eén van de scholen laat weten de lessen economie en kunst te hebben geschrappt om extra lessen in de kernvakken te kunnen realiseren.

Een andere kanttekening, zoals die met name scholen wordt beleefd door ‘bewuste’ scholen, is het gevoel dat de aandacht voor kernvakken door dreigt te slaan. Opbrengst gericht werken is prima, maar een te enge focus op de kernvakken moet worden voorkomen, omdat het vershraling van het onderwijsaanbod in de hand zou werken, aldus deze respondenten. Het voornemen om het vak CKV af te schaffen wordt dan ook met lede ogen aanzien (vaak ter sprake gebracht).

Ook merken sommigen op dat het curriculum dreigt te fungeren als een strak keurslijf, waarbinnen er geen flexibiliteit meer mogelijk is om een alternatief aanbod te doen voor leerlingen die extreem goed of extreem zwak presteren. Een respondent van een Dalton school geeft aan dat het specifieke dalton onderwijsconcept juist wel de flexibiliteit biedt om met verschillende niveaus rekening te houden. Voor andere scholen vormt het scheppen van ruimte binnen het curriculum, om gericht aandacht voor de zwakke en sterke leerlingen te creëren, nog onderwerp van zorg en aandacht.

Een belangrijk aandachtspunt is dat de noodzaak voor extra aandacht voor taal en rekenen per school verschilt. Er zijn scholen die geen problemen met taal- en of rekenachterstand ondervinden, althans niet in de mate die andere scholen ondervinden.

Een laatste bedenking gaat in op het mogelijke gevaar dat scholen zullen worden geprikkeld om maatregelen te nemen om aan de gewenste uitkomsten te voldoen. Het gevaar is aanwezig dat scholen zullen proberen zich te gedragen naar wat van hen wordt verlangd. Dat betekent nu al dat er sprake is van meer behoudende keuzes. Dit houdt bijvoorbeeld in dat scholen een strenger toelatingsbeleid en overgangsnormen zullen hanteren. Nu al wordt scherp gekeken naar de prestaties bij de overgang van onder- naar bovenbouw. Leerlingen met onvoldoende overtuigende cijfers worden niet meer toegelaten tot vwo 4 maar naar havo 4 doorverwezen (leerlingen stromen eerder af). Bij twijfel over het niveau/ profiel of vakkeuze wordt er vaker negatief geadviseerd.

Ook nu al worden sommige leerlingen ervan weerhouden om wiskunde B te kiezen, en zou er kunnen worden gesproken van manipulatie van cijfers. "De keuzes zijn er primair op gericht om de slaagkansen van leerlingen te vergroten". Daar waar vroeger ouders nog al eens een doorslaggevende stem hadden, is het nu de school die haar verantwoordelijkheid neemt. Sommige respondenten spreken openlijk twijfel uit of het sturen op uitkomsten wel tot inhoudelijk beter onderwijs leidt.

#### **4.3.2 Specifieke aandacht voor verbetering opbrengsten**

Tabel 4.4 toont dat een wisselend beeld op de vraag of interventies direct gericht worden op de kernvakken, zoals het aanbieden van versterkt talen- en wiskunde onderwijs. Een aantal scholen dat aangeeft niet *binnen* het onderwijsaanbod extra aandacht op de kernvakken te richten, heeft daarentegen wel maatregelen getroffen *buiten* het onderwijsaanbod om.

**Tabel 4.4** Maatregelen *buiten* het onderwijsaanbod om

#	school soort	(on)be- wust	Meer aan- dacht kern- vak- ken?	struc- tureel activi- teiten buiten les- uren?	aan- scher- ping over- gangs- nor- men onder- bouw	groep- grootte ver- kleind	zelf exa- men- traai- ningen geor- gani- seerd	actieve verwij- zing naar exa- men- traai- ningen	gerich- te scho- ling docen- ten	meer aan- dacht op- brengs tge- richt werken	intro- ductie reken- toets VO
1	HAVO	bewust	ja	ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja
2	HAVO	bewust	nee	ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee	Ja	Ja
3	HAVO	bewust	ja	ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja
4	HAVO	bewust	ja	ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja
5	HAVO	onbe- wust	ja	nee							
6	HAVO	bewust	nee	ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
7	VWO	bewust	ja	nee							
8	VWO	onbe- wust	nee	nee							
9	VWO	bewust	ja	ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
10	VWO	bewust	nee	nee							
11	VWO	bewust	ja	ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja
12	VWO	bewust	nee	nee							

De in de tabel genoemde maatregelen zijn enerzijds gericht op monitoring van de resultaten van de leerlingen, en bestaan anderzijds uit gerichte aandacht voor het docentencorps en de vormgeving van het didactisch klimaat.

#### *Reken- en taalbeleid*

Een aantal van de casusscholen besteedt expliciet aandacht aan de verbetering van het taal- en rekenbeleid, en doet hiervan ook verslag in het schoolplan. Scholen zijn daarbij proactief te werk gegaan door al bij de aankondiging van het kernvakken beleid de consequenties van de nieuwe aangescherpte exameneisen te doordenken en te projecteren op de leerling populatie. De beoordelingsnormen zijn aangepast aan de nieuwe exameneisen, en de tekortkomingen die men constateert worden vervolgens vertaald in een plan van aanpak. Interessant is dat vooral de goed presterende scholen hun aandacht daarbij zowel op de onder- als bovenbouw richten.

