

# **DE HELE SCHOOL: ÉÉN STUDIEHUIS!**

**kernredactie van dit nummer:**

**Prof. dr. W.H.F.W. Wijnen  
Drs. J.G.G. Zuylen**

**MesoConsult B.V.  
Tilburg**

**november 1996**

© 1996 MesoConsult B.V. Tilburg

**Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.**

**ISSN-nummer 1384-2641**

**Abonneren op de Studiehuisreeks of bestellen van losse exemplaren:**

**MesoConsult  
Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg**

**Telefoon: 013 - 4560311 / 4563276  
Faxnummer: 013 - 4563276**

## WHAT'S IN A NAME?

Op zondagmiddag 2 september 1990 om 15.00 uur werd onze zoon Max geboren. Het gebeurde in 'Huize In de Bocht', inmiddels omgedoopt tot 'De Meiboom'. In de Bocht was in vroeger tijden een huis waar een vleugel gereserveerd was waar 'gevallen' vrouwen konden bevallen. Ik heb me wel eens afgevraagd waarom het niet 'Uit de Bocht' heette. Als je je ter plekke oriënteert, is de verklaring simpel. Het gebouw ligt in een bocht van de weg. Nu we het toch over beval-len hebben: laatst moest ik een studiedag doen met honderdvijfen-twintig Belgische vroedkundigen. De dag was georganiseerd door twee Belgische hogescholen voor vroedkunde, die met elkaar gingen fuseren. Omdat ik altijd geniet van het plastische woordgebruik van Belgen, heb ik gedacht dat het woord 'vroedkunde' sloeg op het ergens in wroeten. Mijn vrouw heeft me uitgelegd dat de etymologische geschiedenis van het woord ligt in het woord 'vroed' = wijs. Jammer, wroeten spreekt meer tot mijn verbeelding dan 'vroeden'.

Onmiddellijk na de geboorte ga je bellen. Eerst met je ouders. "Mam, je hebt een kleinzoon... Max!" En dan zegt je moeder twijfelend, ver-schrikt: "Max ..., jongen, dat is toch een naam voor een paard!" (Mijn moeder is een boerendochter.) "Waarom niet Martin of Mark of Maurice ..., maar Max?" Even later zegt ze: "Hier is je vader." "Pap, ... dank je... ja... goed gegaan... een jongen... Max." Weer die ontzette toon: "Maar jongen toch, Max... hoe komen jullie daar nu bij? We hadden thuis een hengst die Max heette." (Mijn vader is een boeren-zoon.) 's Avonds gaat de telefoon. "We hebben nog eens nagedacht over die naam. We zijn er al aan gewend. Daarnaast zijn er heel wat nobele Maxen: Max van der Stoel, Max Tailleur ..." Je merkt dat ze zich helemaal suf gezocht hebben.

Bejaardentehuizen waren ooit ijzersterk in naamgeving. Ik ga er hier niet verder op in. Dat we dergelijke huizen lange tijd 'bejaardenoorden' genoemd hebben, zegt eigenlijk al genoeg. Nee, dan 'Zaate harmo-niekes' in Zuid-Limburg. Wat dacht u van 'Hoach en hel' (hoog en hard) of 'Langzaam en vals'. Maar ook meer gevestigde vrijetijds-verenigingen hebben sprekende namen: de handbalclub 'Vlug en lenig'

of de hondenclub 'De trouwe viervoeter'. Met zo'n naam zeg je iets!

De naamgeving van scholen kan verschrikkelijk muf zijn. Ik heb ooit op de 'Johannes XXIII mavo' gezeten. En ik heb wel eens les gegeven op de 'Maria Onbevleete Ontvangenis'. Je zou hopen dat in de grote fusie-golf van de afgelopen tien jaar namen te voorschijn gekomen zijn die, als het over leren en onderwijzen gaat, werkelijk tot de verbeelding spreken van de leerlingen, van de ouders/verzorgers en van potentiële doelgroepen en publieksgroepen. Nauwelijks! Maar misschien heb ik wel te weinig historisch benul of is mijn affiniteit met vaderlandse stro-mingen te zwak om waardering te kunnen hebben voor namen als 'Prins Willem Alexander school' of de 'Maria Goretti'. Als het een beet-je tegenzit, blijf je er eeuwen mee zitten. Je zou bijna gaan hopen op een nieuwe fusie.

Hoe komt het nu dat mensen die een hondenclub of handbalvereniging oprichten, in vergelijking met onderwijsmensen, klaarblijkelijk meer behoefte hebben aan een sprekende naam? Twee mogelijke verklaringen: bij een school doet een naam er niet zo toe en de clubmensen hebben meer met hun *hart* gezocht. En dan kun je problemen hebben met 'De trouwe viervoeter', maar toch ... Zo'n naam heeft wél iets.

Ik pleit er niet voor dat scholen allemaal hun naam gaan veranderen. Waar ik naar toe wil, is dat alle scholen zich verleid voelen een discussie te voeren over de vraag '*Waar staan wij voor?*' ofwel een schoolsignalementendiscussie voeren. Als u hoofdstuk 1 leest, wordt u onmiddellijk duidelijk wat we met een schoolsignalement bedoelen. In hoofdstuk 2 gaat het over 'zelfwerkzaamheid'. Volgens ons is dat een wezenlijke dimensie van een schoolsignalement. In hoofdstuk 3 staat de efficiëntie van de school centraal. Ook dat is in dit kader een belangrijke dimensie. Tom Mariën, de auteur van dat hoofdstuk, zou graag zien dat iedere school een cijfer krijgt voor efficiëntie. Tot slot wordt in hoofdstuk 4 een handvat aangereikt waarmee iedere school de discussie over het eigen schoolsignalement zou kunnen vormgeven. Mocht er een school zijn, die aan het einde van de signalementen-discussie de behoefte heeft haar naam te veranderen, bedenk dan of dat nodig is. Immers, what's in a name?

Veel leesplezier.

Jos Zuylen

<b>INHOUD</b>	<b>pagina</b>
<b>1</b> Schoolsignalen: het eigene van iedere school <i>Wynand Wijnen en Jos Zuylen</i>	<b>7</b>
<b>2</b> Programmering van zelfwerkzaamheid in het voortgezet onderwijs <i>Jos Zuylen en Wynand Wijnen</i>	<b>24</b>
<b>3</b> Termen voor schoolefficiency <i>Tom Mariën</i>	<b>39</b>
<b>4</b> Een koerskeuzedocument voor een schoolsignalement: een aanzet <i>Jos Zuylen en Wynand Wijnen</i>	<b>51</b>



# 1 SCHOOLSIGNALEMENTEN: HET EIGENE VAN IEDERE SCHOOL

*Wynand Wijnen*  
*Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research*  
*Rijksuniversiteit Limburg*

*Jos Zuylen*  
*MesoConsult*

## 1 Inleiding

Het is niet gebruikelijk om erg veel aandacht te besteden aan de vraag wat nu de bijzondere kenmerken zijn van een specifieke school. 'Een school is een school' wordt wel gezegd en daarmee wordt een zoek-tocht naar min of meer specifieke eigenschappen van een bepaalde school ontmoedigd.

Toch kan men zich afvragen of een gemiddelde school nu wel de school is die men als ideaal of wellicht als onvermijdbaar zou moeten nemen. Moeten scholen een eigen gezicht hebben? Wat zou daarvan dan wel het voordeel kunnen zijn? Waarin zouden scholen zich van elkaar kunnen onderscheiden? Welke betekenis zou daaraan moeten worden toegekend? Streven we nu niet naar een school die niet al te veel opvalt? Waarom zouden we dat anders moeten gaan doen?

In paragraaf 2 gaan we allereerst na wat men onder een schoolsignalement zou kunnen verstaan. In deze bijdrage gaat het overigens alleen over het onderwijskundig aspect van het schoolsignalement, ook al is aandacht voor andere aspecten eveneens wenselijk.

In paragraaf 3 zal worden nagegaan of een schoolsignalement een zin-volle functie zou kunnen - en wellicht zou moeten - vervullen. Daarbij zal dan vooral aandacht worden besteed aan de vraag waarom men een schoolsignalement zou willen nastreven. Welke voordelen kan een schoolsignalement hebben? Aan welke behoeften kan het tegemoet komen? Welke problemen kunnen ermee worden opgelost? De hoofdmoot van dit hoofdstuk is paragraaf 4. Daarin wordt een

aantal dimensies, die voor een schoolsignalement van betekenis kunnen zijn, gepresenteerd en besproken. Vertrekpunt daarbij is een Canadees voorbeeld dat scholen de mogelijkheid biedt zichzelf te profileren op basis van een zevental dimensies. Natuurlijk gaat het hier vooral om het voorbeeld en zeker niet alleen om de keuzen die feitelijk in het voorbeeld werden gemaakt.

Bij de presentatie en beschrijving van dit voorbeeld zal regelmatig worden stil gestaan bij de mogelijkheden en beperkingen van een buitenlands voorbeeld. Daarbij dient de lezer zich steeds af te vragen op welke punten wij in Nederland wellicht een andere weg zouden kiezen; hoe die andere weg eruit ziet; welke belangrijke punten in het gegeven voorbeeld eigenlijk niet voorkomen; hoe dat aangevuld zou kunnen worden, et cetera?

## 2 Wat is een schoolsignalement?

Het begrip schoolsignalement zou men - wanneer men dat zou willen - als het zoveelste element kunnen toevoegen aan een lijst van minder gewenste nieuw-vindingen. Een dergelijke actie veronderstelt wel dat men van de bruikbaarheid van het nieuwe begrip weinig verwacht. Daarom is het wellicht goed eerst aan te geven wat in het verband van dit hoofdstuk met het begrip schoolsignalement wordt bedoeld.

Een schoolsignalement is het geheel van typering, dat het eigene van de bedoelde school zo nauwkeurig mogelijk beschrijft en vastlegt. Een schoolsignalement zou als het ware een school zodanig moeten typeren dat de betreffende school niet meer verwisselbaar is met welke andere school dan ook. Een dergelijk 'ideaal' lijkt weinig realistisch en misschien is het goed om van meet af aan te stellen dat een dergelijk doel ook allerminst wordt nagestreefd.

Wat wel wordt nagestreefd is een zodanige typering van scholen dat leerlingen en ouders - desgewenst - een verantwoorde keuze kunnen maken. Een dergelijk streven vraagt in ieder geval om een groot aantal verdere uitwerkingen in een groot aantal gevallen. De vraag waar een school - *in alle geledingen* - voor staat kan lang niet altijd ondubbel-zinnig worden beantwoord. Het komt immers geregeld voor dat bedoelingen van sommige docenten min of meer haaks staan op die van andere docenten. Eisen ten aanzien van huiswerk, opvattingen over de betekenis van overhoringen, meningen over de zwaarte van verschillende proefwerken, verschillen ten aanzien van



het 'meewegen' van gedrag in de klas, enzovoorts maken in ieder geval duidelijk dat er op dit moment binnen eenzelfde school verschillend gedacht kan en mag worden over zaken die voor de leerlingen niet onbelangrijk zijn.

In extreme gevallen kan het voorgaande ertoe leiden, dat leerlingen weten welk gedrag door welke docent op prijs wordt gesteld. Gaan leerlingen zich vervolgens ook daarnaar gedragen, dan kan amper nog gesproken worden van een schoolbrede benadering van de leerlingen. Het schoolbrede kan immers van docent tot docent op een verschillende manier worden ingevuld en dat impliceert op zijn minst dat er geen duidelijke afstemmingsafspraken bestaan.

Hoewel het gekozen onderwijssysteem - zoals Dalton-onderwijs of Montessori-onderwijs - alsook de kenmerkende levensbeschouwing - protestants-christelijk of katholiek - zeer belangrijke elementen kunnen zijn in het schoolsignalement, worden die elementen in dit verband niet uitsluitend bedoeld. Bedoeld worden ook en vooral de onderwijskundige opvattingen die door een school worden aangehangen en worden nagestreefd. En dit betekent dan dat een verdergaande vorm van specificatie nodig is dan doorgaans in de keuze voor een schoolstelsel en in de keuze van een levensbeschouwing besloten ligt.

Heeft de school gekozen voor een duidelijke koers op het gebied van het onderwijs? Is de gekozen koers uitdrukkelijk geformuleerd en mag worden aangenomen dat daaromtrent voldoende bekend is bij de direct belanghebbenden? Deze vragen zijn voor het hier bedoelde schoolsignalement vooral van belang.

### 3 Functie van een schoolsignalement

Een schoolsignalement heeft eerst en vooral een communicatieve functie. Voor ouders en leerlingen is het van belang te weten waar een school voor staat. Welke waarden en normen worden hoog gewaardeerd? Welke accenten worden er in de na te streven doelstellingen gelegd? Hoe kan de relatie tussen docenten en leerlingen het beste worden getypeerd? Welke betekenis wordt toegekend aan contacten met ouders? Het zijn allemaal vragen die voor de beeldvorming van een school van betekenis zijn en die een rol kunnen spelen bij de keuze die gemaakt wordt voor een bepaalde school.

Een schoolsignalement specificceert als het ware de verwachtingen die men van een school mag hebben. Dit biedt in ieder geval de gelegenheid om concrete beslissingen te kunnen plaatsen binnen het gekozen schoolsignalement. Ook is het mogelijk de school aan te spreken, wanneer men van mening is, dat in een bepaald geval niet gehandeld is in overeenstemming met het gekozen schoolsignalement. Veel gesprekken zouden eenvoudiger kunnen zijn wanneer bekend is welk signalement een school heeft.

Ook intern kan een schoolsignalement een zeer goede functie vervullen. Het maakt immers duidelijk waarnaar een school wil streven. Dat impliceert dat het gemakkelijker is om aan te geven of bepaalde voorstellen, regelingen of gedragingen in overeenstemming zijn met het geldende schoolsignalement. Degenen die bij de school betrokken zijn kunnen elkaar aanspreken op hetgeen in het schoolsignalement is vastgelegd. Op deze manier kan het signalement van een school ertoe bijdragen dat er een zekere mate van overeenkomst kan zijn in de verwachtingen die men van elkaar mag hebben. Dat de ene docent iets anders van de leerlingen verwacht dan de andere is niet zo goed te rijmen met een voor iedereen geldend signalement. Min of meer strijdige verwachtingen als gevolg van een onduidelijk signalement dragen ook niet bij aan duidelijkheid naar de leerlingen toe.

