



Curriculummonitor 2014

Verkenning van de curriculumpraktijk
in primair en voortgezet onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Curriculummonitor 2014

Verkenning van de curriculumpraktijk in primair en voortgezet onderwijs

Oktober 2014

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2014 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Annette Koopmans-van Noorel, Chantal Blockhuis, Elvira Folmer, Marieke ten Voorde

In samenwerking met: Onderwijs Innovatiegroep (OIG)

Informatie

SLO

Afdeling: O&A

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 666

Internet: www.slo.nl

E-mail: oenaslo@slo.nl

AN: 7.7076.601

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Voorwoord | 5 |
| 1. Inleiding en leeswijzer | 7 |
| 2. Curriculumopvatting en focus van de Curriculummonitor | 9 |
| 3. Onderzoeksopzet | 11 |
| 4. Leergebieden en vakken | 17 |
| 5. Leergebiedoverstijgende doelen en vakoverstijgende vaardigheden | 21 |
| 6. Ruimte en horizontale samenhang | 25 |
| 7. Omgaan met verschillen | 29 |
| 8. Ontwikkeling van leerlingen volgen en toetsen | 33 |
| 9. Doorlopende leerlijnen | 37 |
| 10. Speerpunten en uitdagingen | 39 |
| 11. Conclusie en discussie | 43 |
| Referenties | 47 |
| Bijlage Tabellen | 49 |

Voorwoord

Het curriculum staat momenteel volop in de belangstelling. Scholen hebben in Nederland relatief veel vrijheid om hun onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven; zij kunnen het onderwijsaanbod afstemmen op hun visie op onderwijs, de leerlingpopulatie en de context van de schoolomgeving. Dit is een van de verworvenheden van de vrijheid van onderwijs. Scholen, ouders en andere betrokkenen hechten hier zeer aan. Tegelijkertijd stelt het scholen voor een grote uitdaging: hoe kunnen zij de ruimte die er is optimaal benutten, hoe voorkomen zij overladenheid van het programma door de vele aanspraken op doelen en inhouden en in hoeverre ervaren leraren houvast op basis van de beschikbare landelijke leerplankaders en andere uitwerkingen? Bovendien zijn er grote verschillen in de mate waarin uitwerkingen voor leergebieden en vakken beschikbaar zijn en moet rekening gehouden worden met verschillen tussen leerlingen. Dit alles vindt plaats in de context van een snel veranderende maatschappij, mede onder invloed van technologische ontwikkelingen. Het onderwijs zou daar ook op moeten inspelen, maar niemand kan nog echt de consequenties ervan overzien. Vanuit leerplankundig perspectief zijn dit belangrijke vragen en uitdagingen.

Om als expertisecentrum voor leerplanontwikkeling goed zicht te krijgen op signalen en behoeften vanuit de onderwijspraktijk, heeft SLO de Curriculummonitor ontwikkeld. Met dit brede, tweejaarlijkse onderzoek onder schoolleiders en leraren in het primair en voortgezet onderwijs wil SLO de ontwikkelingen en knelpunten in de Nederlandse curriculumpraktijk in kaart brengen en volgen. Deze publicatie beschrijft de resultaten van de digitale vragenlijsten die in 2013 zijn afgenomen. We hopen dat deze eerste gegevens voedend kunnen zijn voor het werk van beleidsmakers, curriculumontwikkelaars, onderzoekers en andere belanghebbenden.

Het verheugt ons dat we voor deze eerste Curriculummonitor een groot aantal respondenten bereid gevonden hebben de vragenlijsten in te vullen. Daarom tot slot een woord van dank aan alle schoolleiders en leraren die een bijdrage geleverd hebben aan dit onderzoek. We hopen dat we een volgende keer weer op u mogen rekenen!

Namens de projectgroep,

Annette Koopmans-van Noorel

1. Inleiding en leeswijzer

Inleiding

SLO streeft naar een integrale benadering van leerplanontwikkeling. Daarin worden grofweg drie fasen onderscheiden: 1) monitoring en analyse van trends relevant voor het curriculum, 2) ontwikkeling van curriculumproducten en –diensten en 3) het bevorderen van implementatie en opschaling van ontwikkelde producten en diensten. Het ontwikkelen en uitzetten van een tweejaarlijkse Curriculummonitor, waarover in deze publicatie wordt gerapporteerd, is een van de activiteiten die behoren bij de eerstgenoemde fase van curriculumontwikkeling: monitoring en analyse. Andere activiteiten in die fase zijn bijvoorbeeld vakspecifieke trendanalyse en de leermiddelenmonitor. Een belangrijke opbrengst van deze eerste fase is een periodieke *Curriculumspiegel* die begin 2015 voor het eerst uitgebracht zal worden. In die eveneens tweejaarlijkse publicatie worden relevante curriculumtrends beschreven, evenals de mogelijke implicaties daarvan voor toekomstige programmering van curriculumontwikkeling of advisering over curriculumbeleid.

De Curriculummonitor is gericht op het uitgevoerde curriculum: hoe gaan leraren en schoolleiders om met een aantal inhoudelijke beleidsthema's en welke knelpunten ervaren zij? De resultaten bieden aanknopingspunten voor een nader gesprek over het curriculum, voor beleidskeuzes, voor nader onderzoek en voor ontwikkeling van producten en diensten. Beoogde doelgroepen zijn dan ook beleidsmakers, onderwijsonderzoekers, curriculumontwikkelaars en bestuurders/schoolleiders. Voor deze eerste Curriculummonitor is gekozen voor een brede opzet, om een eerste indruk te krijgen van percepties, behoeften en uitvoeringspraktijken over de volle breedte en over de sectoren heen. Deze keuze, in combinatie met de gekozen onderzoeksvorm (een digitale vragenlijst), impliceert vooralsnog een beperkte diepgang. Voor concretere duiding van de gegevens is in veel gevallen nader onderzoek nodig. Net als voor de overige activiteiten van monitoring en trendanalyse geldt dat de methodiek nog in ontwikkeling is en dat op basis van deze eerste ervaringen voor een volgende Curriculummonitor wellicht andere inhoudelijke en/of methodologische keuzes gemaakt zullen worden.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt toegelicht welke curriculumopvatting gehanteerd is en wat daarbinnen de focus is van de Curriculummonitor. De onderzoeksoopzet, hoofdvragen en de verantwoording van de respons zijn in hoofdstuk 3 weergegeven. Per thema worden in de hoofdstukken 4 tot en met 10 de belangrijkste resultaten beschreven, met een korte toelichting op het betreffende thema. In hoofdstuk 11 worden algemene conclusies getrokken en wordt een eerste aanzet gegeven voor discussie.

Voor de leesbaarheid van het rapport is de keuze gemaakt om een groot deel van de tabellen in de bijlage op te nemen. Met name tabellen die de behoeften en de ervaren belemmeringen weergeven zijn wel in de tekst opgenomen. In de titel van de tabellen is de vraagstelling uit de vragenlijsten zo letterlijk mogelijk overgenomen zodat meteen duidelijk is hoe de vraag en de antwoordopties aan de respondenten voorgelegd zijn.

De resultaten zijn voor leraren als volgt uitgesplitst naar onder- en bovenbouw (ob-bb):

- primair onderwijs (po):
 - groep 1 t/m 4 onderbouw
 - groep 5 t/m 8 bovenbouw
- voortgezet onderwijs (vo):
 - vmbo leerjaren 1 en 2 onderbouw
 - vmbo leerjaren 3 en 4 bovenbouw
 - havo/vwo leerjaren 1, 2 en 3 onderbouw
 - havo/vwo leerjaren 4, 5 en 6 bovenbouw

De resultaten zijn voor leraren in het voortgezet onderwijs ook uitgesplitst naar vmbo en havo/vwo, maar die tabellen zijn niet in deze publicatie opgenomen. Waar substantiële verschillen te zien waren, zijn deze benoemd in de tekst of in de tabellen in de bijlage. Indien gewenst zijn de onderliggende data bij SLO op te vragen.

2. Curriculumopvatting en focus van de Curriculummonitor

Curriculumcomponenten

In de Curriculummonitor is een brede definitie van het curriculum gehanteerd: een plan voor leren (Van den Akker, 2003; Thijs & Van den Akker, 2009). De kern daarvan betreft doorgaans de doelen en inhoud van het leren. Deze hangen echter samen met een aantal andere aspecten die niet los van elkaar gezien kunnen worden. Dit is gevisualiseerd in het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003), zie figuur 1. Hierin vormt de visie op leren en onderwijzen de centrale, verbindende schakel en idealiter zijn alle onderdelen consistent en samenhangend daarmee vormgegeven.



Figuur 1. Het curriculaire spinnenweb

Beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum

Het curriculum kent verschillende verschijningsvormen: het beoogde, het uitgevoerde en het gerealiseerde curriculum. Het beoogde curriculum omvat het denkbeeldig en het geschreven curriculum, zoals onder andere in kerndoelen, examenprogramma's, referentieniveaus en (voorbeeld)uitwerkingen is beschreven. Hoe dit beoogde curriculum door leraren wordt geïnterpreteerd en in actie wordt gebracht, bepaalt hoe het uitgevoerde curriculum in de dagelijkse onderwijspraktijk eruit ziet. Tenslotte wordt het gerealiseerde curriculum gevormd door hoe de leerlingen het curriculum ervaren en wat zij ervan leren. Een van de doelen van curriculaire monitoring en trendanalyse is om discrepanties tussen het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum te signaleren. Deze bieden aanknopingspunten voor beleid en ondersteuning van scholen.

Focus van de Curriculummonitor

De Curriculummonitor wil een breed beeld geven van de stand van zaken en de knelpunten rond het curriculum zoals ervaren in de onderwijspraktijk (meso- en microniveau) in de context van landelijk onderwijsbeleid (macroniveau). Een belangrijke vraag is bijvoorbeeld in hoeverre schoolleiders en leraren houvast én ruimte ervaren om op basis van de landelijke leerplankaders en (voorbeeld)uitwerkingen vorm te geven aan het uitgevoerde curriculum. Met deze Curriculummonitor wordt een eerste stap gezet om systematisch informatie te verzamelen betreffende het uitgevoerde curriculum in het primair en voortgezet onderwijs. De focus is niet vakspecifiek, maar vakoverstijgend, gericht op actuele inhoudelijke thema's. Waar dat relevant is, worden wel voorbeeldmatig verschillen tussen vakken weergegeven. De thema's worden in de inleiding bij elk hoofdstuk kort toegelicht. Het is de bedoeling de Curriculummonitor elke twee jaar af te nemen om ontwikkelingen in beeld te kunnen brengen en beleidskeuzes te voeden. Per keer kunnen verschillende accenten gelegd worden.

3. Onderzoekopzet

Hoofdvragen

De hoofdvragen van deze eerste Curriculummonitor zijn:

1. In hoeverre ervaren leraren en schoolleiders houvast en ruimte om het onderwijsaanbod vorm te geven?
2. In hoeverre ervaren leraren en schoolleiders balans en samenhang in het onderwijsaanbod?
3. Welke belemmeringen ervaren leraren en schoolleiders bij de vormgeving van het onderwijsaanbod en waar hebben zij behoefte aan?
4. Welke (curriculaire) uitdagingen zien scholen op zich af komen?

Het is een bewuste keuze de vragen vooral vanuit leerplankundig perspectief te benaderen, omdat het doel van deze monitor is (beleids)keuzes voor curriculumontwikkeling te onderbouwen. Hiermee wordt meteen de inperking of de wellicht ervaren beperking duidelijk, want niet alle knelpunten en mogelijke oplossingen in het onderwijs zijn leerplankundig van aard. Curriculumontwikkeling kan dan ook niet los gezien worden van andere aspecten van onderwijsontwikkeling en het is bij de interpretatie van de resultaten van belang dit niet uit het oog te verliezen.

Methode en doelgroepen

Vanwege de behoefte aan kwantitatieve informatie bij een representatieve groep leraren en schoolleiders is gekozen voor een digitale vragenlijst. Deze is inhoudelijk ontwikkeld door SLO en gedigitaliseerd en uitgezet door onderzoeksbureau OIG (Onderwijs Innovatie Groep) in het primair onderwijs (inclusief speciaal basisonderwijs), het voortgezet onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs. Scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen, scholen voor praktijkonderwijs en scholen voor voortgezet speciaal onderwijs die voornamelijk het uitstrooprofiel arbeidsmarkt en dagbesteding verzorgen zijn nog niet meegenomen, omdat de leerlingpopulatie en de (onderwijs)context daar zodanig anders zijn, dat een andere opzet van het onderzoek nodig is. In 2014 is daarom een kwalitatief onderzoek gestart om ook vanuit deze scholen voldoende informatie te verzamelen. Begin 2015 zullen de resultaten daarvan beschikbaar zijn. Daarnaast zal door middel van kwalitatief vervolgonderzoek geprobeerd worden de resultaten van de huidige Curriculummonitor nader te duiden en thema's verder uit te diepen. Dit is nog in voorbereiding.

Generieke curriculaire thema's

In deze Curriculummonitor staan de volgende generieke inhoudelijke thema's centraal:

- Leergebieden en vakken
- Leergebiedoverstijgende doelen en vakoverstijgende vaardigheden
- Ruimte en horizontale samenhang
- Omgaan met verschillen
- Ontwikkeling van leerlingen volgen en toetsen
- Doorlopende leerlijnen
- Speerpunten en uitdagingen

Een eveneens belangrijk thema als professionalisering is in de vragenlijst niet als apart onderdeel opgenomen, maar komt wel terug in de vragen naar behoeften en knelpunten.

In de vragenlijst zijn per thema subvragen geformuleerd bij de hoofdvragen. Deze zijn weergegeven in de tabellen. Vragen zijn zoveel mogelijk op dezelfde manier gesteld aan alle respondenten, maar zijn waar nodig aangepast naar sector en functie (schoolleider of leraar).

Respons

De digitale vragenlijst is in de periode mei tot en met juni 2013 uitgezet onder de doelgroepen. In tabel 1 en 2 zijn de aantallen respondenten weergegeven: 181 leraren en 231 schoolleiders¹ uit het primair onderwijs en 994 leraren en 88 schoolleiders uit het voortgezet onderwijs. Naast het primair en voortgezet onderwijs zijn ook leraren en schoolleiders van alle scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs aangeschreven. De respons was echter laag; minder dan vijftien respondenten totaal per sector. Ook van scholen voor speciaal basisonderwijs hebben slechts acht schoolleiders deelgenomen. Omdat deze scholen horen bij het primair onderwijs zijn de antwoorden van deze schoolleiders daarin meegenomen. De respons uit het (voortgezet) speciaal onderwijs was te laag om zinvol over te kunnen rapporteren. Daarom zal een deel van deze scholen worden meegenomen in het kwalitatieve onderzoek in het praktijkonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs dat in 2014 wordt uitgevoerd.

¹Schoolleiders kunnen ook zijn: intern begeleiders, locatieleiders, adjunct-directeuren, vaksectieleiders, teamleiders of 'overige leidinggevende functies'.