---

*“In de onderbouw is dit jaar gestart met extra aandacht voor de kernvakken. Deze extra aandacht komt erop neer dat vanaf leerjaar 1 de leerlingen elk jaar ten minste 4 uur voor elk van de vakken NL, wiskunde en engels krijgen. Daarnaast is er een extra uur rekenen. Wat de effecten van deze aanpak zullen zijn is nog niet duidelijk. Deze aanpak is pas dit jaar gestart in leerjaar 1”.*

---

Daarnaast hebben alle casusscholen meegedaan aan de pilot rekentoets VO. Enkele respondenten zijn ambivalent ten aanzien van de rekentoets, omdat als uitgangspunt wordt verondersteld dat het succesvol afleggen van de toets (1 herkansing) een voorwaarde is om voor het examen op te kunnen gaan. Gesuggereerd wordt dat op dit punt de slaag-zak regeling wellicht wat minder scherp geformuleerd zou kunnen worden.

De aandacht voor de kernvakken strekt zich verder uit dan de onderwijstijd die voor de kernvakken zélf is ingeruimd. Alhoewel de meeste scholen nog aan het begin staan van een nieuwe ontwikkeling, richt de aandacht zich op uiteindelijke integratie van het reken- en taalbeleid in alle vakken waarbij reken- en taalvaardigheid een rol speelt. “De examens, ook van de bèta vakken, worden steeds taliger”. Het gaat dan om bijvoorbeeld spelling, grammatica en leesvaardigheid. Die extra aandacht is nodig omdat er onder andere bij vervolgopleidingen steeds meer eisen worden gesteld aan taalvaardigheid. Ook worden de komende jaren de eindexameneisen voor onder meer Nederlands verscherpt.

Naast het verzorgen van extra lessen voor iedereen verzorgen scholen extra (bij-)lessen voor leerlingen die dit, zoals blijkt uit diagnostische toetsen, nodig hebben. Het verkleinen van de groepsomvang wordt door geen van de casusscholen omarmd; de belangrijkste reden hiervoor zijn van financiële aard. Bovendien is er geen wetenschappelijk bewijs dat klassenverkleining tot significante resultaatverbetering leidt.

Van de scholen die extra maatregelen hebben getroffen hebben allen extra examentrainingen verzorgd. Het doorverwijzen naar externe examentrainingen komt minder vaak voor.

#### *In- en doorstroom beleid*

Alle scholen die maatregelen hebben getroffen geven aan dat verscherpte overgangsnormen in de onderbouw, en bovenbouw, zijn doorgevoerd die voortvloeien uit de slaag-zak regeling. De achterliggende filosofie is dat leerlingen sneller naar de meest geëigende leerweg kunnen worden toe geleid. Ook tijdens het schooljaar wordt er nauwgezet toegezien op de voortgangresultaten. Een van de respondenten noemt het vaststellen van de norm waarin niet meer dan 20% van de leerlingen in een klas een onvoldoende mag scoren. Er wordt derhalve meer op resultaten gestuurd.

De overgang van onderbouw naar bovenbouw ervaren meerdere scholen nog als een knelpunt. De uitdaging daarbij is om de kwaliteit in de doorlopende leerlijn te bewaken en te ontwikkelen.

Ook het opbrengstgericht werken staat bij een belangrijk deel van de scholen nog in de kinderschoenen. Scholen geven aan al wel gestart te zijn met het regelmatig toetsen van

de leerlingen. Door middel van entree- en follow-up toets worden jaarlijks metingen verricht, zodat school en leerling weten wat de eisen zijn. Een voorbeeld van een dergelijke diagnostische taaltoets Nederlands is bijvoorbeeld DIA-taal, waarmee een goed beeld kan worden gevormd van de woordenschat en het tekstbegrip van de kinderen.

Voor het vak rekenen worden bijvoorbeeld nulmetingen verricht met de CITO rekentoets. Een van de respondenten wijst er op dat dit op lange termijn niet te handhaven is omdat de toets veel te duur is in het gebruik (€ 15.000,- per jaar). Bij wijze van proef wordt er daarom ook met andere programma's geëxperimenteerd om te zien of dit een alternatief voor de dure CITO-toets kan zijn. Het gebruik van de methodegebonden toetsen wordt niet als een goed alternatief gezien. Naar de mening van enkele respondent hebben die methodegebonden toetsen er juist toe bijgedragen dat leerkrachten hun eigen kennis en vaardigheden rond toetsen zijn verloren, waardoor de leerkrachten steeds minder grip hebben gekregen op datgene wat zij hun kinderen nu bijgebracht hadden. "Beter is het om docenten weer meer toetsvaardigheden bij te brengen, waardoor zij uit zichzelf meer aandacht krijgen voor de opbrengsten van hun inspanningen", aldus een respondent.

Andere respondenten geven aan dat de aandacht voor opbrengstgericht werken effect heeft gehad. "Waar vroeger nog werd volstaan met een dyslexie testje, is de focus nu verbreed en worden achterstanden, ongeacht de achtergrond hiervan, via een zoveel mogelijk gedifferentieerd aanbod aangepakt". Scholen worden hierdoor uitgedaagd te experimenteren met nieuwe lesmethodes.