In schoolsignalen zullen zonder enige twijfel ook de sterke en zwakke punten van de individuele school tot uiting komen. Dat kan dan betrekking hebben op de faciliteiten waarover de school kan beschikken, maar zeker ook op de onderwijskundige opvattingen die binnen de school worden gehanteerd.

Het expliciet maken van een onderwijskundige identiteit behoort zeker nog niet tot de dagelijkse routine van scholen. Tijd en aandacht die nodig zijn voor een goede uitvoering van het bestaande programma bieden niet zo veel mogelijkheden om uitgebreid stil te staan bij zaken als onderwijskundige identiteit of andere aspecten van het schoolsignalement.

Toch is er sprake van een toenemende belangstelling - bijvoorbeeld tijdens docentendagen - voor discussies over het school-eigene. Intern zou een dergelijk streven het gemeenschappelijke in de

gekozen koers kunnen verstevigen, terwijl extern meer duidelijkheid kan worden gegeven aan ouders en aan potentiële leerlingen die willen vaststellen of de school een goede keuze zou zijn bij de verwachtingen die men van een school heeft.

#### 4 Elementen van een schoolsignalement

Signalementen proberen doorgaans iets te typeren op basis van een beperkt aantal eigenschappen. Bij personen gaat het dan bijvoorbeeld over lengte, haarkleur, kleur van de ogen, vorm van het gelaat, enzo-voorts. Zowel het beperkte aantal eigenschappen, als het feit dat de specificaties van de eigenschappen noodzakelijkerwijze globaal zijn, draagt ertoe bij dat signalementen nog het een en ander te raden over-laten. Ze geven weliswaar richting aan een zoekproces, maar voor een echt portret is er toch meer nodig.

Ook hier zal worden geprobeerd aandacht te vragen voor een aantal eigenschappen dat behulpzaam kan zijn bij het typeren van scholen. De te beschrijven eigenschappen werden ontleend aan een vragenlijst die gebruikt wordt op een school binnen het gebied van het 'Durham Board of Education' in de Canadese provincie Ontario. De genoemde - en naderhand uitgewerkte - eigenschappen zijn alleen maar bedoeld als voorbeelden. Uiteraard is het denkbaar dat voor een concrete situatie andere eigenschappen relevanter zijn dan de hier genoemde.

Wel zijn we van mening dat de genoemde eigenschappen betrekking hebben op het kenmerkende van een onderwijskundige identiteit. Het gaat dus zeker niet om zogenaamde 'lokkertjes' die door sommige scholen wel worden gebruikt om leerlingen te trekken. Hoewel internationale uitwisselingen, culturele manifestaties en buitenschoolse activiteiten niet onbelangrijk zijn, maken ze toch geen deel uit van de hier bedoelde onderwijskundige identiteit. De onderwijskundige identiteit van een school, als onderdeel van het bredere schoolsignalement, moet tot uitdrukking brengen op welke manier een school vorm zou willen geven aan de centrale taak. Deze centrale taak is immers in belangrijke mate voor alle scholen dezelfde: 'opleiding voor de examens én een vormingsaanbod doen'. In de manier waarop scholen zich op deze centrale taak richten, kunnen ze echter van elkaar verschillen. Waar de ene school veel aandacht besteedt aan het in stand houden van een goed schoolklimaat, kan een andere school veel energie besteden aan de inzet van technologische mogelijkheden.

In de eerder bedoelde vragenlijst voor een onderwijskundige identiteit wordt een zevental dimensies onderscheiden, die als volgt worden aan-geduid:

- climate dimension;
- teacher dimension;
- curriculum dimension;
- technology dimension;
- behavior dimension;
- staff development dimension;
- parent involvement dimension.

Voor de genoemde dimensies wordt telkens een aantal elementen gegeven die verduidelijken waaraan bij het opvoeren van de dimensie werd gedacht. Ook hier is het uiteraard mogelijk, dat andere dan de ge-noemde elementen in een speciaal geval belangrijker worden gevonden dan de aangereikte suggesties.

Hier gaat het er vooral om aan te geven op welke manier een onderwijskundige identiteit tot stand zou kunnen worden gebracht. Voor de concretisering daarvan is uiteraard de school verantwoordelijk.

#### ***4.1 Het schoolklimaat***

Tot het schoolklimaat worden verschillende aspecten gerekend. De aantrekkelijkheid, veiligheid en staat van onderhoud van de beschikbare faciliteiten zijn daarbij in ieder geval in het geding. Het gaat echter ook over het vertrouwen dat docenten hebben in de capaciteiten van de leerlingen. Het gaat ook over de vraag of er sprake is van een gemeen-schappelijke verantwoordelijkheid die gedragen wordt door leerlingen, docenten en ouders. Ook de manier waarop binnen de school beslissin-gen worden genomen en de manier waarop problemen worden opge-lost, hebben in dit verband hun betekenis.

Het is niet realistisch te veronderstellen dat er een helder school-klimaat beschreven zou kunnen worden waaraan in alle mogelijke omstandig-heden de voorkeur gegeven zou moeten worden. Beter lijkt het te ver-onderstellen dat schoolklimaten op tal van punten van elkaar kunnen verschillen en met elkaar vergeleken kunnen worden en dat een uiteindelijke afweging toch nog de nodige subjectieve elementen zal be-vatten.

De kwaliteit van de beschikbare faciliteiten en het gemeenschappelijk dragen van verantwoordelijkheden kunnen beide worden beschouwd als elementen van een schoolklimaat, maar welk van beide elementen moet worden beschouwd als het meest belangrijke is daarmee nog niet vastgesteld. Meningën kunnen daaromtrent duidelijk uiteenlopen.

Het feit dat er geen algemeen geldend schoolklimaat kan worden beschreven wil overigens niet zeggen dat er geen ontwikkelingen aan-gewezen kunnen worden die voor een na te streven schoolklimaat van belang zijn:

- Er is een tendens om de samenwerking tussen alle betrokken groeperingen in een school steeds belangrijker te vinden. Concurrentie en competitie worden steeds meer gerelativeerd en de goede resultaten die in het kader van 'cooperative learning' worden bereikt lijken richtinggevend te worden. Voor het beïnvloeden van het schoolklimaat zou dit wel eens een bijzondere betekenis kunnen hebben.
- De afstand tussen leerlingen en docenten in het onderwijs wordt eerder kleiner dan groter. Ook hier zou men kunnen vermoeden dat de betekenis van een gezamenlijke verantwoordelijkheid aan invloed wint. Weliswaar zijn nog niet alle resten van de op pure discipline gebaseerde school verdwenen, maar er is ongetwijfeld sprake van een tendens in de genoemde richting.
- Het schoolklimaat lijkt zich ook te ontwikkelen in de richting van een grotere openheid. De klassen met de gesloten deuren en de min of meer ontoegankelijke scholen worden meer en meer toegankelijk. Het is niet meer ongewoon dat docenten elkaars lessen bezoeken en discussies over het onderwijs nemen ook op de informele momenten in de scholen alleen maar toe. Het schoolklimaat kan zo worden tot een onderwijsklimaat.

Ook de zojuist gesignaleerde ontwikkelingen brengen geen dwingende voorschriften omtrent het schoolklimaat mee. Er blijven meer dan voldoende mogelijkheden voor de individuele school om een eigen inkleuring te geven aan het schoolklimaat.

#### **4.2 De docenten**

In de rubriek docenten gaat het vooral over de vraag hoe docenten binnen de school hun taak opvatten. Staan docenten vooral voor hun eigen taak of is er ook sprake van een betrokkenheid bij de school als geheel? Worden de resultaten van de leerlingen nauwkeurig gevolgd en vastgelegd? Is er een goede relatie tussen de manier waarop het

onderwijs wordt gegeven en de manier waarop toetsen worden afgenomen? Kan er gesproken worden van onderwijsvernieuwend activiteiten? Hebben docenten een taakopvatting op basis waarvan de leerlingen zo breed mogelijk worden aangesproken en niet alleen getraind op examens?

Ook op het punt van de taakopvatting van docenten kan er sprake zijn van uiteenlopende meningen. Voor sommigen zal het vooral belangrijk zijn te weten of docenten in staat zijn hun leerlingen tot goede eind-examenresultaten te brengen. Anderen zullen meer belang toekennen aan vormingsdoelen en vooral respect hebben voor die docenten die met name aandacht besteden aan de manier waarop leerlingen in het leven zouden moeten staan.

Beide strevingen - goede eindexamenresultaten en hoge vormingsdoelen - hoeven weliswaar niet strijdig te zijn, maar ze liggen ook niet vanzelfsprekend in elkaars verlengde. Het is dan ook niet uit te sluiten dat er in dit opzicht keuzen gemaakt moeten worden en ook hier geldt dat subjectieve elementen bij de keuze een rol zullen spelen.

Voor een invulling van de taken van docenten gaat het niet alleen maar om examens of vorming. Ook voor de taakopvatting van docenten wordt gewezen op ontwikkelingen waarmee rekening gehouden kan worden.

- Verwacht wordt dat het instruerende gedeelte in het takenpakket van de docent in toenemende mate zal worden vervangen door een begeleidend gedeelte. Het overdragen van kennis zal meer en meer de vorm aannemen van het begeleiden van kennisverwerving en kennisverwerking. De centrale plaats die voor leerprocessen wordt nagestreefd zal, naar het zich laat aanzien, leiden tot een meer gevarieerde taak aan de kant van docenten.
- In veel gevallen hebben de individuele docenten binnen de school een goed afgebakende taak. Op het punt van die taak kent men een relatief grote autonomie. Vraag is dan of dit zo moet blijven wanneer leerprocessen een sterkere plaats gaan innemen. Verwacht wordt dat het begeleiden van leerprocessen ook een grotere samenwerking van docenten onderling zal opeisen. Begeleidingstaken behoren immers op elkaar afgestemd te zijn.
- Het lijkt erop dat er enigszins zal worden getornd aan een vergaande autonomie van de individuele docent. De tijd dat

onderwijs kon worden beschreven als een optelsom van door individuele docenten vastgestelde programma-onderdelen lijkt voorbij. Veeleer zal er worden gestreefd naar programma's waarvan de samenhang op school-niveau wordt vastgesteld. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de taakin-vulling van de docenten.

Ook tegen de achtergrond van de beschreven ontwikkelingen blijven er vele mogelijkheden bestaan om een goede invulling te geven aan het takenpakket van docenten. Overigens ligt het voor de hand dat er eerder gerekend moet worden op differentiatie dan op een versterking van de uniformiteit in het takenpakket.

#### **4.3 Het curriculum**

Bij deze dimensie is aan de orde of een curriculum een beperkte dan wel een brede invulling heeft gekregen. Wordt er aandacht besteed aan het verloop van leerprocessen of wordt vooral de inhoud van het leren benadrukt? Of is er ook aandacht voor kennis, vaardigheden en waardering voor het eigen functioneren van leerlingen zelf en voor het functioneren van andere leerlingen? Is er een goede samenhang tussen de verschillende elementen van een curriculum zoals doelstellingen, gegeven instructie, beschikbare leermiddelen en toegepaste toets-vormen?

Eenduidige richtlijnen voor het ideale curriculum bestaan er eigenlijk niet. Een volledige concentratie op de inhoud van het programma heeft zeker een bepaalde aantrekkelijkheid, maar bredere vormingsidealen - bijvoorbeeld respect voor jezelf en respect voor anderen - kunnen daarbij gemakkelijk in de knel raken. Er zal altijd wel enige spanning blijven tussen wat nodig is voor een goede vorming en wat nodig is voor een goed examen.

Ook hier is strijdigheid geen noodzaak, maar de mogelijkheden om beide idealen met elkaar te combineren zijn in de praktijk beperkt. Ook in dit geval zou dat er toe kunnen leiden dat er keuzen gemaakt moeten worden en dat kan dan betekenen dat gemaakte keuzen niet ieders instemming krijgen. Waar de een het examen benadrukt, zal de ander vorming onderstrepen.

Ook op het punt van de inrichting van een curriculum kan er niet gesproken worden van vastliggende regels of algemeen geldende schema's. Wel zou men ook hier rekening kunnen houden met enkele ontwikkelingen die van betekenis lijken.

- De indruk bestaat dat in onderwijsprogramma's steeds meer aandacht wordt besteed aan de samenhang tussen onderdelen. Naast elkaar gerangschikte vakken worden meer en meer vervangen door studie-onderdelen waarbij elementen van meerdere vakken tegelijkertijd in het geding zijn. Deze tendens naar integratie zal tot andere vormen van een curriculum leiden dan tot nu toe gebruikelijk is.
- Ook ziet men wel ontwikkelingen die een vast tijdschema met leseenheden van uniforme lengte proberen te doorbreken. Bloklessen, verlengde of verkorte lessen, blokperioden, enzovoorts zijn voorbeelden van dit streven. De indruk bestaat dat ook het tijd-schema in toenemende mate zal worden afgestemd op een goed verloop van de leerprocessen. Het aanleggen van kunstmatige censuren in de tijd is dan niet altijd functioneel.
- De voorgaande tendensen leiden min of meer vanzelfsprekend tot een ontwikkeling waarbij het aangereikte materiaal in toenemende mate docent-onafhankelijk beschikbaar wordt gesteld. Het aanreiken van studietaken, studiewijzers en studieprogramma's die door leerlingen min of meer zelfstandig kunnen bewerkt zal toenemen, omdat een uniforme aanbieding te weinig rekening houdt met verschillen tussen leerlingen.

Dat de genoemde ontwikkelingen zeker niet zullen leiden tot een star en statisch curriculum zal duidelijk zijn. Er blijven meer dan genoeg mogelijkheden voor de scholen om op een eigen wijze vorm te geven aan een curriculum dat past bij het gekozen of nagestreefde schoolsignalement.