Tabel 1. Algemene gegevens van respondenten in het primair onderwijs

| | | Leraren PO | | School- leiders PO |
|---|--------------------------------------|------------|-------|--------------------------|
| | | ob-po | bb-po | |
| <i>Totaal in aantallen:</i> | | 73 | 108 | 231 |
| Geslacht | Man | 4% | 22% | 40% |
| | Vrouw | 96% | 78% | 60% |
| leeftijdscategorie | Jonger dan 36 jaar | 36% | 30% | 4% |
| | 36 t/m 45 jaar | 14% | 27% | 17% |
| | 46 t/m 55 jaar | 38% | 20% | 33% |
| | Ouder dan 55 jaar | 12% | 23% | 46% |
| Denominatie school | Openbaar | 27% | 25% | 35% |
| | Protestants-Christelijk | 26% | 31% | 21% |
| | Rooms-Katholiek | 36% | 30% | 31% |
| | Overig bijzonder | 11% | 14% | 13% |
| Geografie | Drenthe | | 1% | 2% |
| | Flevoland | | 1% | 4% |
| | Friesland | | 3% | 4% |
| | Gelderland | | 14% | 13% |
| | Groningen | | 4% | 4% |
| | Limburg | | 3% | 7% |
| | Noord-Brabant | | 17% | 10% |
| | Noord-Holland | | 12% | 12% |
| | Overijssel | | 12% | 10% |
| | Utrecht | | 7% | 8% |
| | Zeeland | | 2% | 2% |
| | Zuid-Holland | | 24% | 24% |
| Specifiek (vernieuwend) onderwijsconcept | Traditionele vernieuwingschool | 8% | 7% | 13% |
| | Ander (vernieuwend) onderwijsconcept | 10% | 14% | 17% |
| | Nee | 82% | 79% | 70% |
| schoolgrootte | Minder dan 100 | 11% | 11% | 11% |
| | 100-175 | 32% | 26% | 26% |
| | 175-250 | 38% | 23% | 30% |
| | 250-325 | 5% | 20% | 18% |
| | Meer dan 325 | 14% | 19% | 14% |
| | Weet ik niet | 0% | 0% | 0% |
| Combinatiegroep | Ja | 53% | 41% | x |
| | Nee | 47% | 59% | |
| Jaargroep waarvoor de vragen worden ingevuld | 1 | 7% | x | x |
| | 2 | 38% | x | |
| | 3 | 29% | x | |
| | 4 | 26% | x | |
| | 5 | x | 19% | |
| | 6 | x | 25% | |
| | 7 | x | 25% | |
| | 8 | x | 31% | |

Tabel 2. Algemene gegevens van respondenten in het voortgezet onderwijs

| | | Leraren VO | | School-leiders VO |
|--|--------------------------------------|------------|-------|-------------------|
| | | ob-vo | bb-vo | |
| <i>Totaal in aantallen:</i> | | 292 | 702 | 88 |
| Geslacht | Man | 46% | 65% | 72% |
| | Vrouw | 55% | 35% | 28% |
| Leeftijdscategorie | Jonger dan 36 jaar | 10% | 7% | 3% |
| | 36 t/m 45 jaar | 25% | 19% | 6% |
| | 46 t/m 55 jaar | 33% | 31% | 44% |
| | Ouder dan 55 jaar | 32% | 42% | 47% |
| Denominatie school | Openbaar | 37% | 31% | 33% |
| | Protestants-Christelijk | 23% | 28% | 18% |
| | Rooms-Katholiek | 28% | 27% | 31% |
| | Overig bijzonder | 11% | 15% | 18% |
| Geografie | Drenthe | | 3% | 2% |
| | Flevoland | | 2% | 1% |
| | Friesland | | 4% | 5% |
| | Gelderland | | 14% | 5% |
| | Groningen | | 3% | 3% |
| | Limburg | | 8% | 7% |
| | Noord-Brabant | | 13% | 13% |
| | Noord-Holland | | 12% | 18% |
| | Overijssel | | 7% | 7% |
| | Utrecht | | 9% | 19% |
| | Zeeland | | 2% | 2% |
| Zuid-Holland | | 23% | 18% | |
| Specifiek (vernieuwend) onderwijsconcept | traditionele vernieuwingschool | 6% | 6% | 7% |
| | Ander (vernieuwend) onderwijsconcept | 33% | 23% | 30% |
| | Nee | 61% | 71% | 64% |
| School- of locatiegrootte | Minder dan 100 | 0% | 0% | 2% |
| | 100 tot 400 | 14% | 10% | 16% |
| | 400 tot 800 | 24% | 21% | 19% |
| | 800 tot 1200 | 23% | 24% | 20% |
| | Meer dan 1200 | 39% | 45% | 42% |
| | Weet ik niet | 0% | 0% | 0% |

Representativiteit

Voor het bepalen van de representativiteit zijn de volgende achtergrondkenmerken meegenomen in de vragenlijst: geslacht, leeftijd, functie, geografie (provincie) en denominatie van de school. Er zijn kleine afwijkingen in de kenmerken van de responsgroep ten opzichte van de landelijke verdeling (zie opmerkingen in tabel 3), maar de representativiteit is voor het huidige onderzoek voldoende. Omdat de respons onder leraren in het primair onderwijs en onder schoolleiders in het voortgezet onderwijs iets is achtergebleven, is enige voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van die resultaten. De verdeling van respondenten in het voortgezet onderwijs naar vak en naar vmbo en havo/vwo is in de bijlage, tabel A en B weergegeven.

Tabel 3. Landelijke gegevens voor bepalen representativiteit

| | | Landelijk PO (totaal) | Landelijk VO (totaal) |
|---|----------------|--------------------------|--------------------------|
| Geslacht* | Man | 19% | 48% |
| | Vrouw | 81% | 52% |
| Leeftijd* | < dan 36 jaar | 39% | 31% |
| | 36 t/m 45 jaar | 21% | 22% |
| | 46 t/m 55 jaar | 26% | 28% |
| | > 55 jaar | 15% | 20% |
| Functie* | Leidinggevend | 8% | 4% |
| | Lesgevend | 92% | 96% |
| Geografie* | Drenthe | 4% | 2% |
| | Flevoland | 3% | 3% |
| | Friesland | 6% | 4% |
| | Gelderland | 14% | 13% |
| | Groningen | 4% | 3% |
| | Limburg | 6% | 7% |
| | Noord-Brabant | 13% | 14% |
| | Noord-Holland | 14% | 18% |
| | Overijssel | 9% | 6% |
| | Utrecht | 7% | 8% |
| | Zeeland | 3% | 2% |
| | Zuid-Holland | 17% | 21% |
| Denominatie** | Openbaar | 32% | 28% |
| <p>Opmerkingen bij representativiteit responsgroep PO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geslacht: in de bovenbouw en onder schoolleiders zijn relatief meer mannen • Functie: relatief meer schoolleiders en minder leraren • Leeftijd: verdeling wijkt (gemiddeld) niet veel af, leraren in de bovenbouw en schoolleiders zijn relatief ouder • Denominatie: percentage 'openbaar' onder leraren is wat lager, onder schoolleiders wat hoger • Geografie: er zijn (op het oog, >5% afwijking) enkele kleine verschillen: onder leraren en schoolleiders relatief meer respons uit Zuid-Holland. | | | |
| <p>Opmerkingen bij representativiteit responsgroep VO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geslacht: in de bovenbouw en onder schoolleiders zijn relatief meer mannen • Functie: relatief iets meer schoolleiders, maar in absolute aantallen duidelijk meer leraren • Leeftijd: er zijn minder jonge leraren, leraren in de bovenbouw en schoolleiders zijn relatief ouder • Denominatie: percentage 'openbaar' is bij leraren en schoolleiders iets hoger • Geografie: er zijn (op het oog, >5% afwijking) enkele kleine verschillen: onder leraren relatief minder respons uit Noord-Holland. Onder schoolleiders relatief meer respons uit Utrecht en relatief minder uit Gelderland. | | | |

* bron: OIG (2014)

** bron: CBS (statline.cbs.nl, 2011/2012)

4. Leergebieden en vakken

In Nederland hebben scholen relatief veel vrijheid om het onderwijs vorm te geven. Voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn twee sets van 58 globale kerndoelen per leergebied beschreven. Deze zijn aanbodgericht en geven een inspanningsverplichting weer voor scholen. De kerndoelen laten door hun globale karakter veel ruimte voor eigen keuzes, passend bij de visie, populatie en context van de school. De kerndoelen zijn voorbeeldmatig nader geconcretiseerd in tussendoelen en leerlijnen. Voor taal en rekenen zijn daarnaast beheersingsdoelen vastgelegd in het referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus beschrijven voor verschillende momenten in de schoolloopbaan welke doelen en vaardigheden leerlingen (minimaal) zouden moeten beheersen. Voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs en voor het vmbo zijn de eindtermen voor de centrale examens beschreven in examenprogramma's en syllabi. De referentieniveaus en examenprogramma's zijn aanzienlijk gedetailleerder dan de kerndoelen. Behalve deze landelijke kaders zijn er vele methoden, leermaterialen en andere uitwerkingen, al dan niet digitaal, die tezamen (een interpretatie van) het beoogde curriculum vormen en die leraren houvast bieden bij het uitvoeren van het curriculum ofwel het vormgeven van het onderwijsaanbod in de klas. De vragen die bij dit thema gesteld worden, vormen de basisingrediënten voor het beantwoorden van de eerste drie hoofdvragen.

Visie en het gesprek op schoolniveau

Voordat verder ingegaan wordt op de landelijke leerplankaders is aan alle leraren en schoolleiders gevraagd in hoeverre er op hun school gezamenlijk gesproken wordt over de visie op onderwijs; het 'waartoe' van het leren (zie de bijlage, tabel C). Vrijwel alle leraren en schoolleiders in het primair en voortgezet onderwijs geven aan dat er op school informeel en/of formeel gesproken wordt over wat voor de toekomst belangrijke kennis en vaardigheden zijn voor leerlingen om te leren. Schoolleiders scoren hier nog wat hoger dan leraren.

Bekendheid met en gebruik van landelijke leerplankaders en voorbeelduitwerkingen

Een ruime meerderheid van de leraren en schoolleiders in het primair onderwijs geeft aan voldoende tot goed bekend te zijn met de kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen en de referentieniveaus voor taal en rekenen (zie de bijlage, tabel D). Voorbeelduitwerkingen bij de referentieniveaus zijn relatief minder bekend. Tussendoelen en leerlijnen worden in het primair onderwijs relatief het meest geraadpleegd (door meer dan de helft van de leraren en schoolleiders regelmatig tot vaak; zie de bijlage, tabel E).

In het voortgezet onderwijs zijn de kerndoelen bij een ruime meerderheid van de leraren in de onderbouw voldoende tot goed bekend. Voorbeelduitwerkingen bij de kerndoelen en de referentieniveaus voor taal en rekenen zijn bij ruim de helft van de leraren in de onderbouw voldoende tot goed bekend. Net als in het primair onderwijs zijn de voorbeelduitwerkingen bij de referentieniveaus het minst bekend. Verschillen tussen vmbo en havo/vwo zijn vooral te zien in de bekendheid van de referentieniveaus taal en rekenen: in vmbo lijken deze iets beter bekend (bij 70% van de leraren voldoende tot goed bekend). In het voortgezet onderwijs worden de referentieniveaus taal en rekenen en de kerndoelen relatief het meest geraadpleegd door leraren in de onderbouw, ongeveer een vijfde van hen raadpleegt deze regelmatig tot vaak. In het vmbo lijken de kerndoelen, de referentieniveaus en de bijbehorende voorbeelduitwerkingen

meer geraadpleegd te worden door leraren dan in havo/vwo. Bij vrijwel alle leraren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn examenprogramma's, syllabi en handreikingen voor het schoolexamen voldoende tot goed bekend. De referentieniveaus taal en rekenen zijn net als in de onderbouw bij ruim de helft van de leraren in de bovenbouw voldoende tot goed bekend. Examenprogramma's en syllabi worden het meest geraadpleegd (ruim 70% van de leraren in de bovenbouw raadpleegt deze regelmatig tot vaak). Schoolleiders in het voortgezet onderwijs is alleen gevraagd naar de bekendheid met en het raadplegen van kerndoelen, referentieniveaus en examenprogramma's. De referentieniveaus zijn het best bekend, maar ook kerndoelen en examenprogramma's zijn bij vrijwel alle schoolleiders voldoende tot goed bekend. Examenprogramma's worden door hen het meest geraadpleegd (65% van de schoolleiders raadpleegt deze regelmatig tot vaak).

Behoeftte aan nadere uitwerkingen en ervaren knelpunten

De landelijke leerplankaders en voorbeelduitwerkingen bieden leraren in het algemeen voldoende zicht op de belangrijkste doelen en inhouden die zij met hun leerlingen moeten nastreven. Toch zijn er, zeker in het primair onderwijs, leergebieden waarvoor ongeveer een derde van de leraren en schoolleiders aangeeft onvoldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden ervan (zie tabel 4). Het gaat dan vooral om kunstzinnige oriëntatie, burgerschap en natuur & techniek. In de bovenbouw geldt dit ook voor gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit. In het voortgezet onderwijs speelt dit logischerwijs minder omdat het veelal om vakdocenten gaat. Een groot deel van de leraren geeft aan voldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden voor het eigen vak. Er is wel een verschil tussen leraren in de onder- en bovenbouw: in de onderbouw geeft bijna een vijfde van de leraren aan onvoldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden, in de bovenbouw geldt dit voor minder dan 5% van de leraren. Er lijken ook verschillen te zijn per vak; voor enkele vakken is deze vraag voorbeeldmatig uitgewerkt, al zijn de aantallen te klein om te kunnen generaliseren (zie de bijlage, tabel F).

Het al dan niet zicht hebben op de belangrijkste doelen en inhouden gaat echter niet helemaal gelijk op met de behoefte aan nadere uitwerkingen (zie tabel 4). De groep leraren en schoolleiders in het primair onderwijs die behoefte heeft aan nadere uitwerkingen, is kleiner dan de groep die aangeeft onvoldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden. Wel worden dezelfde leergebieden genoemd, maar in een andere volgorde. Voor natuur & techniek en burgerschap is het meest behoefte aan nadere uitwerkingen; beide worden door ongeveer 30% van de leraren in de bovenbouw en schoolleiders genoemd. In het voortgezet onderwijs is er ook behoefte aan nadere uitwerkingen, gemiddeld meer dan het percentage leraren dat aangeeft onvoldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden van het eigen vak. Bijna een vijfde van alle leraren in het voortgezet onderwijs, in onder- en bovenbouw, geeft aan behoefte te hebben aan nadere uitwerkingen. In vmbo-bb/kb lijkt relatief minder behoefte te zijn aan nadere uitwerkingen dan in vmbo gl/tl en havo/vwo. Voorbeeldmatig zijn de resultaten voor een aantal vakken nader bekeken (zie de bijlage, tabel F): relatief veel leraren van de kunstvakken hebben behoefte aan nadere uitwerkingen, gevolgd door leraren aardrijkskunde en geschiedenis. Ook hier geldt dat geen algemene conclusies getrokken kunnen worden per vak. Schoolleiders in het voortgezet onderwijs hebben minder zicht op de behoefte aan uitwerkingen (40% van de schoolleiders weet het niet), 10% van de schoolleiders geeft aan behoefte te hebben aan nadere uitwerkingen (zie de bijlage, tabel G).

Tabel 4. Voor welke leergebieden/ vakken heeft u: onvoldoende zicht op de belangrijkste doelen en inhouden die u zou moeten nastreven / behoefte aan nadere uitwerkingen (indien van toepassing voor uw leerlingen)?*

| | Onvoldoende zicht op doelen en inhouden: | | | Behoeftte aan nadere uitwerkingen: | | |
|--|--|-------|--------------------|------------------------------------|-------|--------------------|
| | Leraren po: | | School-leiders po: | Leraren po: | | School-leiders po: |
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Nederlands | 3% | 6% | 3% | 8% | 13% | 13% |
| Engels** | **16% | **26% | 25% | **8% | **15% | 14% |
| | | % | | | % | |
| Rekenen/wiskunde | 3% | 7% | 1% | 8% | 13% | 11% |
| Burgerschap | 29% | 41% | 37% | 18% | 28% | 32% |
| Levensbeschouwing | 14% | 28% | 26% | 5% | 10% | 10% |
| Gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit | 19% | 31% | 34% | 10% | 19% | 24% |
| Natuur en techniek | 37% | 31% | 24% | 22% | 30% | 26% |
| Aardrijkskunde | 10% | 15% | 8% | 4% | 12% | 10% |
| Geschiedenis | 11% | 14% | 7% | 4% | 9% | 10% |
| Muziek | 38% | 42% | 35% | 21% | 20% | 15% |
| Beeldende vorming | 29% | 43% | 33% | 18% | 22% | 18% |
| Dans | 34% | 40% | 42% | 16% | 17% | 16% |
| Drama | 32% | 41% | 39% | 16% | 18% | 15% |
| Bewegingsonderwijs | 18% | 21% | 14% | 10% | 10% | 9% |
| N.v.t. | 23% | 7% | 16% | 40% | 19% | 30% |

* meerdere antwoorden mogelijk

** NB: van de 85 leraren in totaal die daadwerkelijk Engels geven heeft 27% onvoldoende zicht op doelen en inhouden en heeft 19% behoefte aan nadere uitwerkingen

Gevraagd naar leergebieden of vakken waaraan leraren in het primair onderwijs voor hun gevoel onvoldoende aandacht kunnen besteden, noemen leraren vooral vakken binnen de leergebieden kunstzinnige oriëntatie en natuur & techniek (zie de bijlage, tabel H). Belemmeringen om voldoende aandacht aan alle vakken te besteden zijn volgens drie kwart van de leraren de onderwijstijd, ongeveer 40% van de leraren noemt de nadruk op taal- en rekenprestaties en ongeveer 30% van hen noemt leermiddelen en materialen (zie tabel 5). In het voortgezet onderwijs is alleen aan schoolleiders gevraagd of er voor hun gevoel in de onder- of bovenbouw aan bepaalde vakken of leergebieden onvoldoende aandacht besteed kan worden (zie de bijlage, tabel I en J). Voor de onderbouw geeft een kwart van de schoolleiders aan dat dit het geval is, voor de bovenbouw geldt dit voor ruim 30% van de schoolleiders. Deze schoolleiders is gevraagd belemmeringen te benoemen die zij hierbij ervaren; het gaat hier dus om een beperkt aantal schoolleiders (zie tabel 5). Als belemmeringen noemen zij vooral deskundigheid van leraren, toetsen, examenprogramma's en onderwijstijd.

Tabel 5. Op welk gebied ervaart u vooral belemmeringen waardoor u onvoldoende aandacht kunt besteden aan deze leergebieden/vakken?*

| | Leraren po: | | Schoolleiders vo: NB: n=17 |
|---|-------------|-----|-------------------------------|
| | ob | bb | |
| Tussendoelen en leerlijnen | 12% | 6% | 18% |
| Leermiddelen en materialen | 31% | 28% | 24% |
| Toetsen, beoordelingsinstrumenten en leerlingvolgsystemen | 25% | 24% | 47% |
| Examenprogramma's | x | x | 41% |
| Onderwijstijd | 75% | 77% | 41% |
| Deskundigheid van leraren | 19% | 27% | 53% |
| Diversiteit van de leerlingpopulatie | 14% | 11% | 24% |
| De nadruk op taal- en rekenprestaties | 44% | 37% | 24% |
| Anders, namelijk... | 2% | 3% | 6% |
| N.v.t. | x | x | 6% |

*maximaal 3 antwoorden mogelijk en alleen gevraagd aan wie heeft aangegeven aan bepaalde leergebieden/vakken onvoldoende aandacht te kunnen besteden

5. Leergebiedoverstijgende doelen en vakoverstijgende vaardigheden

Voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn geen specifieke leergebiedoverstijgende kerndoelen vastgelegd. Wel wordt in de preambule en de algemene karakteristiek van de kerndoelen gewezen op het belang van de brede vorming van kinderen in deze leeftijd en van samenhang in het onderwijsaanbod. Leergebiedoverstijgende doelen en vaardigheden zoals gebruik van leerstrategieën, een goede werkhouding en sociale en communicatieve vaardigheden worden daarin ook benadrukt. Gezien de huidige discussie over bijvoorbeeld *21st century skills* en de aandacht voor de brede ontwikkeling van leerlingen in beleid, praktijk en wetenschap (Onderwijsraad, 2014), bevat de Curriculummonitor een aantal vragen om de perceptie van leraren en schoolleiders ten aanzien van deze doelen en vaardigheden te peilen.