#### *Aandacht voor het toeleverend en afnemend onderwijs*

Het feit dat scholen geen controle hebben op de kwaliteit van het toeleverend onderwijs, heeft geleid tot nauwere samenwerking met het primair onderwijs. De doelstellingen zijn: het verder optimaliseren van de intake, het uitwerken van de doorlopende reken- en taallijn en doorlopende zorglijn onder andere in het kader van passend onderwijs. Scholen hebben in de afgelopen jaren zorgvuldige intake-procedures met de basisscholen afgesproken. Communicatie en monitoring van leerlingen, het terugkoppelen van resultaten van leerlingen, moet leiden tot een verdere perfectionering van het advies van de basisschool. De kwaliteit van advisering heeft een rechtstreeks effect voor de opbrengsten van de onderbouw, zoals een van de respondenten aangeeft. In samenspraak met het primair onderwijs worden gemengde adviezen zoveel mogelijk tegen gegaan.

De relatie met het afnemend onderwijs krijgt vorm door samenwerking tussen scholen met een regionale hogeschool en/of universiteit. Programma's richten zich zowel op de groep van getalenteerde leerlingen als het docentencorps zelf. Daarbij gaat de school uit van een meerstromen beleid, waarbij er sprake is van zowel differentiatie van het lesaanbod in de klas, als het bieden van de gelegenheid aan getalenteerde en gemotiveerde leerlingen om bij de hogeschool of universiteit, vakken te volgen tijdens de officiële lestijd. Het richt zich dus op de getalenteerde bovenlaag in de veronderstelling dat dit enthousiasme op een positieve weerslag kent voor de rest van de klas. Getalenteerde bètaleerlingen van havo en vwo krijgen op deze manier een uitdagend programma op hogeschool en universiteit. Bèta-docenten werken binnen het samenwerkingsprogramma aan de ontwikkeling van het onderwijs gericht op de getalenteerde leerlingen (ontwikkelen van lesprogramma's).

#### *Docententraining en didactisch klimaat*

Bij één van de scholen constateerde de Inspectie dat er bij de vwo afdeling sprake was van een vrij voorspelbare opbouw met een centrale positie voor de leraar. Het door docenten getoonde didactisch repertoire werd als te beperkt aangemerkt. Leraren richten zich meestal op het gemiddelde van alle leerlingen en hebben daardoor weinig aandacht voor onderlinge verschillen tussen leerlingen. Van studieplanners die gedifferentieerd en zelfstandig werken mogelijk maken, wordt in de bovenbouw beperkt en afhankelijk van de keuze van de individuele docent gebruik gemaakt, aldus het oordeel van de Inspectie. De school heeft sindsdien een schoolbreed verbetertraject opgestart met daarbij aandacht voor leerlingen en docenten. Dit krijgt vorm door:

- intercollegiaal lesbezoek / coaching,
- betrokkenheid van leidinggevende bij het primaire proces,
- klankbordgroepen,
- aandacht voor didactisch handelen (samen lessen maken, verschillen tussen leerlingen toelaten en bedienen),
- keuzewerktijden waarin getracht wordt studenten op maat te bedienen,
- beter inspelen op de criteria voor effectief onderwijs.

Eén van de scholen is ook opleidingschool voor een lerarenopleiding. Het betekent dat jaarlijks twintig nieuwe docenten worden opgeleid binnen de school in nauwe samenwerking met de universiteit. Stagebegeleiders profiteren van de contacten met de universiteit. De universiteit doet onderzoek naar de manier waarop docenten leren in samenwerking met docentonderzoekers en studenten. De stagevolgers doen onderzoek op de school bijvoorbeeld op het terrein van de 'feed back/ docentvaardigheden' tijdens de les. De inzichten die hieruit ontstaan, verrijken de werkzaamheden van de school.

Van geheel andere aard is het voorbeeld dat leerkrachten talenonderwijs een examentraining volgden bij het CITO. De kennis die de docenten daar hebben opgedaan worden in de lessen verwerkt, zodat ook het reguliere lessenspakket beter voorbereid op de examens. De docenten beschouwen deze transitie wel als een verarming van hun lessen. Dit gaat bijvoorbeeld ten koste van de aandacht voor literatuur, maar het heeft wel meteen vruchten afgeworpen. De examenresultaten zijn verbeterd.

#### **4.3.3 Organisatorische of wettelijke belemmeringen**

De mogelijkheden die de school heeft om onderwijskundig beleid te voeren worden beperkt door de wettelijke kaders die door de overheid worden gesteld. De wet op het voortgezet onderwijs, het Inrichtingsbesluit en het Examenbesluit (om een paar voorbeelden te noemen) kunnen op schoolniveau worden ingevuld maar moeten wel worden nageleefd. In deze sub paragraaf staat de vraag centraal welke organisatorische of wettelijke belemmeringen scholen ervaren bij het verbeteren van de leerprestaties.

Een deel van de respondenten ervaart geen organisatorische of wettelijke belemmeringen. Met de door OCW gestelde kaders kan men goed uit de voeten. Scholen lopen in de praktijk wel aan tegen problemen van praktisch aard. Wijzigingen in het curriculum moeten bijvoorbeeld worden voorgelegd aan de MR.



Verder ervaren scholen problemen om aan de wettelijke norm van 1.000 contacturen te voldoen. Soms moet een school zich in bochten wringen om aan die norm te kunnen voldoen, en is het de vraag of die onderwijstijd altijd even effectief is. Finland is een goed voorbeeld, zo merkt een van de respondenten op, omdat men daar met veel minder uren veel effectiever in staat om hogere prestaties te realiseren. Een van de verklaringen is dat docenten daar beter zouden zijn opgeleid en dat het vak meer status heeft dan hier. In Nederland is, onder meer als gevolg van opwaartse druk, een leegloop uit het vmbo onderwijs te zien, ten gunste van de havo. Dit zou een van de verklaringen zijn voor de zesjes cultuur, aldus de respondent.