#### **4.4 De technologie**

Hierbij gaat het vooral over de vraag op welke manier technologische mogelijkheden in het onderwijs worden toegepast. Is er sprake van een inpassing waarbij gebruikelijke werkwijzen als het verwerken van teksten is geautomatiseerd? Is er sprake van ruime toegangsmogelijkheden tot computers voor zowel docenten als leerlingen? Zijn de aller-nieuwste toepassingen doorgaans op korte termijn beschikbaar? Is er op school sprake van een duidelijk beleid op het gebied van technologie en welke prioriteiten worden daarin vastgelegd? Voor welke taken wordt gebruik gemaakt van computers?

Technologische ontwikkelingen zijn niet altijd een goed op zichzelf. In alle gevallen zal de vraag beantwoord moeten worden op welke manier de technologische verworvenheden zo goed mogelijk kunnen worden



ingepast in bestaande voorzieningen. Tegelijkertijd staat echter vast dat er nogal wat mogelijkheden zijn om nieuwe technologische vindingen een plaats te geven binnen het onderwijs.

Het feitelijke gegeven dat er veel kan, terwijl tegelijkertijd niet alles hoeft, impliceert opnieuw dat er keuzen gemaakt moeten worden. Dit leidt er dan in ieder geval toe dat ervoor gezorgd moet worden, dat het onderwijs aangeeft welke technologische mogelijkheden een goede plaats in het onderwijs verdienen en hoe dat kan worden gerealiseerd.

Dat de technologie ook het onderwijs op een ingrijpende manier zal beïnvloeden staat wel vast. Het staat echter eveneens vast dat dit niet zal leiden tot uniformiteit. De volgende ontwikkelingen lijken van belang:

- De verwachting dat de beschikbaarheid van technische mogelijkheden vanzelf zou leiden tot omwentelingen in het onderwijs is inmiddels meerdere malen niet vervuld. Het is niet te verwachten dat dit op korte termijn anders zal zijn. Concreet wil dit zeggen dat er uitdrukkelijk aandacht moet worden besteed aan de vraag wat technische mogelijkheden onder welke voorwaarden voor het onderwijs zouden kunnen betekenen.
- Ook op het gebied van de techniek zou het wel eens zo kunnen zijn, dat niet alles wat kan, ook zinvol is. De snelle ontwikkelingen leiden enerzijds tot afwachtend gedrag, terwijl anderzijds de snelle beslisser al vlug op achterstand staat. Een goede samenwerking tussen onderwijs en techniek kan tot betere resultaten leiden dan het handhaven van de producent-consument-relatie.
- Wanneer het gaat over informatie- en communicatie-technologie, dient voor het onderwijs meer de nadruk te worden gelegd op de informatie en op de communicatie dan op de technologie. Daarmee is niet gezegd dat de technologie niet van belang zou zijn. Informatie en communicatie behoren echter tot de kern van het onderwijs, terwijl technologie een middel is.

De technologische mogelijkheden stellen scholen in ieder geval in staat om het eigen signalement in volledige verantwoordelijkheid in te kleuren. Dwingende zaken zijn er in dit opzicht niet en de feitelijke mogelijkheden zijn meer dan gevarieerd genoeg.

#### **4.5 De gedragsregels**

Meer in het algemeen is hier de vraag aan de orde op welke manier het gewenste gedrag kan worden gestimuleerd en gereguleerd. Is er

sprake van duidelijke en heldere gedragsregels die over het algemeen door betrokkenen worden geaccepteerd? Is er over geldende gedragsregels een goede en duidelijke communicatie tussen docenten, leerlingen en ouders? Zijn docenten duidelijk met betrekking tot de verwachtingen die zij van de leerlingen hebben? Vervullen docenten op het punt van het gewenste gedrag een voorbeeldfunctie in de school? Welk belang wordt toegekend aan geldende gedragsregels?

Betwijfeld moet worden of er een set van gedragsregels kan worden opgesteld waarover men het in alle omstandigheden met elkaar eens zou kunnen worden. Sommigen zullen van mening zijn dat er sprake is van elementen die men als te streng ervaart, terwijl anderen diezelfde elementen wellicht als te soepel aanmerken. Men kan immers over de wenselijkheid van bepaalde gedragsregels gemakkelijk van mening verschillen.

Het bovenstaande betekent opnieuw dat er gekozen zal moeten worden. Op het punt van gedragsregels is het daarbij van bijzonder belang dat de gemaakte keuzen zo goed mogelijk van argumenten worden voorzien en dat - waar mogelijk - geldende gedragsregels worden gebaseerd op goed overleg. Goed overleg kan immers een grote variatie aan gedragsregels aanvaardbaar maken.

Het zal niemand verwonderen dat er op het punt van de gedragsregels geen algemeen geldende voorschriften gegeven kunnen worden. Ook hier zijn er overigens ontwikkelingen waaraan men zich kan spiegelen:

- Er is een ontwikkeling die leerlingen in toenemende mate een eigen verantwoordelijkheid wil toevertrouwen. De gedachtengang daarbij is dat een streven naar actief en zelfstandig leren niet zo goed kan samengaan met gedragsregels die tot in alle details door anderen zijn vastgesteld. Zelf verantwoordelijk zijn en daarop aangesproken kunnen worden is dan het noodzakelijke complement van actief en zelfstandig leren.
- De indruk bestaat dat het streven naar een steeds verder detailleren van gedragsregels de beste tijd heeft gehad. Er zijn weliswaar nog zeer gedetailleerde schoolreglementen, maar ze worden in toenemende mate globaal gehanteerd. Het tijdperk waarin de regel de argumenten moest vervangen lijkt voorbij en voor het onderwijs is dat een goede zaak. Hoofdzaak is toch dat gedragsregels - in deze tijd - beargumenteerd kunnen worden.

- Er lijkt ook een ontwikkeling te zijn om zaken in toenemende mate op eigen merites te bezien. Zaken zijn niet meer aanvaardbaar of onaanvaardbaar omdat dat in regels staat, maar omdat daar een eigen functie aan wordt toegekend. Dat men daarover vervolgens van mening kan verschillen is een voor de hand liggend gevolg, maar opnieuw gaat het dan om de zaak en niet om de mindere relevante omgeving.

Ook gedragsregels laten zonder enige twijfel een eigen inkleuring van school tot school toe. Van algemeen dwingende voorschriften zal zeker geen sprake zijn. Wel is het belangrijk dat de scholen de gekozen inkleuring kenbaar maken. Leerlingen en ouders hebben daar recht op.

#### **4.6 De stafontwikkeling**

Vraag is hier of er binnen de school uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan het op peil houden van de kwaliteiten van de staf. Zijn er mogelijkheden om - desgewenst - deel te nemen aan cursussen of trainingen? Is er een klimaat waarin deelnemen aan trainings- en vormingsactiviteiten positief wordt gewaardeerd? Zijn de docenten rechtstreeks betrokken bij het opzetten en organiseren van trainings-programma's? Zijn de mogelijkheden om aan cursussen en trainingen deel te nemen voldoende reëel op het punt van de beschikbare faciliteiten? Zijn de trainingen in overeenstemming met door de school gekozen prioriteiten?

Bij stafontwikkeling is een geregeld terugkerende vraag of de verantwoordelijkheid daarvoor moet liggen bij de afzonderlijke stafleden of docenten dan wel thuishoort in het schoolbeleid. Zonder een verantwoordelijkheid voor de individuele docent te willen bagatelliseren wordt hier toch gekozen voor een duidelijke verantwoordelijkheid bij de scholen.

Scholen zullen echter hun verantwoordelijkheid op een concrete manier vorm moeten geven. Dit kan gebeuren door zoveel als mogelijk tegevoel te komen aan wensen van individuele leden van het docenten-corps. Het kan echter nog beter gebeuren door het vaststellen van een scholingsplan waarin ook een duidelijke plaats is gegeven aan de wensen van de school in deze.

Over de wenselijkheid tijd en aandacht te besteden aan stafontwikkeling bestaat nauwelijks verschil van mening.

Meningsverschillen zijn er hooguit over de vraag wie daarvoor dan wel verantwoordelijk is. De volgende tendensen tekenen zich af:

- Het wordt niet langer aanvaard dat de stafontwikkeling van een school wordt gezien als de optelsom van individuele beslissingen. Was het vroeger misschien zo dat training en vorming deel uitmaakt van een individueel carrière-streven, tegenwoordig wordt in training en vorming zeker ook een schoolbelang onderkend. School-initiatieven in dit opzicht maken dat alleszins duidelijk.
- Genomen schoolinitiatieven maken bovendien in toenemende mate deel uit van een samenhangend plan. Hoewel de incidenteel georganiseerde docentendag nog steeds bestaat, kan toch ook in toenemende mate worden gesignaleerd dat scholen expliciete plannen voor training en vorming opstellen en heel uitdrukkelijk bezig zijn met de verdere vorming en professionalisering van de eigen medewerkers.
- Bij de keuze van activiteiten op het gebied van training en vorming speelt in toenemende mate het gewenste schoolsignalement een rol. Men zal activiteiten kiezen die ondersteunend zijn voor de missie die de school nastreeft of het profiel dat men probeert te realiseren. Deze samenhang tussen nagestreefde doelen en daarop afgestemde stafontwikkelingsactiviteiten geeft aan deze activiteiten de juiste plaats.

Ook hier geldt overigens weer dat iedere school bij de relatie tussen stafontwikkeling en schoolsignalement iets anders kan nastreven. Algemeen geldende regels zijn er niet, maar dat benadrukt opnieuw de noodzaak van een schoolsignalement om de eigen bedoelingen onder de aandacht te brengen.

#### ***4.7 De ouderbetrokkenheid***

De mate waarin ouders betrokken zijn bij het schoolgebeuren kan van school tot school nogal verschillen. In sommige gevallen is de betrokkenheid vooral incidenteel geregeld, terwijl er in andere gevallen sprake is van een meer systematische aanpak. Relevante vragen zijn in dit verband of ouders regelmatig op de hoogte worden gehouden van de studievoortgang van de leerlingen, of ouders op enigerlei wijze worden betrokken bij de begeleiding van de leerprocessen en of docenten de studie-opgaven zodanig vorm geven dat een echte betrokkenheid van de ouders daarbij tot de mogelijkheden behoort.

In de ogen van sommigen liggen betrokkenheid van de ouders en bemoeienis van de ouders dicht bij elkaar: wat de een nog betrokkenheid vindt, ziet de ander al als bemoeienis. Mogelijkheden om ouders bij het onderwijsgebeuren te betrekken op een manier die voor onderwijs én ouders van belang is, worden nog niet door iedereen gezien. Toch zou het belangrijk zijn wanneer dergelijke samenwerkingsvormen gevonden worden.

Van tijd tot tijd wordt wel gesteld dat het onderwijs zich binnen de samenleving als geheel enigszins heeft geïsoleerd. Samenwerkingsrelaties met ouders zouden een bijdrage kunnen leveren om de afstand tussen onderwijs en samenleving te helpen overbruggen. Voor het onderwijs kan dat eigenlijk alleen maar positieve effecten hebben.

Zeker voor ouderbetrokkenheid zijn er geen algemeen aanvaardbare regels. Er zijn weliswaar minimaal geldende wettelijke regels, maar de concrete mogelijkheden van iedere dag zijn gelukkig veel gevarieerder. Te zien is het volgende:

- Ouders worden op uiteenlopende manieren ingeschakeld bij het gebeuren binnen het onderwijs. Assisteren in de bibliotheek, huis-werkbegeleiding, betrokkenheid bij commissie-activiteiten, helpen bij de organisatie en uitvoering van werkweken, enzovoorts zijn bij tal van scholen aan de orde van de dag. Ouderbetrokkenheid kent derhalve nu al vele varianten en dat is alleen maar toe te juichen.
- In mindere mate worden ouders ook wel ingeschakeld om de relaties tussen school en samenleving te helpen verbeteren. Contacten leggen met het bedrijfsleven, het mogelijk maken van excursies voor leerlingen, het beschikbaar maken van les- en leer materiaal, het helpen verbeteren van beschikbare faciliteiten en randvoorwaarden, enzovoorts zijn even zoveel mogelijkheden op het punt van een goede ouderbetrokkenheid.
- Een directe inschakeling van ouders bij het overleg over de vormgeving en de inhoud van het onderwijs is nog maar nauwelijks zichtbaar. De mogelijkheden lijken ook in dit opzicht goede perspectieven te bieden. Het zou immers vorm kunnen geven aan een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor inhoud en vormgeving van het onderwijs. Dat ouders daarbij een goede rol zouden kunnen spelen lijkt overigens op voorhand vast te staan.

Ouderbetrokkenheid kan gelukkig ook vele vormen hebben. Dat biedt

dus ruimte voor het hier beschreven schoolsignalement waarvan gezegd werd dat het van school tot school zou kunnen verschillen. Opnieuw geldt ook hier dat in ieder geval het expliciet maken van het nagestreefde noodzakelijk is.

#### **5 Enkele opmerkingen tot besluit**

In het voorgaande werd gepleit voor het tot stand brengen of opstellen van schoolsignaleringen. Op het begrip schoolsignalement valt van alles af te dingen, maar de naamgeving staat hier dan ook niet centraal. Schoolprofielen, schoolconcepten en schoolportretten zouden mogelijk andere benamingen kunnen zijn voor hetgeen wij in dit hoofdstuk bedoelen met een schoolsignalement.

Hoofdzaak is dat naar onze mening scholen en hun cliënten - ouders en leerlingen - erbij gebaat zijn wanneer scholen zo duidelijk mogelijk kenbaar maken, waar ze voor staan, wat ze nastreven en op welke manier ze denken dat te realiseren.

Voorbeeldsgewijs werden hoofdpunten voor een schoolsignalement nader uitgewerkt op basis van een Canadese vragenlijst. Dit voorbeeld-karakter maakt al duidelijk, dat sommige hoofdpunten wellicht vervan-gen moeten worden wanneer men de Nederlandse situatie voor ogen heeft. Gezien het voorbeeldkarakter is dat natuurlijk geen bezwaar.