Belang van overstijgende doelen en vaardigheden

Aan leraren en schoolleiders zijn de volgende vakoverstijgende doelen en vaardigheden voorgelegd: sociaal-emotionele ontwikkeling, leren leren, loopbaanoriëntatie, ICT-geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden, kritisch denken, creativiteit, probleemoplossend vermogen, samenwerken en communiceren. Deze selectie is gebaseerd op een aantal veelgenoemde doelen en vaardigheden, vooral vanuit literatuur over *21st century skills* (Voogt & Roblin, 2010). Voor alle voorgelegde doelen en vaardigheden geldt dat een ruime meerderheid van de leraren en schoolleiders het belangrijk vindt er aandacht aan te besteden (zie de bijlage, tabel K). Het meest belangrijk vinden leraren: sociaal-emotionele ontwikkeling (alleen voorgelegd in primair onderwijs), communiceren, samenwerken, probleemoplossend vermogen, leren leren en kritisch denken. Voor schoolleiders geldt grotendeels hetzelfde, al lijken zij iets meer nadruk te leggen op ICT-geletterdheid en creativiteit. In het voortgezet onderwijs hecht men in vmbo-bb/kb meer belang aan loopbaanoriëntatie dan in de andere leerwegen en minder belang aan kritisch denken en probleemoplossend vermogen. Samenwerken wordt door leraren in het vmbo iets belangrijker gevonden dan in havo/vwo.

Behoeftes aan nadere uitwerkingen en ervaren knelpunten

Voor probleemoplossend vermogen, leren leren en kritisch denken is zowel bij leraren als schoolleiders het meest behoefte aan nadere uitwerkingen (zie tabel 6). Dit geldt voor beide sectoren, al zijn er wat verschillen in de percentages. Daarnaast scoort ICT-geletterdheid relatief hoog, vooral in het primair onderwijs en in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs lijken leraren in vmbo meer dan in havo/vwo behoefte te hebben aan nadere uitwerkingen op het gebied van loopbaanoriëntatie, ICT-geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden, samenwerken en communiceren. In havo/vwo lijkt meer dan in vmbo behoefte te zijn aan nadere uitwerkingen op het gebied van kritisch denken, creativiteit en leren leren (dit laatste geldt ook voor vmbo-gl/tl ten opzichte van vmbo-bb/kb).

Tabel 6. Voor welke leergebiedoverstijgende doelen/vakoverstijgende vaardigheden heeft u behoefte aan nadere uitwerkingen*?

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Sociaal-emotionele ontwikkeling (alleen po) | 16% | 18% | 16% | x | x | x |
| Leren leren/gebruik van leerstrategieën | 32% | 43% | 48% | 41% | 37% | 44% |
| Loopbaanoriëntatie (alleen vo) | x | x | x | 12% | 12% | 16% |
| ICT geletterdheid/mediawijsheid | 37% | 32% | 32% | 29% | 20% | 27% |
| Sociale en culturele vaardigheden (vo: incl. burgerschap) | 10% | 19% | 18% | 15% | 11% | 17% |
| Kritisch denken | 36% | 34% | 43% | 33% | 34% | 33% |
| Creativiteit | 11% | 13% | 16% | 14% | 18% | 31% |
| Probleemoplossend vermogen | 44% | 46% | 52% | 45% | 37% | 39% |
| Samenwerken | 15% | 17% | 20% | 25% | 19% | 28% |
| Communiceren | 11% | 19% | 25% | 22% | 19% | 19% |
| Anders, namelijk... | 1% | 0% | 0% | 1% | 1% | 0% |
| N.v.t. | 15% | 8% | 10% | 12% | 15% | 10% |
| Weet ik niet | x | x | x | x | x | 8% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Door (ruim) de helft van de leraren en schoolleiders, zowel in het primair als voortgezet onderwijs, wordt aangegeven dat zij meer aandacht zouden willen besteden aan probleemoplossend vermogen en leren leren (zie de bijlage, tabel L). In de bovenbouw van het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs wordt kritisch denken ook veel genoemd. In het primair onderwijs scoren daarnaast sociaal-emotionele ontwikkeling, samenwerken en ICT-geletterdheid hoog. Loopbaanoriëntatie, ICT-geletterdheid, sociale en culturele vaardigheden, samenwerken en communiceren worden door leraren in vmbo vaker genoemd dan in havo/vwo. Kritisch denken wordt in havo/vwo vaker genoemd. Deze verschillen komen grotendeels overeen met waar men nadere uitwerkingen voor wenst, zoals hiervoor beschreven. De meest genoemde belemmering om meer aandacht aan te besteden aan deze algemene doelen en vaardigheden is onder leraren de onderwijstijd (zie tabel 7), in het voortgezet onderwijs wordt dit meer aangegeven in havo/vwo dan in vmbo. In het primair onderwijs wordt onderwijstijd ook door schoolleiders het meest genoemd, in het voortgezet onderwijs wordt door schoolleiders de deskundigheid van leraren echter het meest genoemd en onderwijstijd duidelijk minder. In het primair onderwijs speelt de nadruk op taal- en rekenprestaties een behoorlijke rol volgens leraren en schoolleiders (bijna 40% van hen geeft dit aan). Door een derde van de leraren in de onderbouw van het primair onderwijs worden toetsen en leerlingvolgsystemen genoemd en door zowel leraren als schoolleiders in het voortgezet onderwijs worden voor de bovenbouw de examenprogramma's veel genoemd als belemmering, met name in vmbo-gl/tl en havo/vwo. Voor vmbo-bb/kb wordt vaker de diversiteit van de leerlingpopulatie als belemmering ervaren door leraren (door bijna 40% van de leraren). Andere (kleinere) verschillen zijn dat in vmbo begripsomschrijving en deskundigheid van leraren relatief vaker genoemd worden door leraren.

Tabel 7. Op welk gebied ervaart u vooral belemmeringen waardoor u onvoldoende aandacht kunt besteden aan deze leergebiedoverstijgende doelen/vakoverstijgende vaardigheden*?

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Begripsomschrijving (wat wordt er onder verstaan) | 21% | 4% | 22% | 12% | 13% | 9% |
| Tussendoelen en leerlijnen | 12% | 7% | 18% | 9% | 10% | 12% |
| Leermiddelen en materialen | 22% | 22% | 15% | 25% | 19% | 22% |
| Toetsen, beoordelingsinstrumenten en leerlingvolgsystemen | 33% | 19% | 15% | 24% | 17% | 19% |
| Examenprogramma's | x | x | x | 19% | 40% | 44% |
| Onderwijstijd | 66% | 74% | 66% | 67% | 63% | 41% |
| Deskundigheid van leraren | 23% | 28% | 38% | 18% | 19% | 58% |
| Diversiteit van de leerlingpopulatie | 12% | 19% | 12% | 24% | 21% | 24% |
| De nadruk op taal- en rekenprestaties | 37% | 39% | 38% | 12% | 9% | 26% |
| Anders, namelijk.... | 3% | 2% | 4% | 9% | 6% | 6% |

* maximaal 3 antwoorden mogelijk en alleen gevraagd aan wie heeft aangegeven aan bepaalde leergebiedoverstijgende doelen/vakoverstijgende vaardigheden onvoldoende aandacht te kunnen besteden

6. Ruimte en horizontale samenhang

6.1 Ruimte in het curriculum

In Nederland hebben scholen relatief veel ruimte om eigen keuzes te maken in het curriculum, al verschilt dat per vak en per onderwijssector. In het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs is er met de globale formulering van kerndoelen feitelijk meer ruimte voor eigen keuzes dan in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs met de examenprogramma's die specifiekere zijn. Toch zijn ook de examenprogramma's sinds 2007 globaler geformuleerd dan voorheen zodat er meer ruimte is voor eigen inhoudelijke keuzes. De syllabi zijn echter ongewijzigd, wat die keuzeruimte enigszins beperkt. Voor taal en rekenen is er minder ruimte dan voor veel andere vakken en leergebieden omdat er referentieniveaus zijn vastgelegd die aangeven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan zouden moeten beheersen. Er zijn duidelijk gradaties in de ruimte die er is voor inhoudelijke keuzes en prioritering of profilering. Hoe gaan scholen om met deze ruimte?

Ervaren ruimte en knelpunten

Ongeveer de helft van alle leraren zegt geen tot enigszins ruimte te ervaren om (school)eigen keuzes te maken in het onderwijsaanbod (zie tabel 8). Leraren in de onderbouw en schoolleiders lijken relatief wat meer ruimte te ervaren.

Tabel 8. In hoeverre ervaart u in de praktijk ruimte om (school)eigen keuzes te maken in het onderwijsaanbod?

| | Leraren po: | | school-leiders po: | Leraren vo: | | schoolleiders vo: |
|------------------|-------------|-----|--------------------|-------------|-----|-------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Geen ruimte | 7% | 8% | 1% | 4% | 11% | 0% |
| Enigszins ruimte | 42% | 46% | 41% | 39% | 42% | 34% |
| Voldoende ruimte | 47% | 44% | 52% | 49% | 40% | 52% |
| Veel ruimte | 4% | 2% | 6% | 8% | 7% | 14% |

Aan de respondenten die enigszins of geen ruimte ervaren is gevraagd wat volgens hen de oorzaak daarvan is (zie tabel 9). Als belangrijkste reden wordt de overladenheid van het programma genoemd, het meest in de bovenbouw van het primair onderwijs en in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, in havo/vwo nog meer dan in het vmbo. Daarnaast worden de methodes en het inspectietoezicht relatief vaak genoemd. Het inspectietoezicht lijkt voor leraren in het primair onderwijs invloedrijker dan voor leraren in het voortgezet onderwijs, hoewel dit in het vmbo en in de onderbouw wel vaker wordt genoemd dan in havo/vwo en de bovenbouw. In het primair onderwijs geeft slechts een klein deel van de leraren aan dat ze onvoldoende zicht hebben op de keuzes die ze kunnen maken. In het voortgezet onderwijs, met name in de onderbouw en het vmbo wordt dit door ongeveer een op de vijf leraren genoemd. Door schoolleiders wordt overladenheid van het programma het meest genoemd als belemmering en in het primair onderwijs noemen schoolleiders nog vaker dan leraren het inspectietoezicht bepalend voor hun keuzes.

Tabel 9. *Waarom ervaart u geen of weinig ruimte om (school)eigen keuzes te maken in het onderwijsaanbod?**

| | Leraren po: | | school- leiders po: | Leraren vo: | | school- leiders vo: |
|--|-------------|-----|------------------------|-------------|-----|------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Het programma is overladen | 67% | 80% | 67% | 54% | 66% | 73% |
| De methodes geven zoveel richting dat er weinig ruimte is voor eigen inhoudelijke keuzes | 39% | 25% | 28% | 33% | 27% | 23% |
| Ik heb onvoldoende zicht op keuzes die ik/we zou(den) kunnen maken | 3% | 3% | 3% | 17% | 11% | 7% |
| Het inspectietoezicht is bepalend voor onze keuzes | 44% | 41% | 53% | 28% | 22% | 33% |
| Anders, namelijk... | 11% | 5% | 11% | 7% | 11% | 10% |

*meerdere antwoorden mogelijk. **NB: Alleen gevraagd aan wie 'geen' of 'enigszins' ruimte ervaart om (school)eigen keuzes te maken, zie tabel 8.**

Daarnaast is gevraagd naar prioritering of profilering door de school. Een aantal veel voorkomende onderwerpen is voorgelegd en men kon ook eigen onderwerpen invullen (zie de bijlage, tabel M). Vrijwel alle scholen in het primair- en voortgezet onderwijs hebben bepaalde speerpunten of profileren zich op een bepaalde manier. In het primair onderwijs springt taal en rekenen eruit (door (bijna) drie kwart van de leraren en schoolleiders wordt dit genoemd). Kunst en cultuur worden zowel in het primair als het voortgezet onderwijs vaak genoemd. In het primair onderwijs wordt daarnaast wetenschap en techniek nogal eens genoemd, en in het voortgezet onderwijs sport. Wat betreft de voorgelegde opties zijn duidelijke verschillen in profilering te zien tussen onder- en bovenbouw, en tussen vmbo en havo/vwo. Het minst genoemd worden *21st century skills*. Bij schoolleiders zien we in het algemeen dezelfde verdeling, al scoren zij op veel onderdelen wat hoger dan de leraren. Het grootste verschil tussen leraren en schoolleiders is te zien bij burgerschap en bij *21st century skills*, beide worden door schoolleiders (ruim) twee keer zo vaak genoemd als door leraren, zowel in primair als voortgezet onderwijs. Bij burgerschap gaat het om respectievelijk ruim een kwart en ruim 40% van de schoolleiders, bij *21st century skills* gaat het nog steeds om een relatief kleine groep, namelijk ruim 10% van de schoolleiders in beide sectoren. Een ander opvallend verschil is dat in het voortgezet onderwijs bijna de helft van de schoolleiders taal en rekenen als profileringsonderwerp noemt, tegenover ongeveer 30% van de leraren. Bij loopbaanoriëntatie en Engels is een soortgelijk verschil te zien tussen de antwoorden van leraren en schoolleiders.

6.2 Horizontale samenhang in het curriculum

Over horizontale samenhang is in de preambule van de kerndoelen primair onderwijs te lezen: "In de tweede plaats dienen inhouden en doelen zo veel mogelijk op elkaar te worden afgestemd, verbinding te hebben met het dagelijks leven en in samenhang te worden aangeboden." (Ministerie van OCW, 2006, p. 9). In de algemene karakteristiek van de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs staat: "Het is voor leerlingen soms moeilijk de samenhang te zien tussen de verschillende vakken in het voortgezet onderwijs. 'Leren in samenhang' betekent onder andere dat leerkrachten die relaties tussen de inhoud uit de verschillende vakken en leergebieden aanbrenge(n), en dat zij leerlingen laten werken vanuit het geheel naar het deel." (Onderbouw-VO, 2006, p.5). Het is duidelijk dat veel belang gehecht wordt aan samenhang in het curriculum, bekend is echter ook dat dit geen gemakkelijke opgave is. Hoe kijken leraren en schoolleiders aan tegen samenhang tussen vakken en leergebieden en welke belemmeringen ervaren zij?

Aandacht voor horizontale samenhang en ervaren knelpunten

Van alle leraren en schoolleiders geeft bijna de helft aan dat ze meer of beter invulling zouden willen geven aan het afstemmen van doelen en inhouden van verschillende vakken of leergebieden (zie tabel 10). In de bovenbouw van het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs zou men ook graag meer aandacht besteden aan leergebiedoverstijgende doelen of vakoverstijgende vaardigheden. Thematisch werken en het integreren van vakken worden in het primair onderwijs vaker genoemd dan in het voortgezet onderwijs. Er zijn nog enkele andere verschillen te zien tussen en binnen het primair- en voortgezet onderwijs betreffende de aspecten van samenhang in het onderwijsaanbod waar men beter invulling aan zou willen geven. In het voortgezet onderwijs valt op dat schoolleiders vaker dan leraren aangeven meer aandacht te willen besteden aan taal en rekenen in andere vakken. Schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs geven twee keer zo vaak als leraren aan beter invulling te willen geven aan het afstemmen van binnen- en buitenschools leren. In het voortgezet onderwijs speelt deze wens sterker dan in het primair onderwijs. Er zijn daarnaast enkele verschillen in accenten tussen de antwoorden van leraren in vmbo en in havo/vwo. Leraren in vmbo geven in het algemeen vaker aan meer aandacht te willen besteden aan taal en rekenen in andere vakken. Met name in vmbo-bb/kb worden de volgende aspecten relatief vaker genoemd: afstemmen van doelen en inhouden van algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken, thematisch werken en integreren van vakken, afstemmen met regionaal bedrijfsleven. In havo/vwo is relatief vaker genoemd het afstemmen van doelen en inhouden van verschillende vakken of leergebieden en aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden (het laatste is ook in vmbo-gl/tl vaker genoemd dan in vmbo-bb/kb).