Als andere praktische belemmering wordt het gebrek aan goed geschoolde docenten wiskunde 1<sup>e</sup> graad genoemd. Ter vervanging worden studenten ingezet om bijlessen aan de leerlingen te geven, wat wel werkt maar uiteindelijk te duur is. Een andere respondent merkt op dat "het onderwijs is gezegend met veel extra middelen om docenten bij en om te scholen, maar dat het in de praktijk erg veel moeite kost om docenten zo ver te krijgen dat zij hun deskundigheid willen verbeteren".

Het gebrek aan financiële middelen wordt door velen als een knelpunt genoemd. Problemen moeten binnen het bestaande curriculum opgelost worden, wat noodgedwongen tot creatieve oplossingen noopt waarvan het de vraag is of de oplossing ook altijd wenselijk is. Extra coaching of bijlessen voor de onderbouw wordt in sommige gevallen nu in het kader van de maatschappelijke stages georganiseerd, waarbij de leerlingen van de bovenbouw die van de onderbouw coachen. Voorts geven scholen aan om in de nabije toekomst de ouders iets actiever bij het leerproces te gaan betrekken. Aan ouders wordt dan gevraagd er specifiek thuis op toe te zien dat de leerlingen bepaalde oefenstof maken. Bovendien worden ouders gerekruteerd om als vrijwilliger de rol van coach op zich te nemen. Vooral wanneer havo of vwo afdelingen klein zijn levert dit met de huidige profielkeuze (te) kleine klassen op die financieel 'zwaar' leunen op de rest van de onderwijsorganisatie (duur onderwijs).

#### **4.3.4 Verbetersuggesties en werkzame mechanismen**

In deze subparagraaf gaan we nader in welke verbetersuggesties de in de casus betrokken respondent scholen zelf zien.

De geuite kritiek op het huidige kernvakken beleid laat zich samenvatten dat het vooral procedureel van aard zou zijn, en veronderstelt dat daardoor de inhoud van het onderwijs kan verbeteren. De vraag die men zich daarbij stelt is of de score van Nederland op de PISA ranglijst omhoog zal gaan door meer uren te besteden aan het onderwijs, in plaats van het aanbod en de kennisoverdracht inhoudelijk te verbeteren. Het één hoeft het ander natuurlijk niet uit te sluiten. De ervaring van deze scholen leert dat kwantiteit er niet zoveel toe doet, maar kwaliteit van het onderwijsaanbod juist veelbetekend is.

Een deel van de respondenten hecht daarom niet veel waarde aan het ingezette kernvakken beleid. Juist ook omdat er vanuit de overheid in het verleden al veel beleid op de scholen is afgekomen (beleid ten aanzien van kernvakken is al een aantal maal gewijzigd), en het telkens zou blijken dat de gewenste resultaten uitblijven. Scholen moeten juist de mogelijkheid blijven houden om eigen keuzes te maken, waarbij kwaliteit hoog in het vaandel dient

te staan. Deze school ziet meer toekomst voor een gedifferentieerd onderwijsaanbod (doelgroepgerichte collegiale organisatie). De school hanteert juist de filosofie om het onderwijs zo breed mogelijk te maken. Een focus op excellentie, met daarin voornamelijk aandacht voor taal- en rekenvaardigheden is dan een te beperkte opvatting.

Belangrijk punt van kritiek richt zich op de toenemende verantwoordingsplicht die zich manifesteert in bureaucratisering. Hierdoor "verhoogt de werkdruk, en dreigt de onderwijssector achter de ontwikkelingen in de zorg aan te hobbelen", aldus een van de respondenten. De extra prestatiebox gelden vervangen de kwaliteitsgelden, maar brengen meer verantwoordingslast met zich mee. "Je moet progressie boeken op die prestatievelden, en hebt de MR nodig om af te spreken wat je met die gelden gaat doen".

De overtuiging leeft bij de school dat de kernvakken regel, de 1.600 studiebelastinguren en de vrije ruimte die scholen ter beschikking staat, een minder belangrijke rol speelt dan wellicht wordt aangenomen. Scholen leiden in principe op tot de gevraagde exameneisen, en kiezen daarin hun eigen weg. Sommigen ruimen daar veel meer in dan de voorgeschreven studiebelastinguren dan andere scholen. De kernvakken regeling verandert niet wezenlijks aan de inhoud van het vak.

Inhoudelijke verbetering van het onderwijs begint bij het docentencorps, zo stellen anderen. Dat betekent in het geval van deze scholen niet noodzakelijk extra uitgaven aan scholing, maar meer onderlinge betrokkenheid tussen docenten enerzijds, en docenten en leidinggevendenden anderzijds. Met name de zwakkere scholen ervaren dat de verbetering van het deskundigheidsniveau van docenten zodanig dient te worden versterkt, dat zij in staat zijn om onderwijs op maat te bieden. Dat lukt op dit moment in veel gevallen nog niet zo goed. Maatwerk bieden is lastig. Een gedifferentieerd onderwijsaanbod (passende leerstof) wordt nagestreefd maar vergt veel van de docenten. Het bedienen van leerlingen met een achterstand gaat nog wel, de uitdaging zit hem vooral in het bieden van uitdagend onderwijs voor de bovenlaag.