Ook de nadere uitwerking in de vorm van enkele trends per besproken dimensie kan natuurlijk geen definitief karakter hebben. Het probeert wel de aandacht te vestigen op ontwikkelingen die voor de vaststelling van een schoolsignalement en daarbinnen voor de vaststelling van een onderwijskundige identiteit, per school van belang kunnen zijn. Natuur-lijk is het aan de afzonderlijke school om het eigen portret nauwkeurig uit te tekenen.

Mocht het bovenstaande voor medewerkers van scholen een goede impuls zijn om gericht verder te werken aan de kwaliteit van het onderwijs- en vormingsaanbod van de school, dan is het doel van deze bijdrage alleszins bereikt.

## 2 PROGRAMMERING VAN ZELFWERKZAAMHEID IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

*Jos Zuylen*  
*MesoConsult*

*Wynand Wijnen*  
*Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research*  
*Rijksuniversiteit Limburg*

### 1 Inleiding

Om tal van redenen wordt er op scholen voor voortgezet onderwijs, trouwens waar niet in het onderwijs, intensief nagedacht over de *vorm* en de *inhoud* van het onderwijsaanbod.

Leerlingen:	· betere rendementen
· meer mondigheid	
· meer zelfwerkzaamheid	
· meer studeerbaarheid	
Samenleving:	· grote complexiteit
· groot aanbod van concurrerende leerdoelen	
Bedrijfsleven:	· vakinhoudelijk
· sociaal-communicatief	
Overheid:	· regelgeving (decentralisatie)
· kwaliteit en studeerbaarheid	
Onderwijskundig:	· leren leren
· terugtrekende docenten en actievere leerlingen	
· effectiviteit hoorcolleges	
· andere rolopvatting docentschap	

Figuur 1 Innovaties: waarom?

In dit hoofdstuk staat *de vorm* centraal. Hiermee bedoelen we alles wat een instituut op les- en op schoolniveau organiseert om de inhoud aan leerlingen aan te bieden én alles wat leerlingen doen om zich de

inhoud eigen te maken. Je zou kunnen zeggen dat het in dit hoofdstuk gaat om hetgeen het instituut doet om leerlingen te laten leren en hetgeen leerlingen doen om te leren.

In paragraaf 2 beschrijven we kort de vier fasen van zelfwerkzaamheid als een referentiekader om te beoordelen wat het effect van een onder-wijsarrangement is op het leergedrag van een leerling<sup>1</sup>. Daarna gaan we in paragraaf 3 in op de consequenties van de verschillende arrange-menten van zelfwerkzaamheid voor de programmering van een studie-aanbod over meerdere cursusjaren.

In paragraaf 4 kijken we naar de verschillende manieren waarop een werkrooster voor leerlingen vorm kan krijgen als we *lesroosters* willen handhaven. Maar het kan ook anders. In paragraaf 5 gaat het over een onderwijsaanbod in de vorm van projectonderwijs (po) en probleem gestuurd onderwijs (pgo). De mogelijkheden die er ontstaan als een werkrooster gemaakt wordt waarin lessen en po/pgo-situaties gecombi-neerd worden, komen aan de orde in paragraaf 6.

## 2 Zelfwerkzaamheid

### 2.1 *Zelfdoen* <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> De vier fasen van zelfwerkzaamheid zijn uitvoerig beschreven in hoofdstuk 1 van Studiehuisreeks nr. 4, oktober 1995.

<sup>2</sup> Paragraaf 2 (2.1 t/m 2.5) van dit artikel werd eerder gepubliceerd in 'Van Twaalf tot Achttien', juni 1996, pagina 34 t/m 35.



Mensen worden goed in 'zelf doen' door veel zelf te doen en door met anderen te praten over wat ze doen. Je wordt overigens héél goed in iets als je het aan anderen mag leren. Van bepaalde vaardigheden is het iedereen duidelijk dat mensen ze leren door te doen. Je kunt een groep leerlingen zes jaar lang voordoen hoe ze een salto moeten springen. Als ze daarna de mat op moeten om te springen, breken er vast een paar de nek. Maar zo duidelijk als in dit voorbeeld ligt het niet al-tijd. Als het geen psycho-motorische vaardigheden zijn, is het allemaal niet zo helder. Gewoon, omdat je het niet kunt zien! Alhoewel, docenten uit de hoek van de exacte vakken weten ook wel dat het geen zin heeft om eindeloos uit te leggen. Leerlingen worden goed in problemen oplossen door, weliswaar onder begeleiding, te oefenen in het oplossen van problemen. Honderd keer voordoen van een bepaald type som biedt geen enkele garantie dat een leerling daarna een *soortgelijk* probleem zelf kan oplossen. Overigens, het onderwijs-psychologisch inzicht dat de docent hierboven wordt toebedacht, is nog geen ge-meengoed in het voortgezet onderwijs. Van de andere kant: docenten uit de talenhoek en de zaakvakkenhoek zijn er ook wel achter dat in optimale onderwijsarrangementen de leerling zoveel mogelijk zelf doet. Er is nog een klein probleem: we weten met z'n allen nog niet precies hoe het georganiseerd moet worden om een klas leerlingen tegelijkertijd te laten werken. Maar daar komen we wel uit.

Totdat kinderen naar school moeten, gaat het prima. Ze spelen en leren de hele dag. De mogelijkheden van ouders om veel voor te doen en te onderwijzen zijn gering. Iedere ouder weet dat bij een overdaad aan begeleiding, kinderen ophouden met doen. In het basisonderwijs gaat het ook nog lang goed. Vanuit een gezond scholingsconcept - aansluiten bij de ontwikkeling van het kind - ondersteunt de leerkracht de leerling bij het uitvoeren van leer- en spelactiviteiten. Maar ja, het moet wel opschieten; de doelen moeten immers gerealiseerd worden. En het is zo veel en het staat vaak zo ver van het kind af! Dan kan het in de bovenbouw van het basisonderwijs al wel eens verkeerdt gaan. De docent leert en het kind kijkt toe. Effectief voor de leraar, maar minder voor de leerling. De lijn zet zich door na het basisonderwijs. Onderwijs verwordt tot een arrangement waarin de docent praat en de leerling/ student in het beste geval luistert.

## ***2.2 Effectief en efficiënt***

Je leert door te lezen; je leert meer door te luisteren; je leert nog meer door te kijken en nog meer door te kijken én te luisteren. De gangbare didactiek (= de leer van het onderwijzen) voor het v.o. is in hoge mate gebaseerd op lezen, luisteren en kijken. Maar steeds meer wordt duidelijk dat mensen, óók leerlingen in het voortgezet onderwijs, het beste leren door te doen en anderen te vertellen wat ze doen. Docenten lijken soms wel goochelaars. Hoe moeilijker de truc, des te tevredener ze met zichzelf zijn. Dat is ook de reden waarom ze zo goed worden in hun vak: altijd als ze maar willen, kunnen ze hun trucje weer opnieuw voordoen en de leerling vertellen wat ze doen. Een zekere William Glasser schreef jaren geleden al dat we

het meeste leren van 'what we teach others'. Het is wenselijk dat er een omslag komt in de didactiek. In een effectief onderwijsarrangement staan de leerlingen die doen en praten over wat ze doen centraal. Als aanvullende activiteiten zijn ze bezig met lezen, luisteren en kijken. De docent ondersteunt leerlingen bij het ontplooiën van activiteiten door ze al vragen stellend te verleiden en te dwingen om te reflecteren op hetgeen ze doen. De richtlijn voor de docent hierbij is: de beste hulp is geen hulp. De docent gaat pas helpen als de leerling er zelf niet uitkomt. En als de docent nou een beetje meer helpt, gewoon omdat hij dat leuk vindt of omdat het dan sneller gaat? In principe is dat dan slechte hulp, omdat het de leerling op de lange duur opleidt tot hulpeloosheid en het de leerling op korte termijn de kans ontnemt zich te bekwaamen in het zelfstandig uitvoeren van de verschillende componenten van het leerproces (leerdoelen bepalen ➤ uitvoeren van de taak ➤ beoordelen van het product en het proces ➤ vergelijken met het leerdoel).

### **2.3 Vier fasen van zelfwerkzaamheid**

Fase 0 De docent werkt en legt de leerlingen uit wat hij doet en hoe hij het doet. De 0-fase hoort niet bij de vier fasen van zelfwerkzaamheid, omdat de leerling teveel moet kijken naar een docent die werkt en te weinig zelf kan werken. Er is sprake van een uitermate sober onderwijsarrangement. Als docenten voor deze manier van aanbieden kiezen, wordt er op geanticipeerd dat leerlingen thuis werken. Los van het feit dat leerlingen, doordat ze wel eens last hebben van uitstelgedrag, daar niet altijd aan toe komen, is een nadeel dat docenten de leerlingen in principe nooit aan het werk zien en daardoor zich-zelf in principe de mogelijkheid ontnemen om aan strategie-training te doen. Strategietraining ofwel training in het aanpakken van leertaken start namelijk bij het observeren van de werkende leerling en degene die de taak niet effectief en efficiënt aanpakken met een 'waarom-vraag' of een variant op de 'waarom-vraag' te verleiden na te denken over de aanpak.

Fase 1 De docent zegt wat leerlingen moeten doen en hoe ze het moeten doen. De leerlingen doen het op de voorgeschreven manier. We noemen deze vorm van zelfwerkzaamheid: zelfstandig werken. Het is de soberste vorm van zelfwerkzaamheid, omdat de leerling werkt bij de gratie van de docent. Die kiest immers wat de leerling moet doen, hoe de leerling het moet doen en bepaalt ook of de leerling genoeg en goed genoeg heeft gewerkt.

Fase 2 De docent zegt wat leerlingen moeten doen en hoe ze het moeten doen. Daarna moeten leerlingen met twee- of meer-tallen de opdracht uitvoeren op de voorgeschreven manier. We noemen deze vorm van zelfwerkzaamheid: zelfstandig *samen*-werken. In vergelijking met fase 1 verandert er eigenlijk niets, behalve dat leerlingen nu met elkaar moeten samenwerken. Dat kan het werken moeilijk maken, omdat leerlingen overeenstemming moeten bereiken over de rolverdeling tijdens het werken en omdat de kans toeneemt dat ze elkaar afleiden van het werk.

Fase 3 De docent zegt wat leerlingen moeten doen, maar laat enigszins open hoe leerlingen de taak moeten aanpakken. Daarna moeten leerlingen de taak uitvoeren, waarbij ze binnen de randvoorwaarden die de docent heeft aangegeven, kunnen kiezen hoe ze de taak gaan aanpakken. We noemen deze vorm van zelfwerkzaamheid: zelfstandig leren. De leerlingen krijgen de ruimte zelf te kiezen welke manier van werken in die bepaalde situatie het beste is en het beste past bij de eigen leerstijl. Met andere woorden: leerlingen kunnen bij zelfstandig leren zelf de leerstrategie (= de aanpak van een taak) kiezen. Doordat ze die strategie zelf kunnen kiezen, worden ze in de gelegenheid gesteld zich al doende te bekwamen in het kiezen en uitvoeren van een leerstrategie die bij hen past.

Fase 4 De docent geeft veel bewegingsvrijheid. Hij overlegt met de leerlingen wat ze moeten doen, wat de criteria zijn waar de opdracht aan moet voldoen en hoe ze moeten beoordelen of de opdracht aan de criteria voldoet. Daarnaast zijn leerlingen in hoge mate vrij om te bepalen hoe ze de taak gaan aanpakken. We noemen deze vorm van zelfwerkzaamheid: zelfverantwoordelijk leren. De leerling wordt zelf verantwoordelijk gesteld voor het kiezen van de leerdoelen, de manier van werken, de criteria waaraan de opdracht moet voldoen en de beoordeling van het werk aan de hand van de gestelde criteria.

fasen	taakverdeling	
	docent	leerling
zelfstandig werken	bepaalt het 'wat' bepaalt het 'hoe'	voert uit volgens de richtlijnen
zelfstandig samenwerken	bepaalt het 'wat' bepaalt het 'hoe'	voert uit volgens de richtlijnen. Problemen m.b.t. rolverdeling en omgaan met afleiders
zelfstandig leren	bepaalt het 'wat' geeft keuzeruimte op het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'	bepaalt zelf het 'hoe', het 'wanneer' en 'waar'. Gevolg: er kunnen fouten gemaakt worden
zelfverantwoordelijk leren	docent besteedt doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk uit	bepaalt doelen, criteria, uitvoering en beoordeling geheel of gedeeltelijk zelf

Figuur 2 Vier fasen van zelfwerkzaamheid (zie Simons en Zuylen, 1995)

(Opmerking: de uitwerking in doelen, criteria, uitvoering en beoordeling bij het begrip 'zelfverantwoordelijk leren' is een concretisering van 'wat' en 'hoe'. Hierbij is het 'wat' uitgewerkt in het *vooraf* kiezen van de leerdoelen en de criteria waaraan voldaan moet worden en het *tijdens* en *achteraf* beoordelen of de doelen volgens de gestelde criteria gerealiseerd zijn. Het 'hoe' is vervangen door uitvoering.)

#### ***2.4 Zelfwerkzaamheid: een middel***

Het is wel duidelijk dat er, binnen iedere vakdiscipline zo'n groot scala aan leerstof is, dat leerlingen niet meer alles kunnen leren. Daarvoor is het gewoon te veel geworden. In het onderwijsaanbod moeten we keuzes maken: wat vinden we wel belangrijk om ze te laten leren en wat niet? Grofweg hebben we twee soorten leerdoelen: leerproducten (de inhoud van het leren) en leerprocessen (de manier waarop er geleerd wordt). Leerinhouden veranderen steeds sneller en daarnaast worden leerprocessen steeds belangrijker. Dat laatste is min of meer een uitvloeisel van het eerste: omdat de inhouden namelijk zo snel veranderen, wordt het verhoudingsgewijs steeds belangrijker dat mensen zelfstandig in staat zijn zich nieuwe inhouden eigen te maken. Het kan je gebeuren dat je iets leert, wat volgend jaar alweer verouderd is en het is met mensen niet zoals met auto's die regelmatig voor kleine en grote beurten naar de garage gaan. Wat we bedoelen: normaal gesproken zien we mensen voorlopig nog niet voor een onderhoudsbeurt maandelijks even teruggaan naar school. Vanaf het moment dat ze in het arbeidsproces terecht komen, moeten ze toch echt veel *zelfstandig gaan leren*. Sterker nog: ze moeten zelfverantwoordelijk leren, omdat dat de enige manier is om oxidatie tegen te gaan. Zo bezien is zelfwerkzaamheid een middel: levenslang leren om te overleven. Het is overigens nog maar de vraag of zelfwerkzaamheid niet tevens een doel is. Maar dan hebben we het over pedagogiek, over waarden en normen.