Tabel 10. Aan welke aspecten van samenhang in het onderwijsaanbod zou u (nog) meer of beter invulling willen geven?*

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|--|-------------|-----|------------------------|-------------|-----|------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Afstemmen van doelen en inhouden van verschillende vakken of leergebieden | 45% | 44% | 48% | 42% | 47% | 43% |
| Afstemmen van doelen en inhouden van algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken | x | x | x | 15% | 20% | 23% |
| Aandacht voor taal en rekenen in andere vakken | 23% | 15% | 32% | 30% | 27% | 49% |
| Aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden (po: <i>leergebiedoverstijgende doelen</i>) | 22% | 44% | 40% | 47% | 48% | 55% |
| Thematisch werken, projectonderwijs | 37% | 31% | 34% | 22% | 18% | 26% |
| Integreren van vakken | 37% | 43% | 40% | 22% | 19% | 25% |
| Afstemmen van binnen- en buitenschools leren | 14% | 12% | 25% | 24% | 23% | 48% |
| Afstemmen met regionaal bedrijfsleven (i.v.m. stage) | x | x | x | 10% | 17% | 28% |
| Anders, namelijk ... | 8% | 6% | 5% | 3% | 2% | 6% |
| N.v.t. | 1% | 6% | 3% | 9% | 9% | 2% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Alleen in het voortgezet onderwijs is gevraagd in hoeverre nu al aandacht wordt besteed aan de samenhang tussen vakken (zie de bijlage, tabel N). Daarvan zegt een behoorlijke groep leraren dat dit nauwelijks het geval is, met name in de bovenbouw (43% van de leraren). In de onderbouw is voor verschillende aspecten van samenhang meer aandacht, in vmbo relatief

meer dan in havo/vwo. Schoolleiders zijn over vrijwel alle aspecten van samenhang positiever dan leraren. Het grootste verschil tussen leraren en schoolleiders is te zien bij de aandacht voor taal en rekenen binnen andere vakken.

Leraren in het primair en voortgezet onderwijs geven het meest aan belemmeringen te ervaren op het gebied van onderwijstijd als het gaat om het aanbrenge van meer samenhang in het onderwijsaanbod (zie tabel 11). In het voortgezet onderwijs geldt dit het meest voor leraren in havo/vwo. In het primair onderwijs worden daarnaast toetsen en leerlingvolgsystemen en de nadruk op taal- en rekenprestaties veel genoemd, in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs de examenprogramma's (het meest in vmbo-gl/tl; 38% en havo/vwo; 44%). In vmbo (met name in vmbo-bb/kb) wordt de diversiteit van leerlingpopulatie relatief veel genoemd als belemmering (door 31% van de leraren). Schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs noemen beduidend vaker dan leraren de deskundigheid van leraren als belemmering. In vmbo noemen leraren dit wel relatief vaker dan in havo/vwo. In het voortgezet onderwijs noemen schoolleiders vaker dan leraren de nadruk op taal- en rekenprestaties. In het primair onderwijs noemen schoolleiders het meest de onderwijstijd en de nadruk op taal- en rekenprestaties als belemmering om meer samenhang in het onderwijsaanbod aan te brengen. Schoolleiders in het voortgezet onderwijs noemen als belemmering hiervoor het meest de examenprogramma's en de deskundigheid van leraren.

Tabel 11. *Op welk gebied ervaart u vooral belemmeringen om te komen tot (nog) meer samenhang in het onderwijsaanbod?**

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------------|-----|------------------------|-------------|-----|------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Tussendoelen en leerlijnen | 12% | 13% | 19% | 9% | 11% | 10% |
| Leermiddelen en materialen | 16% | 23% | 14% | 30% | 20% | 30% |
| Toetsen, beoordelingsinstrumenten en leerlingvolgsystemen | 48% | 49% | 37% | 20% | 15% | 22% |
| Examenprogramma's | x | x | x | 23% | 46% | 50% |
| Onderwijstijd | 56% | 65% | 52% | 56% | 57% | 39% |
| Deskundigheid van leraren | 16% | 14% | 39% | 24% | 19% | 50% |
| Diversiteit van de leerlingpopulatie | 22% | 17% | 20% | 22% | 15% | 15% |
| De nadruk op taal- en rekenprestaties | 45% | 42% | 51% | 12% | 11% | 28% |
| Anders, namelijk.... | 5% | 6% | 8% | 10% | 13% | 7% |
| N.v.t. | 1% | 5% | 2% | 6% | 5% | 3% |

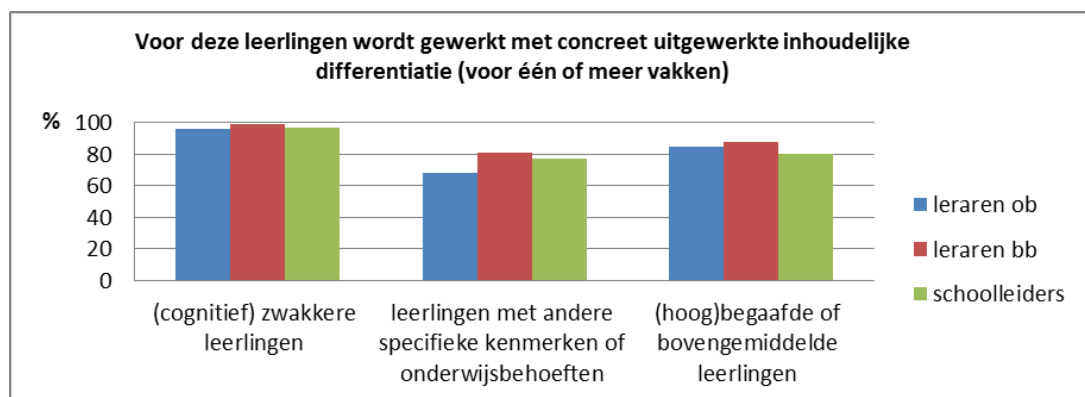
*maximaal 3 antwoorden mogelijk

7. Omgaan met verschillen

De afgelopen decennia is veel aandacht besteed aan maatwerk en het tegemoet komen aan verschillen tussen leerlingen in het onderwijsaanbod. Kinderen verschillen in hun ontwikkeling en aanleg, maar ook bijvoorbeeld in leerstijl, interesse en achtergrond. Het onderwijsbeleid is erop gericht om zoveel mogelijk leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften passend onderwijs te bieden binnen het reguliere onderwijs. Beleidsinitiatieven als *Weer samen naar school* en de invoering van de wet *Passend onderwijs* per augustus 2014 zijn daar voorbeelden van. Ook in de actieplannen *Basis voor presteren* voor primair onderwijs en *Beter presteren* voor voortgezet onderwijs worden grote ambities uitgesproken om talenten van alle leerlingen beter te benutten. Een aantal jaren ging de aandacht vooral uit naar de 'zwakkere' leerlingen, de laatste jaren is er een groeiende aandacht voor de 'talentvolle' leerlingen, zie bijvoorbeeld het *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018* (Ministerie van OCW, 2014). Voor scholen en leraren is het nog steeds een grote uitdaging in de complexe onderwijspraktijk in de volle breedte tegemoet te komen aan deze verschillen tussen leerlingen. Differentiatie in het onderwijsaanbod is noodzakelijk en dit vraagt om keuzes in de vormgeving van het curriculum. Er is in deze Curriculummonitor gekozen voor een eerste focus op het omgaan met niveauverschillen.

Niveaudifferentiatie in het curriculum

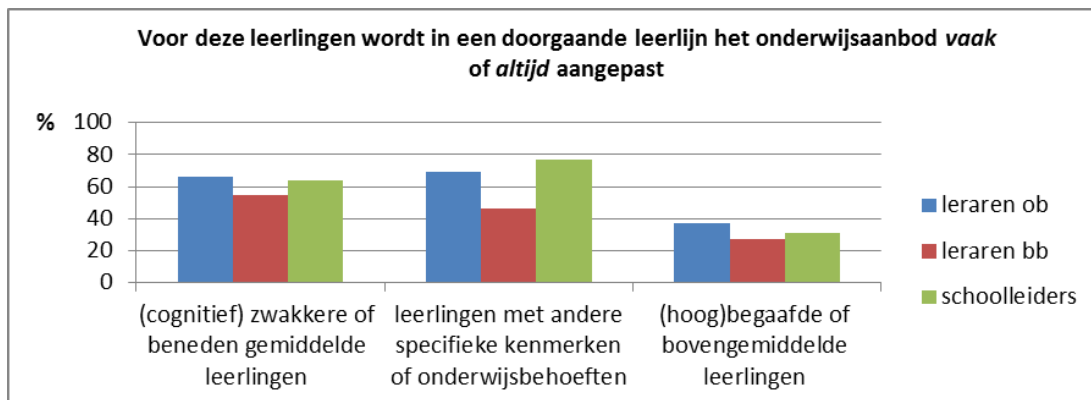
In het primair onderwijs geven vrijwel alle leraren en schoolleiders aan dat zij werken met concreet uitgewerkte inhoudelijke differentiatie voor (cognitief) zwakkere leerlingen (zie figuur 2). Volgens (ruim) 80% van de leraren en schoolleiders geldt dit vooral voor taal en rekenen. Voor (hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen zegt men iets vaker dat differentiatie niet echt uitgewerkt is, maar nog steeds geeft tussen de 80 en 90% van de leraren en schoolleiders aan dat gewerkt wordt met concrete differentiatie, waarvan het grootste deel vooral voor taal en rekenen. Differentiatie voor leerlingen met andere specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften (zoals dyslexie, zintuiglijke beperkingen of ADHD) is relatief het minst uitgewerkt. Voor deze leerlingen is differentiatie wel relatief vaker voor alle vakken uitgewerkt (zie de bijlage, tabel O voor een totaaloverzicht van de antwoorden naar vakken).



Figuur 2. Percentage leraren en schoolleiders dat aan geeft dat differentiatie concreet is uitgewerkt, voor verschillende typen leerlingen.

In het voortgezet onderwijs is de vraag iets anders gesteld, omdat leraren de vragenlijst invullen voor hun eigen vak. Ruim de helft van de leraren en schoolleiders geeft aan dat het

onderwijsaanbod vaak of altijd aangepast wordt voor (cognitief) zwakkere of benedengemiddelde leerlingen (zie figuur 3). Voor (hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen wordt het onderwijsaanbod minder aangepast: volgens ongeveer 30% van alle leraren en schoolleiders gebeurt dit vaak of altijd. Iets meer dan de helft van alle leraren geeft aan het onderwijsaanbod vaak of altijd aan te passen voor leerlingen met andere specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften. Volgens ruim driekwart van de schoolleiders gebeurt dit vaak of altijd. In het algemeen geven leraren aan dat in de onderbouw en in vmbo-bb/kb het onderwijsaanbod gemiddeld vaker wordt aangepast dan in de bovenbouw en in vmbo-gl/tl en havo/vwo (zie de bijlage, tabel P voor een totaaloverzicht van de frequentie van aanpassingen).



Figuur 3. Percentage leraren en schoolleiders dat aan geeft dat het onderwijsaanbod vaak of altijd wordt aangepast, voor verschillende typen leerlingen.

Tevredenheid en behoeften rondom omgaan met verschillen

In het primair onderwijs is ongeveer 80% van de leraren en schoolleiders (enigszins) tevreden over de mate waarin het lukt om in het onderwijsaanbod tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen, in het voortgezet onderwijs ongeveer 60% (zie de bijlage, tabel Q). In het primair onderwijs zijn leraren in de onderbouw iets minder tevreden. In het voortgezet onderwijs zijn leraren in de bovenbouw en in havo/vwo relatief minder tevreden. Dit lijkt in lijn met de mate waarin leraren aangeven het onderwijsaanbod aan te passen: naarmate dit minder gebeurt, is men minder tevreden. Vervolgens is gevraagd wat hen zou kunnen helpen om het onderwijsaanbod (nog) beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs zouden leraren graag suggesties willen krijgen om de onderwijstijd optimaal te benutten (zie tabel 12). Daarnaast is bij ruim de helft van de leraren behoefte aan leermiddelen en materialen die meer houvast bieden voor maatwerk. Relatief weinig leraren hebben behoefte aan tussendoelen en leerlijnen die meer houvast bieden voor maatwerk. Er zijn geen duidelijke verschillen tussen leraren in vmbo en havo/vwo, alleen tussendoelen en leerlijnen lijken iets vaker genoemd te worden door leraren in vmbo. Schoolleiders hebben vooral behoefte aan professionalisering en zij noemen dit beduidend vaker dan leraren. Uit de vraagstelling is niet af te leiden welk type professionalisering gewenst is en voor wie, maar gelet op antwoorden op andere vragen wordt verwacht dat het om professionalisering van leraren gaat. In het primair onderwijs noemt ongeveer de helft van de schoolleiders net als leraren suggesties om de onderwijstijd beter te benutten en ruim 40% noemt tussendoelen en leerlijnen. In het voortgezet onderwijs noemt bijna de helft van de schoolleiders leermiddelen/materialen en toetsen/beoordelingsinstrumenten die meer houvast bieden voor maatwerk.

Tabel 12. *Wat zou u kunnen helpen om het onderwijsaanbod (nog) beter af te stemmen op verschillen tussen leerlingen?**

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------------|-------|---------------------------|-------------|-------|---------------------------|
| | po-ob | po-bb | | vo-ob | vo-bb | |
| Tussendoelen en leerlijnen die meer houvast bieden voor maatwerk | 18% | 26% | 42% | 18% | 15% | 18% |
| Leermiddelen en materialen die meer houvast bieden voor maatwerk | 48% | 58% | 35% | 51% | 51% | 49% |
| Toetsen, beoordelingsinstrumenten en leerlingvolgsystemen die meer houvast bieden voor maatwerk | 18% | 21% | 24% | 29% | 31% | 48% |
| Suggesties om de onderwijstijd optimaal te benutten | 55% | 64% | 48% | 42% | 38% | 28% |
| Professionalisering | 30% | 33% | 62% | 31% | 30% | 77% |
| Anders, namelijk... | 19% | 13% | 16% | 16% | 18% | 15% |
| N.v.t. | 3% | 4% | 1% | 7% | 7% | 1% |
| Weet ik niet | x | x | x | x | x | 1% |

**meerdere antwoorden mogelijk*

8. Ontwikkeling van leerlingen volgen en toetsen

Goede afstemming tussen enerzijds doelen en inhouden en anderzijds toetsing en examinering, is van groot belang voor de kwaliteit en praktijk van het onderwijs. De vorm en inhoud van toetsing en evaluatie zijn van invloed op de manier waarop het onderwijsleerproces wordt ingericht en op de inhoudelijke accenten die gelegd worden. Vorm en inhoud van toetsen kunnen een hefboomwerking hebben voor wat beoogd wordt met het (vernieuwde) curriculum, maar kunnen ook belemmerend werken wanneer ze niet goed aansluiten bij de essentie van het beoogde curriculum. Validiteit van toetsing en examinering is dan in het geding. Daarom zijn in de Curriculummonitor vragen opgenomen over manieren van toetsen en beoordelen, de mate waarin men houvast ervaart om de ontwikkeling van leerlingen te volgen en de knelpunten die men daarbij ervaart.

Manieren van volgen en toetsen

Voor een totaaloverzicht van het type toetsen dat gebruikt wordt in het primair en voortgezet onderwijs wordt verwezen naar de tabellen R en S in de bijlage. Per sector worden de belangrijkste uitkomsten puntsgewijs weergegeven:

Toetsgebruik in het primair onderwijs:

- Voor taal en rekenen veel landelijk genormeerde toetsen
- Voor alle vakken veel methodegebonden toetsen, met name in de bovenbouw
- Weinig zelfgemaakte toetsen en portfolio's en als het wordt toegepast, dan vaak voor andere vakken dan taal en rekenen
- Meestal spelen observaties en eigen oordeel ook een rol bij toetsen en beoordelen

Toetsgebruik voor het eigen vak in de onderbouw van het voortgezet onderwijs:

- Iets meer dan de helft van de leraren gebruikt nooit landelijk genormeerde toetsen. Een voorbeeldmatig vakspecifiek doorkijkje: voor Nederlands geldt dit in de onderbouw voor iets minder dan een derde van de leraren, voor wiskunde voor de helft van de leraren.
- Veel zelfontwikkelde toetsen en opdrachten en methodegebonden toetsen.
- Weinig portfolio's, practica en mondelinge toetsen; werkstukken iets meer.
- Havo/vwo: relatief meer zelf ontwikkelde toetsen en andere, niet methodegebonden toetsen dan in vmbo.
- Vmbo: relatief meer landelijk genormeerde toetsen dan in havo/vwo.

Toetsgebruik in de schoolexamens voor het eigen vak in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs:

- Veel zelfontwikkelde toetsen en opdrachten.
- Relatief meer niet-methodegebonden toetsen en minder methodegebonden en landelijk genormeerde toetsen dan in de onderbouw.
- Portfolio's, practica, mondelinge toetsen en werkstukken: zelfde beeld als in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
- Havo/vwo: relatief meer zelf ontwikkelde toetsen dan in vmbo.
- Vmbo: relatief meer methodegebonden toetsen, landelijk genormeerde toetsen, werkstukken en mondelinge toetsen dan in havo/vwo.

Uiteraard zullen er net als in het primair onderwijs verschillen zijn per vak(gebied). Daar zal in (kwalitatief) vervolgonderzoek nader op ingegaan worden. In het voortgezet onderwijs is aanvullend gevraagd op welke manier toetsresultaten voornamelijk worden gebruikt (zie de bijlage, tabel T). Vrijwel alle leraren zetten toetsen in als eindmeting, in havo/vwo komt dit relatief meer voor dan in vmbo. Iets meer dan de helft van de leraren gebruikt toetsresultaten om leerlingen te laten reflecteren op het eigen leerproces en iets minder dan de helft van de leraren gebruikt ze om leerlingen inhoudelijke feedback te geven. In de onderbouw van het vmbo worden toetsresultaten relatief vaker dan in havo/vwo meegenomen als indicator om de kwaliteit van het eigen lesgeven te bepalen. Meer formatief gebruik van toetsresultaten komt in het algemeen relatief weinig voor, zoals bepalen wat de leerling na het leerstofonderdeel nodig heeft op basis van de toetsresultaten of een toets inzetten als nulmeting.