Nadrukkelijke aandacht voor scholing van het personeel, en ook de verwachting uitspreken dat personeel zich ontwikkelt wordt daarom als belangrijke voorwaarde voor kwalitatief goed onderwijs gezien. "Biedt als school ook de mogelijkheid om je als docent te ontwikkelen. En zorg dat de directie er bovenop zit door intensief de leerkrachten te coachen, en door veel intern onderzoek uit te zetten en de uitkomsten hiervan te bespreken met de leerkrachten".

De belangrijkste remedie tegen de zwaardere eisen rond de kernvakken is strenger selecteren aan de poort. Dat doen scholen dan ook massaal, zowel bij de toelating als bij de overgang/ doorstroming. Ook andere maatregelen zoals examentraining zouden hun vruchten afwerpen. Belangrijk daarbij is om gerichte verbeteracties door te voeren bestemd voor een specifieke groep behoeftige leerlingen, in plaats van interventies ten behoeve van de integrale leerling-populatie (bijvoorbeeld uitbreiding van het aantal uren). Dalton uren bieden uitkomst bij het leveren van maatwerk ten behoeve van de kernvakken. Deze scholen geloven niet in meer ureninzet ("docenten willen dat vaak wel"), maar in een goede analyse van de individuele behoeften en daar het maatwerk aanbod op inrichten. Ook goede afspraken over de inrichting van de uren wordt als belangrijk gezien.

Het wordt ook als belangrijk ervaren om de ouders bij het leerproces te betrekken. “De leerlingen in deze regio lezen over het algemeen te weinig en hebben een geringe taalvaardigheid wanneer ze van de basisschool afkomen. De school is nu gestart om ook ouders te betrekken bij het geheel. De ouders krijgen ook les in de kernvakken en krijgen ook onder-richt dat erop gericht is hun taalvaardigheid te verbeteren zodat ze samen op kunnen werken met hun kinderen”.

#### 4.4 Conclusie

De slotparagraaf van dit hoofdstuk sluit af met de conclusies die we verbinden aan de bevindingen van het casusonderzoek onder 12 instellingen voor voortgezet onderwijs. De conclusies gaan in op de organiseerbaarheid van het onderwijsprogramma.

- *Welke mogelijkheden en/of belemmeringen zien scholen in de huidige wet- en regelgeving om de organiseerbaarheid van het onderwijsprogramma te optimaliseren?*

De mogelijkheden die de school heeft om onderwijskundig beleid te voeren worden beperkt door de wettelijke kaders die door de overheid worden gesteld. De wet op het voortgezet onderwijs, het Inrichtingsbesluit en het Examenbesluit (om een paar voorbeelden te noemen) kunnen op schoolniveau worden ingevuld maar moeten wel worden nageleefd.

In de enquête is naar voren gekomen dat 70 procent van de respondenten (wettelijke) belemmeringen en andere knelpunten ervaart bij het vergroten van de aandacht voor de kernvakken. Een nuance hierop is dat scholen die minder goed zijn gaan presteren vaker problemen zeggen te ervaren dan de collega's waar dit niet voor geldt. De scholen die zijn geselecteerd voor het casusonderzoek betreft alleen scholen waarvan de opbrengsten structureel zijn verbeterd in de afgelopen jaren.

Tijdens de interviews is niet naar voren gekomen dat respondenten grote organisatorische of wettelijke belemmeringen ervaren. Met de door OCW gestelde kaders kan men goed uit de voeten. Dat neemt niet weg dat scholen lopen in de praktijk wel tegen problemen van praktisch aard aan lopen.

Het meest genoemd, omdat hier bijna alles op terug gevoerd kan worden, is het gebrek aan financiële middelen om het onderwijsleerproces op een goede wijze in te vullen. Omdat alles binnen de bestaande kaders en financiële randvoorwaarden moet worden ingevuld, ligt verschraving van het onderwijsaanbod dan al gauw op de loer.

Scholen ervaren problemen om aan de wettelijke minimale onderwijstijd norm te voldoen, en vragen zich af of het voldoen aan die norm wel leidt tot effectieve onderwijstijd. Aangezien de examennorm vastligt menen scholen zelf goed in staat te zijn invulling te kunnen geven aan het curriculum, ook wat betreft de onderwijstijd die dat vergt. De inventarisatie van de ingeroosterde onderwijstijd duidt ook op –soms grote- onderlinge variatie tussen scholen.

Een andere praktische belemmering vormt de schaarse markt voor goed geschoolde docenten; met name wiskunde 1<sup>e</sup> graad en economie docenten. Het omscholen van docenten is

vaak praktisch niet realiseerbaar, ook al beschikt men over extra middelen om docenten bij en om te scholen. In sommige situaties ervaren scholen ook dat het in de praktijk erg veel moeite kost om docenten zo ver te krijgen dat zij hun deskundigheid willen verbeteren.