#### ***2.5 Zelfwerkzaamheidsbeleid***

In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs streven we ernaar dat leerlingen zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Langzaam zijn er steeds meer mensen de opvatting toegedaan dat een onderwijsarrangement waarin enkel in lessen van vijftig minuten gedacht wordt, een zeer beperkte randvoorwaarde voor leerlingen is om zelfstandig en zelfverantwoordelijk te leren. Met andere woorden: schooltijd moet dus ook anders verkaveld worden dan alleen maar in lessen van vijftig minuten. Als we ernaar streven dat leerlingen in het voortgezet onderwijs zelfverantwoordelijk leren, ontkomen we er niet aan om de les op gezette momenten gewoon af te schaffen en vakken te integreren. In paragraaf 3 kijken we hoe het onderwijsaanbod in de verschillende leerjaren vormgegeven kan worden op een manier dat leerlingen steeds meer voor het eigen leren verantwoordelijk worden.

### **3 Onderwijskundige identiteit**

#### ***3.1 Programmering***

Een onderwijsinstituut kan schematisch aangeven hoe de onderdelen van het pedagogisch-didactisch instrumentarium in de verschillende leerjaren/semesters/periodes gegroepeerd worden om, met de vier fasen van zelfwerkzaamheid als leidraad, uiting te geven aan de behoefte leerlingen steeds meer op het hoogste niveau van zelfwerkzaamheid te laten opereren. Met andere woorden: het streven is om in de loop van de leerjaren het zelfstandig werken af te laten nemen en het zelfverantwoordelijk leren toe te laten nemen.

Figuur 3 Startpunt voor de programmering van zelfwerkzaamheid in de verschillende leerjaren

De schematische voorstelling van zelfwerkzaamheid in figuur 3 mag niet tot het misverstand leiden dat leerlingen in de onderbouw niet aan zelfverantwoordelijk leren toe zijn of er niet aan doen. We hebben in figuur 3 proberen aan te geven dat leerlingen in de loop van de leerjaren steeds meer zelfverantwoordelijkheid moeten nemen voor de verschillende aspecten van het leerproces. Op deze toenemende bekwaamheid van leerlingen zou de school op micro- en mesoniveau met het onderwijsaanbod naar inhoud en naar vorm uitgekend moeten aansluiten. We werken deze gedachte in de loop van dit hoofdstuk, zonder volledigheid na te streven, op een paar punten verder uit.

Een tweede opvallende omissie in figuur 3 betreft het idee dat de vier fasen van zelfwerkzaamheid exclusief te koppelen zouden zijn aan een schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs. Dat is fundamenteel onjuist, omdat de groei van mensen - of het nu groei in zelfwerkzaamheidsvermogen of willekeurig welke andere toename van capaciteiten betreft - een ontwikkelingspsychologisch fenomeen is. De voorlopige koppeling van de vier fasen van zelfwerkzaamheid aan de organisatorische eenheid 'school' gebeurt noodgedwongen, omdat we er nog niet aan toe zijn doorlopende schoolsoortoverstijgende leerwegen in te richten, waarin vergroting van het zelfwerkzaamheidsvermogen van de leerlingen een hoge prioriteit heeft. Met andere woorden: we missen momenteel een schooloverstijgend masterplan voor zelfwerkzaamheidsontwikkeling. Het aansluitingsprobleem tussen scholen is hier voor een groot deel op

terug te voeren en is dus ook zeker niet alleen op te lossen door de leerstof van scholen op elkaar af te stemmen. Het te-kort aan onderwijs(kundig) beleid waar we hierboven op duiden, wordt scherp gevisualiseerd op het moment dat de lezer in de figuurbe-noeming onder figuur 3, zonder protest van wie dan ook, v.o. kan vervangen door b.o. of m.b.o. of h.o. Is hier, door het schooloverstij-gende karakter van de problematiek, ook in een tijd van decentralisatie, geen regelgevende of op z'n minst stimulerende rol voor de overheid weggelegd?

Laten we maar weer vlug met de voeten op de vloer gaan staan en ons vooralsnog beperken tot het programmeringsprobleem van zelfwerk-zaamheid in het voortgezet onderwijs. In figuur 4 is schematisch aan-gegeven hoe op dit punt de onderwijskundige identiteit van een school vorm gegeven kan worden.

leerjaar 1		leerjaar 2		leerjaar 3		leerjaar 4		leerjaar 5		leerjaar 6	
S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
blok 1	blok 4	blok 1	blok 4	blok 1	blok 4	blok 1	blok 4	blok 1	blok 4	blok 1	blok 4
blok 2	blok 5	blok 2	blok 5	blok 2	blok 5	blok 2	blok 5	blok 2	blok 5	blok 2	blok 5
blok 3	blok 6	blok 3	blok 6	blok 3	blok 6	blok 3	blok 6	blok 3	blok 6	blok 3	blok 6

Figuur 4 De programmering van zelfwerkzaamheid in het schoolsignalement  
(gearceerde vlakken = po/pgo)

Opmerking: po/pgo staat voor projectonderwijs en/of probleemgestuurd onderwijs. Er kan echter ook gedacht worden aan andere alternatieven voor de les.

In de dimensie 'zelfwerkzaamheid' van een schoolsignalement moet tot uiting komen dat leerlingen in de *opeenvolgende leerjaren* steeds zelf-standiger studeren. Met een voorbeeld uit de beroepspraktijk kan makkelijk geïllustreerd worden wat hiermee wordt bedoeld. In de stages en afstudeerperiodes zijn studenten in hoge mate zelfverantwoordelijk aan het leren, omdat ze in die periodes voor langere tijd in hoge mate verantwoordelijk zijn voor het eigen leren. *Wat op dat moment van hen verwacht wordt, is dat ze regelmatig hun eigen leerdoelen bepalen, criteria kiezen om doelen te beoordelen, de realisatie van doelen plan-nen en in de uitvoeringsperiode bewaken, en beoordelen of de inspanningen effectief en efficiënt geweest zijn.* Docent en/of stage-begeleider zijn, als het goed is, in die periode slechts op de achtergrond aanwezig om leerlingen te wijzen op fouten of om vragen te beantwoorden die leerlingen stellen. In principe gaat het initiatief voor een hulpvraag echter uit van de leerling. In de bovenbouw van het vo zouden we gelijksoortige leertrajecten/-momenten moeten creëren, uiteraard uitgaande van de onderwijsdoelen van die schoolsoort.

Een uitgangspunt bij het bedenken van een schoolsignalement voor zelfwerkzaamheid is dat leerlingen zich het zelfstandig behartigen van de verschillende componenten van het leerproces in de loop van de tijd eigen maken. Het onderwijsarrangement in de verschillende leerjaren/ semesters/blokken moet daar dan wel ruimte voor geven. In figuur 4 is dat streven schematisch aangegeven. In het eerste leerjaar, dat verdeeld is in twee semesters (S1 en S2) en vervolgens in zes blokken van 5 à 6 weken, zijn met arceringen po/pgo-periodes aangeduid. Die periode kan per blok variëren in lengte. Scholen moeten hierin zelf een keuze maken. Wat ons betreft gaat het in de eerste twee leerjaren minimaal om po/pgo-periodes van drie dagen per blok. Op dat moment zou de leerling op jaarbasis 18 dagen leren binnen een po/pgo-arrangement. In leerjaar drie en vier zou de lengte van de po/pgo-periodes moeten toenemen, bijvoorbeeld naar één week per blok van vijf à zes weken, zodat leerlingen voor weer een langere tijd in een onderwijs-arrangement werken/leren waarin van hen verwacht wordt zelfverantwoordelijk te leren. In het vijfde en zesde leerjaar neemt de po/pgo-tijd weer toe, tot bijvoorbeeld 2 à 3 weken per blok. Als dat dan aaneengesloten po/pgo-weken worden, kunnen leerlingen in hoge mate zelfverantwoordelijk leren, omdat ze voor die periode zelf de doelen kunnen bepalen, zelf criteria kunnen aanleggen waar doelen aan moeten voldoen, zelf voor lange tijd de regulering van het leergedrag voor hun rekening kunnen nemen en zelf kunnen meedoen aan het beoordelen van hun leerprestaties. Alles natuurlijk in overleg en onder verantwoordelijkheid van het docententeam, dat voor de coaching op afroep beschikbaar is.

### ***3.2 De leerfuncties***

In vakjargon betekent zelfwerkzaamheid dat leerlingen nagenoeg alle leerfuncties zelf behartigen. In figuur 5

hebben we de leerfuncties geordend in cognitieve, affectieve en regulatieve functies tijdens de verschillende momenten van het leren: voorbereiding van het leren, het leren zelf (uitvoering) en de nazorg op het leren. Aan het eind van paragraaf 2.2 hebben we vooruitlopend op wat hier ter sprake is, al aangegeven dat de zelfwerkzaamheid van leerlingen bepaald wordt door de mate waarin ze de verschillende componenten van het leerproces zelf behartigen (leerdoelen bepalen ➤ uitvoeren van de taak ➤ beoordelen van het product en het proces ➤ vergelijken met het leerdoel). Zelfwerkzaamheid benaderen vanuit de leerfuncties, zoals dat gebeurt in figuur 5, vergroot het inzicht en maakt het begrip 'zelfwerkzaamheid' hanteerbaarder voor het inrichten van leersituaties en het daaraan gekoppelde onderwijsarrangement.

LEERFUNCTIES	voorbereiding	uitvoering	nazorg
<b>cognitief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· voorkennis mobiliseren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· kennis opnemen, vaardigheden oefenen</li> <li>· nadenken over het geleerde</li> <li>· conclusies formuleren</li> <li>· relaties leggen met eerder geleerde/ overzicht krijgen</li> <li>· toepassingscondities en -mogelijkheden oefenen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· producttoets</li> <li>· processtoets</li> </ul>
<b>affectief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· leerdoelen verhelderen</li> <li>· nieuwsgierig maken</li> <li>· uitdagen</li> <li>· interesse wekken</li> <li>· aandacht richten</li> <li>· relevantie verhelderen</li> <li>· aan de gang gaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· concentratie bewaken</li> <li>· motivatie op peil houden</li> <li>· feedback zoeken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· beoordelen</li> <li>· prestaties toeschrijven aan strategiegebruik</li> </ul>
<b>regulatief</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· oriënteren op leerdoelen</li> <li>· (sub)doelstellingen kiezen en bepalen</li> <li>· leerstrategieën kiezen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· bewaken van de voortgang</li> <li>· bewaken van het leerproces</li> <li>· herstelbeslissingen nemen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· evalueren</li> <li>· reflecteren op het leerproces</li> </ul>

Figuur 5 Leerfuncties geordend in domeinen tijdens de verschillende momenten van de uitvoering van de leertaak. (Zie ook Studiehuisreeks nr. 4, hoofdstuk 1)



#### 4 Programmering van lessen

Bij de programmering van po/pgo in periodes gedurende het schooljaar, zoals dat beschreven is in paragraaf 3, is het mogelijk om:

- de programmering van lessen onveranderd te laten en te houden op een x-aantal vijftig-minuten-lessen per dag;
- de programmering van lessen onveranderd te laten, maar met andere tijdseenheden, bijvoorbeeld zestig-minuten-lessen of tachtig-minuten-lessen of honderd-minuten-lessen. Kortom, de tijdseenheid van een les veranderen. Of hiervoor gekozen wordt, zou in eerste instantie afhankelijk moeten zijn van onderwijskundige en vakinhoudelijke argumenten. Daarna zou bekeken moeten worden of een gekozen planning organisatorisch ook realiseerbaar is.
- het lesrooster te flexibiliseren, zodat lessen:
  - niet altijd even lang duren, maar de lengte afhankelijk gemaakt wordt van de onderwijskundige wensen in plaats van organisatorische duidelijkheid. Denk bijvoorbeeld in basistijdseenheden van twintig minuten en laat docenten per vaksectie zelf aangeven hoe lang lessen in een bepaald vak in de verschillende leerjaren moeten duren, uitgaande van wenselijke meervouden van twintig minuten;
  - op bepaalde momenten in het jaar anders geroosterd zijn. Te denken valt aan halfjaarroosters, maandroosters of alternerende roosters per veertien dagen;
  - op bepaalde momenten van de dag een ander karakter hebben. Voorbeeld: bij een thematische inrichting van de opleiding, bijvoorbeeld in vijf thema's waarin de vakken zijn ondergebracht, kan er een dagorde bepaald worden met eerst twee uur instructie, daarna een werkcollege-uur, dan twee uur individueel zelfstandig werken (of samenwerken), dan weer een werkcollege-uur waarin de leerlingen vragen kunnen stellen die gerezen zijn in de twee uur daarvoor en tot slot is er aan het einde van de dag ruimte voor practica en dergelijke. In figuur 6 is deze organisatievorm in een eenvoudig schema gezet.