Behoeftte aan meer houvast om ontwikkeling van leerlingen te volgen

In het primair onderwijs heeft een aanzienlijke groep leraren en schoolleiders geen behoefte aan meer houvast om de ontwikkeling van leerlingen te volgen teneinde het onderwijsaanbod daarop af te stemmen (zie de antwoordoptie *n.v.t.* in tabel 13). Leraren in de bovenbouw hebben het meest behoefte aan meer houvast om de ontwikkeling van leerlingen te volgen voor gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit, natuur & techniek en Nederlands. In de onderbouw wordt geen enkel vak door meer dan 15% van de leraren genoemd. Door schoolleiders wordt Nederlands het meest genoemd, daarna burgerschap en natuur & techniek, gevolgd door rekenen/wiskunde.

Tabel 13. Voor welke vakken heeft u behoefte aan meer houvast om de ontwikkeling van uw leerlingen te volgen en het onderwijsaanbod daarop af te stemmen (leraren) of om de opbrengsten op schoolniveau te analyseren (schoolleiders)?

| | Leraren po: | | Schoolleiders po |
|--|-------------|------|------------------|
| | ob | bb | |
| Nederlands | 12% | 20% | 31% |
| Engels** | **3% | **7% | 11% |
| Rekenen/wiskunde | 14% | 15% | 23% |
| Burgerschap | 12% | 14% | 25% |
| Levensbeschouwing | 0% | 7% | 6% |
| Gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit | 12% | 24% | 19% |
| Natuur en techniek | 11% | 22% | 25% |
| Aardrijkskunde | 3% | 13% | 9% |
| Geschiedenis | 3% | 14% | 8% |
| Muziek | 12% | 18% | 11% |
| Beeldende vorming | 12% | 15% | 12% |
| Dans | 8% | 11% | 10% |
| Drama | 12% | 15% | 10% |
| Bewegingsonderwijs | 11% | 12% | 6% |
| N.v.t. | 55% | 30% | 30% |

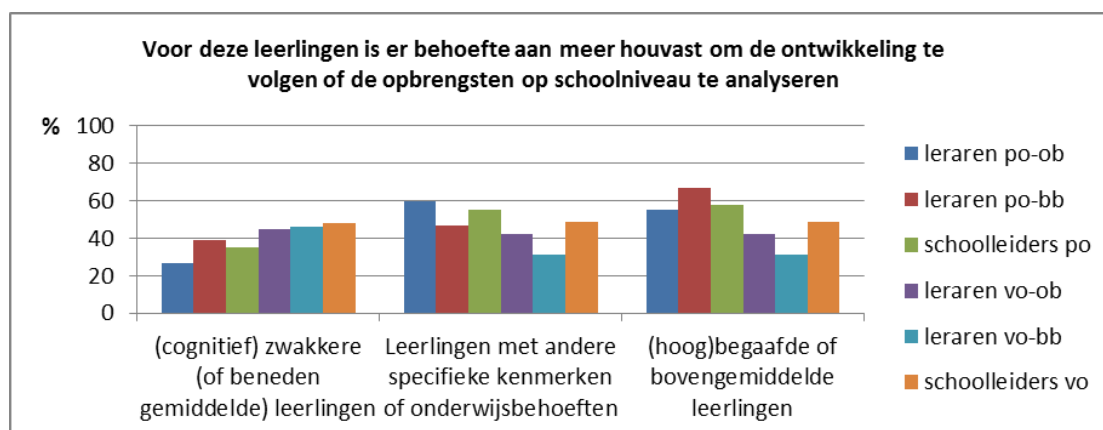
* meerdere antwoorden mogelijk

**NB: van de 85 leraren in totaal die daadwerkelijk Engels geven, heeft 9% behoefte aan meer houvast om de ontwikkeling van leerlingen te volgen

In het voortgezet onderwijs geeft 15% van de leraren aan behoefte te hebben aan meer houvast voor bepaalde vakonderdelen om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen of te beoordelen. Er zijn nauwelijks verschillen tussen leraren in de onder- en bovenbouw en in vmbo en havo/vwo. Er zijn wel verschillen te zien per vak, maar dit is alleen voorbeeldmatig uitgewerkt voor een aantal vakken vanwege de vaak kleine aantallen leraren per vak (zie de

bijlage, tabel U). Op schoolniveau geeft 30% van de schoolleiders aan behoefte te hebben aan meer houvast voor het analyseren van de opbrengsten (zie de bijlage, tabel V).

Zowel in het primair als voortgezet onderwijs is er, meer nog dan voor de verschillende vakken, behoefte aan meer houvast voor het volgen van de ontwikkeling van verschillende typen leerlingen, of voor het analyseren van de opbrengsten op schoolniveau (zie figuur 4). In het primair onderwijs geldt dit in zijn algemeenheid het sterkst voor (hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen, in het voortgezet onderwijs voor (cognitief) zwakkere (of beneden gemiddelde) leerlingen. Hierbij zijn er wel verschillen te zien tussen onder- en bovenbouw en tussen leraren en schoolleiders. In havo/vwo worden bovengemiddelde leerlingen het meest genoemd, in vmbo benedengemiddelde leerlingen en leerlingen met andere specifieke onderwijsbehoeften. Zie de bijlage, tabel W voor een totaaloverzicht van de resultaten.



Figuur 4. Percentage leraren en schoolleiders in primair en voortgezet onderwijs dat aan geeft behoefte te hebben aan meer houvast om de ontwikkeling van verschillende typen leerlingen te volgen, of de opbrengsten op schoolniveau te analyseren.

Ervaren knelpunten rondom toetsen en beoordelen

In het voortgezet onderwijs zijn meer knelpunten voorgelegd dan in het primair onderwijs om tegemoet te komen aan de verschillende contexten (zie tabel 14), maar een groot deel is gelijk. In het primair onderwijs geeft meer dan de helft van de leraren en schoolleiders aan dat er overmatige aandacht is voor toetsen; dit is het meest genoemde knelpunt. In het voortgezet onderwijs wordt dit door een kwart van de leraren en schoolleiders aangegeven, waarbij het in vmbo-bb/kb wat minder wordt genoemd dan in havo/vwo. Zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs is door 40 tot 50% van de leraren aangegeven dat zij meer mogelijkheden zouden willen hebben om gedifferentieerd te toetsen. In vmbo-bb/kb ervaart men dit minder als knelpunt; daar geeft 33% van de leraren het aan. Volgens schoolleiders in het voortgezet onderwijs is de mogelijkheid om gedifferentieerd te toetsen het grootste knelpunt. Verder worden de eenzijdige vormen van toetsen en de afstemming van toetsen op methodes door meer dan een derde van de leraren in het primair onderwijs als knelpunten ervaren. In het voortgezet onderwijs ervaart bijna een derde van de leraren en ruim de helft van de schoolleiders het bepalen van de kwaliteit van toetsen als knelpunt (validiteit en betrouwbaarheid – dit is alleen in voortgezet onderwijs voorgelegd). Schoolleiders in het primair onderwijs, maar nog sterker in het voortgezet onderwijs, noemen vaker dan leraren de deskundigheid van leraren als knelpunt. Het gaat dan om de deskundigheid om op basis van toetsresultaten het onderwijsaanbod af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Verschillen tussen leraren in vmbo en havo/vwo zijn nog: in (de onderbouw van) havo/vwo wordt de frequentie van toetsen meer ervaren als knelpunt, in vmbo-bb/kb de toetsvormen.

Beschikbaarheid van itembanken speelt in het algemeen in havo/vwo een relatief grotere rol dan in vmbo. Tenslotte wordt opgemerkt dat in het voortgezet onderwijs bijna de helft van de schoolleiders behoefte heeft aan toetsen met determinerende waarde, voor de leraren geldt dit minder.

Tabel 14. *Op welk gebied ervaart u knelpunten rondom toetsen en beoordelen?**

| | leraren po: | | school- leiders po: | leraren vo: | | school- leiders vo: |
|--|-------------|-----|------------------------|-------------|-----|------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| (Overmatige) aandacht voor toetsen | 60% | 54% | 55% | 25% | 24% | 28% |
| (Eenzijdige) toetsvormen (vo: bijv. schriftelijk, digitaal, mondeling, practicum...) | 33% | 35% | 46% | 16% | 12% | 27% |
| Afstemming van toetsen op methodes | 37% | 40% | 38% | 13% | 10% | 14% |
| Beschikbaarheid van toetsen voor bepaalde leergebieden/vakken/vakonderdelen | 8% | 23% | 14% | 10% | 13% | 7% |
| Deskundigheid (van leraren) om op basis van (toets)resultaten het onderwijsaanbod af te stemmen op verschillen tussen leerlingen | 8% | 10% | 24% | 15% | 17% | 66% |
| Mogelijkheden om gedifferentieerd te toetsen | 42% | 50% | 40% | 40% | 37% | 68% |
| Frequentie van toetsen | x | x | x | 22% | 19% | 23% |
| Omvang van toetsen | x | x | x | 15% | 12% | 10% |
| Toetsen met determinerende waarde | x | x | x | 15% | 13% | 49% |
| Bepalen van de kwaliteit van toetsen (validiteit, betrouwbaarheid) | x | x | x | 29% | 30% | 57% |
| Beschikbaarheid van itembanken | x | x | x | 14% | 16% | 11% |
| Anders, namelijk... | 12% | 5% | 10% | 3% | 4% | 1% |
| N.v.t. | 4% | 5% | 5% | 16% | 17% | 5% |
| Weet ik niet | x | x | x | x | x | 0% |

*Meerdere antwoorden mogelijk

9. Doorlopende leerlijnen

In het onderwijs zijn er verschillende overgangsmomenten, bijvoorbeeld van de ene groep of klas naar de andere, van de onder- naar de bovenbouw, van primair naar voortgezet onderwijs, en van het voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs. Op al die momenten is het van belang dat het leren en de ontwikkeling van de leerlingen op een vloeiende manier voortgezet worden en dat onnodige overlap of te grote sprongen vermeden worden. Dit kan alleen als er sprake is van doorlopende leerlijnen en verticale samenhang in het onderwijsaanbod. In hoeverre ervaren leraren en schoolleiders op dit gebied belemmeringen?

Overgang van primair naar voortgezet onderwijs

Allereerst is aan schoolleiders in het primair onderwijs gevraagd in hoeverre zij contact hebben met collega's uit het voortgezet onderwijs. Minder dan een vijfde van de schoolleiders heeft regelmatig contact waarbij afspraken worden gemaakt over contactmomenten (zie de bijlage, tabel X). Bijna 80% van de schoolleiders heeft (bijna) nooit of soms contact met collega's uit het voortgezet onderwijs over vakinhouden en doorlopende leerlijnen. Voor werkvormen en didactiek geldt dit voor bijna 90% van de schoolleiders. Aan schoolleiders in het primair onderwijs is gevraagd voor welke leergebieden of vakken zij een knelpunt ervaren bij de inhoudelijke aansluiting op het voortgezet onderwijs. Aan leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs is gevraagd op welk gebied zij vooral belemmeringen ervaren bij de vakinhoudelijke aansluiting van het primair onderwijs op de onderbouw. Deze twee vragen zijn niet geheel vergelijkbaar, maar er zijn wel enkele dingen die opvallen als de antwoorden vergeleken worden. Zo geeft ruim 40% van de schoolleiders in het primair onderwijs aan dat zij voor geen enkel vak een knelpunt ervaren bij de inhoudelijke aansluiting (zie tabel 15). Vakken die het meest genoemd worden waarvoor wel knelpunten worden ervaren zijn Engels, op enige afstand gevolgd door rekenen-wiskunde en Nederlands.

Tabel 15. Voor welke leergebieden/vakken is de inhoudelijke aansluiting op het voortgezet (speciaal) onderwijs een knelpunt?*

| | |
|--|-----|
| Schoolleiders po: | |
| Nederlands | 18% |
| Engels | 41% |
| Rekenen/wiskunde | 21% |
| Burgerschap | 4% |
| Levensbeschouwing | 2% |
| Gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit | 6% |
| Natuur en techniek | 7% |
| Aardrijkskunde | 4% |
| Geschiedenis | 4% |
| Muziek | 3% |
| Beeldende vorming | 2% |
| Dans | 2% |
| Drama | 2% |
| Bewegingsonderwijs | 3% |
| N.v.t. | 43% |

*Meerdere antwoorden mogelijk

Van de leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs geeft ongeveer een kwart aan dat zij geen belemmeringen ervaren bij de vakinhoudelijke aansluiting (zie tabel 16). Zij lijken daarmee meer belemmeringen te ervaren dan de schoolleiders in het primair onderwijs. Leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs ervaren in het algemeen de meeste belemmeringen in de aansluiting op het gebied van werkvormen en didactiek en tussendoelen en (doorlopende) leerlijnen.

Tabel 16. *Op welk gebied ervaren leraren in het voortgezet onderwijs vooral belemmeringen wat betreft de vakinhoudelijke aansluiting: van het primair onderwijs op de onderbouw, van de onderbouw op de bovenbouw en van de bovenbouw op het vervolgonderwijs?**

| Leraren vo: | Aansluiting po-vo | Aansluiting ob-bb vo | | Aansluiting vo-vervolgonderwijs |
|---|-------------------|----------------------|---------------|---------------------------------|
| | Leraren vo-ob | Leraren vo-ob | Leraren vo-bb | Leraren vo-bb |
| Tussendoelen en (doorlopende) leerlijnen | 26% | 20% | 30% | 11% |
| Leermiddelen en materialen | 12% | 12% | 12% | 6% |
| Toetsen, beoordelingsinstrumenten en leerlingvolgsystemen | 14% | 13% | 18% | 7% |
| Examenprogramma's | x | 15% | 17% | 15% |
| Werkvormen en didactiek | 39% | 26% | 22% | 19% |
| Vakoverstijgende vaardigheden | 19% | 17% | 14% | 17% |
| Overdracht van leerlinggegevens | 20% | 11% | 13% | 11% |
| Praktische sectororiëntatie | x | 4% | 3% | x |
| Zelfstandige werkhouding | x | x | x | 39% |
| Anders, namelijk ... | 9% | 5% | 8% | 5% |
| N.v.t. | 24% | 34% | 26% | 30% |

*maximaal 3 antwoorden mogelijk

Vakinhoudelijke aansluiting binnen het voortgezet onderwijs en bij de overgang naar vervolgonderwijs

Aan leraren in het voortgezet onderwijs is gevraagd welke belemmeringen zij ervaren bij de vakinhoudelijke aansluiting van de onderbouw op de bovenbouw (zie tabel 16). Van de leraren in de onderbouw ervaart ruim een derde geen belemmeringen. Onder de leraren in de bovenbouw geldt dit voor ruim een kwart. Door leraren in de onderbouw worden belemmeringen op het gebied van werkvormen en didactiek het meest genoemd. Door de leraren in de bovenbouw worden belemmeringen op het gebied van tussendoelen en (doorlopende) leerlijnen het meest genoemd. Aan leraren in de bovenbouw is daarnaast gevraagd welke belemmeringen zij ervaren bij de vakinhoudelijke aansluiting van het voortgezet onderwijs op het vervolgonderwijs (zie tabel 16). Het meest genoemd worden belemmeringen op het gebied van een zelfstandige werkhouding van leerlingen. Bijna een derde van de leraren in de bovenbouw ervaart geen belemmeringen bij de vakinhoudelijke aansluiting op het vervolgonderwijs.

10. Speerpunten en uitdagingen

Huidige en toekomstige speerpunten in schoolbeleid

Om een beeld te krijgen waar schoolleiders in hun schoolbeleid de aandacht op willen richten, is gevraagd naar huidige en toekomstige speerpunten in het schoolbeleid, waarbij een aantal opties is voorgelegd (zie tabel 17). Op dit moment is er zowel in het primair als voortgezet onderwijs veel aandacht voor opbrengstgericht werken en passend onderwijs, talentontwikkeling en inzet van ICT. Talentontwikkeling wordt relatief vaker genoemd in het primair onderwijs en inzet van ICT relatief vaker in het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs is daarnaast de aansluiting tussen onder- en bovenbouw een belangrijk speerpunt; dit is in het primair onderwijs niet voorgelegd. Over vijf jaar verwachten schoolleiders enkele veranderingen in de speerpunten. In het primair onderwijs worden opbrengstgericht werken en passend onderwijs nog steeds het meest genoemd, hoewel opbrengstgericht werken iets minder vaak dan nu. De aandacht voor talentontwikkeling en inzet van ICT groeit nog iets. Grootste toename is te zien bij *21st century skills*, bij de samenhang tussen leergebieden/vakken en bij het los komen van methodes. In het voortgezet onderwijs worden opbrengstgericht werken, inzet van ICT en passend onderwijs nog steeds het meest genoemd. Grootste toename is te zien bij het los komen van methodes en bij *21st century skills*.