Over het algemeen leeft er een breed gedragen gevoel bij de sector dat het goed zou zijn om in navolging van de adviezen van de commissie Dijsselbloem het veld enige jaren met rust te laten. Scholen voelen zich nog het meest belemmerd door de aanhoudende stroom van beleidsinitiatieven die op de sector afkomt; bijv. de nieuwe slaag-zak regeling, functiemix, onderwijstijd. Er wordt in dit kader melding gemaakt van een nieuw groot ICT project (digitale examens en digitale toetsen) dat op de scholen afkomt, waarvan wordt aangegeven dat scholen hier onvoldoende voor zijn toegerust. Gebrekkige facilitaire ondersteuning wordt wel als een groot knelpunt voor de nabije toekomst gezien.

- *In hoeverre en op welke wijze benutten scholen de ruimte in wet- en regelgeving om de organiseerbaarheid te optimaliseren? Welke motieven hebben scholen hiervoor?*

Zoals eerder aangegeven is het gebrek aan financiële middelen vaak als knelpunt genoemd. Het betekent dat scholen zich problemen moeten binnen het bestaande curriculum moeten oplossen en daarbij gedwongen worden om keuzes te maken. Het leidt in sommige situaties tot (noodgedwongen) creatieve oplossingen waarbij de vraag zich voordoet of de oplossing ook wenselijk is. Het feit dat de ruimte die voor maatschappelijke stages is ingeruimd benut wordt om leerlingen uit de bovenbouw coaching en/of bijlessen te laten verzorgen voor leerlingen uit de onderbouw is daar een voorbeeld van. De inventarisatie onder scholen toont aan dat de aandacht ten behoeve van de kernvakken een steeds groter beslag legt op de vrije keuzeruimte.

Om de organiseerbaarheid verder te optimaliseren zeggen scholen zich in toenemende mate op betrokkenheid van ouders te richten, door deze actiever bij het leerproces te betrekken. Aan ouders wordt dan gevraagd er specifiek thuis op toe te zien dat de leerlingen bepaalde oefenstof maken. Bovendien worden ouders gerekruteerd om als vrijwilliger de rol van coach op zich te nemen.

Een ander wijze om de organiseerbaarheid te vergroten is het beter nadenken over de schaalomvang waarin wordt geopereerd. Vooral in die gevallen waar sprake is van kleine havo of vwo afdelingen levert dit met de profielkeuze (te) kleine klassen op die financieel 'zwaar' leunen op de rest van de onderwijsorganisatie. Het is dan zaak om tot meer en beter samenwerking te komen. Een voorbeeld hiervan is een (herschikking) taakverdeling tussen scholen in een bepaald voedingsgebied, waarbij het onderricht aan anderstaligen nog maar door één van de scholen wordt verricht ten behoeve van de andere scholen. Op deze manier kan het bestaande voorzieningen aanbod toch in stand blijven, al vergt nieuwe vormen van samenwerking tussen scholen in een bepaalde regio of voedingsgebied. Dit is niet altijd makkelijk omdat scholen ook elkaars concurrenten zijn, zeker in een krimpende markt.

## Bijlage 1 Onderzoeksverantwoording

### *Inventarisatie ontwikkeling leerprestaties bij VO populatie*

Gedurende de maand juni 2012 heeft een inventarisatie plaatsgevonden van de ontwikkeling van examenscores op de kernvakken (Nederlands, Engels, Wiskunde). Het onderzoeksobject betreft de gehele populatie havo en/of vwo afdelingen van VO-scholen, waarbij de gegevens op vestigingsniveau zijn geanalyseerd. Op deze manier kan een school met één (of meerdere) havo en/of vwo afdeling(en) meerdere malen in het bestand voorkomen. In totaal betreft het macrobestand 1.028 analyse eenheden (= afdelingen<sup>1</sup>). Ten behoeve van het onderzoek is de onderzoekspopulatie ingeperkt tot die (afdelingen binnen) scholen die een trendmatige verbetering of verslechtering van de eindexamen scores tonen.

### *Steekproefselectie*

De typering van schoolprestaties heeft plaatsgevonden aan de hand van een vergelijk van de examenscores (op de kernvakken) in de examenjaren 2009, 2010 en 2011. Vestigingen met een continue dalende of stijgende lijn komen in principe in aanmerking voor selectie in het steekproefbestand. Daartoe zijn de volgende randvoorwaarden gesteld:

- het aantal examenkandidaten bedraagt ten minste 10 (dit om onterechte selectie op grond van te weinig waarnemingen te voorkomen; uitbijters uitsluiten),
- het verschil tussen de gemiddelde vakscores in de eindexamenjaren 2009 en 2011 bedraagt ten minste 1 standaarddeviatie.

Vervolgens zijn de resultaten per kernvak op grond van bovenstaande selectiecriteria op vestigingsniveau geïnventariseerd. Dit heeft geresulteerd in een totaalscore per vestiging. De gehanteerde selectiecriteria leiden ertoe dat bijna de helft (N= 497) van de schoolvestigingen geen trendmatige daling of stijging toont, en daarmee niet tot de steekproef kan worden gerekend. Van de overige vestigingen die wel tot de steekproef kunnen worden gerekend geldt dat het merendeel (64% van de 531 vestigingen) een daling van de leerprestaties op 1 of meerdere kernvakken laat zien.<sup>2</sup> Om tot twee deelselecties van gelijkwaardige omvang te komen, namelijk een groep van scholen die een (significante) vooruitgang in leerprestaties (op de kernvakken) heeft geboekt in onderzochte periode, en een groep van scholen waar dit niet voor geldt, zijn de vestigingen die op één of meer van de kernvakken een continue stijgende lijn laten zien, en vestigingen die op meer dan één van de kernvakken een continue dalende lijn laten zien tot de uiteindelijke steekproef gerekend. De omvang hiervan bedraagt 401 vestigingen, verdeeld over 200 stijgers en 201 dalers.