WEEKROOSTER						
les-uu r	lessoort	maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
		thema a	thema b	thema c	thema d	thema e
1	instructie-uur					
2	instructie-uur					
3	werkcollege					
4	individueel werken					
5	individueel werken					
6	werkcollege					
7	practicumtijd					
8	practicumtijd					

Figuur 6 Weekrooster voor lessen, uitgaande van een vaste dagindeling en een thema per dag

## 5 Po/pgo-programmering

In paragraaf 3 is uitvoerig beschreven hoe po/pgo in afgebakende blokken geprogrammeerd kan worden op bepaalde momenten in het schooljaar met handhaving van exclusieve lesperiodes daarnaast. Er is ook een programmeringsvorm denkbaar - hiermee wordt in het hbo druk geëxperimenteerd - waarbij onderwijs thematisch georganiseerd wordt en de verschillende thema's wekelijks op gezette momenten terugkomen, de ene keer in een lesarrangement en de andere keer in een po/pgo-arrangement. Welke programmeringsvorm de voorkeur heeft, hangt af van een aantal criteria:

- 1 met welke programmeringsvorm imiteer je de vervolgstudie of het werkveld waarin de leerling te zijner tijd moet opereren het beste;
- 2 met welke programmeringsvorm help je leerlingen het beste om uitstelgedrag tegen te gaan;
- 3 met welke programmeringsvorm anticipeer je het beste op de randvoorwaarden binnen het instituut (financiën, docenteninzetbaarheid, facilitaire dienstverlening binnen het instituut, inpassen van de eigen programmering in de totale programmering van de hele schoolgemeenschap);

- 4 welke vorm van programmeren sluit het beste aan bij de onderwijs-kundige, de inhoudelijke en organisatorische inrichting van de school;
- 5 wat sluit innovatie-strategisch het beste aan bij de manier van inno-veren binnen de school?

## 6 Combi-modellen: lessen en po/pgo

In combi-modellen wordt een onderwijsaanbod vorm gegeven waarin *een vorm van* programmering van de les (zie paragraaf 4) gecombi-neerd wordt met *een vorm van* programmering van po/pgo. In figuur 7 zijn de programmeringsmogelijkheden voor de les en voor de alterna-tieve onderwijsarrangementen in kaart gebracht. Het is een cryptische weergave van de werkelijkheid, maar daardoor wordt de aandacht des te duidelijker gericht op een aantal fundamentele keuzes.

po/pgo (en andere alternatieven) voor de les ▼	lessen				
	50 min.	andere tijds-eenheid	variabele tijds-eenheid	vrije dag-program-me ring	vaste dag-program-me ring (zie fig. 6)
per dag ingezet					
per week ingezet (1e alinea § 5)					
afgebakende blokken (zie figuur 4)					

Figuur 7 Zoekschema voor de programmering van zelfwerkzaamheid

Fundamentele keuzes die scholen zouden moeten maken aan de hand van de bestudering van figuur 7:

- als wij zelfwerkzaamheid willen programmeren, welk onderwijsarrangement kiezen we daarvoor;
- zijn de vier fasen van zelfwerkzaamheid van invloed op de programmering van zelfwerkzaamheid in de verschillende afdelingen/leerjaren;
- past een bepaalde visie op lesprogrammering beter bij zelfwerkzaamheid dan een andere;
- welke alternatieven voor de les passen het beste in de verschillende afdelingen en leerjaren: probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, thematisch onderwijs en andere;
- hoe kan er onderlinge samenhang bewerkstelligd worden in de programmering van zelfwerkzaamheid in de verschillende afdelingen en leerjaren;
- et cetera?

Keuzes van innovatie-strategische aard:

- hoe starten we de discussie op;
- wie doet er mee aan de discussie;
- is er relevante literatuur;
- is er op een andere school in of buiten Nederland bruikbare ervaring;
- hoe wordt de discussie in projectvorm vormgegeven;
- hoe gaat de besluitvorming in z'n werk;
- moeten er in het kader van de besluitvorming uitprobeerprojecten opgestart worden;
- hoe worden interne en externe communicatie op elkaar afgestemd;
- et cetera?

Programmering van zelfwerkzaamheid? Hebben we het hier over de volgende fase in het actualiseren van het onderwijsaanbod van scholen vanuit de invalshoeken 'iedere school is een studiehuis' en 'de hele school: één studiehuis'? Op z'n minst een trend om serieus te nemen.

## Referentie

Simons, P.R.J., & Zuylen, J.G.G. (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. *Studiehuisreeks, 4*, 7-20. Tilburg: Meso-Consult.

### 3 TERMEN VOOR SCHOOLEFFICIENCY

*Tom Mariën*

*Adjunct-directeur*

*Stedelijke Scholengemeenschap Zutphen*

#### **De ordeningswens van een veldwerker**

Een schoolleider die een gehoor met mensen uit het bedrijfsleven over zijn werk vertelt, krijgt zonder mankeren vragen over de effectiviteit en de efficiency van de organisatie in de school. Welke schoolleider is in zo'n situatie nooit jaloers geweest op zijn gehoor dat voor de effectiviteit van een bedrijf zo'n eenvoudig criterium kan hanteren als de winstgevendheid. Kinderen opleiden en opvoeden is een functie van een school. Dat dit iets anders is dan winstmaken, daarover zal weinig verschil van mening bestaan. Maar bij de beantwoording van de vraag welke concrete taken uit die functie voortvloeien, zijn er ongeveer evenveel hoofden als zinnen. Dat kan boeiende politieke debatten opleveren, maar nooit een bruikbare maatstaf voor de efficiëntie en effectiviteit van een schoolorganisatie. Over de maatschappelijke functies van onderwijsinstellingen verschillen de opvattingen wellicht veel minder dan over de manier waarop die functies moeten worden vervuld. Het is daarom de moeite waard onderwijsinstellingen eens van een afstandje te bekijken en globale criteria te zoeken, waaraan ze moeten voldoen wil de maatschappij tevreden over hen zijn. Je zou het een fenomenologische benadering kunnen noemen van het effect en het rendement van scholen. Wat hier volgt is een poging van een werker in het veld om orde te scheppen in de veelheid aan eisen, die rijksoverheid, schoolbestuur, leerlingen, hun ouders en niet te vergeten de uitvoerenden zelf stellen aan hetgeen in het jargon van deze tijd wellicht het 'dienstverleningsproduct onderwijs' behoort te heten. De aanpak beperkt zich tot de schoolsoort die ik als veldwerker ken: het v.o.

#### **De maat voor het ideaal**

Wie wil meten heeft ijkpunten en een maatstaf nodig. Een school, die datgene oplevert wat de maatschappij verlangt, is een ideale school en kan als ijkpunt fungeren. In zo'n ideale school slagen bijvoorbeeld alle leerlingen van de examenklas voor het examen. De mate waarin een echte school dit ideaal benadert, wordt aangegeven met een getal tussen 0 en 1 of voor liefhebbers van de Celciusschaal, met een getal tussen 0 en 100. Een goede maat voor effectiviteit behoort vanzelfsprekend gebaseerd te zijn op de verschillende elementen ervan. Daarom wordt elke school van verschillende standpunten bekeken en vergeleken met het ideaal. Elk aspect van het functioneren van de school levert in deze vergelijking een getal op tussen 0 en 1 of

tussen 0 en 100. Hoe dichter het rekenkundig gemiddelde van deze getallen bij 1 ligt of bij 100, hoe beter de school het ideaal benadert. Het aan-vankelijke idee om deze scores met elkaar te vermenigvuldigen en uit het product af te lezen hoe goed de school het doet, heb ik verlaten. Een school die in één opzicht nul scoort maar verder vrij goed, zou dan immers op nul eindigen. Om een daarmee samenhangende reden is de titel van dit stuk 'termen voor schoolefficiency' en niet 'factoren in schoolefficiency'.

### **De buitenkant van het ideaal**

Het zoeken is naar een getal dat een maat is voor de effectiviteit van het functioneren van een school. Daarbij gaat het om uitkomsten en niet over de wijze waarop die uitkomsten worden bereikt. We bekijken de verschijnselen, de fenomenen, en gaan niet breedvoerig gissen naar de mechanismen die ervoor verantwoordelijk zijn. Welke resultaten verwacht de maatschappij van het voortgezet onderwijs? Kortom welke onderwijsuitkomsten heeft een ideale school? Zolang we niet vragen wat men meent dat er nodig is om de onderwijsuitkomsten te bereiken, lijkt er een grote overeenstemming te bestaan over globale taken die 'het onderwijs' moet vervullen.

- a Alle leerlingen van de examenklassen slagen voor hun examen.
- b De leerlingen die geslaagd zijn, hebben niet langer op school gezeten dan de nominale cursusduur van de opleiding waarvoor ze het examen behaalden.
- c Wisselingen van studierichting of niveau komen niet voor. Daarvoor heeft de school gezorgd door de inrichting van haar onderwijs, de determinatie van leerlingen, de advisering voor richtingkeuzen en door goede en overtuigende contacten met leerlingen en ouders.
- d De school kent geen drop-outs.
- e Het aanbod van studierichtingen en niveaus aan de school is zodanig divers, dat er voor elke leerling een keuze is die bij zijn individuele mogelijkheden past.
- f De school zorgt er met de inrichting van haar onderwijs voor dat de kansen voor allochtone en anderstalige leerlingen gemiddeld dezelfde zijn als voor autochtone leerlingen.
- g De school heeft de leerlingen zo goed voorbereid op de vervolgstudies, dat zij na het examen een vervolgstudie starten op het niveau waarvoor ze zijn opgeleid en daarin tot een tweede studiejaar worden toegelaten.
- h De school is in staat de wensen van haar klanten, ouders en leerlingen, te begrijpen en er rekening mee te houden. Ze behoudt daardoor haar relatieve wervingskracht voor nieuwe leerlingen.
- i De school heeft een aandeel in de opleiding van allochtonen, dat evenredig is aan het aantal allochtonen, dat woont in de provincie.

Alleen bij het voorlaatste kenmerk kan een echte school de ideale standaard enigszins overtreffen. Geheel overeenkomstig het gewicht dat dezer dagen algemeen wordt gegeven aan de werking van het marktmechanisme, kan een school op dit aspect van haar functioneren dan ook een score krijgen, die wellicht iets groter is dan 1.

### Scores voor de negen facetten

Voor elk van de negen facetten aan het functioneren van een school die hierboven zijn genoemd, heb ik gezocht naar een rekenwijze voor het bepalen van de score. Het gemakkelijkst zijn die rekenwijzen uit te drukken in formules. Zo'n formule is echter niet erg expliciet over de redeneertrant van de opsteller ervan. Een toelichting blijft dus nodig en voor de leesbaarheid van dit stuk is het wellicht beter om daarmee te beginnen en de formule als een samenvatting te beschouwen.

- a Het percentage geslaagden  $G$  spreekt voor zich. Van belang is het om elke examenkandidaat hetzelfde gewicht bij de bepaling van  $G$  toe te kennen. Het gemiddelde nemen van de gemiddelde percenta-geslaagden per examenniveau is dus alleen goed als er op elk niveau hetzelfde aantal kandidaten examen deed.

*Percentage geslaagden:*

- $n_a$  totaal aantal gezakten;
- $N_e$  totaal aantal examenkandidaten over alle soorten examens gezamenlijk.

#### Fout!

- b De studievertraging ten opzichte van de nominale studieduur wordt uitgedrukt in een getal  $V$ . Bij alle geslaagde examenkandidaten wordt de nominale studieduur van de opleiding gedeeld door de tijd die de kandidaat nodig had om het examen te behalen. Voor elke kandidaat levert dit een getal tussen 0 en 1. Het gemiddelde van deze getallen over alle examenkandidaten is  $V$ . De nominale studie-duur voor het behalen van een havo-diploma van bijvoorbeeld een mavo-instromer in havo-4 behoort daarbij op twee jaar te worden gesteld.

*Verblijfsduur geslaagden:*

- $N_e$  totaal aantal examenkandidaten;
- $t_i$  nominale studieduur;
- $d_i$  werkelijke studieduur.

#### Fout!

- c Het aantal wisselingen van studierichting bepaalt een getal  $W$ . Bij het berekenen van  $W$  tellen de leerlingen van volledig heterogene leerjaren niet mee. Het onderwijs heeft voor deze leerlingen immers nog geen niveau-etiket gekregen. De andere leerlingen volgen onder- wijs in meer homogene groepen.

Laat hun aantal  $N_i$  zijn. Op dit aantal wordt in mindering gebracht het aantal leerlingen  $n_w$ , dat gedurende het schooljaar onderwijs is gaan volgen op een ander niveau of dat het voorgaande schooljaar aan dezelfde school onderwijs op een ander niveau volgde. Delen door  $N_i$  levert het getal  $W$ , dat weer tussen 0 en 1 ligt. In het hypothetische geval dat een school in alle leerjaren alleen heterogene groepen kent, moet  $W$  gelijk aan 1 worden gekozen. Zowel 'opstromen' als 'afstromen' kunnen worden uitgelegd als het gevolg van tekortschietende advisering of selectie door de school en moeten daarom beide worden meegeteld. Veranderingen in het keuzepakket van leerlingen in de bovenbouw zijn van een andere orde en moeten hier mijns inziens buiten beschouwing blijven.

*Wisselingen van opleiding:*

- $N_i$  aantal leerlingen in homogene groepen;
- $n_w$  aantal dat van opleidingsniveau wisselt.

**Fout!**

d Vanuit het standpunt van de school gezien zijn alle leerlingen, die de school verlaten zonder diploma drop-outs. Daarbij behoeven niet te worden meegeteld de leerlingen die verhuizen en hun studie in een-zelfde soort opleiding voortzetten aan een andere school op een afstand van bijvoorbeeld 15 km of meer. Het drop-outs-getal  $D$  is 1 verminderd met het quotiënt van het aantal drop-outs en het totaal aantal leerlingen.

*Drop-outs:*

- $N_i$  totaal aantal leerlingen;
- $n_v$  aantal dat verdwijnt zonder diploma (geen verhuisgevallen).

**Fout!**

e Een getal  $P$ , het palet, geeft de diversiteit van de opleidingen die de school aanbiedt en de vrijheid in de keuze van het pakket examen-vakken. Voor alle soorten examens (vwo, havo, mavo, vbo) die de school afneemt, wordt het aantal kandidaten geteld en het aantal verschillende vakkenpakketten waarin zij examens doen. Bij elk soort examen geeft een getal tussen 0 en 1 de verhouding van het aantal verschillende pakketten en het aantal kandidaten. Het middelen van deze getallen voor de verschillende examens die de school afneemt, zou geen recht doen aan de diversiteit die de school in haar opleidingen kent. Dat gebeurt op de volgende manier. De verhoudingsgetallen per examen worden met elkaar vermenigvuldigd. Voor een mavo/havo-school zijn er twee van die verhoudingsgetallen. De uitkomst ligt dicht bij nul dan elk van de getallen in dat product. Het feit dat de school twee opleidingen biedt tegen een categoriale school één, wordt in rekening gebracht door een hogere machts-wortel te nemen van het product - de wortel van de macht  $L^2$ -. Het getal  $P$  komt zo dicht bij 1 te liggen dan voor een categoriale school.