Tabel 17. Welke van de volgende thema's zijn nu al een speerpunt op uw school en op welke wilt u de komende 5 jaar concrete acties inzetten?*

| Schoolleiders: | Po | | Vo | |
|---|-----|-------------|-----|-------------|
| | Nu | Over 5 jaar | Nu | Over 5 jaar |
| Opbrengstgericht werken | 91% | 69% | 84% | 77% |
| Inzet van ICT | 43% | 49% | 65% | 63% |
| 21st century skills | 11% | 29% | 17% | 28% |
| Aansluiting op voortgezet (speciaal) onderwijs | 12% | 8% | x | x |
| Aansluiting op (regulier of speciaal) basisonderwijs | x | x | 22% | 15% |
| Aansluiting tussen onder- en bovenbouw | x | x | 66% | 53% |
| Aansluiting van de bovenbouw op het vervolgonderwijs | x | x | 38% | 27% |
| Brede opdracht van de school | 10% | 15% | 16% | 17% |
| Passend onderwijs | 72% | 72% | 60% | 61% |
| Los komen van methodes, meer werken vanuit doelen en leerlijnen | 32% | 41% | 32% | 44% |
| Samenhang tussen leergebieden/vakken | 20% | 30% | 32% | 35% |
| Talentontwikkeling/(hoog)begaafdheid | 54% | 59% | 36% | 41% |
| Internationalisering | 2% | 4% | 26% | 15% |
| Versterken van het onderwijs in een bepaald leergebied/vak | 28% | 24% | 20% | 18% |
| Anders, namelijk... | 9% | 6% | 8% | 7% |
| N.v.t. | 0% | 0% | 0% | 0% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Uitdagingen voor de school vanaf 2015

Aan zowel leraren als schoolleiders is een open vraag gesteld over wat zij als belangrijkste uitdagingen zien voor hun school vanaf 2015. Vele bevolgen en inspirerende, soms ook kritische, antwoorden zijn hier ingevuld. Teveel om als gedetailleerd overzicht op te nemen in deze rapportage. Daarom worden alleen in vogelvlucht de belangrijkste indrukken per sector weergegeven, naast enkele citaten. Deze vertonen in grote lijnen hetzelfde beeld als de hiervoor genoemde toekomstige speerpunten.

In het primair onderwijs noemen leraren en schoolleiders als verreweg de grootste uitdagingen het omgaan met verschillen tussen leerlingen, het vormgeven van passend onderwijs, handelingsgericht werken en zorgen dat iedere leerling zich optimaal kan ontwikkelen. Daarnaast zien met name schoolleiders grote uitdagingen op het gebied van implementeren van ICT. Ook het nadenken over (vernieuwende) onderwijsconcepten, het op de juiste manier voorbereiden van kinderen op de snel veranderende maatschappij, waarbij scholen zelf keuzes kunnen en moeten maken wordt door schoolleiders en leraren veel genoemd. Er wordt aandacht gevraagd voor de brede ontwikkeling van leerlingen en uiteraard ziet men uitdagingen om de kwaliteit en het niveau te verhogen of te borgen (opbrengstgericht werken). Tussen de regels door worden regelmatig de teruglopende financiën als uitdaging genoemd.

Enkele citaten uit het primair onderwijs:

- *Kinderen voorbereiden op een toekomst die wij en zij nog niet kunnen overzien.*
- *Welke accenten veranderen door de toename van ICT? We zullen steeds meer tijd aan de volgende vaardigheden moeten besteden: directe communicatie, samenwerken, sociaal emotioneel etc. (kennisoverdracht gaat steeds automatischer via ICT).*
- *Onderwijs bieden dat niet alleen met rekenen en taal te maken heeft, niet om toetsen gaat maar om ontwikkeling die past bij talenten en belangstelling, met wel aandacht voor basisvaardigheden van taal en rekenen.*
- *Vorm geven aan passend onderwijs en zorgen voor voldoende deskundigheid en draagkracht van de leerkrachten.*
- *Het onderwijs zodanig aanbieden dat ieder kind gekend wordt en het beste in alle kinderen naar voren wordt gehaald.*

In het voortgezet onderwijs benoemen leraren en schoolleiders veel uitdagingen in het maken van eigen keuzes als school, passend bij hun visie, onderwijsconcept en bij nieuwe ontwikkelingen. Daarbij wordt aandacht gevraagd voor de organisatie hiervan binnen de school en de uitvoerbaarheid voor leraren. Daarnaast worden allerlei aspecten die te maken hebben met het op peil houden of verbeteren van de onderwijskwaliteit veel genoemd: opbrengstgericht werken, goede examenresultaten, doorlopende leerlijnen, borgen van het niveau ondanks bezuinigingen en aandacht voor verschillen tussen leerlingen. Passend onderwijs en omgaan met verschillen komt in meerdere categorieën terug en ziet men als één van de grootste uitdagingen net als ontwikkelingen op het gebied van ICT en de *21st century skills*. De genoemde uitdagingen vertonen veel raakvlakken; men ziet bijvoorbeeld kansen om ICT in te zetten om meer maatwerk te leveren en om beter tegemoet te komen aan wat leerlingen in de toekomst nodig hebben gezien de zich snel ontwikkelende en veranderende maatschappij.

Enkele citaten uit het voortgezet onderwijs:

- *Goede verhouding zien te vinden tussen de verworvenheden van het verleden en inspelen op gewenste ontwikkelingen voor de toekomst.*
- *Dat leerlingen een kritische houding hebben, dat ze niet alleen kennis hebben opgedaan, maar ook vaardigheden hebben geleerd om een juiste keuze te maken en die keuze ook waar te maken.*
- *De talenten van de leerlingen op allerlei gebied tot ontplooiing te laten komen.*
- *Effectief gebruik van multimedia om tot een onderwijsaanbod te komen, dat zo veel mogelijk is toegesneden op de individuele leerling.*
- *Differentiatie in de klas en tussen leerlingen bewerkstelligen en mogelijkheden bieden zodat leerlingen hun eigen leerweg mede kunnen vormgeven.*

11. Conclusie en discussie

Per hoofdvraag worden de conclusies beschreven. Hierbij wordt aandacht besteed aan specifieke conclusies per inhoudelijk thema, maar ook aan algemene, overkoepelende conclusies en een aanzet voor discussie. Tenslotte worden enkele suggesties voor nader onderzoek gegeven.

1. In hoeverre ervaren leraren en schoolleiders houvast en ruimte om het onderwijsaanbod vorm te geven?

Houvast

Uit de resultaten blijkt dat de landelijke leerplankaders in de vorm van kerndoelen, referentieniveaus en examenprogramma's in het algemeen voldoende bekend zijn. De kaders die concreter zijn uitgewerkt of die beheersingsniveaus aangeven en meer voorschrijvend zijn (tussendoelen en leerlijnen, referentieniveaus, examenprogramma's) worden vaker geraadpleegd. Er zijn verschillen tussen het primair en het voortgezet onderwijs in de mate waarin leraren en schoolleiders aangeven voldoende zicht te hebben op de belangrijkste doelen en inhouden die zij moeten nastreven. Leraren in het primair onderwijs geven les in veel verschillende vakken en voor zowel leraren als schoolleiders geldt dat zij voor sommige vakken of leergebieden onvoldoende zicht hebben op de doelen en inhouden (zie hoofdstuk 4). In het voortgezet onderwijs hebben leraren in het algemeen voldoende zicht op de doelen en inhouden voor hun eigen vak. Opvallend is dat de behoefte aan nadere uitwerkingen in beide sectoren niet helemaal gelijk op gaat met het al dan niet zicht hebben op doelen en inhouden. Dit roept de vraag op: wat maakt dat er voor het ene vak of leergebied wel behoefte is aan nadere uitwerkingen en voor het andere niet? Het is voorstelbaar dat verschillende factoren een rol spelen, zoals:

- de beschikbaarheid van uitwerkingen (bijvoorbeeld in methodes en leermiddelen);
- de aard van het vak en het belang dat aan een vak gehecht wordt (bijvoorbeeld in het kader van beoordelen van opbrengsten en de aansluiting op vervolgonderwijs);
- de mate van vrijheid die men wenst om het onderwijs naar eigen inzicht vorm te kunnen geven (bijvoorbeeld in het kader van profilering en afstemming op de leerlingpopulatie).

Voor de leergebiedoverstijgende doelen en vakoverstijgende vaardigheden zijn geen concrete landelijke leerplankaders beschikbaar en er zijn ook veel minder of geen voorbeelduitwerkingen. Uit de resultaten blijkt dat leraren en schoolleiders, zowel in het primair als het voortgezet onderwijs, veel belang hechten aan het werken aan deze doelen en vaardigheden (zie hoofdstuk 5). Er is dan ook voor een aantal doelen en vaardigheden bij een flinke groep leraren en schoolleiders behoefte aan nadere uitwerkingen, meer dan bij de leergebieden en vakken. Het belang dat men hecht aan deze doelen en vaardigheden en de behoefte aan uitwerkingen, sluit onder andere aan bij de discussie rondom *21st century skills* en de groeiende belangstelling daarvoor die uit andere vragen in de Curriculummonitor blijkt (zoals de speerpunten en uitdagingen).

De vraag naar de mate van houvast die ervaren wordt is niet alleen voor het vormgeven van het onderwijsaanbod gesteld, maar ook voor het toetsen en evalueren (zie hoofdstuk 8). Dit is onder andere van belang om het onderwijsaanbod af te kunnen stemmen op de ontwikkeling

van leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat een deel van de leraren in het primair onderwijs voor enkele vakken behoefte heeft aan meer houvast om de ontwikkeling van leerlingen te volgen. Een kleiner deel van de leraren in het voortgezet onderwijs heeft voor bepaalde vakonderdelen behoefte aan meer houvast. Voor schoolleiders in het primair en het voortgezet onderwijs geldt dat een deel van hen voor sommige vakken behoefte heeft aan meer houvast voor het analyseren van de opbrengsten op schoolniveau. Meer nog dan voor de verschillende vakken is er behoefte aan meer houvast voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen met verschillende capaciteiten en prestatieniveaus, zowel in het primair als het voortgezet onderwijs. *Gedifferentieerd toetsen* wordt in beide sectoren veel genoemd als knelpunt rondom toetsen en beoordelen. Dit lijkt te wijzen op behoefte aan (meer) maatwerk in toetsing, net als maatwerk in de vormgeving van het onderwijsaanbod, waar men omgaan met verschillen ook een grote uitdaging vindt.

Ruimte

Er is één expliciete vraag gesteld naar de ruimte die leraren en schoolleiders ervaren om (school)eigen keuzes te maken in het onderwijsaanbod (zie hoofdstuk 6). Er zijn echter meerdere vragen die hiermee direct of indirect verband houden. De resultaten overziend kan geconcludeerd worden dat leraren en schoolleiders worstelen met ruimte, maar dat zij toch ook allerlei keuzes maken binnen de ruimte die er is. Zo geeft ongeveer de helft van de leraren en een kleiner deel van de schoolleiders aan weinig tot geen ruimte te ervaren voor eigen keuzes, maar geeft slechts een zeer klein deel van alle respondenten aan dat op hun school geen specifieke keuze gemaakt wordt voor profilering of prioritering. Men is zich wellicht niet altijd bewust van de ruimte die al wel gebruikt wordt. De worsteling met ruimte is het sterkst terug te zien in het veelgenoemde antwoord *onderwijstijd*, als wordt gevraagd naar belemmeringen om het onderwijsaanbod op een bepaalde manier vorm te geven. Hier is de klassieke curriculumkwestie te herkennen: "Welke kennis en vaardigheden zijn het meest de moeite waard om te leren binnen de beperkte hoeveelheid tijd?" (Kuiper & Berkvens, 2014). Het roept echter ook de vraag op of leraren zichzelf niet teveel beperken in de ruimte om keuzes te maken doordat men methodes bijvoorbeeld niet goed durft los te laten. Methodes vormen voor veel leraren de basis voor hun lessen (Blockhuis, Ten Voorde & Sluijsmans, 2014) en deze bieden een ruime hoeveelheid stof die niet allemaal volledig behandeld hoeft te worden. Het is de vraag of leraren zich voldoende competent voelen om inhoudelijke keuzes te maken en of zij daarin voldoende gefaciliteerd worden (bijvoorbeeld voorbereidings- en ontwikkeltijd, mogelijkheid tot samenwerking met collega's). De uitkomst dat ruim 40% van de schoolleiders aangeeft in de toekomst concrete acties in te willen zetten op het los komen van methodes laat zien dat deze vraag ook op scholen leeft (zie hoofdstuk 10).

2. In hoeverre ervaren leraren en schoolleiders balans en samenhang in het onderwijsaanbod?

Uit de resultaten blijkt dat het geen eenvoudige opdracht is voor scholen om de brede ontwikkeling van kinderen te stimuleren (balans) en om daarbij zoveel mogelijk samenhang aan te brengen in het onderwijsaanbod. Zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs geven leraren en/of schoolleiders aan dat er leergebieden, vakken en leergebiedoverstijgende doelen zijn waar zij meer aandacht aan zouden willen besteden dan zij nu kunnen (zie hoofdstuk 4 en 5). Daarbij speelt naast de beschikbare onderwijstijd de nadruk op bepaalde (kern)vakken een rol, bijvoorbeeld in de beoordeling van scholen. Ook de praktijk van toetsen en beoordelen is van invloed op de balans in het onderwijsaanbod. Zowel balans als samenhang in het onderwijsaanbod wordt door leraren en schoolleiders in beide sectoren belangrijk gevonden. Vrijwel alle respondenten zouden meer of beter invulling willen geven aan de samenhang in het onderwijsaanbod. Leraren en schoolleiders binnen de beide sectoren leggen daarbij wel

verschillende accenten in de manier waarop ze dat zouden willen doen. Uitgaande van het gegeven dat goede samenhang in het onderwijsaanbod juist kan zorgen voor minder versnippering en overladenheid, blijkt uit de resultaten dat hier nog winst te behalen is. Over verticale samenhang (doorlopende leerlijnen) zijn beperkt vragen gesteld. Daaruit blijkt dat er verschillen zijn in perceptie binnen en tussen de sectoren, maar dat ook op dat gebied nog uitdagingen liggen (zie hoofdstuk 9).

3. Welke belemmeringen ervaren leraren en schoolleiders bij de vormgeving van het onderwijsaanbod en waar hebben zij behoefte aan?

Het meest genoemde knelpunt door leraren is de onderwijstijd. Door alle vragen heen klinkt de behoefte om meer greep te krijgen op hoe de beschikbare tijd zo efficiënt en effectief mogelijk benut kan worden. Ook in de antwoorden van schoolleiders staat de onderwijstijd vaak in de top drie, maar zij noemen duidelijk vaker dan leraren de deskundigheid van leraren als belemmering. Nu zijn dit beide belemmeringen en behoeften die vaker gehoord worden. Tegelijkertijd komt de vraag op of deze ervaren belemmeringen eigenlijk niet twee kanten van dezelfde medaille zijn; het is een complexe opdracht die veel vraagt van de professionaliteit van leraren om het onderwijsaanbod zodanig vorm te geven dat:

- doelen en inhouden die vaak in verschillende vakken en op verschillende manieren aandacht krijgen, op elkaar afgestemd worden;
- de brede ontwikkeling van leerlingen gestimuleerd wordt;
- overladenheid voorkomen wordt, bijvoorbeeld door inhoudelijke keuzes te maken;
- er tegemoet gekomen wordt aan verschillen tussen leerlingen;
- er adequaat en niet meer dan nodig wordt getoetst.

In beide sectoren klinkt dan ook de behoefte aan bijvoorbeeld leermiddelen en toetsen die leraren hiervoor meer houvast of mogelijkheden bieden. Dit kan enerzijds wijzen op tekortkomingen of het ontbreken van dit soort uitwerkingen, maar anderzijds op onzekerheid over de eigen competenties om meer zelf het onderwijsaanbod vorm te geven. Uiteraard vraagt het ook tijd en faciliteiten om dit goed te kunnen doen. Tenslotte wordt in de resultaten bevestigd dat een sturende werking uit gaat van hetgeen getoetst en geëxamineerd wordt en hetgeen zwaar weegt in de beoordeling van de kwaliteit van scholen. Met name in het primair onderwijs wordt bij verschillende vragen genoemd dat een (te) grote nadruk op taal- en rekenprestaties en toetsing wordt ervaren. In het voortgezet onderwijs worden de examenprogramma's regelmatig als belemmerend ervaren voor gewenste inhoudelijke ontwikkelingen.

4. Welke (curriculaire) uitdagingen zien scholen op zich afkomen?

Aan alle respondenten is de vraag voorgelegd welke uitdagingen zij op hun school zien afkomen vanaf 2015 (zie hoofdstuk 10). De reacties vanuit beide sectoren sluiten grotendeels aan bij de voornaamste beleidsontwikkelingen, zoals passend onderwijs, opbrengstgericht werken en talentontwikkeling en bij de vraag hoe een toekomstbestendig curriculum het best kan worden vormgegeven. Belangrijke factor daarbij is de rol die ICT kan spelen. Voor verschillende scholen spelen ook problemen met terugloop van financiële middelen. Uit vrijwel alle antwoorden blijkt een grote betrokkenheid en gedrevenheid om te werken aan goed onderwijs dat leerlingen optimaal voorbereidt op hun toekomst, passend bij hun mogelijkheden.