### *Telefonische benadering van scholen*

Op basis van het steekproefbestand heeft de telefonische benadering van scholen plaatsgevonden. Bij de responsanalyse is erop toegezien dat er groepen van vergelijkbare omvang, verdeeld over havo en vwo afdelingen, zijn benaderd. Dit heeft geresulteerd in een nettorespons van 201 schoolvestigingen, gelijkmatig verdeeld over zowel stijgende als dalende

<sup>1</sup> Dit is niet gelijk aan het totaal aantal schoolvestigingen VO, omdat meerdere afdelingen binnen een vestiging kunnen zijn ondergebracht en omdat de vmbo afdelingen geen deel uitmaken van dit onderzoek.

<sup>2</sup> Dit betreft een derde van alle 1.028 havo en vwo afdelingen die deel uitmaken van het macrobestand.

havo en vwo vestigingen. In onderstaande tabel is de verdeling van havo en vwo vestigingen over de provincies voor de populatie, steekproef als respons weergegeven.

**Tabel B1.1** Verdeling havo en vwo vestigingen naar provincie in populatie, steekproef en respons

	populatie (n=1.028)		steekproef (N=401)		respons (N=201)	
	havo	vwo	havo	vwo	havo	vwo
Drenthe	2,2%	1,9%	2,8%	1,2%	5,0%	2,0%
Flevoland	2,4%	2,3%	2,8%	2,4%	3,0%	3,0%
Friesland	3,6%	3,5%	3,5%	2,4%	4,0%	3,0%
Gelderland	12,0%	11,3%	10,6%	9,1%	11,0%	5,9%
Groningen	3,9%	4,2%	4,2%	3,7%	3,0%	2,0%
Limburg	5,3%	5,4%	5,6%	4,3%	4,0%	5,9%
Noord-Brabant	13,6%	13,8%	12,0%	17,1%	10,0%	15,8%
Noord-Holland	15,6%	16,5%	19,7%	17,7%	19,0%	15,8%
Overijssel	6,5%	5,6%	5,6%	5,5%	9,0%	6,9%
Utrecht	7,5%	7,7%	6,3%	9,1%	3,0%	9,9%
Zeeland	2,2%	2,1%	2,8%	1,8%	1,0%	2,0%
Zuid-Holland	22,5%	22,6%	23,9%	25,6%	28,0%	27,7%
	(N= 507)	(N= 521)	(N= 210)	(N= 194)	(N= 100)	(N= 101)

De percentages tonen aan dat er sprake is van een redelijk evenwichtige responsverdeling over de provincies en naar onderwijssoort. Er is sprake van een goed landelijk dekkend beeld. De verschillen in percentages zijn onder andere een gevolg van de gekozen benadering van respondenten; deze was primair gericht op evenwichtige celvulling van beter en slechter presterende havo en vwo afdelingen.

In de navolgende tabel is de steekproef- en respons verdeling van de havo en vwo afdelingen, onderscheiden naar de ontwikkeling van leerprestaties, per provincie weergegeven. De responsfractie is in de laatste kolom weergegeven, en geeft het aandeel van de respons ten opzichte van de steekproefomvang weer (gemiddeld 50%).

**Tabel B1.2** Steekproef en respons overzicht naar onderwijssoort en ontwikkeling leerprestaties

	steekproef (N=401)					respons (N=201)					
	HAVO beter	HAVO slechter	VWO beter	VWO slechter	totaal	HAVO beter	HAVO slechter	VWO beter	VWO slechter	totaal	respons fractie
Drenthe	2	4	1	1	8	4	1	1	1	7	88%
Flevoland	3	2	3	1	9	0	3	1	2	6	67%
Friesland	3	3	3	2	11	2	2	1	2	7	64%
Gelderland	11	11	10	9	41	4	7	3	3	17	41%
Groningen	1	6	5	2	14	2	1	0	2	5	36%
Limburg	8	6	4	5	23	2	2	4	2	10	43%
Noord-Brabant	14	8	13	18	53	4	6	9	7	26	49%
Noord-Holland	19	22	22	12	75	8	11	8	8	35	47%
Overijssel	9	5	5	6	25	3	6	4	3	16	64%
Utrecht	7	8	13	5	33	1	2	3	7	13	39%
Zeeland	4	2	1	2	9	1	0	2	0	3	33%
Zuid-Holland	24	28	26	22	100	19	9	14	14	56	56%
Totaal	105	105	106	85	401	50	50	50	51	201	50%

De responsfractie geeft de mate aan waarin de verdeling van vestigingen over de provincies afwijkt van het gemiddelde. De ongelijke verdeling is een gevolg van het feit dat de responsbenadering gericht is geweest op een evenwichtige verdeling naar onderwijssoort en leerprestaties, en niet zozeer naar geografische spreiding. Overigens is er geen aanleiding te veronderstellen dat verschillen in de ontwikkeling van leerprestaties geografisch bepaald zijn.

#### *Webenquête*

Alle telefonisch benaderde schoolvestigingen hebben aangegeven ook bereid te zijn om een webenquête als vervolg hierop in te vullen. In deze enquête wordt gevraagd naar de omvang van een lesuur, het aantal uren in totaal en de uren voor de kernvakken en het aantal jaarlijkse lesweken. Op dit moment zijn er, een aantal dagen nadat de enquête eind juni online is gekomen zo'n 30 enquêtes ingevuld, ofwel 15%. De verwachting is dat door de start van de schoolvakanties het merendeel pas na aanvang van het nieuwe schooljaar zal worden ingevuld.

Als vervolg op de telefonische vragenlijst onder schoolbestuurders, zijn 200 scholen via een mail gericht benaderd met het verzoek om de webenquête in te vullen. Deze enquête inventariseert de urenopbouw van het curriculum, in het bijzonder voor wat betreft de kernvakken Nederlands, Engels en Wiskunde.

De enquête is voor de schoolvakantie (laatste week juni) online gezet en heeft, na drie keer rappelleren, geresulteerd in een uiteindelijke respons van 78 scholen; dat is lager dan de voorziene 100 scholen. De verdeling van de respons over Havo en Vwo afdelingen, onderscheiden naar scholen die een stelselmatige verbetering dan wel verslechtering laten zien van de cijferscores op de kernvakken, is evenwichtig. Hierdoor konden de data, afgezien van een beperkt aantal handmatige correcties, en na een aantal bewerkingsstappen voor nadere analyse worden benut.



## Bijlage 2 Verschilcores examens 2009/'11, samenhang talenvakken (Nederlands en Engels) vs. mate van bewustzijn



- | bewust |                     | cluster |   |
|--------|---------------------|---------|---|
| ●      | bewust van daling   | ○       | gem, tendens neutraal                     |
| ●      | bewust van stijging | □       | goed, tendens zwakker (m.n. wiskunde)     |
| ●      | onbewust            | +       | goed, tendens zwakker (m.u.v. wiskunde B) |
|        |                     | ×       | zwak, tendens beter                       |



## Bijlage 3 Tabellen

**Tabel B3.1** Heeft u de afgelopen vier jaar (sinds schooljaar 2008-2009) het onderwijsaanbod in de bovenbouw aangepast om meer aandacht aan de kernvakken (Nederlands, Engels, wiskunde/rekenen) te kunnen besteden? Zijn de prestaties van uw eindexamenleerlingen op de kernvakken de afgelopen jaren verbeterd, gelijk gebleven of gedaald?

		Scholen cluster					Totaal
onderwijssoort	ontwikkeling prestaties	goed, tendens zwakker	zwak, tendens beter	goed, tendens zwakker (muv wiskunde B)	gemiddeld, tendens bestendig		
ja	havo	verbeterd	53%	54%	33%	56%	48%
		Gelijk	24%	31%	44%	31%	33%
		gedaald	6%	8%	11%	13%	9%
		weet niet	18%	8%	11%		9%
		Totaal	100%	100%	100%	100%	100%
	vwo	verbeterd	17%	62%	33%	40%	38%
		Gelijk	33%	31%	50%	40%	40%
		gedaald	50%		6%	20%	17%
		weet niet		8%	11%		6%
		Totaal	100%	100%	100%	100%	100%
nee	havo	verbeterd	15%	29%	10%	40%	20%
		Gelijk	31%	71%	40%	60%	46%
		gedaald	15%		10%		9%
		weet niet	38%		40%		26%
		Totaal	100%	100%	100%	100%	100%
	vwo	verbeterd	25%	29%	41%	25%	32%
		Gelijk	33%	57%	47%	50%	47%
		gedaald	17%		12%	25%	11%
		weet niet	25%	14%			11%
		Totaal	100%	100%	100%	100%	100%

**Tabel B3.2** Stellingen

	Cluster						Totaal
		goed, ten- dens zwakker (m.n. wis- kunde)	zwak, ten- dens beter	goed, ten- dens zwakker (m.u.v. wiskunde B)	gemiddeld, tendens neutraal		
Wij stimuleren leerlin- gen om al in de voor- examenklas examens af te leggen	totaal	eens	31%	36%	31%	17%	30%
		oneens	69%	64%	69%	83%	70%
Onze school houdt bij de determinatie van leerlingen in de boven- bouw havo of vwo reke- ning met de invoering van de (verscherpte) nieuwe examenregeling	totaal	eens	94%	98%	91%	91%	94%
		oneens	4%	2%	9%	6%	6%
Doordat leerlingen op de hoogte zijn van de nieuwe examenregels, maken ze andere keu- zes, bv voor opleiding of profielen, om risico's te vermijden	totaal	eens	50%	62%	52%	49%	53%
		oneens	50%	38%	48%	51%	47%
We zien dat leerlingen meer examentrainingen volgen, vanwege de verhoogde eisen	havo	eens	57%	55%	68%	67%	62%
		oneens	43%	45%	32%	33%	38%
	vwo	eens	58%	56%	53%	43%	53%
		oneens	42%	44%	47%	57%	47%
Extra aandacht voor de kernvakken heeft bin- nen onze school tot een verschraling van het onderwijsaanbod geleid	havo	eens	17%	25%	25%	14%	20%
		oneens	83%	75%	75%	86%	80%
	vwo	eens	29%	26%	6%		16%
		oneens	71%	74%	94%	100%	84%

Panteia  
Bredewater 26  
PO BOX 7001  
2701 AA Zoetermeer  
The Netherlands  
tel: +31 79 343 01 00  
fax: +31 79 343 01 01  
info@panteia.nl  
www.panteia.nl