*Diversiteit van de opleidingen/het palet:*

- $p_i$  aantal vakkenpakketten in opleiding  $i$ ;
- $e_i$  aantal kandidaten bij het examen in opleiding  $i$ ;
- $L$  aantal verschillende opleidingen.

**Fout!**

- f Het getal  $S$  is ingevoerd om de verdeling over de afdelingen en leerjaren van de school van allochtone en anderstalige leerlingen (aa-leerlingen) van de school, te vergelijken met de verdeling van de gehele leerlingenpopulatie over de afdelingen en leerjaren. Een lage waarde van  $S$  geeft aan dat aa-leerlingen in sommige delen van de school over- of ondervertegenwoordigd zijn. Voor elke opleiding worden twee verhoudingen berekend. De eerste is de verhouding van het aantal aa-leerlingen in die opleiding en het totaal aantal aa-leerlingen in de school en de tweede is de fractie van het totaal aantal leerlingen in die opleiding. Het verschil van deze twee verhoudingen wordt gekwadrateerd. Deze kwadraten worden gemiddeld voor alle opleidingen.  $S$  is dan 1 minus de wortel uit dit gemiddelde.

*Spreiding AA-leerlingen:*

- $n_i$  aantal leerlingen in opleiding  $i$ ;
- $a_i$  aantal AA-leerlingen in opleiding  $i$ ;
- $A$  totaal aantal AA-leerlingen;
- $N$  totaal aantal leerlingen;
- $L$  aantal verschillende opleidingen.

**Fout!**

- g Een getal  $U$  drukt uit hoe goed de school de leerlingen heeft voorbereid op vervolgoedingen. Dat is het best te zien aan een voorbeeld. Als in een zeker schooljaar  $s$  kandidaten slagen voor het havo-examen, dan heeft de school dat jaar  $s$  leerlingen met succes voorbereid op een hbo-studie. Zo is de theorie. Het aantal  $v$  dat aan het begin van het tweede schooljaar na het havo-examen nog steeds een hbo-studie volgt, geeft een maat voor de duurzaamheid van dat succes. Het wordt weer uitgedrukt in een verhoudingsgetal. Voor de andere examens, die de school afneemt, worden soortgelijke verhoudingsgetallen berekend. Het gemiddelde daarvan is  $U$ .

*Succesleerlingen in vervolgoedingen:*

- $v_i$  aantal dat na anderhalf jaar nog de soort opleiding volgt waarvoor examen  $i$  hen opleidde;
- $s_i$  aantal dat slaagde voor examen  $i$ ;
- $L$  aantal verschillende opleidingen.

**Fout!**

h Het getal A geeft aan in welke mate de school haar aantrekkingskracht weet te behouden en wordt bepaald door het 'marktaandeel' van de school. Fluctuaties daarin kunnen van jaar tot jaar door toevalligheden worden veroorzaakt die voor een belangrijk deel buiten de invloedssfeer van een school liggen. Het getal A vergelijkt daarom het gemiddeld marktaandeel over twee perioden van drie jaar met elkaar, namelijk het gemiddeld marktaandeel over de driejarige periode, die in het peiljaar afloopt, met het gemiddeld marktaandeel in de driejarige periode, die in het jaar voorafgaand aan het peiljaar afliep. Jaarlijkse schommelingen worden zo uitgemiddeld en een trend wordt zichtbaar. Een school die haar marktaandeel geleidelijk vergroot - en dus in de ogen van de ouders haar maatschappelijke taak goed vervult - scoort hier meer dan 1. Het markt-aandeel is het quotiënt van het aantal leerlingen dat zich in het lopende jaar voor de brugklas heeft ingeschreven en het totaal aantal kinderen in de regio, dat in hetzelfde jaar naar het voortgezet onderwijs gaat. Een school in een groeigemeente scoort zodoende niet automatisch hoog, zelfs al groeit de school als de spreekwoordelijke kool. Het aantal aanmeldingen voor de brugklas wordt immers elk jaar vergeleken met het aantal twaalfjarigen dat eerder in dat jaar nog in groep acht zit van de basisscholen in de regio. Is dat aantal in een zeker jaar van 100 naar 200 gegroeid, dan heeft de school haar marktaandeel pas vergroot als het aantal brugklassers meer dan dubbel zo groot wordt.

*Aantrekkingskracht van de school:*

- $b_j$  aantal brugklassers dat in het jaar  $j$  is aangemeld;
- $t_j$  totaal aantal 12-jarigen in de regio in datzelfde jaar;
- $m_t$  gemiddeld marktaandeel in de meest recente periode van drie jaar;
- $m_{t-1}$  gemiddeld marktaandeel in de voorgaande periode van drie jaar;
- $h$  huidig jaar, het peiljaar.

**Fout!** met **Fout!** en **Fout!**

i De mate waarin de school haar inspanningen richt op de opvang van allochtonen en een bijdrage levert aan het realiseren van een multi-culturele samenleving wordt uitgedrukt met het getal M.

Twee verhoudingen spelen een rol bij het bepalen van de grootte van M voor een school:

- de verhouding  $f$  tussen het aantal leerlingen van de school met allochtone achtergrond en het totaal aantal;
- de verhouding  $q$  tussen het aantal inwoners met allochtone achtergrond in de provincie en het totaal aantal inwoners.

De school kan door haar toelatingsbeleid alleen invloed uitoefenen op  $f$ . De schoolscore voor M is daarom een functie van  $f$ , waarin  $q$  een parameter is. Het getal M is maximaal gelijk aan 1 en bereikt die

maximale waarde als de fractie leerlingen met allochtone achtergrond  $f$  hetzelfde is als de fractie  $q$  van allochtone inwoners in de provincie. Scholen zonder leerlingen met allochtone achtergrond leveren geen bijdrage aan de vorming van een multiculturele samenleving en scoren voor  $M$  nul. Datzelfde geldt ook voor scholen met uitsluitend leerlingen van culturele minderheden. De functie  $M$  is door deze eisen minder eenvoudig dan de functies waarmee de score van een school voor de andere acht facetten van haar maatschappelijk functioneren wordt bepaald. In het naschrift is daarom een rekenvoorbeeld opgenomen.

*Multicultureel karakter van de school:*

- $n, p$  totaal aantal met allochtone achtergrond in de school, respectievelijk in de provincie;
- $N, P$  totaal aantal leerlingen in school, respectievelijk inwoners in de provincie;
- $f$  fractie leerlingen,  $q$  fractie inwoners in de provincie met allochtone achtergrond;
- $k$  is een normeringsfactor, die ervoor zorgt dat het maximum van de functie  $M$  gelijk aan 1 wordt, zoals moet.

**Fout!**      waarin

**Fout!** , **Fout!**      en  $k$  wordt gegeven door **Fout!**

#### Elke school een rapportcijfer

Demografische gegevens, gegevens over de doorstroming van leerlingen, gegevens over de opleidingen, leveren op de wijze die hier-boven staat beschreven negen buitenafmetingen op van elke school. De maatstok voor elke afmeting loopt van 0 tot 1. Bij een ideale school in een stabiele situatie zijn alle afmetingen 1. Schoolmeesters zouden zo'n ideale school een 10 geven voor de wijze waarop die haar maatschappelijke taken vervult. Maar ook aardse scholen kunnen op deze manier een rapportcijfer krijgen. Dat wordt:

$$C = 1 + G + V + W + D + P + S + U + A + M$$

De 1 is het in het onderwijs gebruikelijke bonuspunt dat elke kandidaat bij een toets krijgt ongeacht de wijze waarop hij de toetsopdrachten heeft uitgevoerd. Voor rapportcijfers hoger dan 1 moet echt een prestatie zijn geleverd.

#### Absolute en vergelijkende maat

Het rapportcijfer van een school kan een aardig gespreksonderwerp zijn voor een schoolleider in een gezelschap van mensen uit het bedrijfsleven. Iets serieuzer wordt het al wanneer alle scholen in een regio het rapportcijfer bekendmaken, dat zij volgens bovenstaande norm krijgen, en als wapen gebruiken in de strijd om de leerlingen. Maar een dergelijk cijfer, een effectiviteitsgetal, kan naar mijn idee meer zijn dan een

discussie-onderwerp op een receptie of een middel voor scholen onderling om elkaar leerlingen voor de neus weg te kapen.

Het belang zit in zijn fenomenologische basis, in het feit dat alleen objectief meetbare buitenafmetingen van de school worden gebruikt. Voor de berekening van het cijfer zijn immers alleen algemene demografische gegevens nodig en gegevens van controleerbare tellingen in de school waarop het cijfer betrekking heeft. Daarmee is het een absolute maatstaf om de maatschappelijke prestaties, de effectiviteit van de school te meten.

De schoolscore is dus een absolute maat en niet het resultaat van onderlinge vergelijking. Omdat alle scholen voor voortgezet onderwijs op dezelfde wijze worden gesubsidieerd, is het effectiviteitsgetal ook bruikbaar om scholen te vergelijken. De school die het hoogst scoort op de effectiviteitsschaal, behaalt met de beschikbare middelen het beste resultaat en heeft zodoende het hoogste rendement. Het is dus de efficiëntste school.

Een verleidelijke toepassing van onderlinge vergelijking voor een school die zelf hoog scoort, is hierboven al genoemd. Aantrekkelijk voor de minister van onderwijs zou kunnen zijn om, in tijden van krapte in zijn begroting, scholen die beneden het gemiddelde presteren te korten op hun subsidie of om, bij wijze van stimulans tot kwaliteitsverbetering, scholen die beter dan gemiddeld scoren te belonen met extra subsidie.

#### **Hoe dicht bij het doel?**

We hebben geconstateerd dat het schoolcijfer effectiviteit meet. En wel de effectiviteit waarmee gemeenschapsgeld wordt besteed aan de 'black box' onderwijs, die een aantal maatschappelijke resultaten, geslaagde examenkandidaten bijvoorbeeld, moet produceren. Het cijfer zegt er dus ook iets over hoe dicht de maatschappelijke doelstellingen zijn genaderd. In deze betekenis zou het zelfs een indicator kunnen zijn voor iets geheel anders. Namelijk of de gemeenschap, belichaamd in onze overheid, het onderwijs wel voldoende middelen ter beschikking stelt om dicht genoeg bij de gestelde doelen in de buurt te komen. Voor deze laatste meting vormen de schoolcijfers geen absolute maat, maar wel weer een waarmee effecten kunnen worden vergeleken. Wanneer we als gemeenschap bijvoorbeeld zouden besluiten meer mid-delen voor ons onderwijs uit te trekken, moet immers bij een efficiënte besteding van die extra gelden het cijfer dat de scholen gemiddeld scoren, hoger worden. Het hogere schoolcijfer geeft in dat geval aan dat de extra maatschappelijke inspanning er ook inderdaad toe heeft geleid, dat de scholen hun maatschappelijke taken beter vervullen.

### **Ongeklokte marathon**

Het is een uitdagend idee om het niet te laten bij het ontwikkelen van een standaard voor het meten van de effectiviteit van scholen, maar om ook te zoeken naar standaarden, die op een vergelijkbare manier zijn gebaseerd op buitenafmetingen en waarmee de effectiviteit en vervolgens de efficiency kan worden gemeten van andere instellingen met verantwoordelijkheid voor het onderwijs, zoals - om maar bij een belangrijke instelling te beginnen - het ministerie zelf, van uitvoerings-organen als vervangingsfonds, participatiefonds en van ondersteunende instellingen. Het is zeker dat dit niet zal meevallen. De maatschappelijke functie van deze instituten is immers indirect en daardoor diffuus. Zij produceren zelf geen opleidingsresultaten, maar werken in het beste geval als katalysatoren wanneer de scholen bezig zijn opleidingsresultaten tot stand te brengen. Welk maatschappelijk resultaat de inspanning van deze instellingen moet hebben is daarom niet eenvoudig te kwantificeren. Niettemin zal dat moeten gebeuren als je ooit eens zou willen aangeven in welke verhouding inspanning en resultaat tot elkaar staan, ofwel hoe efficiënt deze instituten werken. Het is ook een maatschappelijk belang dat er gezocht wordt naar een efficiency-maatstaf voor andere bij het onderwijs betrokken instellingen dan de scholen. Want het gaat niet aan om van de scholen de tijd die zij over hun marathon doen op duizendsten van seconden nauwkeurig te klokken, terwijl we van de andere deelnemers in de race de tijd niet eens opnemen en zo-doende ook niet kunnen vaststellen of ze hebben hardgelopen dan wel op hun gemak hebben gewandeld.

Anders gezegd: wanneer je wilt nagaan of gemeenschapsgeld efficiënt wordt gebruikt voor de maatschappelijke taken waarvoor het is bestemd, dan dien je efficiency-maatstaven op te stellen voor alle instanties die voor het verrichten van die taak in het leven zijn geroepen en het niet te laten bij maatstaven voor de instellingen die het uitvoerend werk doen. Blijft het bij één maatstaf, namelijk voor de uitvoerenden, dan zal in alle gevallen waarin de taken niet naar behoren zijn vervuld, dat falen aan hen worden toegeschreven, omdat zij de enigen zijn van wie kan worden vastgesteld dat ze tekort zijn geschoten. Het behoeft geen verder betoog dat er in zo'n situatie veel ruimte ontstaat voor onjuiste en onrechtvaardige beoordelingen. Hoe dit ook zij, het hierboven beschreven cijfer is een duidelijke maat voor school-efficiëntie. Het lijkt mij de moeite waard om na te gaan hoe het er voor de scholen in de praktijk gaat uitzien.

### **Naschrift**

#### *Het multicultureel karakter van de school M*

Is op een school de schoolbevolking een getrouwe afspiegeling van de bevolking in de provincie, dan geldt  $M = 1$ . Om te laten zien welk resultaat de rekenwijze heeft voor het cijfer van een school volgt hier een rekenvoorbeeld voor twee situaties. In een provincie wonen 2 miljoen mensen, waarvan er 300.000 een

niet-Nederlandse achtergrond hebben.