Vervolgonderzoek

De resultaten van deze eerste Curriculummonitor bieden waardevolle aanknopingspunten om op verschillende niveaus het gesprek aan te gaan over het curriculum in het primair en het voortgezet onderwijs. Veel van de beschreven resultaten vragen echter nog wel om nadere duiding. Vervolgonderzoek is bijvoorbeeld nodig om de volgende vragen te beantwoorden:

- In hoeverre zijn leraren en schoolleiders op de hoogte van de *inhoud* van de landelijke leerplankaders en welke invloed heeft dat op de vormgeving van het onderwijsaanbod?
- Aan welk type uitwerkingen is behoefte, wat is nodig om leraren en schoolleiders meer houvast te bieden bij de vormgeving van het onderwijsaanbod?
- Waar komen enkele genoemde knelpunten bij toetsen en beoordelen uit voort?
Vervolg vragen zijn bijvoorbeeld: Zijn er te weinig beoordelingsinstrumenten beschikbaar voor bepaalde vakken of vakonderdelen of is de kwaliteit ervan onvoldoende, bieden ze te weinig mogelijkheden voor differentiatie of worden deze mogelijkheden nog onvoldoende benut?
- Hoe kunnen leraren en schoolleiders ondersteund worden zodat de onderwijstijd optimaal benut kan worden en overladenheid voorkomen wordt?

Een deel van deze vragen zal door SLO meegenomen worden in lopende onderzoeks- en ontwikkeltrajecten en in de volgende Curriculummonitor die in 2016 gepland staat. Daarbij wordt gestreefd naar een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden zodat een verdiepingsslag gemaakt kan worden.

Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer.

Blockhuis, C., Voorde, M. ten, & Sluijsmans, L. (2014). *Leermiddelenmonitor 13/14. Beleid, gebruik, digitalisering en ontwikkeling van leermiddelen*. Enschede: SLO.

Kuiper, W., & Berkvens, J. (Eds.). (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE Yearbook 2013. Enschede: SLO.

Ministerie van OCW (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2014). *Plan van aanpak toptalenten 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Onderbouw-VO (2006). *Karakteristieken en kerndoelen voor de onderbouw*. Zwolle: Onderbouw-VO.

Onderwijsraad. (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.

Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). *21st century skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Bijlage Tabellen

Tabel A. Aantallen en percentages leraren VO naar vak(gebied).

| In welk vak(gebied) geeft u hoofdzakelijk les? | Onderbouw | | Bovenbouw | | Totaal | |
|--|------------|-----|------------|-----|------------|-----|
| | n | % | n | % | n | % |
| • Nederlands | 43 | 15% | 77 | 11% | 120 | 12% |
| • Engels | 25 | 9% | 44 | 6% | 69 | 7% |
| • Andere Moderne Vreemde Talen, namelijk... | 26 | 9% | 40 | 6% | 66 | 7% |
| • Klassieke talen | 2 | 1% | 12 | 2% | 14 | 1% |
| • Aardrijkskunde | 24 | 8% | 30 | 4% | 54 | 5% |
| • Geschiedenis | 15 | 5% | 48 | 7% | 63 | 6% |
| • Economie | 4 | 1% | 50 | 7% | 54 | 5% |
| • Maatschappijleer | 0 | 0% | 12 | 2% | 12 | 1% |
| • Wiskunde | 32 | 11% | 87 | 12% | 119 | 12% |
| • Natuurkunde | 10 | 3% | 26 | 4% | 36 | 4% |
| • Scheikunde | 3 | 1% | 40 | 6% | 43 | 4% |
| • NaSk | 1 | 0% | 5 | 1% | 6 | 1% |
| • Biologie | 15 | 5% | 60 | 9% | 75 | 8% |
| • Techniek | 7 | 2% | 7 | 1% | 14 | 1% |
| • Natuur en techniek | 6 | 2% | 0 | 0% | 6 | 1% |
| • Mens en Natuur | 4 | 1% | 0 | 0% | 4 | 0% |
| • Verzorging | 5 | 2% | 5 | 1% | 10 | 1% |
| • Beroepsgericht vak, namelijk ... | 1 | 0% | 58 | 8% | 59 | 6% |
| • Kunstvakken, namelijk ... | 33 | 11% | 33 | 5% | 66 | 7% |
| • Levensbeschouwing | 3 | 1% | 11 | 2% | 14 | 1% |
| • Filosofie | 1 | 0% | 6 | 1% | 7 | 1% |
| • Bewegen en Sport | 19 | 7% | 23 | 3% | 42 | 4% |
| • Anders, namelijk... | 13 | 5% | 28 | 4% | 41 | 4% |
| Totaal: | 292 | | 702 | | 994 | |

Tabel B. Aantallen en percentages leraren en schoolleiders VO naar vmbo/havo/vwo en onderbouw/bovenbouw.

| Waarvoor bent u hoofdzakelijk werkzaam? | Leraren: | | | | | | Schoolleiders ² | |
|---|------------|-----|---------------------------|-----|------------|-----|----------------------------|-----|
| | Onderbouw | | Bovenbouw/ tweede fase | | Totaal: | | Totaal: | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| VMBO-bb/kb | 71 | 24% | 140 | 20% | 211 | 21% | 22 | 25% |
| VMBO-gl/tl | 71 | 24% | 137 | 20% | 208 | 21% | 19 | 22% |
| Havo/Atheneum | 134 | 46% | 387 | 55% | 521 | 52% | 42 | 48% |
| Gymnasium | 16 | 6% | 38 | 5% | 54 | 6% | 5 | 6% |
| Totaal | 292 | | 702 | | 994 | | 88 | |

Tabel C. Zijn de volgende vragen weleens onderwerp van gesprek met uw collega's? Wat zijn belangrijke kennis en vaardigheden voor (onze) leerlingen om te leren voor de toekomst? En: hoe willen we daar invulling aan geven in ons onderwijs, passend bij onze visie?

| | Leraren po: | | Schoolleiders po: | Leraren vo: | | Schoolleiders vo: |
|---------------------------------|-------------|-----|-------------------|-------------|-----|-------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Nee | 7% | 6% | 1% | 3% | 3% | 1% |
| Ja, alleen informeel | 14% | 15% | 13% | 14% | 15% | 8% |
| Ja, alleen formeel | 10% | 3% | 4% | 6% | 4% | 1% |
| Ja, zowel informeel als formeel | 70% | 77% | 83% | 77% | 78% | 90% |

² 66% van de schoolleiders is verantwoordelijk voor de hele school, 16% hoofdzakelijk voor de onderbouw en 18% hoofdzakelijk voor de bovenbouw

Tabel D. In hoeverre bent u bekend met de landelijke leerplankaders en voorbeelduitwerkingen?

| | | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | | ob | bb | | ob | bb | |
| Kerndoelen (leergebieden po en onderbouw vo) | onv | 0% | 1% | 0% | 3% | x | 1% |
| | matig | 6% | 11% | 4% | 11% | | 14% |
| | vold | 64% | 60% | 65% | 55% | | 51% |
| | goed | 31% | 28% | 31% | 32% | | 34% |
| | nvt | x | x | x | 1% | | 0% |
| po: tussendoelen en leerlijnen (bijv. TULE, CED leerlijnen) vo: Voorbeelduitwerkingen bij de kerndoelen ob-vo | onv | 7% | 7% | 5% | 11% | x | x |
| | matig | 21% | 29% | 24% | 27% | | |
| | vold | 49% | 47% | 52% | 43% | | |
| | goed | 24% | 17% | 19% | 17% | | |
| | nvt | x | x | x | 2% | | |
| Referentieniveaus taal en rekenen | onv | 3% | 4% | 1% | 17% | 15% | 0% |
| | matig | 28% | 11% | 16% | 21% | 18% | 5% |
| | vold | 54% | 58% | 58% | 37% | 37% | 41% |
| | goed | 15% | 27% | 25% | 22% | 25% | 55% |
| | nvt | x | x | x | 4% | 5% | 0% |
| Voorbeelduitwerkingen bij de referentieniveaus taal en rekenen | onv | 22% | 12% | 8% | 24% | 27% | x |
| | matig | 32% | 41% | 37% | 31% | 29% | |
| | vold | 43% | 36% | 45% | 27% | 25% | |
| | goed | 3% | 11% | 10% | 13% | 15% | |
| | nvt | x | x | x | 5% | 4% | |
| Europees Referentiekader voor de Talen (ERK) | onv | x | x | x | 36% | 39% | x |
| | matig | | | | 22% | 22% | |
| | vold | | | | 19% | 15% | |
| | goed | | | | 16% | 14% | |
| | nvt | | | | 8% | 11% | |
| Examenprogramma | onv | x | x | x | x | 0% | 2% |
| | matig | | | | | 0% | 6% |
| | vold | | | | | 11% | 34% |
| | goed | | | | | 88% | 52% |
| | nvt | | | | | 1% | 6% |
| Syllabus voor het centraal examen | onv | x | x | x | x | 2% | x |
| | matig | | | | | 4% | |
| | vold | | | | | 17% | |
| | goed | | | | | 76% | |
| | nvt | | | | | 2% | |
| Handreiking voor het schoolexamen | onv | x | x | x | x | 5% | x |
| | matig | | | | | 7% | |
| | vold | | | | | 25% | |
| | goed | | | | | 63% | |
| | nvt | | | | | 2% | |

Tabel E. Hoe vaak raadpleegt u de landelijke leerplankaders en voorbeelduitwerkingen?

| | * | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|--|---|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | | ob | bb | | ob | bb | |
| Kerndoelen (leergebieden po en onderbouw vo) | 0 | 8% | 13% | 4% | 22% | x | 23% |
| | 1 | 52% | 49% | 62% | 59% | | 55% |
| | 2 | 34% | 34% | 29% | 16% | | 20% |
| | 3 | 5% | 4% | 4% | 2% | | 1% |
| | 4 | x | x | x | 1% | | 1% |
| po: tussendoelen en leerlijnen (bijv. TULE, CED leerlijnen) vo: Voorbeelduitwerkingen bij de kerndoelen ob-vo | 0 | 4% | 4% | 3% | 43% | x | x |
| | 1 | 26% | 38% | 35% | 43% | | |
| | 2 | 49% | 44% | 46% | 11% | | |
| | 3 | 21% | 15% | 16% | 2% | | |
| | 4 | x | x | x | 1% | | |
| Referentieniveaus taal en rekenen | 0 | 26% | 10% | 4% | 40% | 41% | 6% |
| | 1 | 38% | 45% | 52% | 29% | 34% | 38% |
| | 2 | 29% | 34% | 39% | 17% | 15% | 36% |
| | 3 | 7% | 10% | 6% | 7% | 4% | 18% |
| | 4 | x | x | x | 6% | 6% | 2% |
| Voorbeelduitwerkingen bij de referentieniveaus taal en rekenen | 0 | 41% | 26% | 21% | 50% | 49% | x |
| | 1 | 41% | 48% | 54% | 26% | 29% | |
| | 2 | 18% | 19% | 23% | 15% | 13% | |
| | 3 | 0% | 6% | 2% | 3% | 4% | |
| | 4 | x | x | x | 5% | 5% | |
| Europees Referentiekader voor de Talen (ERK) | 0 | x | x | x | 56% | 62% | x |
| | 1 | | | | 21% | 16% | |
| | 2 | | | | 9% | 6% | |
| | 3 | | | | 6% | 5% | |
| | 4 | | | | 8% | 10% | |
| Examenprogramma | 0 | x | x | x | x | 2% | 3% |
| | 1 | | | | | 21% | 23% |
| | 2 | | | | | 43% | 35% |
| | 3 | | | | | 34% | 30% |
| | 4 | | | | | 1% | 9% |
| Syllabus voor het centraal examen | 0 | x | x | x | x | 4% | x |
| | 1 | | | | | 24% | |
| | 2 | | | | | 37% | |
| | 3 | | | | | 33% | |
| | 4 | | | | | 2% | |
| Handreiking voor het schoolexamen | 0 | x | x | x | x | 13% | x |
| | 1 | | | | | 33% | |
| | 2 | | | | | 31% | |
| | 3 | | | | | 22% | |
| | 4 | | | | | 1% | |

* 0=Nooit, 1=Soms, 2=Regelmatig, 3=Vaak, 4=N.v.t.

Tabel F. Heeft u voldoende zicht op de belangrijkste doelen en inhouden die u zou moeten nastreven en heeft u behoefte aan nadere uitwerkingen voor uw vak?

| Leraren vo: | | Onvoldoende zicht op belangrijkste doelen en inhouden | Behoeftte aan nadere uitwerkingen |
|-------------------------------------|-----------------|---|-----------------------------------|
| | Aantal leraren: | | |
| Nederlands | 120 | 8% | 14% |
| Engels | 69 | 13% | 10% |
| Wiskunde | 119 | 8% | 9% |
| Natuurkunde, scheikunde en biologie | 154 | 6% | 19% |
| Aardrijkskunde | 54 | 13% | 30% |
| Geschiedenis | 63 | 3% | 25% |
| Economie | 54 | 2% | 19% |
| Kunstvakken | 66 | 5% | 38% |
| Beroepsgerichte vakken | 58 | 2% | 17% |
| Bewegingsonderwijs | 42 | 10% | 17% |
| Totaal onderbouw vo: | 292 | 17% | 19% |
| Totaal bovenbouw vo: | 702 | 3% | 19% |

Tabel G. Zijn er vakken of leergebieden waarvoor u behoefte heeft aan nadere uitwerkingen?

| | Schoolleiders vo |
|--------------|------------------|
| Nee | 51% |
| Weet ik niet | 39% |
| Ja | 10% |

Tabel H. Aan welke leergebieden/vakken kunt u voor uw gevoel onvoldoende aandacht besteden (indien van toepassing voor uw leerlingen)?*

| | Leraren po: | |
|--|-------------|-------|
| | ob | bb |
| Nederlands | 5% | 9% |
| Engels** | **11% | **16% |
| Rekenen/wiskunde | 5% | 6% |
| Burgerschap | 11% | 21% |
| Levensbeschouwing | 5% | 18% |
| Gezondheidseducatie, sociale redzaamheid en seksualiteit | 19% | 26% |
| Natuur en techniek | 40% | 33% |
| Aardrijkskunde | 7% | 11% |
| Geschiedenis | 7% | 10% |
| Muziek | 34% | 41% |
| Beeldende vorming | 25% | 40% |
| Dans | 48% | 42% |
| Drama | 51% | 54% |
| Bewegingsonderwijs | 12% | 14% |
| N.v.t. | 19% | 9% |

* meerdere antwoorden mogelijk

** van de 85 leraren in totaal die daadwerkelijk Engels geven: 22%

Tabel I. Zijn er vakken of leergebieden waar voor uw gevoel onvoldoende aandacht aan kan worden besteed in de onderbouw?

| (n=72) | Schoolleiders vo |
|--------------|------------------|
| Nee | 60% |
| Weet ik niet | 15% |
| Ja | 25% |

Tabel J. Zijn er vakken of leergebieden waar voor uw gevoel onvoldoende aandacht aan kan worden besteed in de bovenbouw?

| (n=74) | Schoolleiders vo |
|--------------|------------------|
| Nee | 50% |
| Weet ik niet | 16% |
| Ja | 34% |

Tabel K. In hoeverre vindt u het belangrijk om aandacht te besteden aan de volgende leergebiedoverstijgende doelen/vakoverstijgende vaardigheden?

| | * | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|---|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | | ob | bb | | ob | bb | |
| Sociaal-emotionele ontwikkeling (alleen po) | 1 | 0% | 1% | 0% | x | x | x |
| | 2 | 1% | 5% | 2% | | | |
| | 3 | 29% | 30% | 27% | | | |
| | 4 | 70% | 65% | 71% | | | |
| Leren leren/gebruik van leerstrategieën | 1 | 0% | 0% | 0% | 2% | 2% | 1% |
| | 2 | 8% | 5% | 2% | 10% | 15% | 8% |
| | 3 | 58% | 46% | 40% | 49% | 53% | 53% |
| | 4 | 34% | 49% | 58% | 39% | 30% | 38% |
| Loopbaanoriëntatie (alleen vo) | 1 | x | x | x | 5% | 5% | 0% |
| | 2 | | | | 27% | 31% | 16% |
| | 3 | | | | 54% | 47% | 61% |
| | 4 | | | | 13% | 17% | 23% |
| ICT geletterdheid/mediawijsheid | 1 | 1% | 2% | 0% | 3% | 4% | 0% |
| | 2 | 27% | 18% | 13% | 27% | 36% | 23% |
| | 3 | 62% | 65% | 64% | 53% | 48% | 56% |
| | 4 | 10% | 16% | 23% | 17% | 13% | 22% |
| Sociale en culturele vaardigheden (vo: incl. burgerschap) | 1 | 1% | 1% | 0% | 4% | 5% | 2% |
| | 2 | 19% | 16% | 12% | 24% | 30% | 22% |
| | 3 | 53% | 53% | 57% | 56% | 49% | 58% |
| | 4 | 26% | 31% | 30% | 16% | 16% | 18% |
| Kritisch denken | 1 | 1% | 1% | 0% | 1% | 1% | 0% |
| | 2 | 10% | 11% | 6% | 12% | 7% | 13% |
| | 3 | 63% | 58% | 55% | 49% | 46% | 35% |
| | 4 | 26% | 30% | 38% | 38% | 46% | 52% |
| Creativiteit | 1 | 1% | 1% | 0% | 1% | 3% | 1% |
| | 2 | 12% | 18% | 8% | 28% | 30% | 23% |
| | 3 | 59% | 64% | 61% | 43% | 45% | 38% |
| | 4 | 27% | 18% | 32% | 28% | 22% | 39% |
| Probleemoplossend vermogen | 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 1% |
| | 2 | 4% | 4% | 2% | 9% | 7% | 8% |
| | 3 | 49% | 49% | 42% | 50% | 50% | 42% |
| | 4 | 47% | 47% | 55% | 41% | 43% | 49% |

| | | | | | | | |
|--------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Samenwerken | 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 2% | 1% |
| | 2 | 1% | 4% | 3% | 11% | 21% | 15% |
| | 3 | 44% | 46% | 37% | 53% | 50% | 41% |
| | 4 | 55% | 50% | 60% | 35% | 27% | 43% |
| Communiceren | 1 | 0% | 0% | 0% | 0% | 1% | 2% |
| | 2 | 4% | 1% | 0% | 8% | 10% | 7% |
| | 3 | 27% | 32% | 26% | 42% | 50% | 41% |
| | 4 | 68% | 67% | 74% | 50% | 40% | 50% |