Voor de fractie  $q$  geldt dus  $q = 300.000 / 2 \text{ miljoen} = 0,15$ .

In de formule wordt de macht van  $f$ :  $2q / (1-q) = 0,353$ .

Voor het normeringsgetal  $k$  vinden we:

**Fout!**

en daarmee  $k = 2,703$ .

- De eerste voorbeeldschool heeft 1000 leerlingen, waarvan er 80 een allochtone achtergrond hebben; dat is een fractie  $f = 80 / 1000 = 0,08$ . Voor deze school is  $q / f = 0,15 / 0,08 = 1,875$  zodat de exponent van  $e$  in de formule wordt:

**Fout!**

Substitutie in de formule voor  $M$  geeft:

**Fout!**

**Fout!**

- Een tweede school in dezelfde provincie heeft eveneens 1000 leerlingen. Op deze school zitten bijvoorbeeld 250 leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond. Hier is  $f = 250 / 1000 = 0,25$  en dus groter dan de fractie in de provincie. Omdat dit afwijkt van de 'standaard' zal de school voor  $M$  minder dan 1 scoren. In dit geval is  $q / f = 0,15 / 0,25 = 0,6$ . De exponent van  $e$  wordt daarmee: **Fout!**

De school scoort daarmee voor  $M$ :

**Fout!**

Een score die bijna tweemaal zo hoog uitvalt als die van de eerste voorbeeldschool. Deze uitkomst doet daarmee recht aan het intuïtieve en ongekwantificeerde gevoel dat het eerste zicht van de cijfers oproept, namelijk dat de tweede school een grotere bijdrage levert aan het realiseren van een multiculturele samenleving dan de eerste.

## 4 EEN KOERSKEUZEDOCUMENT VOOR EEN SCHOOLSIGNALEMENT: EEN AANZET

*Jos Zuylen*

*MesoConsult*

*Wynand Wijnen*

*Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research*

*Rijksuniversiteit Limburg*

### 1 Inleiding

Binnen de randvoorwaarden die de overheid schept (regelgeving), wordt er op iedere school in Nederland aan onderwijskwaliteit gewerkt. Door de decentralisatieperikelen gaat het grijze-muizen-tijdperk steeds meer tot het verleden behoren. Iedere school wordt momenteel meer dan ooit aangezet zich als uniek te profileren. Dit zal er toe leiden dat scholen in de komende tien jaar steeds meer van elkaar gaan verschillen. Bij het ontwikkelen van verscheidenheid staat de opdracht die voor iedere school geldt niet ter discussie.



Figuur 1 De opdracht van iedere school

Maar *hoe* geef je leren vorm, *hoe* geef je leren leren vorm en *hoe* geef je vorming gestalte? Dit is natuurlijk geen nieuwe discussie voor onderwijzers. Hier is (slechts) sprake van voortschrijdend inzicht. Met andere woorden: niet de vragen, maar de antwoorden veranderen. Nieuw is dat medewerkers van een school min of meer verplicht worden zelf antwoorden te geven. De grootste gemene deler van alle antwoorden, die de medewerkers van een school geven, levert een *schoolsignalement* op. De vragen die wij hieronder ordenen, zijn slechts bedoeld om een idee te geven van het type vragen dat in de drie categorieën thuishoort.

### ***Leren***

Relevante keuzes: welke leerdoelen streven we na in het onderwijs; welke doelen zijn verouderd; welke nieuwe doelen komen erbij; hoe maken we de organisatie van de school ondergeschikt aan het leren van leerlingen; hoe groeperen we leerlingen; welke plaats krijgen zelf-studie en huiswerk; welk leermateriaal gebruiken we; hoe gaan we om met audio-visuele middelen; hoe passen we informatie- en communicatietechnologie in; maken we lesroosters ondergeschikt aan onderwijskundige principes; et cetera?

Opmerking: ook binnen door de overheid aangestuurde bewegingen als de basisvorming en de tweede fase is er met betrekking tot de inrichting van leerarrangementen voor scholen een zee van ruimte om aan die arrangementen een 'schooleigen' karakter te geven.

### ***Leren leren***

Relevante keuzes: wat bedoelen we met leren leren; beschouwen we de leerhouding van een leerling als een doel of een middel; hoe maken we de organisatie van de school ondergeschikt aan de realisatie van leren-leren-doelen; hoe geven we leren leren in de verschillende afdelingen en leerjaren vorm; hoe wordt de integratie van leren en leren leren gerealiseerd; worden leerlingen beoordeeld op leren-leren-voortgang; hebben leren-leren-activiteiten een algemeen vormend of een individueel remediërend karakter; et cetera?

Opmerking: bij de door de overheid aangestuurde onderwijsinnovaties van de laatste jaren kan het als een gemiste kans beschouwd worden, dat leren-leren-doelen in de examinering te weinig geprofileerd voor het voetlicht komen. Daarnaast is het de vraag of de overheid scholen niet moet stimuleren om leren leren vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief vorm te geven als een doorlopend traject waarop de overgang tussen schoolsoorten (zie hoofdstuk 2, paragraaf 3) geen inbreuk maakt.

### ***Vorming***

Relevante keuzes: wat bedoelen we met vorming; halen we de samenleving in de school en hoe; hoe geven we wereldbeschouwingen vorm; hoe organiseren we de school zo, dat vorming concreet handen en voeten krijgt; welke fatsoensnormen en omgangsvormen worden gehanteerd; moeten docenten voorleven; mogen leerlingen roken en mogen docenten - in het kader van die voorbeeldfunctie - roken; is betrokkenheid van ouder(s)/verzorger(s) een doel of een middel; et cetera?

Opmerking: er moet nog veel veranderen als je vormingsdoelen spiegelt aan de concrete praktijk: in de Tweede Kamer discussieert men over de prijs van een pakje sigaretten, de staatssecretaris van onderwijs laat zich ontvallen dat ze er wel voor voelt om scholen die het lukt rokers-vrije ruimten en speelplaatsen te realiseren, premies te geven, maar docenten banen zich nog steeds 's morgens met een shaggie in de mond een weg naar de schooldeur door een haag van rokende leerlingen. Is hier sprake van respect voor



andermans keuzes of van hard-nekkige gewoonten?

## 2 Koerskeuzelijst

Een koerskeuzelijst is een geordende verzameling vragen. Vragen in een koerskeuzelijst voor een schoolsignalement hebben betrekking op de drie categorieën: leren, leren leren en vorming. Per categorie is er vervolgens een ordening in dimensies te maken. Zo vormt het begrip 'omgangsvormen' een dimensie in de categorie 'vorming' en is respect voor andermans spullen een facet van deze dimensie. Een concreet keuzemoment voor een school dat hieruit voortvloeit: schaffen we wel of geen kluisjes aan?

Een school moet in zijn operationele handelingen consistent zijn. Met andere woorden: de ontwikkeling van een schoolsignalement is een deductief proces (een visie op mens en maatschappij ➤ opvoedings-doelen ➤ onderwijsdoelen ➤ leerdoelen ➤ et cetera). Dit laat onverlet dat er in het kader van kwaliteitszorg op gezette momenten gekeken moet worden of het lukt te doen wat we zeggen. Een schoolsignalement is niet hetzelfde als 'zeggen wat we doen'. Het is 'zeggen wat we doen en doen wat we zeggen'.

Naar alle waarschijnlijkheid zal er tussen de categorieën van een signalement consistentie moeten zijn. We bedoelen daarmee dat scholen de kwaliteit van de drie categorieën in gelijke mate zouden moeten behartigen. Overigens bestaan er op dit moment geen scholen - en ze zullen in de toekomst ook niet ontstaan - die zeer geavanceerd omgaan met bijvoorbeeld leren, maar aan leren leren en vorming geen boodschap hebben. Scholen moeten in een schoolsignalementendiscussie gericht hun aandacht verdelen over de drie categorieën. Mogelijk leidt dit te zijner tijd tot *modellen voor schoolsignalementen*. Daarbij is het niet ondenkbaar dat bestaande scholen model staan. Immers, onderwijsvernieuwers hebben in de afgelopen vijftig jaar ook model gestaan. Wat wij nu basisvorming en tweede fase noemen zijn de krenten uit de pap van de onderwijsvernieuwers (Boeke, Dalton, Montessori, Petersen, Steiner, en anderen). Daarnaast zie je dat met name in de constructieprocessen van de tweede fase in de netwerken door scholen openhartig wordt samengewerkt. Op basis van het 'halen-brengen-principe' wordt driftig geleend en samen geleerd.

## 3 Stappenplan

In de ontwikkeling van een schoolsignalement zou een school een aantal stappen moeten zetten.

- 1 Oriëntatie en analyse op de voor- en nadelen van het ingaan van een ontwikkelingsproces voor de totstandkoming van een schoolsignalement. Product van dit proces: we doen het of we doen het niet. In het laatste geval: einde verhaal en overgaan tot de orde van de dag.
- 2 Komen tot een gemeenschappelijke gespreksbasis over de volgende aspecten: wat is een schoolsignalement; hoe komt het tot stand en wat gaan we ermee doen? Eindproduct van deze stap:

- één A-viertje met antwoorden op de bovenstaande vragen.
- 3 De schoolsignalementendiscussie binnen de school de status van een project geven. Het gevolg hiervan is dat er gewerkt kan gaan worden met een set *spelregels* dat vastligt. (Zie in dit verband nummer 2, mei 1995 uit de Studiehuisreeks *Werken in netwerken - een blauwdruk* -, hoofdstuk 2 en 3.)
  - 4 In de analysefase bij de totstandkoming van een schoolsignalement heeft de koerskeuzelijst een functie. Per facet (zie de eerste alinea van paragraaf 2) gaat het steeds om drie vragen:
    - waar bevindt zich de school op dit moment;
    - waar zou de school te zijner tijd willen uitkomen;
    - wat moet er gedaan worden om de gewenste situatie op school te realiseren?
  - 5 Door de definiëring van de term schoolsignalementen, zoals wij dat in deze bijdrage doen, en door aan te geven hoe een school een signalementendiscussie moet voeren, verwachten we dat school-signalementen zich onderscheiden van missie-discussies. Die laatste verworden op veel scholen als snel tot 'papierne tijgers', waardoor het met alle goede bedoelingen uiteindelijk niet lukt om die documenten de status te geven van operationele richtlijnen. Ze leiden niet tot concreet meetbare afspraken. Bij zo'n gemis sterven in non-profit organisaties vele goede voornemens een zachte dood. Wat om die reden de operationalisatie van de verschillende facetten van een schoolsignalement op als aparte subprojecten, die weliswaar niet te scheiden zijn, maar wel om innovatie-strategische redenen te onderscheiden.

In de praktijk blijkt dat open vragen in koerskeuzelijsten vaak te weinig houvast bieden. Om die reden wordt er dan gewerkt met gesloten vragen. De koerskeuzelijst (Frank Jager, CPS) voor huiswerkpraktijk en huiswerkbeleid, in de brochure 'Handreiking voor het ontwikkelen van huiswerkbeleid (Procesmanagement Basisvorming en de SLO, 1995) is hiervan een goed voorbeeld. Jager verdeelt het probleem huiswerk-praktijk en huiswerkbeleid in tien facetten. Ieder facet ordent hij in vier stellingen. De medewerkers van een school gebruiken die vier stellingen als startpunt voor de eigen plaatsbepaling. Omdat er in de vier stellingen een opbouw zit, kunnen ze aan de hand ervan ook hun wenselijke positie aangeven. Hierboven gaat het over inhoudelijke ondersteuning. Eenzelfde soort ondersteuning kan aan medewerkers geboden worden als het gaat om het beantwoorden van de vraag wat de school allemaal moet doen en wat er moet veranderen om van de huidige situatie naar de gewenste situatie te komen. In zo'n hulpmiddel kan de volgende ordening centraal staan. Wat zijn de consequenties voor:

- het instructiesysteem (het voorbereiden, verzorgen en faciliteren van leeractiviteiten door middel van een onderwijsaanbod);
- het leerlingbegeleidingssysteem (het scheppen van een studie- en werkklimaat voor de leerlingen door

- preventieve en remediërende activiteiten);
- het beheersysteem (het voorzien in en het beheer van middelen);
- het intern relatieverzorgend systeem (het scheppen van een werk-klimaat voor alle medewerkers);
- het extern relatieverzorgend systeem (het verzorgen van de externe communicatie met instituten en personen).

Geordend zoeken naar consequenties gebeurt door voor een wenselijke verandering de afsprakenmatrix in te vullen.

Doelen	Wie	Wat	Wanneer	Hoe	Wat is er klaar als we klaar zijn

Figuur 2 De afsprakenmatrix

Als het nog gedetailleerder moet en er draaiboekachtig gezocht moet worden - dit is met name nodig als een plan om te veranderen gereali-seerd moet worden - gebeurt het met behulp van een draaiboek. In een draaiboek staan weeknummers en maanden in de linker kolom onder elkaar en op de horizontale rij staat 'wie, wat, hoe'. In de cellen van de matrix die zo ontstaat, worden concrete activiteiten aangeduid, staan namen, wordt materiaal benoemd, et cetera.

#### 4 Schoolcijfer

In hoofdstuk 3 doet Tom Mariën scholen het voorstel zich te onder-werpen aan het strakke regiem van het cijfer en het rapport. In zijn opvatting kunnen scholen een rapportcijfer krijgen voor efficiency. Een prima gedachte. Efficiency is geen doel, maar een middel. Zijn hoofd-stuk is in dat licht bezien van grote waarde. Wij lenen zijn insteek voor het aanbrenge van een ordening in de *doelend*discussie. Voor de doelendiscussie hebben we in deze brochure het woord 'schoolsignale-ment' geïntroduceerd. Als een school ergens een rapportcijfer voor verdient, dan is het wel voor haar schoolsignalement. Een cum-laude rapport wordt uitgereikt aan een school met de beste voornemens en een voortreffelijke realisatie ervan. En als mevrouw Netelenbos nu toch aan out-put financiering wil gaan doen, getuige haar uitspraak over premies voor scholen die roken tegengaan, dan is er vast een prachtige set criteria te verzinnen.