* 1= Niet belangrijk, 2= Enigszins belangrijk, 3= Belangrijk, 4= Zeer belangrijk

Tabel L. Aan welke leergebiedoverstijgende doelen/vakoverstijgende vaardigheden zou u meer aandacht willen besteden dan u nu kunt?*

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|---|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Sociaal-emotionele ontwikkeling (alleen po) | 38% | 45% | 42% | x | x | x |
| Leren leren/gebruik van leerstrategieën | 49% | 50% | 55% | 54% | 54% | 55% |
| Loopbaanoriëntatie (alleen vo) | x | x | x | 14% | 19% | 33% |
| ICT geletterdheid/mediawijsheid | 36% | 44% | 39% | 29% | 21% | 41% |
| Sociale en culturele vaardigheden (vo: incl. burgerschap) | 22% | 28% | 26% | 26% | 17% | 28% |
| Kritisch denken | 34% | 40% | 51% | 46% | 54% | 49% |
| Creativiteit | 26% | 39% | 32% | 26% | 25% | 34% |
| Probleemoplossend vermogen | 47% | 55% | 61% | 54% | 55% | 50% |
| Samenwerken | 41% | 41% | 40% | 39% | 32% | 40% |
| Communiceren | 25% | 32% | 37% | 33% | 35% | 39% |
| anders, namelijk... | 1% | 0% | 0% | 1% | 2% | 1% |
| N.v.t. | 0% | 3% | 3% | 2% | 3% | 2% |
| Weet ik niet | x | x | x | x | x | 1% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Tabel M. *Profilering/prioritering:*

*PO: Geef aan of er op uw school een keuze gemaakt is om systematisch extra tijd en aandacht te besteden aan één van de volgende onderwerpen.**

*VO: Geef aan of uw school zich profileert met één van de volgende onderwerpen.**

| | Leraren po: | | School-leiders po: | Leraren vo: | | School-leiders vo: |
|-------------------------------|-------------|-----|--------------------|-------------|-----|--------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Burgerschap | 14% | 13% | 26% | 20% | 20% | 43% |
| Deelname aan olympiades | x | x | x | 29% | 31% | 33% |
| Engels (po: (vroeg) Engels) | 21% | 28% | 28% | 27% | 27% | 39% |
| Filosofie | x | x | x | 11% | 12% | 17% |
| Kunst en cultuur | 36% | 27% | 43% | 43% | 35% | 48% |
| Levensbeschouwing | 18% | 25% | 32% | 12% | 16% | 25% |
| Loopbaanoriëntatie | x | x | x | 25% | 31% | 45% |
| Masterclasses hoger onderwijs | x | x | x | 8% | 12% | 11% |
| Ondernemerschap | x | x | x | 11% | 11% | 17% |
| Onderzoeken en ontwerpen | x | x | x | 20% | 16% | 19% |
| Sport | 14% | 12% | 21% | 37% | 32% | 24% |
| Studiebegeleiding | x | x | x | 24% | 22% | 27% |
| Taal en rekenen | 67% | 76% | 74% | 35% | 27% | 48% |
| Tweetalig onderwijs | x | x | x | 16% | 17% | 11% |
| 21st century skills | 3% | 1% | 12% | 6% | 5% | 11% |
| Vakwedstrijden | x | x | x | 12% | 18% | 25% |
| Wetenschap en techniek | 25% | 28% | 32% | 23% | 22% | 24% |
| Anders, namelijk... | 23% | 9% | 15% | 19% | 18% | 27% |
| N.v.t. | 7% | 6% | 2% | 7% | 7% | 1% |

Verschillen tussen vmbo en havo/vwo:

Relatief vaker in vmbo:

burgerschap, loopbaanoriëntatie, ondernemerschap, studiebegeleiding, taal en rekenen, vakwedstrijden, n.v.t.

Relatief vaker in havo/vwo:

deelname aan olympiades, Engels, filosofie, kunst en cultuur, levensbeschouwing, masterclasses hoger onderwijs, onderzoeken en ontwerpen, tweetalig onderwijs, wetenschap en techniek.

**meerdere antwoorden mogelijk*

Tabel N. In hoeverre wordt aandacht besteed aan de samenhang tussen vakken? (aparte vraag voor onderbouw en bovenbouw)*

| | Leraren vo | | Schoudeleiders vo: | |
|--|------------|-----|--------------------|-----|
| | ob | bb | ob | bb |
| Dat doen wij niet of nauwelijks | 28% | 43% | 18% | 32% |
| Doelen en inhouden van verwante vakken worden op elkaar afgestemd | 23% | 19% | 29% | 34% |
| Doelen en inhouden van algemeen vormende vakken en beroepsgerichte vakken worden op elkaar afgestemd | 7% | 7% | 10% | 8% |
| Er is aandacht voor taal en rekenen binnen andere vakken | 27% | 26% | 57% | 46% |
| Vakoverstijgende vaardigheden worden op elkaar afgestemd | 28% | 24% | 29% | 32% |
| Wij werken met vakoverstijgende projecten/projectonderwijs | 33% | 21% | 49% | 31% |
| Wij werken (deels) in leergebieden | 16% | 3% | 26% | 8% |
| Anders, namelijk ... | 2% | 1% | 4% | 5% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Tabel O. In hoeverre werkt u/wordt er op uw school gewerkt met concreet uitgewerkte inhoudelijke differentiatie (in een doorgaande leerlijn) voor bepaalde doelgroepen?

| | * | Leraren po: | | Schoolleiders po: |
|---|---|-------------|-----|-------------------|
| | | ob | bb | |
| (Cognitief) zwakkere leerlingen (bijvoorbeeld een minimumaanbod, extra tijd en begeleiding of extra oefenstof) | 1 | 16% | 15% | 11% |
| | 2 | 78% | 82% | 85% |
| | 3 | 1% | 2% | 1% |
| | 4 | 4% | 0% | 2% |
| | 5 | 0% | 1% | 1% |
| (Hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen (bijvoorbeeld compacten en verrijken, of extra stof ten opzichte van het basisaanbod in uw groep) | 1 | 10% | 19% | 21% |
| | 2 | 73% | 65% | 54% |
| | 3 | 3% | 5% | 6% |
| | 4 | 15% | 8% | 16% |
| | 5 | 0% | 4% | 4% |
| Leerlingen met andere specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld aanpassingen in het aanbod vanwege zintuiglijke of lichamelijke beperkingen, dyslexie, ADHD en dergelijke) | 1 | 26% | 39% | 29% |
| | 2 | 38% | 38% | 44% |
| | 3 | 4% | 5% | 4% |
| | 4 | 25% | 17% | 19% |
| | 5 | 7% | 2% | 4% |

* 1=Voor alle vakken, 2=Vooral voor taal en rekenen, 3=Vooral voor andere vakken dan taal en rekenen, 4=Dit is niet echt uitgewerkt, 5=N.v.t.

Tabel P. In hoeverre past u uw onderwijsaanbod aan/wordt in een doorgaande leerlijn het onderwijsaanbod aangepast voor bepaalde doelgroepen om beter in te kunnen spelen op niveaoverschillen?

| | * | Leraren vo: | | School-leiders vo: |
|---|---|-------------|-----|--------------------|
| | | ob | bb | |
| (Cognitief) zwakkere of beneden gemiddelde leerlingen (bijvoorbeeld een minimumaanbod, extra tijd en begeleiding of extra oefenstof) | 1 | 1% | 3% | 0% |
| | 2 | 30% | 42% | 32% |
| | 3 | 49% | 44% | 50% |
| | 4 | 17% | 11% | 14% |
| | 5 | 2% | 1% | 3% |
| | 6 | x | x | 1% |
| (Hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen (bijvoorbeeld extra leerstof, onderwerpen of opdrachten) | 1 | 7% | 13% | 8% |
| | 2 | 51% | 56% | 55% |
| | 3 | 31% | 21% | 22% |
| | 4 | 6% | 6% | 9% |
| | 5 | 5% | 4% | 6% |
| | 6 | x | x | 1% |
| Leerlingen met andere specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften (bijvoorbeeld aanpassingen in het aanbod vanwege zintuiglijke of lichamelijke beperkingen, dyslexie, ADHD en dergelijke) | 1 | 2% | 6% | 1% |
| | 2 | 27% | 47% | 20% |
| | 3 | 47% | 32% | 49% |
| | 4 | 22% | 14% | 28% |
| | 5 | 1% | 1% | 0% |
| | 6 | x | x | 1% |

*1=Nooit, 2= Soms, 3= Vaak, 4= Altijd, 5= N.v.t., 6=weet ik niet

Tabel Q. In hoeverre bent u tevreden over de mate waarin het u/op uw school lukt om in het onderwijsaanbod tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen?

| | Leraren po: | | School-leiders po: | Leraren vo: | | School-leiders vo: |
|----------------------|-------------|-----|--------------------|-------------|-----|--------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| Ontevreden | 4% | 6% | 3% | 9% | 12% | 8% |
| Enigszins ontevreden | 19% | 12% | 9% | 25% | 28% | 32% |
| Enigszins tevreden | 64% | 65% | 59% | 49% | 47% | 49% |
| Tevreden | 12% | 17% | 28% | 17% | 13% | 11% |

Tabel R. In hoeverre gebruikt u de volgende manieren van toetsen en beoordelen voor de verschillende vakken?

| | * | Leraren po: | |
|--|---|-------------|-----|
| | | ob | bb |
| Landelijk genormeerde toetsen, zoals toetsen uit een leerlingvolgsysteem | 1 | 23% | 31% |
| | 2 | 74% | 68% |
| | 3 | 1% | 0% |
| | 4 | 1% | 1% |
| Methodegebonden toetsen | 1 | 33% | 84% |
| | 2 | 37% | 15% |
| | 3 | 0% | 1% |
| | 4 | 30% | 0% |
| Zelfgemaakte toetsen | 1 | 1% | 2% |
| | 2 | 11% | 4% |
| | 3 | 7% | 38% |
| | 4 | 81% | 56% |
| Portfolio, waarin producten van leerlingen worden verzameld (bijv. werkstukken) | 1 | 15% | 7% |
| | 2 | 3% | 0% |
| | 3 | 14% | 20% |
| | 4 | 68% | 72% |
| Observaties en eigen oordeel, op basis van gesprekken en het werken met leerlingen | 1 | 66% | 57% |
| | 2 | 10% | 8% |
| | 3 | 16% | 20% |
| | 4 | 8% | 14% |

*1=Voor alle vakken, 2=Vooral voor taal en rekenen, 3=Vooral voor andere vakken dan taal en rekenen, 4=N.v.t.

Tabel S. In welke mate gebruikt u de volgende manieren van toetsen en beoordelen in de onderbouw/in de schoolexamens (SE)?

| | * | Leraren vo: | |
|--|---|-------------|---------|
| | | ob | bb (SE) |
| Methodegebonden toetsen | 1 | 17% | 24% |
| | 2 | 20% | 28% |
| | 3 | 42% | 35% |
| | 4 | 21% | 12% |
| | 5 | x | 2% |
| Landelijk genormeerde toetsen, zoals toetsen uit een leerlingvolgsysteem | 1 | 54% | 55% |
| | 2 | 34% | 24% |
| | 3 | 10% | 11% |
| | 4 | 3% | 3% |
| | 5 | x | 7% |
| Andere, niet methodegebonden toetsen | 1 | 27% | 20% |
| | 2 | 47% | 38% |
| | 3 | 22% | 31% |
| | 4 | 4% | 6% |
| | 5 | x | 4% |
| Zelf ontwikkelde toetsen/opdrachten | 1 | 1% | 3% |
| | 2 | 36% | 25% |
| | 3 | 47% | 43% |
| | 4 | 16% | 27% |
| | 5 | x | 1% |
| Practica | 1 | 41% | 38% |
| | 2 | 31% | 25% |
| | 3 | 18% | 17% |
| | 4 | 10% | 12% |
| | 5 | x | 8% |
| Portfolio, waarin producten van leerlingen worden verzameld (dossiers) | 1 | 51% | 50% |
| | 2 | 37% | 27% |
| | 3 | 7% | 10% |
| | 4 | 5% | 7% |
| | 5 | x | 5% |
| Werkstukken | 1 | 12% | 18% |
| | 2 | 63% | 50% |
| | 3 | 18% | 19% |
| | 4 | 8% | 11% |
| | 5 | x | 3% |
| Mondelinge toetsen/opdrachten | 1 | 37% | 41% |
| | 2 | 46% | 35% |
| | 3 | 15% | 15% |
| | 4 | 1% | 7% |
| | 5 | x | 3% |

* 1=Nooit, 2=Soms, 3=Vaak, 4=Altijd, 5=N.v.t.

Tabel T. Hoe gebruikt u de toetsresultaten voornamelijk?*

| | Leraren vo: | |
|---|-------------|-----|
| | ob | bb |
| Als eindmeting, om vast te stellen wat een leerling kan/niet kan aan het eind van een hoofdstuk of leerstofonderdeel. | 84% | 91% |
| Als nulmeting vooraf, om te weten wat de beginsituatie van de leerling is. | 17% | 11% |
| Om te bepalen wat de leerling na dit hoofdstuk of leerstofonderdeel nodig heeft. | 22% | 19% |
| Om de leerlingen te laten reflecteren op hun eigen leerproces. | 49% | 55% |
| Om leerlingen inhoudelijke feedback te geven. | 38% | 46% |
| Om de kwaliteit van mijn eigen lesgeven te bepalen. | 25% | 25% |
| Anders, namelijk ... | 3% | 1% |

* maximaal 3 antwoorden mogelijk

Tabel U. Heeft u voor bepaalde vakonderdelen behoefte aan meer houvast om de ontwikkeling van uw leerlingen te volgen of te beoordelen? (om het onderwijsaanbod daarop af te stemmen)

| Leraren vo: | Aantal: | % |
|-------------------------------------|---------|-----|
| Nederlands | 120 | 18% |
| Engels | 69 | 22% |
| Wiskunde | 119 | 6% |
| Natuurkunde, scheikunde en biologie | 154 | 16% |
| Aardrijkskunde | 54 | 15% |
| Geschiedenis | 63 | 22% |
| Economie | 54 | 13% |
| Kunstvakken | 66 | 12% |
| Beroepsgerichte vakken | 58 | 9% |
| Bewegingsonderwijs | 42 | 12% |
| Totaal leraren ob | 292 | 16% |
| Totaal leraren bb | 702 | 15% |

Tabel V. Zijn er vakken waarvoor u behoefte heeft aan meer houvast om de opbrengsten op schoolniveau te analyseren?

| Schoolleiders vo | Aantal: | % |
|------------------|---------|-----|
| Nee | 40 | 45% |
| Weet ik niet | 22 | 25% |
| Ja | 26 | 30% |

Tabel W. Voor welke leerlingen heeft u behoefte aan meer houvast om hun ontwikkeling te volgen (of te beoordelen) en het onderwijsaanbod daarop af te stemmen/om de opbrengsten op schoolniveau te analyseren?*

| | Leraren po: | | School- leiders po: | Leraren vo: | | School- leiders vo: |
|--|-------------|-----|---------------------------|-------------|-----|---------------------------|
| | ob | bb | | ob | bb | |
| (cognitief) zwakkere (of beneden gemiddelde) leerlingen | 27% | 39% | 35% | 45% | 46% | 48% |
| (hoog)begaafde of bovengemiddelde leerlingen | 55% | 67% | 58% | 42% | 32% | 53% |
| Leerlingen met andere specifieke kenmerken of onderwijsbehoeften | 60% | 47% | 55% | 42% | 31% | 49% |
| N.v.t. | 8% | 10% | 15% | 22% | 29% | 15% |
| Weet ik niet | x | x | x | x | x | 2% |

*meerdere antwoorden mogelijk

Tabel X. In hoeverre heeft u contact met collega's uit het voortgezet (speciaal) onderwijs over de aansluiting tussen basis- of speciaal onderwijs en voortgezet (speciaal) onderwijs, wat betreft vakinhouden/doorlopende leerlijnen en werkvormen /didactiek?

| | | Schoolleiders po: |
|---|--|----------------------|
| Vakinhouden, doorlopende leerlijnen | (bijna) Nooit | 39% |
| | Soms | 39% |
| | Regelmatig, er zijn afspraken over contactmomenten | 22% |
| Werkvormen en didactiek | (bijna) Nooit | 55% |
| | Soms | 33% |
| | Regelmatig, er zijn afspraken over contactmomenten | 12% |

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo