

**V51  
1986**

Voorstudies en  
achtergronden

# **Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs**

**E.F.L. Smeets  
Th.J.M.N. Buis**

**CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag**

Smeets, E.F.L.

Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs / E.F.L.  
Smeets, Th.J.M.N. Buis. – 's-Gravenhage : Staatsuitgeverij. –  
(Vorstudies en achtergronden / Wetenschappelijke Raad voor het  
Regeringsbeleid, ISSN 0169-6688 ; V 51)  
Uitg. van het Instituut voor Toegepaste Sociologie. – Met lit. opg.  
ISBN 90 12 05201 7  
SISO 450.4 UDC 371.12:373.5.014.3

Trefw.: leraren en onderwijsvernieuwing.

## WOORD VOORAF

Zeer onlangs bracht de WRR zijn rapport 'Basisvorming in het onderwijs' uit aan de regering. Bij de voorbereiding van dit rapport hechtte de Raad er veel belang aan kennis te nemen van de opvattingen van leraren over hun beroep, over onderwijsvernieuwingen in het algemeen, en over de mogelijkheden van invoering van een voor alle leerlingen gemeenschappelijke basisvorming in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Aan het Instituut voor Toegepaste Sociologie vroeg de Raad deze thema's nader te onderzoeken.

In deze voorstudie wordt, op basis van een schriftelijke enquête onder een representatieve steekproef van 1116 leraren, een overzicht gegeven van hun inzichten en meningen over de genoemde onderwerpen. Daarbij is onder meer gebleken dat leraren invoering van een algemene basisvorming mogelijk achten. Van deze en andere uitkomsten van de enquête is gebruik gemaakt bij de formulering van conclusies en aanbevelingen in het rapport van de Raad.

Zoals gebruikelijk bij publikaties in de reeks 'Voorstudies en achtergronden' berust de verantwoordelijkheid voor de in deze studie ingenomen standpunten bij de auteurs, en niet bij de WRR.

Prof dr. W. Albeda  
voorzitter WRR

Prof dr. C.J.M. Schuyt  
voorzitter WRR-projectgroep  
Basisvorming in het onderwijs



## VOORWOORD

Voor U ligt het eindrapport van een onderzoek naar de houding van leraren ten opzichte van vernieuwingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, dat door het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) te Nijmegen is uitgevoerd.

Opdrachtgever was de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) te 's-Gravenhage, terwijl de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) meegefinancierd heeft. De WRR zal de resultaten van dit onderzoek verwerken in een advies aan de Regering over de mogelijkheden van een minimum basisvorming voor iedereen in het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek is uitgevoerd binnen de sectie Inrichting en Vormgeving van het Onderwijs (SIVO). Dr. Th. Buis was projectleider, drs. E. Smeets fungeerde als projectuitvoerder. De interviews werden afgenomen en uitgewerkt door drs. G. Wildenborg. Dr. M. Oud-De Glas vatte de resultaten van de interviews samen in een verslag, waarvan voor dit eindrapport gebruik is gemaakt. Bovendien maakte zij deel uit van de interne begeleidingskommissie van het onderzoek. Daartoe behoorden ook dr. A. Pelkmans en drs. D. van Vierssen. Voor de methodologische ondersteuning tekende dr. C. de Graauw. P. Goossens verzorgde de coördinatie van het veldwerk.

Vele anderen hebben een bijdrage geleverd aan de uitvoering van het onderzoek. In de eerste plaats uiteraard de leraren die hun medewerking verleenden aan de interviews of aan het vragenlijst-onderzoek. Voorts was ondersteuning afkomstig van verschillende medewerkers uit de sectie Inrichting en Vormgeving van het Onderwijs, de sectie Methoden, de afdeling Research-technische dienstverlening en de afdelingen tekstverwerking en reprografie.

Nijmegen, juli 1985.

INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE

Drs. A. J. Mens, directeur.



# INHOUDSOPGAVE

<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>1 AANLEIDING TOT DIT ONDERZOEK</b>	<b>9</b>
<b>2 DE DOCENT EN ONDERWIJSVERNIEUWING: UITWERKING VAN DE VRAAGSTELLINGEN</b>	<b>11</b>
2.1 De tevredenheid met het beroep	11
2.2 De maatregelen die de overheid neemt	14
2.2.1 Maatregelen die de arbeidsvoorwaarden betreffen	14
2.2.2 Het onderwijsvernieuwingsbeleid (1968-1984)	15
2.2.2.1 Het Middenschoolexperiment	19
2.2.2.2 Het Integratieproject Scholengemeenschappen	21
2.2.2.3 Het Mavo-project	22
2.3 Kenmerken van geïntegreerd voortgezet onderwijs	22
2.3.1 Groeperings- en werkvormen	23
2.3.2 Het onderwijsaanbod	24
2.3.3 Basisvorming	25
2.4 Vraagstellingen van het onderzoek	26
<b>3 ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>28</b>
3.1 Onderzoeksgroep	28
3.2 Interviews	28
3.3 Vragenlijst-onderzoek	29
3.3.1 Steekproeftrekking	30
3.3.2 Onderzoeksinstrument	31
<b>4 ONDERZOEKSUITVOERING</b>	<b>33</b>
4.1 Interviews	33
4.2 Veldwerk vragenlijst-onderzoek	33
4.2.1 Dataverzameling	33
4.2.2 Representativiteit	35
4.2.2.1 Nonrespons bij de scholen	35
4.2.2.2 Nonrespons bij de docenten	36
4.3 Verwerking vragenlijst-onderzoek	38
4.3.1 Controle en schoning van de data	38
4.3.2 Statistische verwerking van de data	38
4.3.2.1 Weging	39
4.3.2.2 Analyses	39
<b>5 HET BEROEP VAN LERAAR IN DE EERSTE FASE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS</b>	<b>42</b>
5.1 Persoonlijke gegevens	42
5.2 Tevredenheid met het werk	43
5.3 Taakbelasting	46
5.4 De leerling	49
5.4.1 Motivatie van leerlingen	49
5.4.2 Extra inspanning ter verhoging van de motivatie van de leerlingen	52
5.5. Samenvatting	53
<b>6 HOUDING TEN OPZICHTE VAN ONDERWIJS- VERNIEUWING</b>	<b>55</b>
6.1 Ervaringen met onderwijsvernieuwing	55
6.1.1 Landelijke vernieuwingsprojecten	55

6.1.1.1	Het Middenschoolexperiment	55
6.1.1.2	Het Integratieproject Scholengemeenschappen	56
6.1.1.3	Het Mavo-project	57
6.1.2	Werken met heterogene groepen leerlingen	58
6.1.3	Werken met intern gedifferentieerd onderwijs	59
6.2	Bereidheid tot en behoefte aan onderwijsvernieuwing	61
6.3	Verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen	64
6.4	Samenvatting	65
<b>7</b>	<b>OPVATTINGEN OVER GEïNTEGREERD VOORTGEZET ONDERWIJS</b>	<b>67</b>
7.1	Geïntegreerd voortgezet onderwijs: de vier uitgangspunten	67
7.1.1	Uitstel van studie- en beroepskeuze	67
7.1.2	Gelijke kansen	68
7.1.3	Verbreiding van het onderwijs- en vormingsaanbod	69
7.1.4	Verbetering van de sociale vorming	69
7.2	Groeperings- en werkvormen	70
7.2.1	Brede instroom	70
7.2.2	Heterogene groepen	71
7.2.3	Mogelijkheden voor interne differentiatie	75
7.3	Onderwijsaanbod	76
7.3.1	Integratie van vakken tot leergebieden	76
7.3.2	Het vakkenaanbod	77
	7.3.2.1 Praktijkvakken	77
	7.3.2.2 Moderne vreemde talen	78
	7.3.2.3 Informatika	79
7.3.3	Urenverdeling	80
7.3.4	Keuzevakken	80
7.4	Eén- of tweesporige opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs?	81
7.5	Heterogene brugperiode?	84
7.6	Samenvatting	84
<b>8</b>	<b>MOGELIJKHEDEN VOOR EEN MINIMUM BASISVORMING</b>	<b>87</b>
8.1	Definitie van een minimum basisniveau	87
8.2	Leerlingbegeleiding	88
8.3	Toetsing, afsluiting en doorstroming	89
8.4	Samenvatting	90
<b>9</b>	<b>SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN</b>	<b>91</b>
	<b>LITERATUURLIJST</b>	<b>96</b>
<b>BIJLAGE 1:</b>	Interviewleidraad	101
<b>BIJLAGE 2:</b>	Vragenlijst	106
<b>BIJLAGE 3:</b>	Vragenlijst Uitvalsonderzoek	125



## Hoofdstuk 1

### AANLEIDING TOT DIT ONDERZOEK

In december 1983 heeft de Regering de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) gevraagd een advies uit te brengen over de wenselijke inhoud, omvang en structuur van de basisvorming. Het gaat daarbij om "de noodzakelijke toerusting, waarover ieder lid van de samenleving door basisvorming zal moeten gaan beschikken, om in de (toekomstige) samenleving zinvol te functioneren en om zich daarin voldoende staande en gaande te houden" (WRR, 1984). Met andere woorden, welke basisvaardigheden moeten alle leerlingen in het Nederlandse onderwijs zich eigen maken? Hoeveel tijd mag dat kosten? En hoe moet het onderwijs waarin die basisvaardigheden worden aangeleerd, er uitzien?

In zijn uitwerking van het advies zal de Raad zich concentreren op het voortgezet onderwijs, enerzijds omdat men in het basisonderwijs net begonnen is met een grondige herstructureringsoperatie, waarvan de lijnen in de nieuwe Wet op het basisonderwijs zijn uitgezet, anderzijds omdat juist de inrichting van het voortgezet onderwijs de afgelopen jaren sterk ter discussie heeft gestaan en daarover binnen afzienbare tijd beslissingen zijn te verwachten. Hoe die beslissingen er uit zullen zien is nog onzeker. Zeker is wel, dat veranderingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in de richting zullen gaan van een verdere integratie van de bestaande schooltypen.

In de inmiddels op gang gekomen discussie over de wenselijkheid en mogelijkheid van het vaststellen van normen met betrekking tot de basisvorming blijkt steeds weer dat die discussie niet los van de discussie rond de mogelijke invoering van geïntegreerd voortgezet onderwijs gevoerd kan worden.

Dat de docenten bij een dergelijke herstructurering, wat ook de concrete vorm daarvan moge worden, een belangrijke rol zullen spelen, behoeft geen betoog. De WRR hecht er daarom veel belang aan kennis te nemen van de opvattingen van leraren die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (dat wil zeggen de eerste vier leerjaren van het LBO, MAVO, HAVO en VWO, alsmede aan middenschole), teneinde tot een verantwoord advies aan de Regering te kunnen komen. Het gaat daarbij om de opvattingen van genoemde docenten over problemen die de huidige eerste fase van het voortgezet onderwijs kent, over mogelijke oplossingen daarvan, over de wenselijkheid en haalbaarheid van een verdere integratie van het voortgezet onderwijs, zoals voorgesteld in de ministeriële plannen voor Voortgezet Basisonderwijs (VBaO), en over de wenselijkheid en haalbaarheid van de vaststelling van een minimum basisniveau voor alle leerlingen die de eerste fase van het voortgezet onderwijs afsluiten.

In opdracht van de WRR is daarom door het Instituut voor Toegepaste Sociologie in Nijmegen een onderzoek uitgevoerd onder docenten die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In dat onderzoek, waarvan hier verslag wordt gedaan, zijn genoemde punten aan de orde gekomen.

Om een voldoende grote en representatieve steekproef van docenten te kunnen benaderen, is gekozen voor dataverzameling door middel van een schriftelijke vragenlijst. Deze vragenlijst werd aan een representatieve steekproef van 2360 leraren toegezonden. Tevens werden, tijdens de

konstruktiefase van de vragenlijst, interviews gehouden met twaalf leraren. De resultaten van deze interviews vormen een aanvulling op de gegevens die de schriftelijke vragenlijst oplevert, aangezien interviews genuanceerder en gedetailleerder informatie kunnen verschaffen over de argumenten achter verschillende standpunten.

In dit rapport zal geïntegreerd verslag worden gedaan van de resultaten van de interviews en de schriftelijke vragenlijst. Omdat de resultaten van de interviews, in verband met het geringe aantal ondervraagde docenten, niet als representatief voor de mening van de docent in de eerste fase van het voortgezet onderwijs gezien mogen worden, zullen die resultaten in de rapportage alleen gebruikt worden om de resultaten van de vragenlijst, die wel als representatief beschouwd mogen worden, meer reliëf te geven. Het geheel zal worden voorafgegaan door een uitwerking van de vraagstellingen aan de hand van een beknopt literatuuroverzicht.

Het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, was beschrijvend van aard. Het oogmerk van dit rapport is een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving te geven van de houdingen en opvattingen van de docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs ten opzichte van onderwijsvernieuwing, met name Voortgezet Basisonderwijs.

## Hoofdstuk 2

### DE DOCENT EN ONDERWIJSVERNIEUWING: UITWERKING VAN DE VRAAGSTELLINGEN

Dat leraren bij de invoering van onderwijsvernieuwingen een wezenlijke rol spelen, behoeft geen betoog. Fullan (1982, p. 107) stelt: "Educational change depends on what teachers do and think - it's as simple and as complex as that. (...) Whether significant educational change is possible is a moot point; easy it certainly isn't."

Uit de literatuur die op het gebied van onderwijs en onderwijsvernieuwing is verschenen, zijn drie belangrijke factoren af te leiden die van invloed kunnen zijn op de houding van de leraar ten opzichte van onderwijsvernieuwingen:

1. De tevredenheid van de docent met zijn dan wel haar beroep (zie Fullan, 1982).
2. De maatregelen die de overheid neemt met betrekking tot het onderwijs (zie Mulder & Van Velzen, 1984, en Goudriaan & Veerman, 1982).  
Daarbij is weer een onderverdeling te maken naar:
  - a. Maatregelen die de arbeidsvoorwaarden betreffen;
  - b. Maatregelen die te maken hebben met het onderwijsvernieuwingsbeleid.
3. De kenmerken van de voorgestelde vernieuwing (zie Fullan, 1982).

Deze onderdelen zullen in dit hoofdstuk aan de hand van een literatuurstudie verder worden uitgewerkt. In paragraaf 2.1 komt de tevredenheid met het beroep van leraar aan de orde. In 2.2 gaan we in op de maatregelen die de overheid gedurende de laatste jaren heeft genomen op het gebied van de arbeidsvoorwaarden (2.2.1) en op het gebied van de onderwijsvernieuwing (2.2.2). In paragraaf 2.3 worden de kenmerken van de voorgestelde vernieuwing, het Voortgezet Basisonderwijs, uitgewerkt. Daarbij wordt ingegaan op de groeperings- en werkvormen (2.3.1), het onderwijsaanbod (2.3.2) en basisvorming (2.3.3) in VBaO.

Op grond van het literatuuroverzicht komen we tot de formulering van de vraagstellingen van dit onderzoek. Deze worden in paragraaf 2.4 gepresenteerd.

#### 2.1 De tevredenheid met het beroep

Het behoeft geen betoog dat een bepaalde mate van tevredenheid met het werk en de werkomstandigheden een noodzakelijke voorwaarde is voor de bereidheid van docenten om energie te investeren in onderwijsvernieuwing. Fullan (1982, p. 107) zegt daarover het volgende: "The quality of working conditions of teachers is fundamentally connected to the chances for success in change.", en "... the mental health and attitude of the teacher are absolutely critical to the success of any serious change effort."

Goudriaan en Veerman (1982) stellen dat (dreigende) hervormingen een negatieve invloed hebben op de algemene tevredenheid van leraren. Ook los van de discussie rond de vernieuwingsproblematiek is het uiteraard van het grootste belang dat voor onderwijsgeevenden de juiste voorwaarden gekreëerd worden voor een adequate uitvoering van hun taken.

De tevredenheid van leraren met hun beroep is de laatste jaren regelmatig onderwerp van onderzoek geweest. Merz (1979, p. 31)

omschrijft tevredenheid met het beroep als een gestructureerd geheel dat opgebouwd is uit de tevredenheid met verschillende onderdelen van het beroep. Over de aard van de tevredenheid zegt hij: "... in jedem Falle ist sie das Ergebnis eines mehr oder weniger bewussten Vergleichs der Merkmale der Berufssituation (Ist-Wert) und der individuellen Bedürfnisse und (Berufs-)Erwartungen (Soll-Wert)." (ibid., p. 46). Prick (1983, p. 59) sluit zich daarbij aan: "De beide componenten waaruit het oordeel is opgebouwd - datgene wat wordt geboden enerzijds en wat men wenst, verwacht of billijk acht anderzijds - zijn zo met elkaar verweven dat ze niet los van elkaar kunnen worden gezien."

Merz wijst erop dat de mate van tevredenheid met het beroep bij leraren vergelijkbaar is met die bij andere beroepsgroepen. Op basis van een studie van ruim driehonderd onderzoeken op het gebied van de tevredenheid met het beroep kwamen Robinson & Hoppock (1952) tot de konklusie dat ongeveer twintig procent van de beroepsbevolking ontevreden is. Volgens Merz' literatuurstudie bevestigen cijfers die in onderzoeken naar de tevredenheid van leraren gevonden zijn, deze gegevens.

De algemene tevredenheid met het beroep ("algemene arbeidssatisfak-tie") wordt zowel volgens Merz als Prick in belangrijke mate bepaald door de inhoud van het werk. Hieronder verstaan beiden het lesgeven en andere activiteiten waarbij de leraar direkt contact heeft met de leerlingen. Beiden komen tot de konklusie dat leraren relatief tevreden zijn met hun beroep. Volgens Merz heeft 11 procent van de respondenten er spijt van leraar te zijn geworden, terwijl 67 procent meteen weer leraar zou worden, als hij of zij voor de keuze gesteld zou worden.

Frank (1969, p. 27) rapporteert dat leraren die lesgeven aan de Duitse Volksschule of het Duitse Gymnasium het omgaan met jonge mensen als het belangrijkste positieve aspekt van hun beroep noemen. Andere belangrijke positieve punten waren de relatief grote mate van zelfstandigheid van de docent en het feit dat het beroep van leraar innerlijke bevrediging schenkt. Ook in het onderzoek van Merz, bij leraren van Duitse Volks-, Real- en Berufsschulen, alsmede Gymnasien, blijkt het omgaan met jonge mensen als belangrijkste pluspunt van het docentenbestaan te worden gezien. Bijna net zo vaak genoemd werden de relatief grote zelfstandigheid en het interessante, afwisselende karakter van het beroep (Merz, 1979, p. 221 e.v.).

Als belangrijkste negatieve kanten van hun beroep noemen de door Merz geënquêteerde leraren het feit dat de klassen te groot zijn, dat er teveel leerstof verwerkt moet worden en dat er teveel tijd aan organisatie- en beheersactiviteiten besteed moet worden. Bovendien maken zij melding van overbelasting en onzekerheid door voortdurende vernieuwingen in het onderwijs. Bij de analyse van ruim drieduizend probleemsituaties, genoemd door in het algemeen voortgezet onderwijs werkzame docenten, bleek dat bijna 40 procent van de genoemde probleemsituaties betrekking had op het omgaan met en het lesgeven aan leerlingen (Bergen, Peters, Kristensen, 1984). De auteurs konkluderen dat verreweg de meeste problematische situaties bij de beroepsuitoefening van de docent voorkomen tijdens het lesgeven. Daaronder verstaan Bergen c.s. het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van de les, de reacties van leerlingen op de lesinhoud en storend gedrag van leerlingen tijdens de les. Met de toename van het aantal jaren leservaring blijken deze problemen af te nemen.

Juist de tevredenheid met het werk komt de laatste jaren meer en meer onder druk te staan. Er is sprake van toenemende stress en taakbelasting, resulterend in een toenemend ziekteverzuim.

De National Education Association stelde in 1967 aan een aantal leraren in de Verenigde Staten de vraag "Als U alles nog eens over zou kunnen doen,

zou U dan weer leraar worden?". 53 Procent van de ondervraagde leraren antwoordde in dat geval zeker weer leraar te zullen worden. In 1979, toen diezelfde vraag weer gesteld werd, gold dat nog maar voor 30 procent van de respondenten. Ongeveer één op de drie onderwijsgeevenden daarentegen zou dat waarschijnlijk (22 procent) of zeker (10 procent) niet meer doen. In 1967 waren dit respectievelijk 7 en 2 procent (Fullan, 1982, p. 111). Cijfers die wijzen op een dalende tevredenheid met het beroep bij leraren in de Verenigde Staten. Termen als "teacher stress" en "burnout" raken intussen steeds meer ingeburgerd.

Cijfers over het ziekteverzuim in Nederland, geregistreerd door de Rijksuniversiteit Leiden, duiden erop dat het beroep van leraar de laatste jaren zwaarder is geworden. In het schooljaar 1977-1978 waren onderwijsgeevenden gemiddeld 4.6 procent van het schooljaar wegens ziekte afwezig. Vijf jaar later, in het schooljaar 1982-1983, bedroeg dat percentage 5.7 procent. Personeel van vijftig jaar en ouder bleek gemiddeld zelfs 12.5 procent van het schooljaar afwezig wegens ziekte. De kans dat een vijftigjarige mannelijke docent in het voortgezet onderwijs voor het bereiken van de vijfenzestigjarige leeftijd wordt afgekeurd, bedraagt 54.4 procent. Bij vrouwelijke docenten is die kans zelfs 71.4 procent (Goudriaan & Veerman, 1982). Mannen in andere beroepen lopen 37.8 procent kans om voor hun vijfenzestigste te worden afgekeurd, vrouwen 57.8 procent. Uit een enquête van het Nederlands Genootschap van Leraren (Van Beusekom, 1984) blijkt dat bij de geënquêteerde scholen slechts 35.4 procent van de leraren ouder dan vijftig jaar normaal funktioneert. De rest heeft te maken gekregen met zogenaamde "medische uren", geheel of gedeeltelijk ziekteverlof, afkeuring, vervroegde uittreding of is onlangs overleden.

In een NIPO-enquête, in opdracht van het Nederlands Genootschap van Leraren uitgevoerd bij schoolleiders van scholen voor algemeen voortgezet onderwijs, onderschreef 92 procent van de ondervraagden min of meer de stelling dat de stress op het werk (zowel voor hen als voor de leraren) de laatste jaren was toegenomen (Laroy, 1984). Als belangrijkste oorzaak van stress werd de mentaliteit van de jeugd genoemd. Andere belangrijke oorzaken waren, volgens de schoolleiders, het regeringsbeleid, onzekerheid omtrent het behoud van de baan en extra taakbelasting.

Op grond van een literatuuronderzoek komt Veenman (1982) tot de konklusie dat de belangrijkste problemen van beginnende leraren liggen in het houden van orde en het motiveren van leerlingen.

Merz (1979, p. 240) konstateert dat leraren in de eerste jaren relatief het minst tevreden zijn met hun beroep. Hij stelt dat de algemene arbeidssatisfaktie stijgt naarmate de docent ouder wordt. Dit wordt volgens de auteur veroorzaakt doordat jongere leraren hogere eisen aan hun beroep stellen, waaraan vaak niet bevredigend tegemoetgekomen kan worden. Naarmate men ouder wordt, "groeit" men in het beroep, gaat men lagere eisen stellen en groeit de tevredenheid, aldus Merz. Niemann (1970) meldt naar aanleiding van zijn onderzoek naar de tevredenheid met het beroep bij leraren in Duitsland onder andere dat leraren boven 45 jaar tevredener zijn dan leraren onder 45 jaar. De resultaten die Prick (1983) vindt, zijn hier echter moeilijk mee te rijmen: hier blijkt de periode van 46 tot 55 jaar een moeilijke episode in het leraarschap te vormen. De tevredenheid met het beroep ligt hier aanmerkelijk lager dan bij andere leeftijdsgroepen. In de fase vanaf 56 jaar stijgt die tevredenheid scherp. Als mogelijke verklaring voor dit gegeven verwijst Prick naar de hoge invalideringscijfers. De ontevreden docenten in de groep boven 56 jaar hebben waarschijnlijk voor een groot deel het onderwijs verlaten.

Zowel Merz als Prick komen tot de bevinding dat de algemene tevredenheid met het beroep bij vrouwelijke docenten hoger ligt dan bij hun mannelijke kollega's.

## 2.2 De maatregelen die de overheid neemt

Een andere belangrijke component in de houding van de docent ten opzichte van onderwijsvernieuwingen, wordt gevormd door de maatregelen die de overheid neemt. Deze kunnen een negatieve invloed hebben op de tevredenheid van de leraar en op de bereidheid van de leraar om zich in te zetten voor onderwijsvernieuwing.

Mulder en Van Velzen (1984, p. 62) waarschuwen voor een te dwingend overheidsbeleid op het gebied van onderwijsvernieuwing: "Tegen deze strategie van gedwongen verandering pleit dat docenten een groot deel van hun motivatie verliezen. Vooral bij opeenvolgende als negatief ervaren maatregelen neemt de motivatie om zich in te blijven zetten kennelijk af. Dat wil overigens niet zeggen dat er dan helemaal niets meer gebeurt, maar het plezier in het werk neemt af, de satisfactie wordt geringer. Er valt geen eer meer te behalen, wordt er dan gezegd."

Bij de maatregelen die de overheid neemt, kunnen we een onderscheid maken in maatregelen die betrekking hebben op de arbeidsvoorwaarden van de leraar en maatregelen gericht op inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs (het onderwijsvernieuwingsbeleid).

Op beide punten wordt van diverse kanten kritiek geleverd. Zo stelt Rasing (1985-2, p. 923) over de periode 1968-1984 dat "... het 16 jaar lang gevoerde onderwijsbeleid de leraren het water tot aan de lippen heeft doen stijgen." Het Nederlands Genootschap van Leraren verwijt de overheid dat er een stroom van maatregelen in de rechtspositionele sfeer, met betrekking tot salarissen en arbeidsvoorwaarden, is gekomen, terwijl er niets bruikbaar werd geproduceerd op het gebied van de inhoud van het onderwijs.

In paragraaf 2.2.1 wordt een overzicht gegeven van recente maatregelen van overheidswege, die de arbeidsvoorwaarden betreffen. Die maatregelen zouden in een aantal gevallen tot vermindering van de tevredenheid van de docent kunnen leiden, mogelijk gepaard gaand met een vermindering van zijn/haar vernieuwingsbereidheid. In paragraaf 2.2.2 geven we een schets van het onderwijsvernieuwingsbeleid sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968. Daaruit zal duidelijk worden dat de aan dit beleid ten grondslag liggende gedachte gedurende die periode nagenoeg onveranderd is gebleven, dat het daadwerkelijk gevoerde beleid desondanks echter verre van duidelijk is geweest. Deze onduidelijkheid zou de bereidheid van de docent om zich in te spannen bij de invoering van toekomstige onderwijsvernieuwingen in negatieve zin kunnen beïnvloeden.

### 2.2.1 *Maatregelen die de arbeidsvoorwaarden betreffen*

De maatregelen gericht op de arbeidsvoorwaarden die de overheid de laatste jaren doorvoert liggen veelal in de sfeer van bezuiniging.

Op het salariele vlak zijn kortingen doorgevoerd. Naast algemene bezuinigingen op de ambtenarensalarissen (inhouding 1982 en 1984, korting op het vakantiegeld, inleveren prijscompensatie), geldt sinds 1983 een extra onderwijskorting (WIISO-korting), die langzaam wordt afgebouwd. Andere salariskortende maatregelen waren de verlaging van de aanvangssalarissen in 1978 (AJA-regeling), alsmede de verlenging van de salarisschalen met in totaal vier jaar (1981 en 1982). Daarbij kwamen nog diverse andere maatregelen, zoals vermindering van taakuren, gefaseerde afschaffing van taakuren van rechtswege ("schoorsteenuren") en de effecten van de HOS-nota (Herstructurering onderwijssalarissen), waarbij, met overgangsregelingen voor zittende docenten, onderwijsgevend niet meer naar hun

leeftijd, bevoegdheid of schoolsoort betaald worden, maar naar functie en op basis van dienstjaren. Hogere bevoegdheden dan vereist worden niet meer gehonoreerd (gegevens ontleend aan Rasing, 1985-1).

Het aantal arbeidsplaatsen in het onderwijs is de laatste jaren gedaald, enerzijds door bezuinigingsoperaties (vermindering van het aantal wekelijkse lessen in het AVO/VWO van 32 naar 30 in 1972, inkrimping van het aantal arbeidsplaatsen in 1983 en 1984), anderzijds door dalende leerlingenaantallen. Dit leidde bovendien voor een aantal leraren tot het inleveren van lessen en in sommige gevallen zelfs tot het opheffen van scholen. Daarbij speelt ook een rol het voorstel een verscherpte opheffingsnorm te gaan hanteren volgens het eind 1984 verschenen HEF-VO-wetsontwerp (Herschikking en Fusie Voortgezet Onderwijs).

Overigens zal het aantal banen in het onderwijs volgens het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen weer gaan toenemen. Dit als gevolg van de arbeidstijdverkorting met ingang van 1 augustus 1985.

Intussen blijft de gemiddelde groepsgrootte in het voortgezet onderwijs stijgen. Toen in 1972 het aantal wekelijkse lessen in het AVO/VWO van 32 naar 30 daalde, steeg de gemiddelde groepsgrootte van 22.9 naar 24.0. Sinds 1983 schijnt de groepsgrootte, onder invloed van recente beleidsmaatregelen, verder te stijgen. Precieze cijfers ontbreken, maar volgens de onderwijsinspectie staat vast dat negentig procent van alle scholen voor voortgezet onderwijs één of meer groepen heeft moeten formeren van meer dan dertig leerlingen, tot een maximum van zesendertig (Rasing, 1985-1, p. 929).

Een aantal van de bovengenoemde maatregelen, zoals de vergroting van de groepen en de vermindering van het aantal taakuren, kan een vergroting van de taakbelasting van de onderwijsgeevenden tot gevolg hebben. Naar verwachting zal dit, samen met de salarisverlagingen van de laatste jaren, een negatief effect hebben op de tevredenheid met het werk en de werksituatie, hetgeen weer negatief kan doorwerken in de bereidheid om energie te steken in onderwijsvernieuwing.

Uiteraard is niet alleen het onderwijzend personeel de laatste jaren getroffen door bezuinigingsmaatregelen. Ook werknemers in het bedrijfsleven zijn niet aan dergelijke maatregelen ontkomen.

### 2.2.2 *Het onderwijsvernieuingsbeleid (1968-1984)*

Het door de Nederlandse overheid gevoerde onderwijsvernieuingsbeleid tussen 1968 en nu staat in het teken van het streven naar meer integratie voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs (gegevens ontleend aan o.a. Van Aanholt, 1984; Bulte, 1981; Mulder en Van Velzen, 1984). Een eerste stap in dat streven vormde het van kracht worden van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO), beter bekend als de Mammoetwet, op 2 augustus 1968. Ter bevordering van de mogelijkheden tot doorstroming tussen verschillende schooltypen, de zogenaamde horizontale doorstroming, werd het brugjaar ingevoerd. De mogelijkheid om door te stromen van het LBO naar het AVO/VWO, die oorspronkelijk in het wetsontwerp was voorzien, werd echter geblokkeerd doordat tijdens de debatten in de Tweede Kamer over het wetsontwerp een verschillend vakkenaanbod voor de brugklas LBO en de brugklas AVO/VWO werd vastgesteld.

Met de komst van de Mammoetwet werd de vorming van scholengemeenschappen mogelijk, hetgeen ook door de overheid werd aangemoedigd. Daarbij ging het vooral om scholengemeenschappen waarin ofwel LBO-scholen ofwel AVO/VWO-scholen werden verenigd. De kloof tussen

het LBO en het AVO/VWO kon echter worden overbrugd, doordat scholen op grond van artikel 26 van de WVO ontheffing kunnen krijgen van de brugklasbepalingen. Dit schept de mogelijkheid om een gemeenschappelijke brugklas LBO-AVO(-VWO) te vormen. Tussen 1968 en 1984 ontstonden 764 scholengemeenschappen, waarvan 111 scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO).

Intussen probeerden de beleidsmakers vorm te geven aan de "midden-schoolgedachte". Het betrof hier een vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs, aansluitend op de basisschool. Tijdens de regeringsperiode van G. Veringa (1967-1971) ontstond het idee om te gaan experimenteren met een drie- of vierjarige middenschool. Vooralnsog gebeurde er echter niets.

In 1972 verscheen de Nota Onderwijsbeleid van minister C. van Veen, waarin knelpunten van het onderwijs werden geïnventariseerd. In deze nota werden experimenten met geïntegreerd voortgezet onderwijs aangekondigd. De doelstellingen van het geïntegreerd voortgezet onderwijs zagen er, in het kort, als volgt uit:

- a. een zodanige differentiatie en individualisering van de inhoud en organisatie van het onderwijs, dat het de leerling die ontplooiingskansen biedt, die aansluiten bij zijn talenten, belangstelling en eerder genoten onderwijs.
- b. een veelzijdige intellectuele, praktische, expressieve en sociale vorming.
- c. een optimale organisatie van de doorstroming, ondersteund door een leerplanontwikkeling waarbij de onderwijsdoelen voor de verschillende leerstofeenheden en de bijbehorende beoordelingswijzen en -middelen worden aangegeven.
- d. een zodanige begeleiding en determinatie, dat de leerling in overeenstemming met zijn ambities en mogelijkheden op het juiste spoor wordt gezet.
- e. een opheffen van de examendruk, waartoe het examenstelsel ingrijpend dient te worden herzien.

In 1973 werd de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) opgericht. Deze deed begin 1974 een oproep aan scholen voor voortgezet onderwijs om zich op te geven voor deelname aan het Middenschoolexperiment. Uit de 150 scholen die zich aanmeldden, werden een aantal "kontaktscholen" aangewezen.

Intussen was J. van Kemenade minister van onderwijs geworden. Deze deed in 1975 de discussienota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel" het licht zien. Twee jaar later volgde deel 2 van deze nota.

In de Contourennota's werden vijf doelstellingen van de middenschool genoemd:

1. Het gezamenlijk volgen van algemeen en beroepsoriënterend onderwijs door een volledige jaargroep van leerlingen ongeacht aanleg, milieu, sexe of geleverde leerprestatie.
2. Uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip. Deze keuze dient zover mogelijk naar het zestiende jaar te worden verschoven.
3. Het voortzetten van het streven van de basisschool om "gelijke", dat wil zeggen optimale, kansen tot ontplooiing te bieden.
4. Het verbreden van de inhoud van het onderwijs- en vormingsaanbod van 12 tot 16-jarigen.
5. Het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording.

De middenschool dient samen met de basisschool de periode van "funderend onderwijs" te vormen. In de Contourennota werd een tweesporige eerste fase van het voortgezet onderwijs, dat wil zeggen de



middenschool naast kategoriale scholen, afgewezen. Er werden experimenten voorgesteld die onder andere opheldering zouden moeten verschaffen over de vraag of de kursusduur van de middenschool op drie of op vier jaar gesteld zou moeten worden en op welke leeftijd de cesuur tussen basisschool en middenschool zou moeten liggen. Om heterogene groepering van leerlingen mogelijk te maken, werd vastgesteld dat het onderwijs intern gedifferentieerd zou worden. Bovendien zou de traditionele indeling van leerstof in vakken op de helling moeten: er dienden leergebieden ontwikkeld te worden uit inhoudelijk samenhangende vakken. Al met al een ingrijpende verandering van het onderwijs, die zorgvuldig uitgeprobeerd en begeleid zou moeten worden.

In augustus 1976 startte het middenschoolonderwijs. Vijf scholen waren daarbij betrokken als integraal experiment, tien als deelexperiment. Voor de ondersteuning bij de vormgeving van het onderwijs zorgden 34 resonansscholen. In de daarop volgende jaren werd het aantal experimenterende scholen uitgebreid tot 23 in het schooljaar 1984/85. De resonansschool verdween (zie 2.2.2.1).

Met de komst van minister A. Pais werd het idee dat de toekomst van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in de middenschool lag, naar de achtergrond gedrongen. Pais zag meer in een tweejarige ongedeelde brugperiode, zoals hij in zijn Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs (OPVO) stelt. De basisschool en de brugperiode zouden samen het "elementair onderwijs" moeten vormen.

In zijn in 1979 verschenen nota stelde Pais voor de ongedeelde brugperiode de volgende doelstellingen voor:

- a. Voorkoming van te vroege studie- en beroepskeuze.
- b. Voortzetting van het streven van de basisscholen om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden voor ontplooiing van hun talenten te bieden.
- c. Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod.
- d. Aanbieden van intern gedifferentieerde onderwijsleersituaties.

Kenmerken van het onderwijs in de ongedeelde brugperiode zouden onder andere zijn het besteden van aandacht aan nieuwe vakken, integratie van vakken, het toepassen van vormen van differentiatie binnen klasseverband (DBK) en het hanteren van minimum-eindtermen.

In het OPVO werd voorgesteld om de geïntegreerde tweejarige brugperiode via landelijke projecten op te zetten en uit te testen. De meest aangewezen scholen hiervoor waren de brede scholengemeenschappen. Daarom werd besloten dat de rijksoverheid de totstandkoming van brede scholengemeenschappen zoveel mogelijk zou bevorderen. In dat kader werd aan het coördinatieproject AVO/LBO grote prioriteit verleend. Bovendien werd het landelijk Brugklasproject opgezet.

Tijdens Pais' bewindsperiode was er geen duidelijk beleid ten aanzien van de experimenterende middenscholen. De verdere uitwerking van de ondersteuningsstructuur en het opzetten van de evaluatie van de experimenten stagneerden. De bij het experiment betrokken scholen gingen steeds meer hun eigen koers varen.

In 1982 verscheen de volgende, en voorlopig laatste nota waarin plannen voor integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs ontvouwd werden. Het was de wetgevingvoorbereidende nota "Verder na de basisschool" van de bewindslieden Van Kemenade en Deetman. Net als in de Contourennota's draaide deze nota om het streven de verschillende schooltypen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te vervangen

door één schooltype voor alle leerlingen, aansluitend op het basisonderwijs. Het voorgestelde schooltype werd echter niet meer Middenschool genoemd, maar Voortgezet Basisonderwijs (VBaO).

De uitgangspunten van VBaO lijken sterk op die van de middenschool en op die van het OPVO:

- a. Uitstel van verplichte studie- en beroepskeuze.
- b. Voortzetting van het streven van de basisschool om door middel van aanbieder van een gedifferentieerd onderwijs alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talenten te ontplooiën.
- c. Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod.
- d. Aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor zowel individuele als sociale ontwikkeling.

Enkele kenmerken van VBaO, zoals dat in de nota "Verder na de basisschool" wordt voorgesteld, zijn heterogene groepering van leerlingen, intern gedifferentieerd onderwijs, een maximale zorgbreedte (dat wil zeggen een zo breed mogelijke instroom van leerlingen), integratie van een aantal vakken tot leergebieden en formulering van minimum-eindtermen per vak(gebied).

Omdat een vierjarige cursusduur van VBaO onvermijdelijk tot verlenging van de totale leerweg van de leerlingen zou leiden, wordt in deze, nota geopteerd voor een driejarig VBaO. De samenstellers van de nota houden niet zonder meer vast aan een driejarige periode van heterogene groepering. Op pagina 34 zeggen zij: "Wij menen daarom dat wij in dit stadium een zekere voorzichtigheid in acht moeten nemen en achten het daarom niet reëel thans uit te spreken dat de school voor voortgezet basisonderwijs over de gehele cursusduur de leerlingen met betrekking tot alle programma-onderdelen volledig bijeen zal houden in heterogene groepen."

Deze voorzichtigheid komt in versterkte mate terug in de "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs", die in 1984 onder verantwoordelijkheid van minister Deetman verschijnt. Na het eerste leerjaar wordt de mogelijkheid gekreëerd om ten aanzien van bepaalde onderdelen van het onderwijsprogramma setting toe te passen. Dat wil zeggen dat er groepjes worden gevormd van leerlingen die qua niveau vergelijkbaar zijn. De samenstelling van die groepjes kan per vak of leergebied verschillen. Na het tweede leerjaar kan worden besloten om streaming toe te passen. Dit houdt in dat er groepen van qua niveau vergelijkbare leerlingen worden samengesteld, die voor het gehele onderwijsprogramma bijeen blijven. Op andere punten volgt de "Proeve" in grote lijnen de nota "Verder na de basisschool".

Omdat onder meer de vraag of een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs naast of in plaats van het huidige categoriale systeem zou moeten bestaan, politiek een heet hangijzer is, wordt de beslissing daarover uitgesteld.

Samenvattend:

Terugkijkend op zestien jaar vernieuwingsbeleid ten aanzien van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, kunnen we stellen dat er weliswaar een tendens bestaat in de richting van integratie van die eerste fase, maar dat een duidelijk beleid ontbreekt. Het vernieuwingsbeleid wordt gekoppeld aan een aantal uitgangspunten die weliswaar door bijna iedereen aanvaard worden, maar die zo algemeen geformuleerd zijn dat er zeer verschillende mogelijkheden bestaan om daaraan vorm te geven. En dat is dan ook door verschillende ministers op verschillende manieren gedaan. De

experimenten met de middenschool zijn in een vaag kader gestart. Een schooloverstijgende uitwerking van de doelstellingen heeft niet plaatsgevonden. Het gevoerde beleid met betrekking tot de ondersteuning van de experimenten en de uitbouw van de verzorgingsstructuur wijzigde zich voortdurend met de wisseling van kabinetten. Bovendien startte de Rijksoverheid diverse ontwikkelingsprojecten, waarvan we er in dit hoofdstuk enkele zullen bespreken. Uitwisseling van opgedane ervaringen tussen verschillende projecten vond te weinig plaats. Ook binnen de projecten liet die uitwisseling in vele gevallen te wensen over. De aan het Middenschoolexperiment deelnemende scholen hielden zich bezig met het uitwerken en realiseren van hun eigen doelstellingen. In het project is veel tijd geïnvesteerd, terwijl de evaluatie van het experiment er niet gemakkelijk noch overtuigender op wordt. Het verbaast dan ook niet dat de kreet "de Middenschool bestaat niet" vaak wordt gehoord.

Zoals gezegd kan een onduidelijk beleid ten aanzien van onderwijsvernieuwing een negatieve uitwerking hebben op de bereidheid van de leraar om aan vernieuwingen mee te werken. Vandenberghe (1978, p. 19) noemt "kennis van en interpretatie van de innovatie" een faktor die een belangrijke invloed heeft op de wijze waarop een vernieuwing wordt geïmplementeerd. Hij bedoelt daarmee kennis en interpretatie van de verwachtingen en bedoelingen achter de innovatie, van de achtereenvolgende stappen die gedaan worden, van de faciliteiten die beschikbaar gesteld worden en van de samenwerkingsmogelijkheden met begeleiders.

Volgens Fullan (1982, p. 113) hanteren docenten bij het bepalen van hun standpunt ten aanzien van een voorgestelde vernieuwing de volgende drie uitgangspunten:

1. Komt de vernieuwing tegemoet aan een behoefte? Zal de vernieuwing een motiverende invloed hebben op de leerlingen?
2. Hoe duidelijk is de vernieuwing in termen van verwacht gedrag van de docent?
3. Welke uitwerking zal de vernieuwing op de docent persoonlijk hebben wat betreft te investeren tijd en energie, nieuwe vaardigheden, belangstelling en bekwaamheid en interferentie met bestaande prioriteiten?

Een voorstel voor onderwijsvernieuwing zal door de docent geaccepteerd en ondersteund worden als de te verwachten opbrengst van die vernieuwing de te verwachten investering waard is. Bij onderzoek naar de vernieuwingsbereidheid van leraren zal daarom bijzondere aandacht besteed moeten worden aan de kenmerken van de voorgestelde vernieuwing. In paragraaf 2.3 zullen we daarop terugkomen.

Ook de reeds met onderwijsvernieuwingen opgedane ervaring kan een belangrijke invloed hebben op de opstelling van de leraar tegenover toekomstige vernieuwingen. In het onderzoek zullen daarom drie landelijke vernieuwingsprojecten, die sinds het van kracht worden van de Mammoetwet van start zijn gegaan, aan de orde komen. Twee daarvan, het Integratieproject Scholengemeenschappen (ISG) en het Middenschoolexperiment, staan in het teken van integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het derde, het Mavo-project, heeft alles te maken met intern gedifferentieerd onderwijs. We gaan hier in het kort in op de kenmerken van die vernieuwingsprojecten.

#### 2.2.2.1. Het Middenschoolexperiment

De ontwikkeling in de gedachtenvorming rond de middenschool is in het voorgaande al uitgebreid aan de orde geweest. Daarom volstaan we hier

met een kort overzicht van de geschiedenis en opzet van het Middenschool-experiment.

Nadat in 1974 de Innovatiecommissie Middenschool een oproep aan scholen had gedaan om zich op te geven voor deelname aan het experiment, meldden zich 150 scholen aan. Uiteindelijk startten in augustus 1976 vijftien scholen als middenschool, waarvan vijf als integraal en de overige tien als deelexperiment. Daarbuiten dienden 34 zogenaamde resonansscholen als klankbord voor de middenscholen. Verdere ondersteuning zou verzorgd worden door een aantal externe instanties, met taken op het gebied van begeleiding, leerplanontwikkeling, onderzoek, nascholing en voorlichting.

De middenschool dient geïntegreerd voortgezet onderwijs te bieden aan alle leerlingen die de basisschool afgesloten hebben. Daarbij dient vorm te worden gegeven aan de volgende uitgangspunten:

- a. Uitstel van school- en beroepskeuze.
- b. Het bieden van gelijke, optimale onderwijskansen, ongeacht sexe en milieu.
- c. Verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod.
- d. Het bevorderen van individuele ontwikkeling en sociale bewustwording.

In het Middenschoolexperiment wordt gewerkt aan één structureel en inhoudelijk andere opzet van het onderwijs. Enkele zwaartepunten daarbij zijn:

- a. Het verzorgen van intern gedifferentieerd onderwijs aan heterogeen gegroepeerde leerlingen.
- b. Het ontwikkelen en gebruiken van nieuwe werkvormen, zoals projektonderwijs.
- c. Het ontwikkelen van leergebieden waarin bepaalde vakken geïntegreerd zijn.
- d. Het ontwikkelen van nieuwe vormen van leerlingbegeleiding en rapportage.

Het Middenschoolexperiment zou een antwoord moeten geven op de volgende vragen:

- Is de beste cursusduur voor de middenschool drie jaar of vier jaar?
- Moet de cesuur tussen basisschool en middenschool op een andere dan de twaalfjarige leeftijd liggen?
- Hoe moet de aansluiting op en doorstroming naar het (kategoriale) vervolgonderwijs geregeld worden?
- Hoe kan een nieuw stelsel van leergebieden het best worden opgezet?
- Op welke manier moeten de docenten voor hun nieuwe taak bijgeschoold worden?
- Is het wenselijk dat de middenschool bij wetslagen van de experimenten de eerste fase van het voortgezet onderwijs in zijn geheel zal gaan vervangen (eensporig systeem), of moet de middenschool naast het traditionele, kategoriale systeem blijven bestaan (tweesporig systeem)?
- Hoe kan de middenschool zowel de minst-begaafden als de hoogst-begaafden tot optimale ontplooiing van hun mogelijkheden brengen?
- Op welke manier moet het samenspel tussen centrale overheid en het onderwijsveld geregeld worden?

Na twee jaar ervaring met het Middenschoolexperiment konkludeerde de ICM dat de deelexperimenten slechts beperkte mogelijkheden tot ondersteuning van de integrale experimenten hadden. Dit wil zeggen dat de deelexperimenten per definitie niet konden bijdragen aan de realisering van de vier uitgangspunten. Het deelexperiment werd geschrapt ten gunste van het integraal experiment. Het aantal experimenteerscholen steeg tot 23 in het schooljaar 1984/'85.

De eigen identiteit van de aan het Middenschoolexperiment deelnemende scholen speelde een belangrijke rol in de wijze waarop aan de uitgangspunten vorm werd gegeven. Veel scholen hadden al een jarenlange vernieuwingstraditie achter de rug, toen zij zich opwierpen om middenschool te worden.

In een tussentijds verslag van het Middenschool-uitstroomonderzoek konkludeert Coopmans (1984, p. 66) dat er sprake is van een grote diversiteit tussen de onderzochte experimenteerscholen. Het onderzoek richt zich op zes scholen. Coopmans meldt bij die scholen een percentage leerlingen dat de cursus ononderbroken doorloopt dat varieert van 70 tot 85 procent. Het verschijnsel drop-out (dat wil zeggen leerlingen die het onderwijs zonder afsluitend diploma verlaten) komt sporadisch voor (0 tot 5 procent). Gevraagd naar hun ervaringen oordelen leerlingen doorgaans positief over de middenschool, al is er kritiek op onderdelen.

Wat de tijdsinvestering van de betrokken docenten betreft konkluderen zowel Timmer (1980, p. 76) als Stelling en De Jong (1984, p. 132) dat er veel vrije tijd in middenschoolactiviteiten wordt gestoken. Er gaat veel tijd zitten in het samenstellen van onderwijsmateriaal en het voeren van overleg, terwijl daar te weinig taakuren tegenover staan. Ook Buurke en Van Aanholt (1984, p. 57) rapporteren dat docenten aan een middenschool (IVO-Middenschool "Zuid-Veluwe" te Oosterbeek) in het algemeen een veelvoud besteden van het aantal taakuren dat hen voor de uitoefening van een functie is toegekend.

De politieke discussie rond de middenschool heeft deze schoolvorm geen goed gedaan. Bij veel ouders en schoolhoofden blijkt de naam middenschool negatieve associaties met betrekking tot de prestatiegerichtheid op te roepen. In een artikel over het door A. de Vries uitgevoerde Middenschoolinstroomonderzoek meldt Dwarshuis (1985, p. 6) dat tussen 1976 en 1983 het percentage zwakke leerlingen in de instroom van de onderzochte middenscholen is toegenomen. Voor de "uitgesproken" middenscholen geldt dit in sterkere mate dan voor de scholen die zich minder uitgesproken als middenschool hebben geprofileerd. Dwarshuis gaf zijn artikel dan ook de veelzeggende titel "Middenschoolgedachte heeft weinig toekomst meer" mee. In 2.3.1 zullen we ingaan op buitenlandse ervaringen met geïntegreerd voortgezet onderwijs.

#### 2.2.2.2. Het Integratieproject Scholengemeenschappen

Het Integratieproject Scholengemeenschappen (ISG) is 1 augustus 1983 ontstaan door samenvoeging van het Coördinatieproject Scholengemeenschappen (VWO-)AVO-LBO, dat 1 augustus 1977 werd ingesteld, en het 1980 opgezette Coördinatieproject Scholengemeenschappen LBO/LBO. Doel van het project is het ontplooiën van koördinerende en onderwijsondersteunende activiteiten voor de bijna 130 scholengemeenschappen die deelnemen aan het ISG, terwijl bovendien ondersteuning bij de vorming van nieuwe scholengemeenschappen wordt geleverd.

Binnen het ISG worden deelactiviteiten ontplooid op het gebied van klustergewijze schoolondersteuning, interne begeleiding van scholen (individuele schoolondersteuning), en vak- en thema-ondersteuning in de vorm van werkgroepen. Bovendien wordt veel aandacht besteed aan de verzorging van informatie over de ontwikkelingen binnen het project.

Het Integratieproject Scholengemeenschappen is, naast het Middenschoolexperiment, een van de belangrijkste projecten op het gebied van verdere integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Als doelstellingen voor het project gelden een aantal "Marges", die door de

staatssekretaris zijn geformuleerd, zoals een tweejarige heterogene brugperiode, één uniforme lessentabel, onderwijs in een tweede moderne vreemde taal, algemene technieken en kennis der natuur.

### 2.2.2.3. Het Mavo-project

Het Mavo-project is in het leven geroepen om de problematiek van het MAVO-3 op te lossen. De in de Mammoetwet geschapen mogelijkheid om te kiezen uit drie- of vierjarig MAVO-onderwijs bleek geen gelukkige greep. In 1971 konstateerde een werkgroep dat:

- het aantal MAVO-3-leerlingen terugliep.
- veel MAVO-3 leerlingen in het MAVO-4 instroomden.
- de tendens in het algemeen vormend onderwijs in de richting van langer onderwijs en onderwijs op een hoger niveau ging.

Als mogelijke oplossing werd het voorstel aangedragen om:

- voor alle MAVO-leerlingen een vierjarige cursusduur vast te stellen.
- de leerlingen voor het eindexamen de mogelijkheid te bieden om per vak te kiezen uit twee niveaus.

De formele doelstelling van het Mavo-project, dat in augustus 1975 van start ging, was het ontwikkelen van hulpmiddelen voor docenten, waardoor ze in staat gesteld worden door middel van differentiatie ten aanzien van leerstof en didaktiek hun leerlingen (aan het eind van een vierjarige cursus) te brengen tot een eindexamen waarbij zij uit twee niveaus per vak kunnen kiezen (Mavo-bulletin 1, 1976).

In het Mavo-project is gekozen voor de werkwijze van differentiatie binnen klasseverband (DBK). De leerstof wordt aangeboden volgens het principe "basisstof-extra stof".

Ofschoon het Mavo-project geen echt integratieproject is, is het toch een belangrijk onderwijsvernieuingsproject, gezien de keuze voor interne differentiatie van het onderwijs en de extra aandacht voor de professionalisering van de docenten op dat gebied.

Boersma en Van Vierssen (1979, p. 70) konkluderen op grond van onderzoek bij docenten verbonden aan bij het Mavo-project betrokken experimenteer- en volgscholen, dat deze docenten in grote meerderheid voorstander zijn van niveaudifferentiatie. Voordelen van niveaudifferentiatie zijn volgens de betrokken docenten een betere aansluiting bij de mogelijkheden van de leerling en een betere aansluiting op het vervolgonderwijs. Een nadeel ligt volgens vrij veel docenten in het feit dat de nieuwe werkwijze meer ordeproblemen met zich meebrengt, met name bij het groepswerk.

## 2.3 Kenmerken van geïntegreerd voortgezet onderwijs

Zoals in paragraaf 2.2 reeds vermeld, hebben bij de invoering van onderwijsvernieuwingen, naast de algemene tevredenheid met het beroep van de leraar en de invloed van maatregelen van de overheid, de kenmerken van de in te voeren vernieuwing een belangrijke invloed op de houding van de leraar ten opzichte van die vernieuwing. In dit geval is de voorgestelde vernieuwing het geïntegreerd voortgezet onderwijs, in het bijzonder het VBaO. Ter afsluiting van dit hoofdstuk zullen we ingaan op een aantal kenmerken van geïntegreerd voortgezet onderwijs, zoals die naar voren

worden gebracht in de nota "Verder na de basisschool". We hanteren daarbij deze nota als uitgangspunt omdat een en ander daarin uitvoeriger uitgewerkt is dan in de, later verschenen, "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs". Het laatste kenmerk dat aan de orde zal komen is de basisvorming, de eigenlijke aanleiding voor dit onderzoek.

### 2.3.1 Groeperings- en werkvormen

In geïntegreerd voortgezet onderwijs worden verschillende groepen leerlingen en verschillende soorten onderwijsaanbod, die in het huidige onderwijssysteem in verschillende schoolsoorten gescheiden zijn, bijeengebracht. Dat houdt in dat er een brede instroom van leerlingen, oftewel een maximale zorgbreedte, alsmede een breed onderwijsaanbod is. Omdat in het voorgestelde VBaO een vroegtijdige voorsortering van leerlingen voorkomen dient te worden, worden leerlingen met uiteenlopende interesse en begaafdheid, zoveel mogelijk bij elkaar in een heterogene groep geplaatst. Het onderwijs binnen die groep dient zodanig intern gedifferentieerd te worden dat voldoende recht wordt gedaan aan de verschillende ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Dit houdt in dat de leerstof wordt opgesplitst in basisstof en verrijkings- of verdiepingsstof. De begaafde leerlingen beginnen zodra zij de basisstof onder de knie hebben aan de verrijkings- c.q. verdiepingsstof. De zwakke leerlingen krijgen intussen extra hulp bij de verwerking van de basisstof.

Op grond van een literatuurstudie naar de ervaringen met heterogene groepen en interne differentiatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Zweden, West-Duitsland, de DDR en Engeland konkludeert Blom (1984, p. 14) dat die ervaringen in genoemde landen zeker niet ontmoedigend te noemen zijn.

De beslissing om over te gaan tot heterogene groepering van leerlingen werd in de betrokken landen ingegeven door negatieve ervaringen met streaming (splitsing in klassen die qua niveau homogeen zijn) en (in mindere mate) met setting (vorming van niveaugroepen per vak). Deze vormen van externe differentiatie zouden leiden tot:

- een sociale scheiding van leerlingen.
- stigmatisering van leerlingen.
- een negatief zelfbeeld van leerlingen in de laagste stream of set.
- ordeproblemen in deze lage streams of sets.
- problemen bij de verdeling van de onderwijslast (wie moet lesgeven aan de lage stream?).
- problemen bij de plaatsing van leerlingen in een stroom, vooral als er geen test wordt afgenomen aan het eind van de basisschool.

In Engeland en Zweden bleek de beslissing tot heterogeen groeperen ook andere dan onderwijsinhoudelijke achtergronden te hebben: teruglopende leerlingenaantallen en bezuinigingen op onderwijzend personeel.

De onderzoekster formuleert voorzichtig enkele algemene tendensen die in de buitenlandse ervaringen met heterogene groepering van leerlingen en interne differentiatie te bespeuren zijn (ibid., p. 17):

- leerkrachten ervaren de overgang naar interne differentiatie en alles wat daarbij komt als een taakverzwaring, maar tegelijk als een verandering die de moeite waard is.
- leerlingen lijken over het algemeen een positieve houding tegenover de school en tegenover elkaar te hebben. Zij voelen zich prettig in een heterogene groep.

Ofschoon heterogeen groeperen en interne differentiatie op zich geen voldoende voorwaarden zijn voor beter onderwijs, lijken de voorwaarden wel beter dan bij permanente vormen van externe differentiatie.

Interne differentiatie wordt volgens Blom in positieve zin beïnvloed door:

- het voorkomen van afroming van de betere leerlingen.
- het besteden van aandacht aan interne differentiatie tijdens de opleiding van de docent en het bieden van deskundige ondersteuning.
- de aanwezigheid van tenminste gedeeltelijk gemeenschappelijk geformuleerde eindtermen van het funderend onderwijs en het bieden van herprofileringkansen en extra leertijd.
- ruimte en ondersteuning voor de ontwikkeling van nieuwe leermaterialen.
- het binnen de perken houden van de klasgrootte.

De Koning e.a. (1984, p. 87) wijzen erop dat onderzoek naar het effect van groeperingsvormen als zodanig weinig zin heeft. Dit levert volgens hen geen effectverschillen op. Bij heterogene groepering spelen verschillende kontekstvariabelen een rol, zoals het beleid van de school, het moment waarop een bepaald niveau gekozen moet worden, de houding van de docent ten opzichte van heterogene groepen en de samenstelling van de school en de groepen leerlingen.

Bij pogingen om tot een geïntegreerd voortgezet onderwijs te komen zijn niet alleen de groeperingsvormen en de leerstof van belang, maar ook de gehanteerde didactische werkvormen en vormen van leerlingbegeleiding.

Een didactische werkvorm die bij uitstek geschikt wordt geacht voor geïntegreerd voortgezet onderwijs, is het projektonderwijs. Daarin leren leerlingen met elkaar samen te werken, krijgen zij te maken met een verbreed onderwijs- en vormingsaanbod en krijgen zij meer inzicht in de samenhang tussen vakken.

De leerlingbegeleiding speelt een grote rol in het streven om alle leerlingen optimale ontplooiingskansen te geven. Binnen het Middel-schoolsexperiment is de mentor de centrale persoon voor de leerlingbegeleiding. Hij houdt zich bezig met de individuele en groepsbegeleiding van zijn eigen klas(segroep). De begeleiding van probleemleerlingen kan gebeuren door persoonlijke hulp van de leraar in de klas, remedial teaching in of buiten de klas, of door de vorming van speciale groepen.

### 2.3.2 *Het onderwijsaanbod*

Bij de bepaling van het onderwijsaanbod in VBaO dient men voor ogen te houden dat VBaO enerzijds samen met de basisschool funderend onderwijs moet zijn, hetgeen inhoudt dat het fundament met betrekking tot kennis, vaardigheden en houdingen bij het afsluiten van het VBaO gelegd moet zijn, anderzijds dat de aansluiting tussen VBaO en basisschool alsmede tussen VBaO en vervolgonderwijs goed geregeld moet zijn.

De in het voortgezet onderwijs gevormde vakkenstructuur wordt in de VBaO-plannen goeddeels losgelaten. Voorgesteld wordt een aantal vakken te integreren tot leergebieden. Argumenten hiervoor zijn een betere aansluiting van leergebieden bij de maatschappelijke werkelijkheid, meer samenhangend en minder overlappend aanbod van vakken en betere aansluiting bij het basisonderwijs. Nadelen van vakkenintegratie liggen in de organisatorische en rechtspositionele sfeer. Leraren zijn veelal niet opgeleid voor deze vorm van onderwijs en er moet veel nieuw lesmateriaal ontwikkeld worden. Als compromis wordt voor het VBaO een combinatie



van vakken en leergebieden voorgesteld. De reacties op de voorstellen voor vakkenintegratie zijn gemengd. Geitenbeek en Rupp (1982, p. 17) zeggen: "Alle plus minus 90 vakken, zoals die gegeven worden in de eerste cyclus van het voortgezet onderwijs, moeten op de snijtafel om gezamenlijk te onderzoeken wat van die vakken zo belangrijk is dat het tot de basisvorming van alle leerlingen gerekend moet worden." Knoers (1983, p. 69) kiest de "eigenheid van de kennisvorm" als uitgangspunt: "Als daaraan geweld wordt gedaan, is vakkenintegratie, ook indien in beginsel mogelijk, kwaliteitsverlagend. Is dat niet het geval, dan kan het juist een voorbereiding zijn op een verder uitdiepen van gedifferentieerde kennisvormen en daarmee een voorwaarde zijn voor kwaliteitsbevordering."

De verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod wordt gerealiseerd door het aan alle leerlingen aanbieden van vakken als algemene technieken, informatika en minstens twee moderne vreemde talen.

Zo ontstaat in de nota "Verder na de basisschool" het volgende overzicht van vakken en leergebieden:

1. Nederlandse taal;
2. Wiskunde;
3. Oriëntatie op de natuur, waarin elementen uit de scheikunde, natuurkunde, gezondheidskunde, biologie, landbouw en aardrijkskunde aan bod komen;
4. Oriëntatie op mens en maatschappelijke verhoudingen, met elementen uit de economie, maatschappijleer, recht, geschiedenis, staatsinrichting en aardrijkskunde;
5. Oriëntatie op techniek, ambacht en huishouden;
6. Informatika;
7. Engelse taal;
8. Oriëntatie op Frans en Duits en vervolgens tenminste één van deze twee talen;
9. Muzische vorming, gericht op het verwerven van vaardigheden op het terrein van muziek, dans, handvaardigheid, tekenen/grafische vormgeving;
10. Lichamelijke opvoeding;
11. Geestelijke/levensbeschouwelijke vorming.

### 2.3.3 Basisvorming

Op pagina 37 van de nota "Verder na de basisschool" wordt het begrip "basis-eindtermen" geïntroduceerd: "Wij gaan uit van zo concreet mogelijk geformuleerde minimum-eindtermen per vak of vakgebied. Deze minimum-eindtermen (hierna te noemen: basis-eindtermen) moeten gezien worden als een minimum-streefrichting in die zin, dat iedere school dient te pogen de leerling tenminste op het niveau van kennis en vaardigheden te brengen zoals dat tot uitdrukking is gebracht in de basis-eindtermen." Het begrip "basis-eindtermen" is ontstaan uit het begrip "eindtermen", dat door De Groot (1983, p. 5) wordt omschreven als einddoelstellingen van een onderwijsprogramma zoals die aanvaard, gespecificeerd en gekoncretiseerd zijn of kunnen worden. Bij basis-eindtermen gaat het om kommunale, voor alle leerlingen geldende einddoelstellingen. Wanneer leerlingen aan de basis-eindtermen voldoen, is voor hen de periode van basisvorming, oftewel de periode van funderend onderwijs, afgesloten.

Voor De Groot houden basis-eindtermen datgene in, wat alle leerlingen van het onderwijs moeten "meenemen", ongeacht de differentiatie in het onderwijsprogramma. Voor alle leerlingen wil daarbij zeggen: binnen de grenzen van het mogelijke. Gezien de enorme variatie in leervermogen bij de leerlingen in het voortgezet onderwijs zou het vasthouden aan basis-eind-

termen voor *alle* leerlingen inhouden dat die eindtermen op een onaanvaardbaar laag niveau gesteld zouden moeten worden. Volgens De Groot moet er een beslissing worden genomen over de tolerantie waarmee "allen" moet worden gelezen, bijvoorbeeld "allen, min 5 procent" of "allen, min 10 procent".

Ook Thio (1983, p. 140) ziet basis-eindtermen als leerdoelen en normen voor kennis en vaardigheid, die voor (vrijwel) alle toegelaten leerlingen haalbaar moeten zijn. Als logische konsekwentie signaleert Thio dat leerlingen die de basis-eindtermen niet halen, onderwijs zouden moeten blijven volgen.

Twijfels over de zin van basis-eindtermen komen naar voren uit de reactie van de Innovatiecommissie Middenschool op de nota "Verder na de basisschool". De ICM vreest dat de normen, om voor iedereen haalbaar te zijn, zo laag moeten worden gesteld dat ze niets meer betekenen. In het omgekeerde geval, als er wel betekenisvolle normen worden gesteld, zijn de normen niet meer voor iedereen haalbaar. Overigens wordt dit probleem al in genoemde nota onderkend: "Dit houdt overigens in, dat aanvaard wordt dat niet alle leerlingen het niveau van de basis-eindtermen zullen halen..." (p. 37).

Lagerweij (1983, p. 92) rekent het vaststellen van de gemeenschappelijke doelen voor het funderend onderwijs in elk geval tot de kernen die een onmisbare steun bieden voor hen die de verandering gestalte moeten geven. Hij zegt dat bij het vaststellen van die doelen vier componenten betrokken dienen te worden: de inhoud (het al dan niet vakspecifieke element), het gedrag (aanduiding wat de leerling moet kunnen doen), de kondities (voorwaarden waaronder de leerling het gedrag moet vertonen) en de beoordelingsmaatstaf (in welke mate van volkomenheid iets verricht moet worden).

#### **2.4 Vraagstellingen van het onderzoek**

In het voorafgaande hebben we een poging gedaan om aan te tonen dat de drie belangrijkste factoren bij de invoering van onderwijsvernieuwingen zijn:

- a. De tevredenheid van de leraar met zijn of haar beroep;
- b. De rol van de overheid;
- c. De kenmerken van de voorgestelde vernieuwing.

Deze drie factoren worden aan de orde gesteld in het onderzoek waarvan hier verslag wordt uitgebracht. Daarbij is een uitsplitsing in vier vraagstellingen gemaakt.

In de eerste vraagstelling zullen we ingaan op de tevredenheid van de leraar met zijn of haar beroep. Daarbij kan ook de invloed van de overheid aan de orde komen, voor zover deze betrekking heeft op de mate van tevredenheid van de leraar.

De rol van de overheid en de mate van tevredenheid van de leraar zijn ook aan de orde in de tweede vraagstelling, waar we ingaan op de ervaringen die leraren opgedaan hebben met vernieuwingsprojecten.

De kenmerken van de voorgestelde vernieuwing, geïntegreerd voortgezet onderwijs, komen aan bod in de derde vraagstelling.

Een kenmerk van de voorgestelde vernieuwing dat voor dit onderzoek van speciaal belang is, de mogelijkheid van een minimum basisvorming, wordt in een aparte, vierde, vraagstelling ondergebracht.

Samenvattend richt het onderzoek zich op de volgende punten:

1. De tevredenheid met het beroep bij leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (LBO, MAVO, HAVO, VWO, middenschole); eventuele motiveringsproblemen bij deze docenten.
2. De ervaringen opgedaan met onderwijsvernieuwingen en de bereidheid om aan verdere vernieuwingen mee te werken.
3. De houdingen en verwachtingen ten aanzien van de ministeriële plannen voor integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in het zogenaamde Voortgezet Basisonderwijs (VBaO) en de mogelijkheden en knelpunten die de leraren in die plannen signaleren.
4. De mening van de leraren over de mogelijkheden om iedere leerling in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een minimum basisvorming te geven, alsmede over de factoren waarmee daarbij rekening dient te worden gehouden.

Het doel van het onderzoek is het leveren van een representatief beeld van de opvattingen van de docenten werkzaam in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, over genoemde onderwerpen.

## Hoofdstuk 3

### ONDERZOEKSOPZET

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd gebruik gemaakt van een schriftelijke vragenlijst die aan een representatieve steekproef van leraren werd toegestuurd. Daarnaast werden gegevens verzameld met behulp van open interviews bij een aantal leraren. In dit hoofdstuk gaan we achtereenvolgens in op de afbakening van de onderzoeksgroep, de opzet van de interviews en de opzet van het vragenlijst-onderzoek.

#### 3.1 Onderzoeksgroep

Tot de doelgroep van dit onderzoek behoren docenten die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Ofschoon de huidige plannen voor een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs uitgaan van een driejarige cursusduur, is daarover nog geen definitieve beslissing genomen. Een aantal middenschoolexperimenten werkt op dit moment met een vierjarige cursusduur. Het huidige LBO en MAVO tellen vier leerjaren en er wordt op beperkte schaal geëxperimenteerd met vierjarig geïntegreerd LBO-AVO-onderwijs. Daarom leek het ons raadzaam alle docenten die lesgeven in minstens één van de eerste vier leerjaren van LBO, MAVO, HAVO, VWO (kategoriaal of scholengemeenschappen) of middenscholen tot onze doelpopulatie te rekenen. Daarbij beperken we ons tot docenten die zijn verbonden aan scholen voor volledig dagonderwijs. Ook leden van de schoolleiding worden tot de onderzoeksgroep gerekend, mits zij voldoen aan bovengenoemde criteria.

#### 3.2 Interviews

Doel van de interviews was het verschaffen van aanvullende informatie op de resultaten van het vragenlijst-onderzoek. In een open interview is namelijk een persoonlijker en diepgaander benadering van de problematiek in kwestie mogelijk dan in een schriftelijke vragenlijst. Zo kunnen de overwegingen die in de beleving van de leraar een rol spelen, zo goed mogelijk naar voren komen. Er werden twaalf docenten geïnterviewd. Bij de keuze van de te interviewen docenten is gestreefd naar een zo groot mogelijke spreiding naar schooltype (LBO-schooltypen, MAVO, HAVO, VWO), naar schoolstructuur (kategoriaal, smalle of brede scholengemeenschap), naar vak en naar regio. Voor de samenstelling van de te interviewen groep docenten werd gebruik gemaakt van door het CBS samengestelde adresbestanden van scholen voor voortgezet onderwijs. Een aantal schooldirecties werd schriftelijk benaderd met het verzoek een adreslijst van de aan hun school verbonden docenten ter beschikking te stellen. Uit de aldus verkregen lijsten werden docenten geselecteerd die telefonisch om hun medewerking werden verzocht.

De twaalf docenten die aan de interviewronde meewerkten waren als volgt verdeeld over schooltypen en vakrichtingen:

<i>Schooltype</i>	<i>Vak(ken)</i>
Its-leao	Engels
Its-ito-leao	Nederlands, handelskennis
las	plantenteelt
Its-ito-lhno-mavo	bouwkunde, algemene technieken

leao-lhno	huishoudkunde
lhno-mavo	gezondheidskunde
mavo-havo-vwo	aardrijkskunde, maatschappijleer
mavo-havo-vwo	Duits
mavo-havo-vwo	Frans, economie
havo-vwo	wiskunde
vwo	natuurkunde
vwo	klassieke talen

Bijna alle leraren hadden een behoorlijk aantal jaren onderrichtserving, de meesten acht tien jaar. Twee docenten hadden meer dan twintig jaar onderrichtserving, één niet meer dan enkele jaren. Onder de ondervraagde leraren waren drie vrouwen en negen mannen.

De vier hoofdvragen van het onderzoek zijn uitgewerkt in een gespreksleidraad (zie bijlage 1) die bij elk interview als uitgangspunt diende. Daarbij worden twee hoofdthema's onderscheiden. Het eerste is de beleving van de huidige werksituatie. Hier zijn de volgende onderwerpen aan de orde gesteld:

- Taken van de leraar en beleving daarvan.
- De werkomstandigheden: rechtspositie, salaris, faciliteiten, (veranderingen in) leerlingkenmerken, de samenwerking met collega's en de mate van autonomie, taakbelasting en motivatie.
- Onderwijsvernieuwingen: ervaringen daarmee en informatie daarover; behoefte aan bijscholing in verband met onderwijsvernieuwingen.
- Problemen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs die het meest dringend om een oplossing vragen.

Het tweede thema in de gespreksleidraad is de integratie van het voortgezet onderwijs. Kernelementen uit de nota "Verder na de basisschool" passeren daarbij de revue:

- Veranderingen in de instroom van leerlingen, leidend tot een heterogener leerlingenbestand.
- Veranderingen in het onderwijsaanbod, met als speciale aandachtspunten: de moderne vreemde talen, de praktijkvakken, informatika, vakkenintegratie, uitbreiding met niet-kognitieve doelen.
- Een minimum basisvorming: eindtermen, toetsing, doorstroming.
- Schoolwerkplannen.
- De structuur van de eerste fase van het voortgezet onderwijs: één- of tweesporenbeleid.

Bij al deze punten kwamen steeds de vraag naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de VBaO-voorstellen, de te verwachten problemen en de mogelijke alternatieven aan de orde. Elk gesprek werd afgesloten met de vraag of men onderwerpen gemist had in het gesprek die voor de beleving van de werksituatie of de beoordeling van de mogelijkheden voor geïntegreerd voortgezet onderwijs (g.v.o.) van belang werden gevonden.

### 3.3 Vragenlijst-onderzoek

Het belangrijkste instrument van dataverzameling bij dit onderzoek was de schriftelijke vragenlijst, die aan 2360 leraren werd toegezonden (zie bijlage 2). We zullen hier kort ingaan op de opzet van de vragenlijst en op de trekking van een representatieve steekproef uit het totale bestand van docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland.

### 3.3.1 Steekproeftrekking

Gezien de omvang van de doelpopulatie was steekproeftrekking noodzakelijk. De meest doelmatige manier om representatieve gegevens te verzamelen was het rechtstreeks (dus niet via school) benaderen van de te enquêteren leraren. Voor dat doel dienden we de beschikking te hebben over hun thuisadressen. Aangezien er echter in Nederland geen volledige lijst of computerbestand van deze populatie bestaat, was een getrapte steekproeftrekking noodzakelijk. Bij deze procedure wordt eerst een steekproef van primaire eenheden getrokken uit de populatie-eenheden, in ons geval scholen (eerste trap). Vervolgens worden, in de tweede trap, uit die primaire eenheden sekundaire eenheden getrokken, in ons geval leraren.

De trekking van de eerste trap, de scholen, werd gestratificeerd naar schooltype c.q. schoolstructuur uitgevoerd. Voordeel van deze stratifikatie is, dat daardoor wordt voorkomen dat bepaalde grote categorieën van scholen (bijvoorbeeld kategoriale MAVO-scholen) zeer vaak in de steekproef vertegenwoordigd zouden zijn, terwijl categorieën waarin relatief weinig scholen opgenomen zijn (zoals kategoriale scholen voor HAVO of VWO) in te kleine aantallen in de steekproef voor zouden komen om deze bij de statistische analyses nog als afzonderlijke groep te mogen beschouwen. Kleinere categorieën worden dus in de steekproef oververtegenwoordigd, grotere categorieën worden ondervertegenwoordigd. Een inhoudelijk argument voor deze stratifikatie is de verwachting dat de onderzoeksresultaten door de faktor schooltype beïnvloed zouden kunnen worden. De mate waarin bepaalde vormen van geïntegreerd voortgezet onderwijs al gerealiseerd zijn, zal van schooltype tot schooltype verschillen. Dit kan zijn weerslag hebben op de opvattingen van de docenten van de verschillende schooltypen over de te onderzoeken onderwerpen. Een nadeel van de hier gehanteerde stratifikatie ligt in het feit dat de resultaten van de steekproef als geheel, gezien de onevenredige vertegenwoordiging, niet zonder meer naar de populatie gegeneraliseerd mogen worden. Er ontstaat pas een representatief beeld van het geheel indien bij de statistische analyses weging van subcategorieën plaatsvindt, hetgeen in dit onderzoek dan ook gebeurd is (zie 4.3.2.1). Bij de beschrijving per subcategorie (dat wil zeggen per schooltype) zijn de gegevens zonder meer representatief te noemen, vooropgesteld dat de respondenten in die subcategorie representatief zijn voor de desbetreffende subpopulatie.

Voordat we tot trekking van de primaire eenheden overgingen, maakten we een onderscheid in acht deelpopulaties :

**Tabel 3.1: De onderscheiden schooltypen (subcategorieën)**

	Totaal:
1 Scholengemeenschappen voor Lager Beroepsonderwijs	201
2 Kategoriale LBO-scholen voor huishoud- en nijverheids- of technisch onderwijs (LHNO, LTO)	534
3 Kategoriale LBO-scholen voor economisch en administratief, algemeen voortgezet, middenstands-, agrarisch of nautisch onderwijs (LEAO, LAVO, LMO, LAO, LNO)	186
4 Scholengemeenschappen voor LBO-AVO-(VWO) of Middenschool-experimenten	132
5 Scholengemeenschappen voor MAVO-HAVO of MAVO-HAVO-VWO	216
6 Scholengemeenschappen voor HAVO-VWO	236
7 Kategoriale scholen voor HAVO of VWO	59
8 Kategoriale scholen voor MAVO	780

Na randomtrekking werden in totaal 459 scholen aangeschreven, met het verzoek ons een adressenlijst van hun docenten toe te zenden. Van 303

scholen (66 procent) ontvingen we zo'n adressenlijst. Op de vraag of de nonrespons onder de scholen de representativiteit van de steekproef heeft aangetast, zullen we in het volgende hoofdstuk ingaan. Om tot een gelijk aantal primaire eenheden per deelpopulatie te komen, namelijk 35, namen we de adressenlijsten van 280 scholen op voor de trekking van de tweede trap van de steekproef.

Uit de in de eerste trap opgenomen 280 adressenlijsten werden, door systematische trekking met aselekt begin, per deelpopulatie ongeveer 300 docenten getrokken. Deze trekking verliep proportioneel naar het aantal leraren per school. Op die manier werden 2360 leraren voor het onderzoek geselecteerd.

### 3.3.2 Onderzoeksinstrument

Bij de ontwikkeling van de schriftelijke vragenlijst hebben wij met de volgende punten rekening gehouden:

- De vragenlijst zou voldoende gegevens moeten opleveren om de vraagstellingen te kunnen beantwoorden.
- De vragenlijst zou niet te omvangrijk mogen worden, aangezien dat negatief op de respons zou kunnen uitwerken.
- De verwerking en de statistische analyses zouden binnen een relatief kort tijdsbestek en met een maximale betrouwbaarheid uitvoerbaar moeten zijn.

Met het oog op bovengenoemde punten besloten we de verschillende vraagstellingen te operationaliseren door zoveel mogelijk gebruik te maken van items in de vorm van uitspraken, die door de respondenten op een vijfpuntsschaal van het Likert-type geskoord dienden te worden (in de vorm: helemaal mee oneens 1 2 3 4 5 helemaal mee eens).

Items in deze vorm kunnen vlot ingevuld worden, terwijl er uitgebreide mogelijkheden voor statistische analyse zijn. Op basis van itemanalyse kunnen groepen gevormd worden van items die betrekking hebben op een bepaald onderdeel van de vraagstelling. Voor de aldus verkregen blokken kunnen somskores berekend worden, die niet alleen de verdere verwerking gemakkelijker maken, maar ook betrouwbaarder resultaten opleveren dan bij de verwerking van afzonderlijke itemscores het geval is.

Bij enkele onderwerpen hebben wij ter evaluatie gebruik gemaakt van de methode van de semantische differentiaal. Daarbij dient een onderwerp geskoord te worden op een aantal schalen, die worden geflankeerd door aan elkaar tegengestelde adjektieven (bijv. teleurstellend 1 2 3 4 5 tevredenstellend).

Vraagstellingen die niet volgens de methode van Likert of de semantische differentiaal opgezet konden worden, werden geformuleerd in de vorm van half-open vragen of gesloten vragen met geprecodeerde antwoordmogelijkheden. Om de respondenten in de gelegenheid te stellen hun mening over een aantal onderwerpen in eigen woorden te geven, werd daarnaast een aantal open vragen in de vragenlijst opgenomen.

Evenals in de vraagstelling (zie 2.4), worden in de vragenlijst vier hoofdthema's onderscheiden:

#### 1 Het beroep van leraar in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

Hier komen enkele vragen naar persoonlijke gegevens aan bod (geslacht, leeftijd, aantal jaren onderwijservaring, vak(ken), aantal lessen, aantal taakuren, bevoegdheid, andere functies, signatuur van de school,

schooltype, lidmaatschap van een onderwijsvakorganisatie, politieke voorkeur). Vervolgens wordt ingegaan op de tevredenheid van de leraar met zijn of haar beroep. Belangrijke aspecten die hierbij aan de orde komen, zijn de ervaren taakbelasting en de visie van de docent op de houding van de leerlingen.

## 2 De houding ten opzichte van onderwijsvernieuwing

Bij het bepalen van de houding van de respondenten ten aanzien van onderwijsvernieuwing is het uiteraard van belang om na te gaan of zij al ervaring hebben opgedaan met belangrijke vernieuwingen in het onderwijs. We vragen de respondenten naar hun eventuele ervaringen met de drie landelijke vernieuwingsprojecten die in hoofdstuk twee beschreven zijn (Middenschoolexperiment, Integratieproject Scholengemeenschappen, Mavo-project), en hun eventuele ervaringen met het werken met heterogene groepen leerlingen en met intern gedifferentieerd onderwijs. Verder proberen we de bereidheid tot en de behoefte aan onderwijsvernieuwing te peilen en we vragen de docenten van welke kant zij ondersteuning verwachten te krijgen als er belangrijke vernieuwingen in het onderwijs ingevoerd moeten worden.

## 3 Opvattingen over geïntegreerd voortgezet onderwijs

Wat vinden de leraren van de ministeriële plannen voor een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs (VBaO)? Hoe staan ze tegenover de uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs? Welke groeperingsvormen staan zij voor? Hoe denken zij over het onderwijsaanbod in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs?

## 4 Mogelijkheden voor een minimum basisvorming

Achten de leraren die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs het mogelijk dat er een minimum basisniveau wordt vastgesteld, waaraan iedere leerling bij afsluiting van die eerste fase zou moeten en kunnen voldoen? Welke vorm zou de leerlingbegeleiding daarbij moeten krijgen en welke eisen zouden er geformuleerd moeten worden met betrekking tot toetsing, afsluiting en doorstroming?



## Hoofdstuk 4

### ONDERZOEKSUITVOERING

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de uitvoering van het onderzoek, zowel voor het interviewgedeelte, als voor het vragenlijstgedeelte. Bij de beschrijving van de uitvoering van het vragenlijst-onderzoek komt allereerst de dataverzameling aan de orde, waarbij we in het bijzonder aandacht zullen besteden aan de vraag naar de representativiteit. Vervolgens zullen we ingaan op de controle en schoning van de data en op de gebruikte procedures voor statistische analyse.

#### 4.1 Interviews

De interviews zijn bij twaalf docenten thuis afgenomen, in de maanden oktober, november en december 1984. Bij de gesprekken, die gemiddeld zo'n tweeënehalf uur duurden, werd de in paragraaf 3.2 beschreven interviewleidraad aangehouden. De interviews zijn op band opgenomen en later geordend naar onderwerp op systeemkaarten gezet.

#### 4.2 Veldwerk vragenlijst-onderzoek

Bij het veldwerk van het vragenlijst-onderzoek onderscheiden we achtereenvolgens de dataverzameling en de beantwoording van de vraag naar de representativiteit van de verkregen data.

##### 4.2.1 Dataverzameling

Medio december 1984 is de vragenlijst naar het thuisadres van de in de steekproef opgenomen docenten verzonden, met het verzoek deze zo mogelijk voor 10 januari 1985 ingevuld te retourneren in de bijgevoegde portovrije enveloppe. Door omstandigheden (de feestdagen en de periode van strenge vorst) bleek in de bezorging van de post enige stagnatie op te treden. Daarom wachtten wij tot de laatste week van januari 1985 voordat we een herinneringsbrief verzonden aan die leraren die nog niet gereageerd hadden. Op dat moment was 1/3 van de verzonden vragenlijsten ingevuld geretourneerd. Bij de herinneringsbrief was een antwoordkaartje gevoegd, waarop de docenten die alsnog zouden besluiten om hun medewerking te verlenen, maar die de vragenlijst niet meer in hun bezit hadden, een nieuw exemplaar konden aanvragen. Ook bood het antwoordkaartje voor leraren die niet wilden meewerken, de mogelijkheid om dit, eventueel met opgaaft van redenen, aan ons te melden.

Een aantal aangeschreven personen bleek geen les te geven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Zij waren ten onrechte in de steekproef opgenomen. Dit probleem werd veroorzaakt door het feit dat in de adressenlijsten die de scholen ter beschikking stelden, geen uitsplitsing was gemaakt naar leraren die wel en leraren die geen les gaven in de eerste fase. Bovendien was in een aantal gevallen niet uit de adressenlijst af te leiden of iemand bij het docentenkorps of bij het niet-onderwijzend personeel behoorde. Bij de berekening van het percentage bruikbare respons is daarvoor een correctie aangebracht. Ongeveer vijftig procent van de aangeschreven docenten vulde de vragenlijst in. Van de leraren die niet aan het onderzoek deelnamen, gaven sommigen als reden aan dat ze vonden dat ze te weinig onderwijservaring en/of te weinig kennis van het onderwerp van

onderzoek hadden, of dat ze ziek of overspannen waren. Anderen zeiden dat ze overstelpt worden met vragenlijsten, of dat ze er eenvoudig geen tijd voor hebben om zo'n vragenlijst in te vullen.

Enkele docenten hadden kritiek op de vragenlijst ("omdat de vragen te vaag zijn"), op onderzoek in het algemeen ("omdat onderzoekers toch datgene vinden wat zij willen zien"), of op het voorgestelde VBaO ("Ik wil op geen enkele wijze (hoe zijdelings misschien ook) meewerken aan het totstandbrengen van een onderwijssysteem dat m.i. de afbraak inhoudt van alles wat ik in de intellectuele ontwikkeling van kinderen van waarde acht."; "Mocht er een soort VBaO komen, dan denk ik er serieus over het onderwijs te verlaten."). Eén docent, die de vragenlijst overigens wel ingevuld had, gaf in een begeleidende brief, namens zijn collega's, uiting aan zijn afkeer van VBaO. Hij verwees naar een uitspraak van Van Kemenade, tien jaar geleden in de N.R.C., die zei dat de Middenschool in feite een school voor minder begaafden was, en hij besloot zijn brief met de woorden "... wijzen mijn 70 collega's en ik de komst van de VBaO dan ook eensgezind en absoluut af."

In de reacties van een aantal docenten klinkt duidelijke kritiek op het door de regering gevoerde beleid, zowel wat betreft de bezuinigingen ("Minister Deetman kan niet verwachten dat ik voor steeds minder geld steeds meer werk ga doen."), als wat betreft het opvolgen van uitgebrachte adviezen ("Sinds het "onder de tafel schuiven" van de - voor deze regering onwelgevallige - uitkomst van de Brede Maatschappelijke Diskussie heeft het voor mij geen zin meer om aan "raadplegingen ter beïnvloeding van het regeringsbeleid" mee te werken."; "... omdat de regering met haar afbraakpolitiek dergelijke onderzoeken toch in de prullenbak gooit!").

Natuurlijk waren er ook positieve reacties: "Fijn dat de docenten ook eens naar hun mening gevraagd worden."; "Dit had al veel eerder onderzocht moeten worden!".

In de eerste week van maart 1985 werd de dataverzameling afgesloten. De definitieve respons ziet er als volgt uit:

**Tabel 4.1: Overzicht van de respons**

Aantal verzonden vragenlijsten	2360
Geeft geen les (in de eerste fase van het v.o.)	96
Gekorrigeerde steekproef	2264 (100%)
Bruikbare respons	1116 (49.3%)
Geen deelname	213 (9.4%)
Geen reactie	935 (41.3%)

Aangezien er bij de categorie "geen reactie" ook nog personen zullen horen die geen les geven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, zou de gekorrigeerde steekproef nog kleiner moeten zijn dan de 2264 personen waarvan we nu uitgegaan zijn. Dit houdt in dat het feitelijke percentage "bruikbare respons" hoger dan vijftig procent ligt.

**Tabel 4.2: Overzicht van de redenen van geen deelname**

	Aantal
Geen tijd	48
Ziek, overspannen	37
Te weinig ervaring, te weinig kennis van onderwerp	33
Zonder opgaaf van redenen	28
Kritiek op de vragenlijst of op het onderzoek	22
Onderzoeksmoe, krijgt teveel vragenlijsten	15
Kritiek op het overheidsbeleid	13
Tegen VBaO	6
<hr/>	
Te laat of zeer onvolledig ingevuld	11

#### 4.2.2 *Representativiteit*

Zodra er bij een onderzoek sprake is van nonrespons, kan men de vraag stellen of de groep die wel gereageerd heeft op voor de onderzoeksvraag relevante punten een representatieve afspiegeling van de te onderzoeken populatie vormt. Met andere woorden, is er sprake van selectieve uitval? In het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, is op twee momenten sprake van uitval. Het eerste moment lag na de trekking van de eerste trap van de steekproef: niet alle scholen die door ons aangeschreven werden, stuurden daadwerkelijk een adressenlijst van de aldaar werkzame docenten op. Het tweede moment van uitval lag bij de uiteindelijke respons van de docenten.

Er zijn twee methoden die gebruikt kunnen worden om een schatting te maken van de mate van vertekening in de responsgroep: het vergelijken van de responsgroep met de populatie op de verdeling van een aantal relevante kenmerken, en het benaderen van een steekproef van de nonresponsgroep in een uitvalsonderzoek. Voor de schatting van de door de uitval onder de scholen veroorzaakte vertekening maakten we gebruik van de eerste methode, bij de nonrespons onder de docenten maakten we van beide methoden gebruik.

##### 4.2.2.1 Nonrespons bij de scholen

Voor de trekking van de tweede trap van de steekproef besloten we uit te gaan van 280 adressenlijsten. In eerste instantie verzochten we de directies van 423 scholen, verdeeld over acht groepen, om hun medewerking. Er bleek echter enige overlap tussen de verschillende groepen op te treden (een aantal aangeschreven LBO-scholen bleek in de categorie LBO-AVO(-VWO)-scholengemeenschappen thuis te horen, een aantal LBO-scholen die volgens onze gegevens categoriaal zouden zijn, bleken LBO-scholengemeenschappen te zijn of te zijn geworden). Daarom werden nog 36 scholen extra aangeschreven. Afgezien van deze noodzakelijke correctie was er geen schooltype-gebonden uitval. De scholen die reageerden vertoonden een goede spreiding over het land, dus er is ook geen sprake van regio-gebonden uitval. Vergelijking van de signatuur van de in het uiteindelijke bestand opgenomen scholen met landelijke gegevens (CBS, 1983-1 en 1983-2) leerde dat ook hier geen noemenswaardige verschillen optraden.

Samenvattend kunnen we konkluderen dat er op de onderzochte kenmerken bij deze scholen geen sprake is van vertekening ten opzichte van de populatie. Dat wil echter niet zeggen dat het uitgesloten is dat scholen die ten opzichte van onderwijsvernieuwing een negatieve positie innemen, bij de responsgroep ondervertegenwoordigd zijn.

#### 4.2.2.2 Nonrespons bij de docenten

Zoals gezegd werd bij het onderzoek naar de aard van de nonrespons bij de docenten gebruik gemaakt van twee methoden: de vergelijking van de responsgroep met de populatie op de verdeling van een aantal kenmerken, en een uitvalsonderzoek.

##### a. Vergelijking van de responsgroep met de populatie

Een aantal kenmerken van leraren in het voortgezet onderwijs wordt jaarlijks geïnventariseerd door het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Het lag dan ook voor de hand dat we deze gegevens naast die van onze responsgroep zouden leggen, teneinde de representativiteit van de responsgroep - op die punten - na te gaan. Toch moeten we daarbij enkele kanttekeningen plaatsen. In de eerste plaats gelden de CBS-gegevens voor het gehele voortgezet onderwijs, terwijl het bij het onderhavige onderzoek alleen gaat om docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In de tweede plaats hebben de ons ter beschikking staande CBS-gegevens betrekking op het schooljaar 1982/'83, terwijl de gegevens van "onze" docenten uit het schooljaar 1984/'85 afkomstig zijn.

De volgende kenmerken komen bij de vergelijking aan de orde: geslacht, aantal lessen, hoogste bevoegdheidsgraad en leeftijdsopbouw. In de leeftijdsopbouw en de hoogste bevoegdheidsgraad vonden we geen opvallende afwijkingen tussen de populatie (volgens de CBS-cijfers) en de responsgroep. Voor geslacht en aantal lessen lag dat wat anders. Het percentage mannen dat de vragenlijst invulde, ligt wat boven het populatiepercentage (LBO: resp. 79.4 procent en 69.4 procent; MAVO-HAVO-VWO: resp. 79.2 procent en 73.3 procent). Het percentage docenten dat 26 of meer lessen per week heeft, blijkt in onze responsgroep eveneens boven het landelijke percentage te liggen (LBO: resp. 62.5 procent en 53.0 procent; MAVO-HAVO-VWO: resp. 55.9 procent en 33.8 procent).

De mannelijke docenten en de categorie docenten met veel lessen lijken dus in de responsgroep oververtegenwoordigd te zijn. In de nonresponsgroep zijn relatief veel vrouwen en relatief veel part-timers te vinden. Op punten waar deze vertekening eventueel relevant kan zijn, zullen we daarop terugkomen.

##### b. Uitvalsonderzoek

Omdat veertig procent van de aangeschreven docenten in het geheel niet reageerde op ons verzoek om mee te werken aan het onderzoek, dringt zich de vraag op of deze docenten misschien een totaal andere kijk op het onderzoek van onderzoek hebben dan de docenten die wel reageerden. Om daarop enig zicht te krijgen werd besloten om telefonisch contact op te nemen met een aselekte steekproef van tachtig docenten uit de nonresponsgroep. Hen werd verzocht enkele vragen te beantwoorden over de reden van het niet reageren, enkele persoonsgegevens, houding ten opzichte van de VBaO-plannen en eventueel opgedane ervaringen met onderwijsvernieuwingen (zie bijlage 3).

Twintig leraren bleken niet te bereiken, omdat ze geen telefoon hadden, omdat hun telefoon afgesloten was of wegens hardnekkige afwezigheid. Vijf docenten waren niet bereid aan onze telefonische enquête mee te werken. Negen personen bleken niet in de steekproef thuis te horen, omdat ze geen les gaven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs of omdat ze in het geheel geen les gaven. Het gaat hier om vijftien procent van het aantal personen dat telefonisch bereikt werd, een vrij hoog percentage.

De meestgenoemde reden om niet aan het onderzoek deel te nemen, was tijdgebrek. Een aantal docenten was vergeten de vragenlijst in te vullen. Anderen zeiden overstelpt te worden met enquêtes of hadden kritiek op onze vragenlijst. Over het geheel genomen wijken de hier genoemde argumenten nauwelijks af van de argumenten aangevoerd door de leraren die in een eerdere fase meldden dat ze niet aan het onderzoek wilden deelnemen (zie 4.2.1). Het overzicht:

**Tabel 4.3: Resultaten van het uitvalsonderzoek**

	Aantal
Niet te bereiken	20
Geeft geen les (in de eerste fase van het v.o.)	9
Vragenlijst niet ontvangen	2
Vragenlijst wel opgestuurd	1
<i>Geen deelname aan het onderzoek:</i>	
Geen tijd	16
Vergeten	8
Kritiek op de vragenlijst of op het onderzoek	5
In het geheel niet bereid tot medewerking	5
Onderzoeksmoe, krijgt teveel vragenlijsten	4
Schoolleiding was niet geïnformeerd	3
Overspannen	2
Zonder opgaf van redenen	1
Diverse redenen	4

Bij de leraren die bij het uitvalsonderzoek werden betrokken, blijkt het percentage vrouwen aanmerkelijk hoger te liggen dan in de groep van docenten die de vragenlijst wel invulden: respectievelijk 35.7 en 21.4 procent. Dit is in overeenstemming met het gegeven dat de mannelijke docenten in de responsgroep oververtegenwoordigd zijn.

Het gemiddeld aantal lessen (revsp. 22.6 en 23.6 uur), alsmede het gemiddeld aantal jaren leservaring (resp. 12.2 en 13.9 jaar) in uitvals-respectievelijk vragenlijst-onderzoek vertoonde geen significante verschillen.

Op de vraag of zij ervaring hadden met onderwijsvernieuwingen, antwoordde ruim driekwart van de ondervraagde docenten in het uitvalsonderzoek "ja". De genoemde vormen van vernieuwing liepen echter zodanig uiteen, dat verdere beschrijving en analyse hiervan, gezien de kleine aantallen, niet zinvol is.

De vraag "Hoe denkt U over de plannen voor Voortgezet Basisonderwijs?" leverde een interessant beeld op: elf docenten reageerden positief, zestien negatief en elf hadden geen mening. Het aantal docenten dat zich geen mening over de VBaO-plannen had gevormd, is aan de hoge kant.

Zoals we in paragraaf 7.4 zullen zien wijken deze gegevens over de houding ten opzichte van de VBaO-plannen nauwelijks af van de mening van de leraren die de vragenlijst wel ingevuld hebben. Alleen het percentage "geen mening" is aanmerkelijk hoger.

De resultaten van het uitvalsonderzoek overziend, konkluderen we dat in de groep die in het geheel niet op onze vragenlijst gereageerd heeft, kennelijk relatief veel mensen voorkomen die geen les geven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, en relatief veel docenten die zich geen duidelijk beeld van VBaO gevormd hebben en wellicht daarom besloten hebben om af te zien van enige vorm van deelname aan het onderzoek. Dit

wettigt de assumptie dat de nonresponsgroep geen opmerkelijke verschuiving in positieve of negatieve zin in de onderzoeksresultaten teweeg zou brengen indien deze groep wel medewerking aan het onderzoek verleend zou hebben.

### 4.3 Verwerking vragenlijst-onderzoek

Nadat de periode van dataverzameling en -invoer was afgesloten, werd het verkregen databestand gecontroleerd op foutieve invoer. Bovendien controleerden we of het door de respondenten opgegeven schooltype waarbinnen zij werkzaam waren, overeenkwam met de vooraf door ons gemaakte indeling. Tot besluit van dit hoofdstuk geven we een overzicht van de gebruikte procedures voor weging en statistische analyse.

#### 4.3.1 *Kontrolle en schoning van de data*

Bij de vergelijking van de vooraf gemaakte groepsindeling naar schooltype, op basis waarvan de tweede trap van de steekproef is getrokken, met het door de respondenten opgegeven schooltype waarbinnen ze werkzaam waren, bleek dat een aantal van hen in een andere groep geplaatst diende te worden. Dit is voor een deel te wijten aan het feit dat het gebruikte bestand van schooladressen niet helemaal up to date was (gegevens over het schooljaar 1984/'85 ontbraken), voor een deel ook aan het feit dat een aantal docenten (vooral van kleinere, kategoriale scholen) aan meer dan één school les gaf. Indien zij aan een andere school dan die via welke wij hun adres verkregen, meer uren gaven, was in veel gevallen herplaatsing in een andere groep noodzakelijk. In de vragenlijst verzochten wij de respondenten namelijk bij de beantwoording van de vragen uit te gaan van de school waaraan zij de meeste uren gaven. De gekorrigeerde aantallen zien er als volgt uit:

**Tabel 4.4: Aantallen respondenten naar schooltype**

GROEP	AANTAL
1 SGLBO	178
2 Kateg. LHNO/LTO	129
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	127
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	114
5 SG MAVO-HAVO(-VWO)	143
6 SG HAVO-VWO	181
7 Kateg. HAVO/VWO	104
8 Kateg. MAVO	140
	1116

In totaal bleken 181 docenten (16.6 procent) les te geven aan meer dan één school. Ervan uitgaand dat deze docenten zich bij het invullen van de vragenlijst inderdaad hebben laten leiden door de situatie op de school waaraan zij de meeste uren hebben, is de representativiteit voor de subcategorieën gewaarborgd. De absolute aantallen per subcategorie na correctie zijn bovendien groot genoeg om de statistische analyses te kunnen uitvoeren.

#### 4.3.2 *Statistische verwerking van de data*

De gehanteerde wijze van steekproeftrekking brengt met zich mee dat bij analyses over de totale steekproef gewogen moet worden voor de

onevenredige vertegenwoordiging per subcategorie (schooltype). Voor analyses per subcategorie is dat niet nodig. Hoe die weging van subcategorieën plaatsvindt, zullen we hieronder beschrijven.

#### 4.3.2.1 Weging

Wil men bij onevenredige vertegenwoordiging van subcategorieën (in ons geval schooltypen) uitspraken doen die voor de gehele populatie gelden, dan moet die onevenredige vertegenwoordiging gekompenseerd worden. Dit kan op twee manieren: door trekking van een nieuwe steekproef uit het opgebouwde bestand, waarbij de verhoudingen tussen de subcategorieën overeenkomen met de verhoudingen in de populatie, of door weging van subcategorieën bij het uitvoeren van de statistische analyses. Wij kozen voor weging, omdat daarbij het oorspronkelijke aantal respondenten beschikbaar blijft (en dus alle data).

De wegingsfactor is de faktor waarmee de desbetreffende subcategorie vermenigvuldigd moet worden om de verhoudingen in de populatie te benaderen. De verhoudingen en de op grond daarvan berekende wegingsfactoren zien er als volgt uit:

**Tabel 4.5: Wegingsfactoren voor de subcategorieën**

Groep	Populatie		Steekproef		Wegings- faktor
	Aantal	Perc.	Aantal	Perc.	
1 SGLBO	8643	10.0%	178	15.9%	0.6269
2 Kateg. LHNO/LTO	19105	22.1%	129	11.6%	1.9123
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	4514	5.2%	127	11.4%	0.4590
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	6178	7.2%	114	10.2%	0.6997
5 SG MAVO-HAVO(-VWO)	15574	18.0%	143	12.8%	1.4062
6 SG HAVO-VWO	15151	17.5%	181	16.2%	1.0808
7 Kateg. HAVO/VWO	2525	2.9%	104	9.3%	0.3135
8 Kateg. MAVO	14742	17.1%	140	12.6%	1.3596
	86432	100.0%	1116	100.0%	

Bij de uitvoering van de analyses worden de resultaten van de respondenten "gewogen" overeenkomstig de bij hun subcategorie (schooltype) behorende wegingsfactor.

#### 4.3.2.2 Analyses

Bij de analyse van de Likert-items is zoveel mogelijk getracht om somskores over itemgroepen ("dimensies") te berekenen. Met dat doel is gebruik gemaakt van factoranalyse volgens de principale componentenmethode met iteraties en varimaxrotatie. Over de aldus samengestelde itemgroepen werd Cronbachs betrouwbaarheidscoëfficiënt alpha berekend. Dezelfde techniek is toegepast bij de verwerking van de items die volgens de semantische differentiaal waren opgezet. De items die door de respondenten op een vijfpuntsschaal geskoord werden, hebben wij beschouwd als items op intervalniveau, hetgeen wil zeggen dat we ervan uitgegaan zijn dat de onderlinge afstanden tussen de schaalwaarden alle even groot zijn. Deze vrij vaak gehanteerde assumptie vergroot de mogelijkheden voor statistische analyse.

Voordat er analyses werden uitgevoerd, werden de items "in de goede richting gezet", dat wil zeggen dat de items zodanig ge(her)kodeerd werden

dat de waarde "5" overeenkomt met een positieve opvatting over de te beoordelen uitspraak en de waarde "1" met een negatieve opvatting.

Bij de analyses is uitgegaan van de volgende set van onafhankelijke variabelen:

1. schooltype;
2. geslacht;
3. leeftijd;
4. aantal jaren onderwijservaring;
5. totaal aantal lesuren;
6. hoogste bevoegdheidsgraad;
7. lidmaatschap van een onderwijsvakorganisatie;
8. politieke voorkeur;
9. voorkeur opzet eerste fase voortgezet onderwijs (alleen VBaO; VBaO en andere schooltypen; geen VBaO);
10. ervaring met landelijke vernieuwingsprojecten;
11. ervaring met onderwijs aan heterogene groepen;
12. ervaring met intern gedifferentieerd onderwijs.

De invloed van de variabele "onderwijservaring" zal alleen ter sprake komen voor zover deze meer variantie verklaart dan de variabele "leeftijd". Voor het onderdeel "minimum basisvorming" wordt ook het vak waarin de respondenten lesgeven bij de onafhankelijke variabelen geteld.

Teneinde de invloed van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabelen (de somscores of dimensies) te toetsen op significantie, hebben we gebruik gemaakt van variantie-analyse, een techniek om gemiddelden met elkaar te vergelijken. De daaruit resulterende F-waarde geeft de verhouding "variantie tussen groepen" : "variantie binnen groepen" aan. Is de variantie tussen groepen (dat zijn de onderscheiden niveaus van de onafhankelijke variabele) significant hoger dan de variantie binnen groepen, dan spreken we van een significant effect van de onafhankelijke variabele. Bij significantie van de F-waarde werden met behulp van de Scheffé-toets (waarbij de afzonderlijke groepen met elkaar vergeleken worden) die groepen opgezocht welke verantwoordelijk waren voor die significantie (voor zover de onafhankelijke variabele meer dan twee niveaus had). Van alle gegeven toetsingsmogelijkheden voor dit doel is de Scheffé-toets de strengste en dus de veiligste toets.

Overigens zullen toetsingen snel significante resultaten te zien geven als er over een groot aantal respondenten wordt getoetst, zoals bij dit onderzoek het geval is. Daarom hebben we besloten om niet alleen rekening te houden met het significantieniveau van de F-waarde, maar ook met het percentage van de totale variantie dat door de onafhankelijke variabele in kwestie wordt verklaard. Daarbij hanteren we een drempel van twee procent verklaarde variantie voordat we spreken van een relevant effect.

Voor de analyse van afzonderlijke items maakten we gebruik van kruistabellen waarbij bepaalde subgroepen afgezet worden tegen de itemscores. De korrelatiemaat "eta" geeft daarbij de sterkte van het verband tussen de tegen elkaar afgezette variabelen aan. Het kwadraat van eta geeft aan hoeveel van de variantie in de afhankelijke variabele door de onafhankelijke variabele wordt verklaard.

In gevallen waarin zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabele van intervalniveau waren, gebruikten we Pearsons produktmoment-korrelatiecoëfficiënt als korrelatiemaat.

Voor beschrijvende analyses gingen we uit van gemiddelden (voor items



op interval- of metrisch niveau, zoals leeftijd) en van frekwenties en kruistabellen (voor items op nominaal niveau, zoals geslacht).

Voor de analyse van de open vragen werd eerst, aan de hand van een uitlijsting van de antwoorden van een gedeelte van het totale bestand, per vraag een categorieënsysteem ontwikkeld. Vervolgens werden de antwoorden op de open vragen overeenkomstig de ontwikkelde categorieën geprecodeerd. Die kodes werden in een computerbestand ingevoerd. Hierop werden rechte tellingen uitgevoerd, terwijl voor enkele vragen kruistabellen werden uitgedraaid.

Bij steekproeftrekking en veldwerkadministratie werd, wat computerverwerking betreft, gebruik gemaakt van FORTRAN en van SAS-programmatuur, terwijl voor de statistische analyses werd gewerkt met het SPSS- en het SAS-pakket.

## Hoofdstuk 5

### HET BEROEP VAN LERAAR IN DE EERSTE FASE VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van die onderdelen van het onderzoek die direct betrekking hebben op het beroep van leraar in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Allereerst gaan we in op enkele persoonlijke gegevens van de respondenten. Daarna zullen we ons bezighouden met de tevredenheid met het werk en de ervaren taakbelasting. Tot slot kijken we naar de mening van de leraar over de houding van de leerlingen.

#### 5.1 Persoonlijke gegevens

De persoonlijke gegevens waarnaar in de enquête werd gevraagd, betroffen geslacht, leeftijd, aantal jaren onderwijservaring, vak(ken), aantal lessen, bevoegdheidsgraad, taakuren, andere functies op school, verbonden zijn aan meer dan één school, lidmaatschap van een onderwijsvakorganisatie en politieke voorkeur.

Zoals reeds in hoofdstuk 4 werd vermeld, zijn de mannelijke leraren in de responsgroep wat oververtegenwoordigd. Van de 1116 respondenten was 78 procent van het mannelijke geslacht. Grote verschillen tussen de verschillende schooltypen deden zich niet voor.

De gemiddelde leeftijd van de leraren was 39 jaar, terwijl men gemiddeld zo'n veertien jaar in het onderwijs werkzaam was. De gemiddeld oudste en meest ervaren leraren waren te vinden bij de kategoriale MAVO-scholen (40.6 jaar oud en 16.6 jaar onderwijservaring). Het gemiddeld jongste docentenbestand werkte bij kategoriale scholen voor Lager Beroepsonderwijs (voor LEAO, LAVO, LMO, LAO of LNO). Het gemiddeld aantal lessen dat wekelijks door de ondervraagde docenten werd gegeven lag tussen 23 en 24 uur. Alleen in kategoriale scholen voor HAVO of VWO lag dit aantal duidelijk lager (20.8 uur). Ook op dit punt moeten we terugverwijzen naar het vorige hoofdstuk, waar we constateerden dat het aantal respondenten met veel lessen oververtegenwoordigd was.

We noteerden 62 verschillende vakken die door de respondenten als hun belangrijkste vak werden opgegeven. Het meest vertegenwoordigd waren de vakken Nederlands (10.9 procent), wiskunde (10 procent) en Engels (8.9 procent). De meest vertegenwoordigde vakgebieden:

Tabel 5.1: Vakgebieden

	N	Percentage
1. Talen (Nederlands, Engels, Duits, Frans, Latijn, Grieks)	296	30.8
2. Maatschappijvakken (Aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, maatschappijleer, economie, handelswetenschappen)	205	21.4
3. Exakte vakken (wiskunde, natuurkunde, scheikunde)	157	16.4
4. Expressievakken (tekenen, handvaardigheid, muziek, text. werkvormen)	82	8.5
5. Lichamelijke opvoeding	72	7.5
6. Algemene technieken/gezondheidskunde	39	4.1
7. Diversen	109	11.3
	960	100.0

Bijna driekwart van de respondenten heeft, behalve lesgeven, nog andere taken en/of functies op school. Daarbij worden allerlei zaken genoemd, zoals het klasseleraarschap, het sektievoorzetterschap, directiefuncties, coördinerende functies (brugklas, onderbouw, bovenbouw), functies in de leerlingbegeleiding (schooldekaan, remedial teaching, huiswerkbegeleiding), en functies in de sfeer van de ontwikkeling van lesmateriaal. Bovendien houdt een aantal leraren zich op school bezig met de computer.

Een kleine dertig procent van de respondenten zegt betrokken te zijn of te zijn geweest bij de coördinatie van vernieuwingsprojecten. Daarbij worden landelijke vernieuwingsprojecten genoemd, zoals het Middel-school-experiment, het Integratieproject Scholengemeenschappen, het MAVO-project of de heterogene brugperiode, maar ook aspecten daarvan, zoals interne differentiatie en de ontwikkeling van lesmateriaal voor bijvoorbeeld projektonderwijs. Ook de invoering van informatika wordt genoemd, alsmede betrokkenheid bij leerlingbegeleiding en leerplanontwikkeling. Het aantal bij vernieuwingsprojecten betrokken leraren is het hoogst binnen LBO-AVO(-VWO)-scholengemeenschappen en middel-scholen (45 procent). Het minst gekonfronteerd met dergelijke projecten blijken de docenten van kategoriale MAVO's (18 procent).

Eén op de zes respondenten geeft les aan meer dan één school. Deze groep is het grootst op de kategoriale scholen voor HAVO of VWO, waar het gemiddelde aantal lessen per leraar ook het laagst is.

Vijftig tot zestig procent van de LBO-docenten is aangesloten bij een onderwijsvakorganisatie. Bij de leraren van AVO- en/of VWO-scholen ligt dat percentage tussen zestig en zeventig procent. Deze percentages liggen wat lager dan de percentages die Jungbluth (1981, p. 118) vond. Hij constateerde een organisatiegraad bij het onderwijzend personeel in het voortgezet onderwijs die rond de zeventig procent lag. Bij de HAVO- en VWO-docenten is het NGL favoriet, de LBO- en MAVO-docenten zijn voornamelijk aangesloten bij ABOP en KOV.

Wat politieke voorkeur betreft, zijn de LBO- en MAVO-docenten meer verdeeld dan de rest. PvdA, CDA en "overige partijen" vinden alle ongeveer evenveel aanhang. In de overige schoolsoorten zijn relatief veel PvdA-aanhangers te vinden.

## 5.2 Tevredenheid met het werk

In de vragenlijst waren tien items opgenomen die zich richtten op de tevredenheid van de leraar met zijn of haar werk c.q. werksituatie. Ter aanvulling hierop stelden wij twee open vragen over de ervaren positieve en negatieve aspecten van het beroep van leraar. Zes van de tien items werden opgenomen in de uit de faktoranalyse resulterende faktor "tevredeheid met het werk". Voordat we ons op die faktor concentreren geven we eerst een algemeen overzicht van de resultaten, gebaseerd op de antwoorden op de afzonderlijke items.

Het merendeel van de respondenten vindt dat hun beroep veel voldoening geeft. Het beroep van leraar is in hun ogen interessant, afwisselend en boeiend. Bijna tachtig procent vindt lesgeven erg boeiend, bijna negentig procent vindt het werken met leerlingen erg boeiend. Uit de interviews blijkt dat voor de ene docent vooral het overdragen van kennis een erg plezierig facet van het lesgeven is ("Kinderen iets uitleggen, te zien dat er iets van komt (...), als ik ze een stapje verder kan brengen in het zich eigen maken van moeilijke stof, dat is voor mij de lol aan het vak."), terwijl het een andere docent meer te doen is om het vormingsaspect ("Overdragen van kennis is leuk als 't lukt, maar staat niet primair. Het vormingsaspect

maakt je taak als leraar interessant en leuk: de begeleiding van leerlingen in hun volwassenwording.“).

Over de rechtspositie lopen de meningen uiteen. Op de vraag hoe zeker de docenten hun toekomst achten op de school waar zij les geven, reageren de oudere docenten, die veel jaren onderwijservaring hebben, over het algemeen positief: het zal wel niet zo'n vaart lopen. De docenten met weinig ervaringsjaren beseffen echter dat zij in een wankel positie verkeren. De correlatie tussen het vertrouwen in de toekomst en het aantal jaren ervaring in het onderwijs bedroeg 0.39 (in het vragenlijst-onderzoek). Over het geheel genomen ziet 42 procent van de respondenten de toekomst wat het perspectief op werk betreft met enige vrees tegemoet.

De docenten die aan de interviews meewerkten waren bijna allemaal een flink aantal jaren werkzaam in het onderwijs. Zij zagen dan ook voor zichzelf weinig bedreiging. Wel wees een aantal van hen op het feit dat van school veranderen er niet meer in zit. De garanties die zij door de jaren heen opgebouwd hebben, en bij een overstap naar een andere school meenemen, zouden een bedreiging vormen voor de rechtspositie van de docenten op die andere school. Een docent die zich met de rechten na ontslag heeft beziggehouden, zegt danig geschrokken te zijn: “Ik ben er net ingedoken. Ik heb altijd gedacht: dat zal wel goed zitten. Ik ben al wat ouder. Maar ik ben er echt van geschrokken. Na vier jaar sta je aardig in de kou.“

Enkele van de geïnterviewde leraren zijn zich aan het voorbereiden op het geven van extra of andere vakken. Een docent klassieke talen bereidt zich voor op het geven van antieke cultuurgeschiedenis, een praktijkleraar bouwkunde volgt een cursus algemene technieken. Een ander punt dat in dit opzicht speelt is het probleem van de “slapende bevoegdheden“. Er zijn leraren die om hun baan of urenaantal veilig te stellen een slapende bevoegdheid moeten aktiveren, dat wil zeggen een bevoegdheid die ze in het verleden ooit hebben gehaald maar die ze nooit hebben gebruikt: “Je voelt je als een ervaren timmerman die zich heeft moeten omscholen tot elektriciens: je bent weer een klungeltje.“

Soms wordt verondersteld dat de werkbeleving van leraren negatief beïnvloed zou worden door de aanslagen die er van buitenaf, door instanties buiten de school, worden gepleegd op de traditionele autonomie van de docent. Deze stelling vindt echter zowel bij het vragenlijst-onderzoek als bij de interviews weinig weerklank. Veel respondenten in het vragenlijst-onderzoek zijn het eens noch oneens met de stelling dat er van diverse kanten inbreuk wordt gepleegd op hun autonome positie. Eén op de vijf docenten is het helemaal eens met deze stelling.

Voor zover de geïnterviewde docenten een toenemende invloed van buitenaf signaleerden ging het om aspecten van leerlingbegeleiding, hetgeen als positief werd ervaren: “Dat is een goeie zaak, want je mist vaak zelf de deskundigheid en je hebt er niet de tijd voor.“ Tweederde van de docenten die onze vragenlijst invulden, onderschreef de stelling dat een docent, in vergelijking met veel mensen in andere beroepen, een redelijke mate van vrijheid in zijn werk geniet.

Ook over de faciliteiten die op school worden geboden is men over het algemeen redelijk tevreden. Toch vindt een kwart van de respondenten dat het daaraan schort. Uit de interviews blijkt dat de grootte van de leslokalen wel eens een punt van kritiek is. Gezien de toename van de klassegrootte mag dit als een groeiend probleem worden beschouwd.

De open vraag naar de positieve aspecten die de geënquêteerde leraren in hun beroep zagen, leverde het volgende beeld op:

**Tabel 5.2: Positieve aspecten van het beroep van leraar**

Aspecten	Aantal maal genoemd	Percentage (1116=100%)
- Het contact c.q. het omgaan met jonge mensen	738	66.1
- Het bijdragen aan opvoeding, vorming, ontwikkeling van de leerlingen	340	30.5
- Redelijke mate van vrijheid in het werk	301	27.0
- Het overdragen van kennis en vaardigheden	214	19.2
- Veel vakantie, prettige werktijden, relatief veel vrije tijd	195	17.5
- Afwisselend, uitdagend werk; geen sleur	142	12.7
- Contacten/samenwerking met kollega's	127	11.4

We vroegen eveneens naar de negatieve aspecten van het beroep van leraar:

**Tabel 5.3: Negatieve aspecten van het beroep van leraar**

Aspecten	Aantal maal genoemd	Percentage (1116=100%)
- De houding van de leerlingen (ongemotiveerd, laks, agressief etc.)	344	30.8
- Te lange werkweek; te weinig vrije tijd	262	23.5
- Steeds onder grote druk staan	193	17.3
- Het overheidsbeleid (bezuinigingen)	167	15.0
- Beroep vergt veel energie	147	13.2
- De klassen zijn te groot	136	12.2
- Onzeker toekomstperspectief	114	10.2

64 Procent van de respondenten vond de positieve aspecten overwegen, 15 procent vond de negatieve aspecten doorslaggevend. De rest twijfelde. Al met al zou bijna de helft (46 procent) weer leraar worden, als zij alles nog eens over mochten doen, terwijl 23 procent een ander beroep zou kiezen. De overige docenten (31 procent) konden zich hierover niet uitspreken. Als we deze cijfers naast die vermeld in paragraaf 2.1 leggen, dan zien we dat de respondenten op dit punt over het algemeen negatiever oordelen dan hun Duitse maar positiever dan hun Amerikaanse kollega's, in onderzoeken die in 1979 uitgevoerd werden.

De faktor "tevredenheid met het werk", op basis waarvan een somskore is berekend, omvat de volgende items:

**Tabel 5.4: Tevredenheid met het werk; items**

- Mijn werk geeft me over het geheel genomen veel voldoening.
- Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leraar worden.
- Overwegen volgens U de positieve aspecten of de negatieve aspecten?
- Ik vind lesgeven erg boeiend.
- Mijn werk is interessant en afwisselend.
- Ik vind het werken met leerlingen erg boeiend.

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .84; Verklaarde variantie: 22.5%

De gemiddelde skores naar schooltype zagen er als volgt uit:

**Tabel 5.5: Tevredenheid met het werk; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std. Afw.	N
1 SGLBO	23.85	3.93	157
2 Kateg. LHNO/LTO	23.39	4.53	109
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	23.89	4.00	108
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	23.26	4.42	92
5 SG MAVO-HAVO-(VWO)	23.21	4.21	125
6 SG HAVO-VWO	22.87	4.38	164
7 Kateg. HAVO/VWO	23.31	4.41	97
8 Kateg. MAVO	22.75	5.21	126

Deze faktor omvat zes items. Naarmate de somskore op deze faktor lager ligt, is men minder tevreden met de eigen werksituatie. Een respondent die op dit onderdeel extreem negatief oordeelt, zal een somskore van 6 halen, een extreem positief skorende respondent zal op 30 uitkomen. De bovenstaande gemiddelde somskores wijzen voor alle onderscheiden groepen op een tamelijk positief oordeel over de werksituatie van de docent. Omgerekend naar een vijfpuntsschaal levert dit waarden tussen 3.8 en 4.0 op. De samenhang tussen schooltype en de tevredenheid met de werksituatie is te verwaarlozen.

De onafhankelijke variabelen (zie 4.3.2.2) bleken in de variantie-analyses elk voor zich zo weinig van de totale variantie te verklaren, dat het verbinden van konklusies daaraan weinig zinvol is. Wel vonden we een significante interactie tussen leeftijd en aantal lesuren:

**Tabel 5.6: Tevredenheid met het werk; naar leeftijd en aantal lesuren**

	t/m 17 uur	18-25 uur	26 uur of meer
20-30 jaar	22.23	23.21	24.78
31-40 jaar	24.03	23.07	22.92
41-50 jaar	23.90	23.78	21.61
51-65 jaar	24.25	23.43	22.64

F = 4.05; p < .001; Verklaarde variantie: 2.6%

Uit de tabel, waarin de (gehercodeerde) variabelen leeftijd en aantal lesuren tegen elkaar zijn afgezet, blijkt dat jongere docenten (tussen 20 en 30 jaar) tevredener zijn naarmate zij meer lesuren hebben, terwijl oudere docenten (boven de 50 jaar) juist tevredener zijn naarmate zij minder uren les geven. Deze tendens begint zich ook al af te tekenen in de groep leraren tussen 30 en 50 jaar. De verschillen zijn echter niet opzienbarend.

De resultaten van het onderzoek van Merz en van Niemann (zie 2.1), dat oudere leraren tevredener zijn, wordt hier niet bevestigd. Ook Merz' en Pricks konklusie dat vrouwelijke docenten tevredener zijn dan mannelijke docenten, wordt in dit onderzoek niet bevestigd.

### 5.3 Taakbelasting

Uit de interviews blijkt dat de vraag naar de taakbelasting die het beroep van leraar met zich meebrengt, door de meesten in eerste instantie wordt opgevat in termen van de tijd die in het werk geïnvesteerd moet worden. Pas

daarna komt de zwaarte van het werk en wat daaraan bijdraagt.

Voordat we ingaan op de taakbelasting, zoals die door de docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs wordt ervaren, zetten we de taken van de docent op een rij. Welke taken zitten er vast aan het beroep van leraar?

Behalve uiteraard het lesgeven, omvat het takenpakket de lesvoorbereiding, het vergaderen, het begeleiden van leerlingen, het onderhouden van contacten met ouders en, in de meeste gevallen, het samenstellen en corrigeren van proefwerken (zie ook het ITS-onderzoek naar functies en taken van onderwijsgevend, Pelkmans e.a., 1975). Daarbij komen voor een aantal docenten nog coördinerende activiteiten, zoals (kon-)rektor-schap, sektievoorzitterschap, brugklaskoördinatie etc. Ook het klasseleraarschap of mentoraat hoort voor de meeste docenten bij het takenpakket. Andere zaken die hier nog genoemd worden zijn de betrokkenheid bij de ontwikkeling van lesmateriaal, de bijscholing en de organisatie en begeleiding van buitenschoolse activiteiten.

De overgrote meerderheid vindt dat het beroep van docent veel energie vergt. Dit wordt het duidelijkst gevoeld in de groep docenten aan scholengemeenschappen voor HAVO-VWO en relatief het minst duidelijk op kategoriale scholen voor LTO of LHNO. Ook op deze laatste scholen onderschreef echter 80 procent van de respondenten deze stelling. Net zo belangrijk of zelfs belangrijker is de konstatering dat driekwart van de respondenten vindt dat hun taak de laatste jaren steeds zwaarder is geworden. Ook dit gevoel leeft het sterkst onder docenten van HAVO-VWO-scholengemeenschappen. Over het algemeen heeft men te weinig tijd om de ontwikkelingen in het eigen vakgebied bij te houden. Lukt het nog één van de drie leraren die lesgeven aan scholen voor LBO, LBO-AVO of MAVO om daarvoor voldoende tijd te vinden, bij de andere schooltypen geldt dat nog maar voor iedere vijfde docent. De rest twijfelt of vindt de beschikbare tijd onvoldoende.

Over het geheel genomen vindt 45 procent van de docenten die de vragenlijst invulden, dat de hoeveelheid tijd die ze buiten de schooluren aan schoolzaken moeten besteden, redelijk is. Daarentegen vindt 38 procent die hoeveelheid niet redelijk. In de groep van scholengemeenschappen MAVO-HAVO, MAVO-HAVO-VWO en HAVO-VWO huldigt zelfs de helft laatstgenoemde opvatting. Overigens lijkt het erop dat in het LBO vooral de leerlingbegeleiding de tijdverslindende factor is, terwijl in het AVO en VWO de meeste tijd gaat zitten in proefwerken, examens, correctie. Deze indruk, die tijdens de afname van de interviews is ontstaan, is echter niet aan de hand van de vragenlijst te verifiëren, omdat daar op dit punt geen vergelijkbare vragen zijn gesteld.

Uit de interviews kwam bovendien naar voren dat het korrektiewerk en het vergaderen tot de meest gehate bezigheden van het beroep van docent worden gerekend. Dat geldt niet zozeer voor sektievergaderingen ("Je praat dan met vakgenoten, dat spreekt meer aan."), als wel voor vakoverstijgende vergaderingen ("... konstant vergaderen in verband met de fusie. Er zijn dingen bij waarvan je zegt: moet je daar nou zo lang over praten? De hoeveelheid en het tijdstip, net in je vrije uren."). Uit de resultaten van het vragenlijst-onderzoek blijkt dat alleen in de groep van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen een krappe meerderheid te vinden is voor de stelling dat er op school te veel wordt vergaderd. Gezien het karakter van die scholen kan er echter van worden uitgegaan dat daar inderdaad meer wordt vergaderd dan in de andere schooltypen. Valt het met het aantal vergaderingen dus nog wel mee, wel vindt ruim de helft van de respondenten dat er tijdens die vergaderingen teveel tijd wordt besteed, lees: verspilld, aan onbelangrijke dingen.

Een laatste aspect dat in het onderdeel taakbelasting aan de orde is, is de vraag of het salaris in overeenstemming wordt geacht met de hoeveelheid werk. Van de docenten werkzaam bij scholengemeenschappen of categoriale scholen voor HAVO en/of VWO, vindt bijna de helft het salaris voldoende, in verhouding tot de hoeveelheid werk die er gedaan moet worden, terwijl één op de drie docenten ontevreden is. In de andere groepen ligt dat precies omgekeerd. Over het geheel genomen zijn er dus wat het salaris betreft meer ontevreden (44 procent) dan tevreden docenten (36 procent). De suggestie dat er een verband zou kunnen zijn tussen salaris en inzet voor het werk werd bij de interviews door de ene docent voorzichtig onderschreven ("Het is niet een salaris om van te zeggen: daar ga ik er eens flink voor tegenaan."), door een ander echter verontwaardigd van de hand gewezen: "Nee, totaal niet. Helemaal niks. Zo zou ik ook niet kunnen werken. Wat ik doe, doe ik omdat ik het leuk vind."

De resultaten van de interviews geven op het gebied van de taakbelasting hetzelfde beeld te zien als die van het vragenlijst-onderzoek. Het blijkt vrijwel iedereen moeite te kosten om al het werk dat op hen afkomt in de beschikbare tijd te persen. Dit probleem wordt des te groter omdat er steeds nieuwe taken bijkomen. Overigens blijft de werkbelasting niet gedurende het hele schooljaar op hetzelfde niveau. Er is sprake van pieken, perioden waarin allerlei dingen tegelijk gedaan moeten worden. Tijdens zo'n periode wordt het beroep van leraar als erg zwaar ervaren: "In echt drukke perioden ervaar ik het als een heel zware baan. Druk wordt het door vergaderingen, rapporttijden met correcties en proefwerken. (...) In zo'n drukke periode moet je wel al je krachten inzetten om het vol te houden." Een andere docent zegt: "Soms is er een piekbelasting. Je bent dan praktisch dag en nacht bezig: schoolonderzoek, proefwerken, rapporten, lesgeven, alles tegelijk (...) en dat minstens drie weken achter elkaar (...), drie keer per jaar."

Op de vraag of er bij leraren in het algemeen en bij henzelf in het bijzonder sprake is van een afnemende motivatie wordt in de interviews verdeeld en soms nogal skeptisch gereageerd: "Ach dat is allemaal over ons uitgesproken natuurlijk hè? Volgens de t.v. en de krant zijn we allemaal niet gemotiveerd en bla bla bla. Die negatieve berichtgeving maakt zichzelf misschien wel waar." Anderen leggen de link tussen de opvang van de taakbelasting en persoonlijke problemen: "De school en het onderwijs leggen een steeds grotere claim op de souplesse en de energie van mensen. Als er veel energie wordt opgeslorpt door privé-problemen, wreekt zich dat op school." Weer een ander noemt de vele bezuinigingen, overvolle klassen terwijl er zoveel docenten werkloos zijn en de vele extra vergaderingen als oorzaken van afnemende motivatie. Een en ander kan uitmonden in klachten over de gezondheid, vaak tot eigen verbazing van de docent in kwestie: "Ik heb nooit willen geloven dat dat voor mij ook zou kunnen gelden. Maar de laatste twee jaar ben ik van mening veranderd. Ik zie steeds meer uit naar vakanties. In de weekends ben ik doodvermoeid."

De faktor "taakbelasting", die resulteerde uit de faktoranalyse, omvat de volgende items:

**Tabel 5.7: Taakbelasting; items**

- 
- Mijn werk als docent vergt veel energie van me.
  - Ik vind mijn salaris voldoende in verhouding tot de hoeveelheid werk die ik moet doen.
  - Mijn taak is in de loop van de laatste jaren steeds zwaarder geworden.
  - Ik heb genoeg tijd om de ontwikkelingen in mijn vakgebied bij te houden.
  - De hoeveelheid tijd die ik buiten de schooluren aan schoolzaken moet besteden, vind ik redelijk.
- 

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .62; Verklaarde variantie: 12.3%

---



Een hoge score op deze faktor betekent een gunstig oordeel over de taakbelasting, dus een lage belasting. De meest ongunstige score bedraagt 5, de gunstigste score bedraagt 25. De gemiddelde scores per groep:

**Tabel 5.8: Taakbelasting; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std.Afw.	N
1 SGLBO	12.93	3.64	174
2 Kateg. LHNO/LTO	12.95	3.76	125
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	12.73	4.10	120
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	11.90	3.45	110
5 SGMAVO-HAVO(-VWO)	11.40	3.58	139
6 SGHAVO-VWO	11.22	3.55	177
7 Kateg. HAVO/VWO	12.14	3.38	102
8 Kateg. MAVO	12.13	3.67	137

Omgerekend naar een vijfpuntsschaal liggen die waarden tussen 2.2 en 2.6. We kunnen derhalve stellen dat docenten hun beroep als vrij zwaar ervaren. Het schooltype blijkt een significante samenhang te vertonen met de ervaren zwaarte van het beroep ( $F = 5.0$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 3.6%). Om na te gaan welke verschillen tussen afzonderlijke schooltypen significant waren, werd een Scheffé-toets uitgevoerd. Daarbij bleek dat leraren die lesgeven aan HAVO-VWO-scholengemeenschappen zich significant zwaarder belast voelen dan hun collega's die zijn verbonden aan scholengemeenschappen voor LBO of kategoriale LTO- of LHNO-scholen.

Een andere variabele die samenhangt met de ervaren taakbelasting, is de leeftijd. Uitgesplitst naar vier leeftijdsgroepen zien we de volgende gemiddelden:

**Tabel 5.9: Taakbelasting; naar leeftijd**

	Gemidd.	Std.Afw.	N
20-30 jaar	13.07	3.98	225
31-40 jaar	11.78	3.66	438
41-50 jaar	11.65	3.42	274
51-65 jaar	12.65	3.56	115

$F = 8.35$ ;  $p < .001$ ; Verklaarde variantie: 2.3%

Docenten tussen 30 en 50 jaar voelen zich zwaarder belast dan hun jongere en oudere collega's. Bij uitvoering van de Scheffé-toets bleken deze verschillen significant ( $p < .05$ ).

## 5.4 De leerling

Een belangrijke faktor in de werkbeleving van de leraar is de leerling. Daarom betrekken we ook de leerling in dit hoofdstuk over het beroep van leraar. Daarbij onderscheiden we enerzijds de motivatie van de leerlingen zelf en anderzijds de (extra) inspanningen die de docent zich getroost om die motivatie te beïnvloeden.

### 5.4.1 Motivatie van leerlingen

Zeven van de elf items van dit onderdeel van de vragenlijst hebben direct of indirect betrekking op de motivatie van de leerlingen. Een kort overzicht:

De stelling dat het aantal ongemotiveerde leerlingen op school de laatste jaren groter wordt, wordt door twee van de drie docenten onderschreven. Op scholengemeenschappen voor Lager Beroepsonderwijs en kategoriale MAVO's leeft die opvatting wat sterker (75 procent), terwijl de kategoriale scholen voor HAVO of VWO met 40 procent een gunstige uitzondering vormen.

Aan de interviews meewerkende LBO-docenten weten de verminderende motivatie aan de verminderde kansen van hun leerlingen op de arbeidsmarkt, maar ook aan het steeds algemener wordende, meer op "theoretische" vakken gerichte karakter van het LBO: "LBO-leerlingen willen graag doe-vakken. Er zijn te veel leervakken ingevoerd." Ook het in 5.2 aangesneden probleem van de "slapende bevoegdheden" kan hier een rol spelen. Wat moet bijvoorbeeld een docent gymnastiek die plotseling Nederlands moet gaan geven, omdat hij daarvoor dankzij een kweekschool-diploma bevoegd is? "Er wordt niet gevraagd of je dat wilt. Er wordt gezegd: je hebt ooit dat papiertje gehaald en dus kun je het. Dat is natuurlijk een krankzinnige situatie. Die mensen hebben er geen zin in en ze hebben er ook nooit voor gekozen. En dat heeft zijn weerslag op de mentaliteit van de leerlingen. Kollega's die hier met tegenzin een vak staan te geven, geloof maar niet dat die leerlingen zeggen: ach wat een zielige man. We zullen eens aardig voor hem zijn." Een docent klassieke talen vond dat het niet zo'n vaart loopt met de verminderde motivatie van de leerlingen: "Er is een voortdurende verandering. Op dit moment in de richting van een grotere bereidheid om zich in te zetten. De motivatie neemt toe."

Bijna de helft van de docenten vindt de leerlingen over het algemeen ongeconcentreerd en lawaaiig. Ook in de interviews kwam deze mening naar voren: "Ze kunnen niet langer dan een kwartier luisteren.", of wat fraaier geformuleerd: "Ze leren zoals wij een Ster-spotje bekijken."

Iets waarover bijna iedereen het eens is, is het feit dat de leerlingen tegenwoordig mondiger zijn dan vroeger. Gezien de lage correlatie tussen het antwoord op deze vraag en de antwoorden op de vragen met betrekking tot verminderende motivatie en ongeconcentreerdheid (respektievelijk 0.13 en 0.07) kunnen we konkluderen dat mondigheid, verminderende motivatie en ongeconcentreerdheid niet over één kam worden geschoren door de docenten. Integendeel. Veel leraren vinden dat een mondige opstelling van de leerlingen aangemoedigd moet worden. Dat zagen we ook in de interviews: "Dat leerlingen opener zijn geworden is prettig. Je kunt gewoon met een leerling een gesprek voeren; er is een minder grote afstand tussen leraar en leerling." Ook een al wat oudere docent vindt die mondige opstelling prima, al moet hij toch af en toe iets wegslikken: "Soms hoor ik dingen waarvan ik vroeger recht door het plafond ging. Vroeger zei je, als iemand zei: "Dat vind ik lullig.", "Hé, zulke woorden gebruiken we niet.", tegenwoordig ga je erop in: "Waarom dan? Wat vind je daar dan lullig aan?"

Op de vraag of leerlingen over het algemeen geïnteresseerd zijn in de leerstof, wordt gematigd positief gereageerd. Veel leraren kunnen zich op dit punt geen duidelijke mening vormen. Het aantal docenten dat niet zo'n hoge pet op heeft van die belangstelling van de leerlingen, ligt onder de 25 procent. Net als bij de mening over de motivatie van de leerlingen zien we ook hier een positiever beeld in de groep van kategoriale scholen voor HAVO of VWO. De kategoriale MAVO scoort opvallend laag.

Tweederde van de respondenten denkt dat het verschijnsel "ongemotiveerde leerling" hardnekkig is. Zij verwachten dat zelfs binnen een ideale vorm van onderwijs, zo die al mocht bestaan, veel ongemotiveerde leerlingen zullen voorkomen.

Gevraagd naar veranderingen bij leerlingen die van invloed zijn op de werkbeleving, snijdt een van de geïnterviewde docenten een ander probleem aan: het niveau daalt. "Officieel wordt het ontkend, maar binnenskamers is het een heel duidelijke zaak: bij teruglopende leerlingenaantallen wil je zoveel mogelijk leerlingen vasthouden. Als we nou kijken wat er in HAVO-4 bij de huidige normen zou overgaan, dan kunnen we tegen de helft van de docenten zeggen: ga maar de WW in. (...) Veel leerlingen zitten boven hun niveau. (...) Dat is vermoeiend werken."

Ondanks alle kritische geluiden over de motivatie van de leerlingen, heeft zo goed als iedereen over het algemeen een prettig contact met de leerlingen. Slechts negen van de 1116 respondenten vinden dat dit niet het geval is.

De faktor "motivatie van de leerling" bestaat uit drie items:

**Tabel 5.10: Motivatie van de leerling; items**

- Het aantal ongemotiveerde leerlingen op school wordt de laatste jaren groter.
- De leerlingen zijn over het algemeen ongeconcentreerd en lawaaiig.
- De leerlingen zijn over het algemeen geïnteresseerd in de leerstof.

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .59; Verklaarde variantie: 25.0%

De gemiddelde scores naar schooltype zagen er als volgt uit:

**Tabel 5.11: Motivatie van de leerling; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std. Afw.	N
1 SGLBO	8.01	2.48	178
2 Kateg. LHNO/LTO	8.09	2.47	129
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	8.71	2.85	126
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	7.86	2.71	112
5 SG MAVO-HAVO(-VWO)	8.50	2.42	143
6 SG HAVO-VWO	8.40	2.63	181
7 Kateg. HAVO/VWO	9.84	2.41	103
8 Kateg. MAVO	7.80	2.41	138

Omgerekend naar waarden op een vijfpuntsschaal zien we gemiddelden tussen 2.6 en 3.3. Alleen de docenten die lesgeven aan kategoriale scholen voor HAVO of VWO zitten met hun oordeel over de motivatie van leerlingen aan de positieve kant van de "neutrale score" (de waarde 9.0 voor deze somscore). De rest is "gematigd negatief". Uit de variantie-analyse bleek een significante samenhang tussen de variabele "schooltype" en de mening over de motivatie van de leerlingen ( $F = 3.91$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 2.4%). Het oordeel van de docenten van kategoriale HAVO- of VWO-scholen is significant positiever dan dat in de andere groepen, met uitzondering van de kategoriale scholen voor LEAO, LAVO, LMO, LAO of LNO (Scheffé,  $p < .05$ ).

Een onafhankelijke variabele die nog sterker samenhangt met de opvatting over de motivatie van de leerlingen, is de leeftijd van de docenten. Voor de in vier groepen gehercodeerde leeftijd lagen de gemiddelden als volgt:

**Tabel 5.12: Motivatie van de leerling; naar leeftijd**

	Gemidd.	Std. Afw.	N
20-30 jaar	8.70	2.43	225
31-40 jaar	8.44	2.56	438
41-50 jaar	7.96	2.47	274
51-65 jaar	7.13	2.41	115

F = 13.07; p < .001; Verklaarde variantie: 3.4%

Uit de Scheffé-toets bleek dat de verschillen tussen groep 1 en 3 en die tussen groep 4 en de andere groepen significant waren ( $p < .05$ ). Conclusie: Oudere leraren vinden de leerlingen eerder ongemotiveerd.

#### 5.4.2 Extra inspanning ter verhoging van de motivatie van de leerlingen

Als, zoals we in de vorige paragraaf zagen, de algemene opvatting van de leraar is dat de leerlingen te weinig gemotiveerd en te weinig gekoncentreerd zijn, dan kan men de vraag stellen of die docent zich extra inspanningen getroost om de motivatie van zijn leerlingen te verhogen. Dit geldt eens te meer omdat tweederde van de respondenten zegt dat ze het lesgeven aan ongeïnteresseerde leerlingen als demotiverend ervaren.

Van de docenten die de vragenlijst invulden zei 85 procent tijdens het voorbereiden van de les extra aandacht te besteden aan dingen die de les interessanter kunnen maken. Een even groot percentage doet zijn uiterste best om ook ongemotiveerde leerlingen bij de les te betrekken. Overigens ligt dat percentage hoger naarmate het schooltype lager ligt in de ordening LBO-AVO-VWO. Hetzelfde geldt voor de stelling "Ik vind het een uitdaging om ook bij ongeïnteresseerde leerlingen belangstelling te wekken." De LBO-docenten zien het blijkbaar meer als een uitdaging om ongemotiveerde leerlingen tot wat meer enthousiasme te brengen dan andere docenten. Dat houdt het werk interessant en afwisselend, zoals een van hen ons tijdens een interview meldde: "Het is belangrijk op de hoogte te blijven van didactische werkvormen en ontwikkelingen in het vak. Het af en toe van daaruit iets nieuws proberen houdt het onderwijs leuk en dwingt jezelf alert te blijven." Anderen hebben het daar wat moeilijker mee: "Je kunt zeggen dat er steeds meer foefjes moeten komen. Met die ene didactische methode kun je vandaag de dag niet meer uit de voeten. Dat proberen we hier ook, maar dan krijg je het probleem dat mensen daar niet voor zijn opgeleid." Een ander vergelijkt de leraar met een toneelspeler: "Het contact met de leerlingen bespelen, het zo inrichten dat ze het accepteren dat ze iets van je moeten leren. Dat is een stukje toneel dat je weggeeft hè?"

De faktor "extra inspanning ter verhoging van de motivatie" bestaat uit drie items:

**Tabel 5.13: Extra inspanning ter verhoging van de motivatie; items**

- Bij het voorbereiden van mijn lessen besteed ik extra aandacht aan dingen die de les interessanter kunnen maken.
- Ik doe mijn uiterste best om ook ongemotiveerde leerlingen bij de les te betrekken.
- Ik vind het een uitdaging om ook bij ongeïnteresseerde leerlingen belangstelling te wekken.

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .66; Verklaarde variantie: 22.7%

De gemiddelde scores over deze items naar schooltype:

Tabel 5.14: Extra inspanning ter verhoging van de motivatie van de leerling; naar schooltype

Groep	Gemidd.	Std.Afw.	N
1 SGLBO	12.67	1.84	178
2 Kateg. LHNO/LTO	12.83	1.64	129
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	12.73	1.85	126
4 SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	12.24	1.98	114
5 SGMAVO-HAVO(-VWO)	12.25	2.08	143
6 SGHAVO-VWO	11.77	2.18	181
7 Kateg. HAVO/VWO	12.17	1.94	104
8 Kateg. MAVO	12.28	2.06	140

Op een vijfpuntsschaal liggen deze waarden tussen 3.9 en 4.3. Docenten leveren dus, naar eigen zeggen, een tamelijk grote extra inspanning om de motivatie van hun leerlingen te verhogen. De samenhang met de onafhankelijke variabele "schooltype" is significant ( $F = 5.48$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 3.3%). Bij toetsing van de verschillen tussen groepen bleken die tussen groep 1 en groep 6 en tussen groep 2 en groep 6 significant (Scheffé,  $p < .05$ ). LBO-docenten doen relatief de grootste moeite om de motivatie van hun leerlingen te verhogen. Docenten die zijn verbonden aan scholengemeenschappen voor HAVO-VWO getroosten zich naar verhouding de minste inspanning op dit punt.

### 5.5 Samenvatting

Het overgrote deel van de leraren die aan dit onderzoek meewerkten, vindt dat ze een boeiend, interessant en afwisselend beroep hebben gekozen. Het omgaan met jonge mensen is een van de leukste aspecten van het beroep van leraar. Over het algemeen is de leraar in de eerste fase van het voortgezet onderwijs tamelijk tevreden met zijn werk en werksituatie.

De toenemende taakbelasting, samen met de dalende motivatie van de leerlingen en het vaak onzekere toekomstperspektief vormen echter een bedreiging voor de tevredenheid van de leraar.

De zwaarte van het beroep is voor velen een doorslaggevende reden om te zeggen dat ze, als ze alles nog eens over mochten doen, geen leraar meer zouden worden.

De druk van de taakbelasting wordt het sterkst gevoeld door docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor HAVO-VWO. Leraren tussen 30 en 50 jaar voelen zich zwaarder belast dan hun jongere en oudere collega's.

Het oordeel over de motivatie van de leerlingen is aan de negatieve kant. De algemene opvatting dat LBO-leerlingen ongemotiveerder zijn dan andere leerlingen, wordt hier niet bevestigd. LBO-docenten oordelen op dat punt niet negatiever dan de andere leraren. Wel zeggen relatief veel LBO-docenten dat ze extra inspanning leveren om de motivatie van hun leerlingen te verhogen. De leraren die lesgeven aan kategoriale scholen voor HAVO of VWO hebben verreweg het gunstigste oordeel over de motivatie van de leerlingen. Overigens blijkt er een verband te zijn tussen de leeftijd van de leraar en het oordeel over de motivatie van de leerlingen. Oudere docenten zijn daarover minder goed te spreken dan jongere docenten.

Mocht er ooit een ideale onderwijsvorm worden gevonden, dan nog

denken veel docenten dat ook daar veel ongemotiveerde leerlingen zullen voorkomen.

Ondanks deze negatieve geluiden over de leerlingen heeft toch zo goed als iedere leraar over het algemeen een prettig kontakt met de leerlingen.

### HOUDING TEN OPZICHTE VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

In dit hoofdstuk staat de houding van de leraar ten opzichte van onderwijsvernieuwing centraal.

In 6.1 gaan we in op de eventuele ervaringen die de respondenten al met vernieuwingen in het onderwijs opgedaan hebben. Daarbij vragen we naar ervaring met drie landelijke vernieuwingsprojecten (Middenschoolexperiment, Integratieproject scholengemeenschappen, Mavo-project), met onderwijs aan heterogene groepen leerlingen en met interne differentiatie.

In 6.2 komt de bereidheid tot medewerking aan vernieuwingsprojecten, alsmede de behoefte aan onderwijsvernieuwing aan de orde. In 6.3 tenslotte, gaan we in op de steun die de docent verwacht van de kant van de schoolleiding, van kollega's en van externe instellingen, indien er op de eigen school vernieuwingen ingevoerd moeten worden.

#### 6.1 Ervaringen met onderwijsvernieuwing

Hier volgen de resultaten van de vragen in de vragenlijst naar ervaringen die de leraren opgedaan hebben met landelijke vernieuwingsprojecten, heterogene groepen en interne differentiatie.

N.B. Het gaat hier om het effect van de projecten in kwestie op de onderwijspraktijk. Eventuele teleurstellende ervaringen met een project dienen derhalve niet te worden opgevat als kritiek op de instanties die ondersteuning bij het project verzorgen.

##### 6.1.1 Landelijke vernieuwingsprojecten

Van de 1116 respondenten gaven er 37 op dat ze bij het Middenschoolexperiment betrokken waren (geweest). Het aantal docenten dat ervaring had met het Integratieproject Scholengemeenschappen bedroeg 39, terwijl 56 docenten met het Mavo-project werkten of gewerkt hadden. De groep van docenten die ervaring hebben met genoemde projecten omvat dus 132 mensen, oftewel 12 procent van de totale responsgroep.

##### 6.1.1.1 Het Middenschoolexperiment

De 37 leraren die verbonden waren (geweest) aan een bij het Middenschoolexperiment betrokken school, lieten zich daar over het algemeen vrij positief over uit. Iets meer dan de helft vond het experiment tevredenstellend en bemoedigend. Twee van de drie docenten noemden het Middenschoolexperiment een vooruitgang. Over de vraag of de middenschool niveauverhogend of juist niveauverlagend werkt, konden de meesten geen uitspraak doen. Wel was zo goed als iedereen het erover eens dat het geheel een taakverzwaring inhoudt.

De belangrijkste positieve aspecten die de bij het Middenschoolexperiment betrokken leraren (bij de beantwoording van een open vraag over dat onderwerp) noemden, waren de samenwerking en uitwisseling van ervaringen met kollega's, het motivatieverhogende effect op de leerling en

het idee met iets nieuws bezig te zijn (bijblijven op het eigen vakgebied, ervaring opdoen met heterogene groepen).

De negatieve kanten van het Middenschoolexperiment zijn het tijdrovende en vermoeiende karakter, de onzekerheid over de toekomst (omdat het een experiment betreft) en in een aantal gevallen een tekort aan faciliteiten of te grote klassen.

De taakverzwaring is een belangrijk aspect in dit vernieuwingsproject. De docenten schreven die taakverzwaring toe aan het feit dat er in een experimentele middenschool veel overleg en vergaderingen op het programma staan, dat er nieuw lesmateriaal ontwikkeld moet worden, en dat er meer individueel en gedifferentieerd lesgegeven moet worden.

56 Procent vond de positieve aspecten overwegen. Voor 26 procent waren de negatieve aspecten doorslaggevend. Van de zeven items waarop de ervaringen met dit project aangekruist werden, namen we er, op grond van faktoranalyse, zes op voor de berekening van een somskore. Deze somskore is een indicatie voor de mate van tevredenheid met het project.

**Tabel 6.1: Ervaringen met het Middenschoolexperiment; items**

ontmoedigend	....	bemoedigend
onwerkbaar	....	werkbaar
teleurstellend	....	tevredenstellend
achteruitgang	....	vooruitgang
onpraktisch	....	praktisch
niveauperlagend	....	niveauperhogend

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .90; verklaarde variantie: 58.2%

De gemiddelde somskore over deze items bedroeg 21.13, met een standaardafwijking van 5.52. Omgerekend naar een vijfpuntsschaal levert dat een waarde van 3.5 op, tussen "neutraal" en "tamelijk positief" in.

#### 6.1.1.2 Het Integratieproject Scholengemeenschappen

De opvattingen over het Integratieproject Scholengemeenschappen geven een wat minder positief beeld te zien dan die over het Middenschoolexperiment. Eén op de drie leraren zegt de betrokkenheid bij het ISG ronduit ontmoedigend te vinden, 43 procent vindt het teleurstellend, 41 procent vindt het onpraktisch. Over de vraag of het ISG als een vooruitgang dan wel als een achteruitgang beschouwd moet worden, kan de helft van de betrokken respondenten geen uitspraak doen. Datzelfde geldt voor de vraag naar het verhogende dan wel verlagende effect op het niveau van de leerlingen. Wel is men het er, net als bij het Middenschoolexperiment, over eens dat deelname aan het ISG taakverzwarend blijkt.

Als positief ervoeren de bij het ISG betrokken leraren het bezig zijn met vernieuwing, het opdoen van ervaringen met onderwijs aan heterogene groepen en de samenwerking met collega's.

De onduidelijke situatie die er door de invoering van het ISG voor de docent is ontstaan wordt als belangrijkste negatieve punt gezien. Verder wordt door een aantal leraren vermeld dat het project tijdrovend uitpakt. Sommigen vinden het zonde van de extra tijdsinvestering, omdat er toch niet veel van het geheel terecht komt.

Ook hier vroegen we waardoor de taakverzwaring wordt veroorzaakt. De



docenten blijken in het Integratieproject Scholengemeenschappen veel tijd te moeten investeren in het vergaderen en het voeren van overleg.

De negatieve aspecten bleken voor 49 procent van de betrokken leraren te overwegen, terwijl 30 procent de positieve aspecten vond overheersen. Voor de berekening van de somscore gingen we uit van de items genoemd in tabel 6.1. De faktor "Ervaringen met het Integratieproject Scholengemeenschappen" leverde een gemiddelde somscore van 17.69 op (standaardafwijking = 5.34), hetgeen overeenkomt met de score 2.9 op een vijfpuntsschaal. Deze "neutrale" waarde wordt veroorzaakt doordat veel docenten bij het beantwoorden van de vragen die voor de berekening van de somscore gebruikt zijn, het midden van de schaal kiezen. Het geheel overziend moeten we echter konkluderen dat de balans toch naar de negatieve kant uitslaat. Weliswaar gaat het hier maar om 39 docenten, maar dit aantal is toch voldoende groot om hun mening hier naar voren te brengen.

Ook bij de geïnterviewde leraren bleek iemand ervaring te hebben met de integratie van LBO en AVO. In haar geval was er sprake geweest van een fusie tussen een LHNO- en een MAVO-school. Het idee stond haar wel aan, onder andere vanwege het uitstel van de schoolkeuze ("Op het LBO hadden wij vaak leerlingen die anders gekund hadden."), omdat het negatieve denken dat er altijd over het LBO bestond nu minder was geworden, en ten slotte omdat ouders en leerlingen erom vroegen. In de praktijk blijkt het echter niet mee te vallen: "Ik had van die geïntegreerde brugklas veel te hoge verwachtingen. De manier waarop dat draait valt erg tegen. Er zijn nog zoveel problemen en dingen die geregeld moeten worden. De niveauproblematiek alleen al, de cijferproblematiek. Daar zitten we konstant nog in te zwemmen, ondanks alle overleg. Moeilijk, want je moet toch alles zelf doen."

#### 6.1.1.3. Het MAVO-project

Met het MAVO-project bleken wat meer leraren ervaring te hebben dan met de beide voorgaande projecten, namelijk 56. Er klinken wat positievere geluiden dan bij het Integratieproject Scholengemeenschappen. Ongeveer de helft van de betrokken docenten noemt het MAVO-project bemoedigend, werkbaar en een vooruitgang. Bijna één vijfde is negatief over deze punten. De taakverzwaring geeft hier een wat gunstiger beeld te zien dan bij Middenschool en ISG, maar dat is slechts relatief. 62 Procent vindt dat de taken van de docent met de komst van het Mavo-project zwaarder zijn geworden. Slechts 13 procent vindt het MAVO-project niveauverhogend werken. Veel docenten kunnen zich daar niet over uitlaten, terwijl één op de vier vindt dat het MAVO-project niveauverlagend werkt.

De positieve aspecten van het MAVO-project liggen vooral in de contacten en het praten over onderwijs met kollega's. Ook het idee, ervaring op te doen met nieuwe werkvormen (interne differentiatie) wordt door een aantal leraren als positief ervaren.

Negatief vond men het tijdrovende en vermoeiende karakter van het Mavo-project, de onduidelijkheid die erdoor ontstaat en in een aantal gevallen de te grote klassen en/of gebrekkige leermiddelen.

Zoals gezegd wordt ook dit vernieuwingsproject door de meerderheid als taakverzwarend gezien. Dat komt doordat er veel tijd geïnvesteerd moet worden in het ontwikkelen van lesmateriaal en in het vergaderen.

Over het geheel genomen zegt 47 procent van de leraren die ervaring hebben met het MAVO-project, dat de positieve aspecten daarvan overwegen. 28 Procent oordeelt negatief. De somscore "Ervaringen met

het MAVO-project“ werd op dezelfde wijze berekend als de “Middenschool-“ en “ISG-somskore“. Het gemiddelde lag bij 19.44 (oftewel 3.2 op een vijfpuntsschaal) met een standaardafwijking van 5.18. Een neutrale skore die wordt bevestigd als we de skores van de afzonderlijke items naast elkaar leggen. Blijkbaar heeft men het MAVO-project aanvaard zonder het echt een verbetering te vinden. Een juichstemming is bij de betrokken docenten in ieder geval niet te bespeuren.

Ook in de interviews zijn geen echt positieve geluiden over dit projekt te horen: “Het hele resultaat vindt U terug op de laatste bladzijde van mijn agenda. Daar heb ik namelijk de cijfers op C- en D-niveau en dat is ervan terecht gekomen, meer niet. Ga maar na bij aardrijkskunde: wat zijn de vragen op C-niveau? Dezelfde als op D-niveau, alleen vier minder.“

### 6.1.2 Werken met heterogene groepen leerlingen

Van de 1116 respondenten hadden er 522 (47 procent) ervaring met het lesgeven aan heterogene groepen leerlingen. Van hen werkten 413 leraren op het moment waarop de vragenlijst hen bereikte nog steeds met heterogene groepen. Dat is 37 procent van de totale responsgroep. In verreweg de meeste gevallen ging het om het lesgeven in een heterogene brugperiode.

Een kwart van de respondenten die ervaring met heterogene groepen hebben, vindt het werken met heterogene groepen ontmoedigend en teleurstellend. Over de vraag of het een vooruitgang of een achteruitgang betreft, lopen de meningen uiteen. De helft twijfelt. Slechts weinigen vinden deze vorm van lesgeven praktisch of niveauverhogend. Ongeveer 44 procent van de betrokken leraren noemt het effect van heterogene groepen niveauverlagend. Driekwart beschouwt het als een taakverzwaring om met deze groeperingsvorm te werken.

Gevraagd naar hun mening omtrent het overwegen van de positieve of de negatieve punten, vindt 41 procent dat de negatieve punten overwegen, terwijl 31 procent vindt dat de positieve punten de overhand hebben.

De somskore “ervaringen met heterogene groepen“ omvat de volgende items:

**Tabel 6.2: Ervaringen met heterogene groepen; items**

ontmoedigend	....	bemoedigend
onwerkbaar	....	werkbaar
teleurstellend	....	tevredenstellend
achteruitgang	....	voortuitgang
onpraktisch	....	praktisch
niveauperlagend	....	niveauperhogend

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .88; verklaarde variantie: 54.6%

De gemiddelden per groep over deze items:

Tabel 6.3: Ervaringen met heterogene groepen; naar schooltype

Groep	Gemidd.	Std. Afw.	N
1. SGLBO	16.83	4.77	76
2. Kateg. LHNO/LTO	18.15	4.62	48
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	18.16	4.75	51
4. SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	19.16	4.91	88
5. SGMAVO-HAVO(-VWO)	17.90	4.56	87
6. SGHAVO-VWO	18.30	4.41	74
7. Kateg. HAVO/VWO	16.05	5.87	22
8. Kateg. MAVO	19.33	4.69	39

Op een vijfpuntsschaal variëren deze waarden van 2.7 (kategoriaal HAVO of VWO) tot 3.2 (kategoriaal MAVO). Deze scores duiden erop dat de ervaringen van de respondenten met het lesgeven aan heterogene groepen niet uitgesproken positief, maar ook niet uitgesproken negatief zijn. Het totaaleffect van de variabele "schooltype" was weliswaar significant ( $F = 2.42$ ;  $p < .05$ ; verklaarde variantie: 3.4%), maar uit de Scheffé-toets bleken geen significante verschillen tussen de afzonderlijke groepen. Overigens bleek in het LBO vooral de taakverzwaring een belangrijke factor, terwijl dat in HAVO en VWO vooral de niveauperlagerende uitwerking van heterogene groepering was.

In de interviews werden geen uitgesproken positieve dingen over het lesgeven aan heterogene groepen gezegd. Een docente gezondheidkunde aan een LHNO die sinds kort met een MAVO gefuseerd is, zegt: "Wat ik nu op basis van ervaringen met de fusie zie, is dat je er niet aan ontkomt niveaugroepen te maken. In de brugperiode al (...). De meer begaafden balen ervan als je de zwakkere leerlingen iets tien of twintig keer moet uitleggen (...). De IHNO-leerlingen vallen buiten de boot. Je kunt je afvragen of het wel zin heeft die leerlingen koste wat het kost bij de groep te houden. Ze voelen zich er vaak hoogst ongelukkig in." Een docent die werkzaam is bij een MAVO-HAVO-VWO-scholengemeenschap wijst ook op de positie van de "betere" leerlingen: "Noodgedwongen gaat de aandacht naar de zwakkere leerlingen (...). Het konvooi vaart net zo snel als het langzaamste schip (...). Je maakt dus (bij een proefwerk) vragen die voor alle leerlingen te beantwoorden zijn. De goeie leerlingen kunnen dat, ook al leren ze niet zo hard. Maar later in 2 Atheneum gaat het dan slecht want ze hebben een jaar lang niet hoeven leren."

Bovendien wordt opgemerkt dat het in groepjes laten werken van leerlingen heel andere eisen aan de docenten stelt dan zij gewend zijn: "Je moet erg flexibel zijn, je moet je snel kunnen verplaatsen in steeds wisselende niveaus." Het ideaalbeeld van een rustige, ordelijke klas verdwijnt: "Het wordt in vergelijking met klassikaal lesgeven veel rommeliger. Je hebt dan al gauw het gevoel dat het niet goed gaat." Ook de selectie, het doorverwijzen naar verder onderwijs, wordt moeilijker: "Je kunt ze wel heterogeen bij elkaar zetten, maar uiteindelijk moet je toch selekteren en het vinden van selectie-instrumenten wordt dan een probleem."

### 6.1.3 Werken met intern gedifferentieerd onderwijs

Van de 522 docenten die met heterogene groepen werken of gewerkt hebben, hebben er 286, oftewel 55 procent, ervaring met intern gedifferentieerd onderwijs. Blijkbaar was de samenstelling van de heterogene groepen in de 45 procent van de gevallen waar geen interne differentiatie

plaatsvond, niet zo heterogeen dat interne differentiatie noodzakelijk werd gevonden. In ongeveer de helft van de gevallen waar interne differentiatie werd toegepast, betrof het interne differentiatie volgens het "basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof-model" (het BHV-model), waarbij de leerstof wordt verdeeld in basisstof en verrijkingstof. Alle leerlingen verwerken de basisstof. Daarna maken zij een toets. De leerlingen die de basisstof nog niet blijken te beheersen, gaan zich vervolgens bezighouden met de herhalingsstof (dit is basisstof in een ander jasje), terwijl de overige leerlingen zich op de verrijkingstof werpen.

We vroegen de leraren die ervaring hadden met interne differentiatie, aan te geven of zij de positieve dan wel de negatieve aspecten daarvan vonden overwegen. 46 Procent liet zich positief uit, 27 procent vond dat de negatieve aspecten doorslaggevend waren en de resterende 27 procent kon geen duidelijke uitspraak doen. Per groep leverde dit item de volgende gemiddelden op:

**Tabel 6.4: Ervaringen met interne differentiatie; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std. Afw.	N
1. SG LBO	2.97	1.15	38
2. Kateg. LHNO/LTO	3.56	1.08	25
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	3.07	1.15	28
4. SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	3.52	0.98	58
5. SG MAVO-HAVO(-VWO)	3.02	1.27	45
6. SG HAVO-VWO	2.85	1.21	34
7. Kateg. HAVO/VWO	2.00	1.15	7
8. Kateg. MAVO	3.28	1.31	25

De score "1" duidt op een negatief oordeel, "3" betekent noch negatief, noch positief, "5" is positief. De variabele "schooltype" verklaarde 7.4 procent van de totale variantie in de antwoorden op deze vraag. De uit de variantie-analyse resulterende F-waarde was significant ( $F = 2.87$ ;  $p < .01$ ), maar bij de Scheffé-toets bleken de onderlinge verschillen tussen groepen niet significant op 5%-niveau.

Op de vraag of men voor het eigen vak in vergelijking met andere vakken meer, minder of ongeveer even veel problemen verwacht bij het verzorgen van intern gedifferentieerd onderwijs, antwoordt 61 procent van de betrokken leraren dat dat ongeveer even veel is. 21 Procent voorziet voor het eigen vak minder problemen, waarbij 15 keer het vak lichamelijke opvoeding wordt genoemd en 10 keer wiskunde. Bij de categorie "meer problemen dan bij andere vakken" (18 procent) zijn geen vakken aan te wijzen die opvallend vaak genoemd worden.

Een reactie die we tijdens de interviews hoorden op interne differentiatie: "Prachtig, maar hoe moet ik nou in één les zowel de goede als de zwakke leerlingen tot hun recht laten komen (...). Een bepaalde lesinhoud kun je niet makkelijker maken dan een bepaald niveau. Daaronder doe ik de waarheid van de lesinhoud geweld aan." Een LBO-docent vond interne differentiatie heel goed mogelijk bij de praktijkvakken, waar iedereen in eigen tempo aan een eigen werkstuk bezig kan zijn. Bij de theorievakken wordt het al problematischer: "Je moet de basisstof eruit lichten. Dat moet iedereen kunnen begrijpen. Maar goeie leerlingen snappen dat meteen. Die moeten zich dan 90 procent van de les zelf redden." Ook speelt het probleem dat er nog te weinig geschikt lesmateriaal is voor intern gedifferentieerd onderwijs: "Je moet echt veel meer voorbereiden. Je moet de stof eerst vertalen in basisstof en extra stof (...). Als ik maar 20 uur les hoefde te geven en de andere 20 uur kan besteden aan het ontwikkelen van allerlei zaken..., maar met 29 uur lesgeven en alles wat daarbij komt lukt dat niet."

Een ander probleem vormt de grootte van de groepen: "Met differentiëren kun je best veel doen, maar het werkt niet bij de huidige klassegrootte. Als je nu al ziet dat het gemiddelde leerlingenaantal steeds maar weer omhoog gaat, dan zeggen wij: dat is niet haalbaar."

Een docent Frans die ervaring heeft met een MAVO-HAVO-VWO-brugklas bleek positieve ervaringen met interne differentiatie te hebben: "Dat gaat prima. Leerlingen vinden dat leuk en de meeste collega's ook." Hij vreest echter dat een nog grotere spreiding in niveaus problemen zal opleveren: "Komen er ook LBO-leerlingen bij dan wordt de spreiding in intelligentie wel erg groot. Je zult je onderwijs dan moeten aanpassen. Wat wij nu doen, kan dan niet meer."

## **6.2 Bereidheid tot en behoefte aan onderwijsvernieuwing**

Vindt "de" docent in Nederland dat onderwijsvernieuwing noodzakelijk is of mag alles bij het oude blijven? Is hij/zij bereid om zich in te zetten voor vernieuwing van het onderwijs? Wat verwacht men van onderwijsvernieuwingen? Dat zijn vragen waarop we hieronder in zullen gaan. Daarbij gaat het er niet om konkrete vernieuwingen of vernieuwingsplannen ter discussie te stellen. Deze zullen later nog uitgebreid aan de orde komen. De term "vernieuwing" is daarom hier met opzet niet gekoncretiseerd.

Bijna de helft van de respondenten is het eens met de stelling dat het onderwijs in Nederland op een aantal punten hoog nodig veranderd zou moeten worden. Eén op de vier docenten daarentegen vindt dat het Nederlandse onderwijsbestel mag blijven zoals het nu is.

Van onderwijsvernieuwing wordt over het algemeen een taakverzwaring verwacht, zonder dat het onderwijs er aantrekkelijker op wordt voor docent of leerling. Eén op de vijf docenten laat zich verleiden tot de uitspraak dat vernieuwingen in het onderwijs vrijwel nooit verbeteringen zijn.

Als er toch vernieuwingen ingevoerd worden hoeft daarmee voor de meeste docenten niet zo'n haast gemaakt te worden. Vooral de AVO- en VWO-docenten vinden dat dat best wat rustiger kan. De voortdurende plannen voor vernieuwing bezorgen velen een ietwat onrustig gevoel. Dat de docenten de stroom van plannen niet meer kunnen bijbenen is echter een te krasse uitspraak.

Dat men over het algemeen niet zonder meer afwijzend tegenover vernieuwingsplannen staat blijkt ook uit het feit dat de meerderheid er geen bezwaar tegen heeft om nascholingskursussen te volgen als vernieuwingen in het onderwijs dat noodzakelijk zouden maken. Bijna de helft zegt graag met nieuwe didactische werkvormen te experimenteren.

Tweederde van de respondenten vindt onderwijsvernieuwing ronduit onaanvaardbaar als daardoor hun salaris achteruit zou gaan.

De volgende items maken deel uit van de faktor "houding ten opzichte van onderwijsvernieuwing":

**Tabel 6.5: Houding t.o.v. onderwijsvernieuwing; items**

- Ik vind dat het onderwijs in Nederland - op een aantal punten - hoog nodig veranderd zou moeten worden.
- Ik vind dat er meer vaart gezet moet worden achter vernieuwingen in het onderwijs.
- Onderwijsvernieuwingen maken het onderwijs over het algemeen aantrekkelijker voor de docent.
- Vernieuwingen in het onderwijs zijn vrijwel nooit verbeteringen.
- De voortdurende plannen voor onderwijsvernieuwing geven mij een onrustig gevoel.
- Er verandert volgens mij teveel in het onderwijs.
- Onderwijsvernieuwingen maken het onderwijs over het algemeen aantrekkelijker voor de leerling.
- Ik heb het gevoel dat ik alle vernieuwingsplannen niet meer kan bijbenen.
- Ik vind dat het onderwijs op onze school - op een aantal punten - hoog nodig veranderd zou moeten worden.
- Ik experimenteer graag met nieuwe didactische werkvormen.

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .82; verklaarde variantie: 38.2%

Per groep leverde deze faktor de volgende gemiddelde somskores op:

**Tabel 6.6: Houding t.o.v. onderwijsvernieuwing; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std.Afw.	N
1. SGLBO	29.41	7.37	175
2. Kateg. LHNO/LTO	30.59	6.88	126
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	29.13	7.64	119
4. SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	30.71	8.55	111
5. SGMAVO-HAVO(-VWO)	28.45	7.56	139
6. SGHAVO-VWO	28.74	7.78	172
7. Kateg. HAVO/VWO	28.93	7.62	100
8. Kateg. MAVO	27.69	7.28	136

Bovenstaande gemiddelden komen overeen met waarden tussen 2.8 en 3.1 op een vijfpuntsschaal. Dit wijst op een tamelijk neutrale houding tegenover onderwijsvernieuwing. Het schooltype blijkt geen significante samenhang te vertonen met de houding ten opzichte van onderwijsvernieuwing. Er zijn echter andere onafhankelijke variabelen waarvoor dat wel geldt, zoals leeftijd (en daaraan gekoppeld het aantal jaren onderriservaring), de onderrisvakorganisatie waarbij men aangesloten is en de politieke partij die de voorkeur geniet. Deze effecten worden hieronder verder uitgewerkt:

**Tabel 6.7: Houding t.o.v. onderwijsvernieuwing; naar leeftijd**

Leeftijd	Gemidd.	Std.Afw.	N
20-30 jaar	31.37	7.40	235
31-40 jaar	30.04	7.68	441
41-50 jaar	27.42	6.93	275
51-65 jaar	25.42	6.29	123

F = 25.49; p < .001; verklaarde variantie: 6.7%

Docenten die ouder zijn dan 40 jaar staan significant negatiever tegenover onderwijsvernieuwingen dan hun jongere collega's. De cesuur (de waarde '3' op een vijfpuntsschaal), die hier bij 40-jarige leeftijd ligt, komt overeen met een onderriservaring van 15 jaar (zoals blijkt uit een variantie-analyse met onderriservaring als onafhankelijke variabele).

**Tabel 6.8: Houding t.o.v. onderwijsvernieuwing; naar vakorganisatie**

Vakorganisatie	Gemidd.	Std.Afw.	N
ABOP	32.10	8.15	150
KOV	28.47	6.80	151
NGL	26.05	6.76	190
PCO	25.53	7.57	57
Overig	30.91	6.60	94
Niet georganiseerd	29.94	7.32	419

F = 15.52; p < .001; verklaarde variantie: 7.5%

Leraren die zijn aangesloten bij het NGL of de PCO zijn verreweg het minst bereid om zich in te spannen voor vernieuwingen in het onderwijs. Dan volgen de KOV-leden, terwijl de niet bij een vakorganisatie aangesloten docenten, samen met de ABOP-leden en de leden van overige organisaties het gunstigste (of moeten we zeggen het relatief minst ongunstige?) oordeel over vernieuwingen hebben.

**Tabel 6.9 Houding t.o.v. onderwijsvernieuwing; naar politieke voorkeur**

Politieke voorkeur	Gemidd.	Std.Afw.	N
Geen voorkeur	27.17	6.33	168
CDA	27.40	6.70	211
PvdA	31.48	7.80	323
VVD	27.32	8.07	114
Overig	29.74	7.69	226

F = 16.21; p < .001; verklaarde variantie: 5.9%

De aanhang van de PvdA is significant meer vernieuwingsbereid dan de aanhang van andere partijen en de docenten die geen bepaalde politieke voorkeur hebben.

De variabelen "ervaring met landelijke vernieuwingsprojecten" en "ervaring met heterogene groepen" correleren significant met de houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen (respektievelijk 0.43 en 0.37). Dat houdt in dat de docenten die positieve ervaringen met een landelijk project of met heterogene groepen hebben ook positiever tegenover vernieuwingen in het algemeen staan.

"VBaO-voorstanders" bleken duidelijk positiever ten opzichte van onderwijsvernieuwing in het algemeen te staan dan "VBaO-tegenstanders". Daarop zullen we in paragraaf 7.4 nog terugkomen.

Tijdens de interviews ontstond de indruk dat de docenten over het algemeen niet zo nauwkeurig bijhouden wat er aan vernieuwingsplannen wordt gelanceerd. Er zijn al zoveel plannen geweest waarvan in de praktijk weinig terecht bleek te komen. Belangstelling heeft plaats gemaakt voor een afwachtende houding: "Je kunt niet iedere keer als er een nieuw idee komt van het ministerie dat volledig in al zijn consequenties gaan doorlichten voor je school (...). Ik wacht maar eens even af. Ik hoor het wel. Als er uitgeëxperimenteerd is zal er wel een algemene lijn op tafel komen." Eén van de twaalf geïnterviewde leraren bleek nog nooit van VBaO te hebben gehoord.

Zoals we in 4.2.2.2 zagen, bleek ook tijdens het uitvalsonderzoek een aantal leraren slecht geïnformeerd over de VBaO-plannen.

### 6.3 Verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen

Indien vernieuwingen in het onderwijs worden ingevoerd, staat de leraar er uiteraard niet alleen voor. Hij kan in meerdere of mindere mate steun verwachten van de schoolleiding, van kollega's, van ondersteunende instanties zoals de landelijke pedagogische centra, CITO en SLO, van het schoolbestuur en van de ouders van de leerlingen. Van welke kant verwachten de leraren de meeste steun?

De belangrijkste rol bij de invoering van onderwijsvernieuwingen wordt door de leraren toebedacht aan de schoolleiding. Bijna de helft van hen vindt het al dan niet slagen van onderwijsvernieuwingen bij hen op school afhankelijk van de opstelling van de schoolleiding. De meerderheid verwacht steun van de schoolleiding indien er vernieuwingen plaatsvinden. Opvallend is dat in de groep van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) zo'n 80 procent van de docenten een actieve opstelling van de schoolleiding verwacht bij de invoering van vernieuwingen. In de andere groepen lag dat percentage rond de 50 à 60 procent.

Of men van de kant van kollega's veel steun te verwachten heeft is niet erg duidelijk. De een denkt van wel, een ander denkt van niet, weer een ander twijfelt. Duidelijk is wel dat er over het algemeen onder kollega's een grote verscheidenheid aan opvattingen heerst wat onderwijsvernieuwing betreft. Met de teamgeest schijnt het echter wel mee te vallen. Slechts één op de vijf docenten is het niet eens met de stelling dat hij of zij bij de invoering van vernieuwingen met de kollega's in een goede teamgeest daaraan werkt.

De rol van de ondersteunende instanties, ook wel verzorgingsinstellingen genoemd, is onduidelijk. Met de uitspraak dat deze instanties een te grote invloed op het voortgezet onderwijs hebben is de helft van de respondenten het eens noch oneens. Over de nascholingsmogelijkheden zoals die op het ogenblik geboden worden, alsmede over de verwachte steun van de kant van de verzorgingsinstellingen bij de invoering van onderwijsvernieuwingen, heerst verdeeldheid. Sommigen zijn daar positief over, anderen juist negatief.

Wat voor de verwachte steun van de zijde van de verzorgingsinstellingen geldt, geldt ook voor de steun die men van de ouders verwacht.

In de somskore die op grond van de faktoranalyse werd berekend, zijn voornamelijk items opgenomen die betrekking hebben op de verwachte steun van de kant van de schoolleiding en van de kollega's:

**Tabel 6.10: Verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen; items**

- 
- Indien bij ons op school onderwijsvernieuwingen moeten worden ingevoerd, stelt de schoolleiding zich daarbij actief op.
  - Onze schoolleiding stimuleert de docenten bij de invoering van vernieuwingen.
  - Ik verwacht bij de invoering van onderwijsvernieuwingen over het algemeen weinig steun van mijn kollega's.
  - Ik verwacht bij de invoering van onderwijsvernieuwingen weinig steun van de schoolleiding.
  - Als bij ons op school onderwijsvernieuwingen moeten worden ingevoerd, werken mijn kollega's en ik daaraan in een goede teamgeest.
  - Ik verwacht bij de invoering van onderwijsvernieuwingen een weinig actieve opstelling van het schoolbestuur.
- 

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .81; verklaarde variantie: 39.6%

---

Per groep leverde deze faktor de volgende gemiddelde somskores op:



**Tabel 6.11: Verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std.Afw.	N
1. SG LBO	19.66	5.17	176
2. Kateg. LHNO/LTO	20.70	4.95	128
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	20.39	4.80	124
4. SG LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	21.93	5.43	110
5. SG MAVO-HAVO(-VWO)	17.69	5.41	131
6. SG HAVO-VWO	18.24	4.75	176
7. Kateg. HAVO/VWO	19.18	4.59	95
8. Kateg. MAVO	19.81	5.07	136

De variabele "schooltype" vertoont een significante samenhang met de verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen ( $F = 9.33$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 5.8%).

Op een vijfpuntsschaal variëren deze waarden van 2.9 (SG MAVO-HAVO(-VWO)) tot 3.7 (SG LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen). In LBO- en LBO-AVO-scholen verwacht men wat meer ondersteuning bij de invoering van vernieuwingen dan in AVO- en/of VWO-scholen. Het neutrale punt van bovenstaande, zes items omvattende, schaal ligt bij de score 18. Opmerkelijk is het gegeven dat juist die schoolgroep die het meest betrokken is bij onderwijsvernieuwing, de scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO) en middenscholen, op het gebied van verwachte steun bij de invoering van vernieuwingen het hoogste scoort. Waarschijnlijk heeft men daar al gunstige ervaringen opgedaan. Een variabele die samenhangt met schooltype is de bevoegdheidsgraad. Docenten met een eerstegraads bevoegdheid verwachten significant minder steun bij de invoering van vernieuwingen dan hun tweede- en derdegraads bevoegde kollega's. Het schooltype geeft echter de doorslag. Wordt hiervoor gecorrigeerd dan verdwijnt het significante effect van de bevoegdheidsgraad.

Net als bij de vernieuwingsbereidheid speelt ook wat de verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen betreft de leeftijd van de docent een belangrijke rol:

**Tabel 6.12: Verwachte steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen; naar leeftijd**

Leeftijd	Gemidd.	Std.Afw.	N
20-30 jaar	18.99	5.15	228
31-40 jaar	18.61	5.38	440
41-50 jaar	20.59	4.99	284
51-65 jaar	21.18	4.13	119

$F = 13.79$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 3.7%

Leraren die ouder zijn dan 40 jaar hebben significant hogere verwachtingen met betrekking tot de steun die zij van schoolleiding en kollega's zullen krijgen bij de invoering van vernieuwingen dan hun jongere kollega's. Qua onderwijservaring ligt die grens bij 15 jaar.

#### 6.4 Samenvatting

Dit hoofdstuk stond in het teken van onderwijsvernieuwing. Allereerst gingen we in op de eventuele ervaringen die de respondenten hadden opgedaan met drie landelijke vernieuwingsprojecten. Eén op de

acht docenten had daar inderdaad mee te maken gehad. Op het Midden-school-experiment wordt vrij positief gereageerd. Het Mavo-project lijkt door de docenten geaccepteerd te zijn, maar we kregen niet de indruk dat dit project als aanwinst voor het Nederlandse onderwijsbestel wordt beschouwd. Dat geldt nog sterker voor het Integratieproject Scholengemeenschappen, waarover hier en daar tamelijk negatief gedacht wordt.

Ook het enthousiasme voor het werken met heterogene groepen leerlingen is ver te zoeken. Ongeveer de helft van de respondenten had ervaring met heterogene groepen. Meestal ging het daarbij om een heterogene brugperiode. Het werken met deze groeperingsvorm wordt over het algemeen als niet praktisch ervaren. De HAVO- en VWO-docenten vinden het niveauverlagende aspect van heterogene groepering een belangrijk negatief punt, terwijl door LBO-docenten vooral de taakverzwaring als zwak punt wordt gezien. Overigens was de samenstelling van de heterogene groepen waarmee de respondenten gekonfronteerd waren (geweest) in bijna de helft van de gevallen dusdanig, dat geen interne differentiatie van het onderwijs plaatsvond.

De helft van de leraren die les geeft of heeft gegeven aan heterogene groepen, heeft ook ervaring met intern gedifferentieerd onderwijs. Het oordeel hierover is noch uitgesproken positief, noch uitgesproken negatief te noemen.

Iets waarover de meerderheid het eens was: zowel de betrokkenheid bij een landelijk vernieuwingsproject, als ook het werken met heterogene groepen en het verzorgen van intern gedifferentieerd onderwijs, houdt voor de docent een taakverzwaring in.

Op grond van de resultaten van het vragenlijst-onderzoek mogen we niet stellen dat "de" docent in Nederland zonder meer afwijzend staat tegenover onderwijsvernieuwing, tenminste zolang daardoor het salaris niet aangetast wordt. Wel stelt men zich wat gereserveerd op tegenover vernieuwingsplannen. De algemene opvatting is dat vernieuwingen taakverzwarend uitpakken, terwijl het niet zeker is dat het onderwijs er inderdaad aantrekkelijker door wordt. Leraren die al positieve ervaringen met vernieuwingen hebben, staan ook eerder positief tegenover toekomstige vernieuwingen.

Overigens staan docenten die ouder zijn dan 40 jaar negatiever ten opzichte van vernieuwingen dan hun jongere collega's. Opvallend is de samenhang tussen de vernieuwingsbereidheid en de onderwijsvakorganisatie waarbij men aangesloten is. De groep NGL- en PCO-leden neemt een duidelijk afwijzender houding tegenover onderwijsvernieuwing in dan de docenten die lid zijn van de ABOP. Ook bij deze laatste categorie echter is de vernieuwingsbereidheid niet geweldig te noemen.

Wat voor het lidmaatschap van een onderwijsvakorganisatie geldt, gaat ook op voor de politieke voorkeur. De PvdA-aanhangers tonen de relatief grootste vernieuwingsbereidheid.

Als er onderwijsvernieuwingen ingevoerd worden verwacht men vooral steun van de schoolleiding en, in wat mindere mate, van collega's. Leraren die ouder zijn dan 40 jaar verwachten meer steun bij de invoering van vernieuwingen dan hun jongere collega's. Over de rol van de verzorgingsinstellingen zijn de meningen verdeeld.

In de groep van scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen, een categorie die van nature wat meer in de "vernieuwingshoek" zit, heeft men meer vertrouwen in de steun van de kant van schoolleiding en collega's dan binnen de andere schooltypen het geval is.

## OPVATTINGEN OVER GEïNTEGREERD VOORTGEZET ONDERWIJS

Nadat de ervaringen van de leraren met onderwijsvernieuwing, en hun houdingen en verwachtingen met betrekking tot onderwijsvernieuwing in het algemeen aan de orde zijn geweest, gaan we nu in op concrete vernieuwingsplannen.

We doelen daarbij op de plannen voor integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, de VBaO-plannen. We vroegen de docenten die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs om hun visie op die plannen te geven. Daarbij gaat het om de realisatie van de vier uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs, de groeiperings- en werkvormen die in de nota "Verder na de basisschool" en in de "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs" voorgesteld worden, het onderwijsaanbod, één- of tweesporigheid van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en een mogelijk alternatief voor geïntegreerd voortgezet onderwijs: de heterogene brugperiode.

### 7.1 Geïntegreerd voortgezet onderwijs: de vier uitgangspunten

In hoeverre denkt men dat de plannen voor Voortgezet Basisonderwijs recht doen aan de volgende uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs?

- a. Uitstel van studie- en beroepskeuze.
- b. Het bieden van gelijke kansen tot ontplooiing van leerlingen, ongeacht sexe of milieu.
- c. Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod.
- d. Verbetering van de sociale vorming van de leerlingen.

#### 7.1.1 *Uitstel van studie- en beroepskeuze*

Kinderen die op het ogenblik de basisschool verlaten moeten in de meeste gevallen een keuze maken tussen LBO en AVO. Gezien de geringe mogelijkheden om van LBO naar AVO door te stromen is dat een belangrijke en tamelijk definitieve keuze. Er zijn dan ook veel voorstanders van uitstel van die keuze tot vijftien- à zestienjarige leeftijd. Een van de geïnterviewde docenten formuleerde dat zo: "Ouders van zesde-klassers zitten met een groot probleem. De kinderen lopen tegen een wig aan. Aan de ene kant gaat het richting LBO en aan de andere kant richting AVO. Je kunt soms nog wel doorstromen, maar hier in de regio bepaalt die keuze op twaalfjarige leeftijd voor een heel groot gedeelte hun verdere leven. Dat moet anders, veel geleidelijker. Ik vind die wig zelf ook een probleem, want ik sta daar en zeg: Jij niet, jij wel."

Niet iedereen vindt uitstel van schoolkeuze echter een goede zaak. Zowel sommige LBO- als sommige VWO-docenten vinden dat leerlingen van wie al vroeg duidelijk is dat ze niet goed met de rest meekunnen of dat ze juist boven de middenmoot uitsteken, de kans moeten krijgen om naar hun eigen interesses en aanleg te werken ("Een goede leerling mag wat mij betreft twee uur Frans meer krijgen als de leerling die niet zo goed mee kan in plaats daarvan twee uur algemene technieken krijgt"; "Leerlingen verschillen qua belangstelling en capaciteiten. Op twaalfjarige leeftijd kun je dat best in verschillende richtingen laten gaan. In zo'n g.v.o.-vorm is het te weinig op het individu gericht.").

Dan zijn er de leerlingen die al vroeg een beroepskeuze hebben gemaakt en daar doelgericht naar toe willen werken: "De praktisch ingestelde leerlingen moeten (in een VBaO-school) tegen hun zin een breed scala van vakken volgen, en de LBO-leerling is daar helemaal niet van gediend. Je ziet dat al in het tweede jaar met algemene technieken. Leerlingen die weten dat ze bouwkunde willen studeren, zeggen: wat interesseert mij kantoorpraktijk en elektro?" Twee VWO-docenten vinden: "(Uitstel van keuze) zou voor een middengroep erg nuttig kunnen zijn. (...) Maar voor de leerlingen die hier na de brugklas het tweede jaar binnenstromen en het goed doen, daarvoor zie ik het niet zitten. (...) Drie jaar lang leerstof ver beneden hun capaciteit, dat zou voor velen toch nadelig werken."; "Ik ben er beslist niet voor dat die keuze weer drie jaar wordt uitgesteld. Als die zes jaar basisschool er niet voor gezorgd hebben dat kinderen gelijke kansen krijgen dan krijgen wij dat op de middelbare school zeker niet voor elkaar."

Sommige leraren vinden uitstel van keuze niet zo noodzakelijk. Zij begeleiden die keuze immers! ("Ik vraag me af of er inderdaad zoveel leerlingen een verkeerde keus maken. Dat staat of valt met de manier waarop je dat doet. Als je dat volledig aan de leerlingen of de ouders overlaat, dan loop je kans dat het mislukt. Als je als school die keuze goed begeleidt, dan kun je die leerlingen wel degelijk een goede kant opsturen. Dat is onze praktijkervaring hier.").

Uit het vragenlijst-onderzoek blijkt dat 70 tot 80 procent van de AVO- en VWO-docenten denkt dat VBaO inderdaad uitstel van studie- en beroepskeuze in de hand werkt. Van de leraren die lesgeven in het LBO of aan scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) of middenscholen ligt dat percentage tussen 85 en 90 procent. De overigen vinden blijkbaar dat die keuze toch wel vroegtijdig wordt gemaakt, maar alleen later wordt geëffektueerd. Driekwart van degenen die vinden dat VBaO uitstel van studie- en beroepskeuze bewerkstelligt, vindt dat uitstel een belangrijke zaak.

### *7.1.2 Gelijke kansen*

Het tweede uitgangspunt van geïntegreerd onderwijs is het bieden van gelijke kansen voor iedereen. Onder "gelijke kansen" verstaan de geïnterviewde docenten in het algemeen, dat leerlingen bij gelijke begaafdheid evenveel kans moeten hebben om aan hun capaciteiten aangepast onderwijs te volgen. Er zijn in het huidige onderwijsbestel twee groepen aan te wijzen die in meer- of mindere mate slachtoffer zijn van kansenongelijkheid: enerzijds meisjes, anderzijds kinderen afkomstig uit de lagere sociale milieus en uit etnische minderheidsgroeperingen.

Overigens bleek tijdens de interviews dat lang niet alle leraren ervan overtuigd zijn dat er in het huidige systeem sprake is van kansenongelijkheid. Bovendien vragen velen zich af of, als er al ongelijkheid van kansen is, de school daar iets aan zou kunnen veranderen. Een LBO-docente denkt daarover het volgende: "Voor een bepaalde opleiding heb je capaciteiten nodig. De een heeft ze wel, de ander niet. Natuurlijk ligt dat ook wel voor een deel bij opvoeding en milieu, maar niet helemaal. Als je het in je hebt, dan komt het er toch wel uit." Enkele leraren denken dat geïntegreerd voortgezet onderwijs de kansenongelijkheid alleen maar vergroot. De zwakkere leerlingen vallen eerder uit de boot, terwijl de goede leerlingen onder hun niveau blijven werken.

Een andere kwestie is de vraag of de "kansarme" leerlingen, zelfs als zij gelijke kansen hebben als de andere leerlingen, hun kans inderdaad zullen grijpen. Worden deze leerlingen zodanig gestimuleerd, dat negatieve zelfselectie wordt voorkomen? Om de mening van de docenten daarover te

horen, namen we in de vragenlijst twee items op waarin dit probleem aan de orde is, namelijk "De verschillen in niveau- en vakkeuze tussen jongens en meisjes worden kleiner.", en "De invloed van de afkomst van de leerlingen (sociaal milieu) wordt kleiner."

Van de LBO-docenten gelooft ongeveer de helft dat VBaO de verschillen in keuze tussen jongens en meisjes niet zal verkleinen. Hetzelfde geldt voor de leraren die lesgeven aan categoriale MAVO's of aan scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO). De overige (AVO-VWO-)docenten zijn zelfs voor driekwart die mening toegedaan. De samenhang tussen de mening van de leraar en het schooltype was significant ( $\eta^2 = 0.22$ ). Voor het merendeel van de respondenten die wel geloven dat VBaO genoemde verschillen zal wegwerken is dit een belangrijk voordeel van VBaO.

Gemiddeld 62 procent van de respondenten gelooft niet dat de invloed van de afkomst van de leerlingen kleiner zal worden in VBaO. Leraren van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) denken daarover gemiddeld het gunstigst (54 procent "ja"-zeggers"), docenten van scholengemeenschappen voor MAVO-HAVO(-VWO) het ongunstigst (27 procent "ja"-zeggers"). Ook hier is genoemd punt voor de meerderheid van de "ja"-zeggers" een belangrijk gevolg van VBaO.

### *7.1.3 Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod*

Aangezien in VBaO alle leerlingen die in het huidige onderwijsbestel verdeeld zijn over scholen voor LBO, AVO en VWO, bij elkaar worden gevoegd, wordt in de VBaO-plannen uitgegaan van een verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod. Het is immers de bedoeling dat zowel "typische LBO-vakken" als "typische AVO-vakken" op de een of andere manier een plaats zullen vinden binnen VBaO. We vroegen de leraren wat zij van een verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod vinden.

71 Procent van de respondenten in het vragenlijst-onderzoek zag in die verbreding een voordeel. 60 Procent vond dit zelfs een belangrijk voordeel van het beoogde VBaO. Slechts 15 procent vond verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod nadelig.

Bij de interviews hoorden we wat meer kritische geluiden over dit onderwerp. Enkele docenten vinden dat te veel vakken gelijk staat met "van alles te weinig": "Eén keer in de week één uur per vak, dat kan je vergeten. Dat spreekt niet aan, daar zit geen continuïteit in."; "Je krijgt te weinig fundamenteel onderwijs, het blijft te oppervlakkig." Deze leraren zien verbreding van het aanbod wel zitten als dat in de vorm van keuzevakken gebeurt.

Een andere vraag is, of LBO-leerlingen wel zo gebaat zijn met een verbreding van het vakkenaanbod. Een LBO-docent denkt van niet: "Je hebt nu al een veel groter aanbod van vakken in het LBO in vergelijking met de oude ambachtsschool. Engels, Nederlands, rekenen, wiskunde, dat hing er daar maar een beetje bij. De nadruk lag voor de rest puur op de praktijk, en als je nu in de praktijk gaat praten dan zegt iedere ondernemer: "Een jongen met een LTS-diploma daar heb ik niks aan. Die kan alleen krullen vegen. Die jongen Engels leren, wat moet ik daarmee in mijn bedrijf?" En daar zijn die leerlingen toch ook niet mee gebaat."

### *7.1.4 Verbetering van de sociale vorming*

Een van de argumenten die door voorstanders van heterogeen groeperen van leerlingen worden gehanteerd is dat daardoor de sociale vorming van de

leerlingen verbetert. Ze leren met elkaar samenwerken, krijgen meer oog voor onderlinge verschillen en worden toleranter.

Bij de interviews bleek een enkeling wel iets te zien in die argumentatie: "Iemand met gymnasium blijft eigenlijk in zijn verdere leven in dat kringetje. Zijn kijk op de samenleving zal breder worden als hij er iemand naast ziet." Maar voor de niet zo briljante leerling, vindt deze zelfde leraar, kan het averechts werken: "Vaak zijn leerlingen niet zo zachtzinnig met elkaar. Voor de zwakkere leerling zal het zwaar worden als die iemand ziet die het flierefluitend kan. En of ze dan zoveel medeleven met elkaar gaan tonen, dat weet ik niet, ook al krijgen ze misschien een bredere kijk."

Een ander signaleert intolerantie van de zwakkere tegenover de betere leerlingen: "Leerlingen die er bovenuit steken, worden nu vaak gepest door leerlingen die moeilijk mee kunnen komen."

Elkaar helpen is mooi, maar men moet, zo vindt een andere leraar, de invloed van de school op het sociaal gedrag niet overschatten: "De school is een afspiegeling van de maatschappij. Daar heb je asociale wijken en bungalowwijken. Ik denk niet dat je de school moet gebruiken om dat te doorbreken. Ik denk niet dat dat lukt. Als je daar als school positief op kunt inwerken, moet je dat niet laten. (...). Maar in principe is de taak van de school om kennis bij te brengen." En nog meer skepsis: "Het zijn niet alleen niveaueverschillen, het zijn ook andere kinderen. Ze lachen om andere grapjes, hebben andere interesses. Moet dat per se bij elkaar? Van mij niet. Van elkaar leren is een veel te hoog ideaal. Het is niet realistisch."

In de reacties die het vragenlijst-onderzoek opleverde op de vraag of in VBaO de sociale vorming van leerlingen verbetert, bleek de samenhang tussen het antwoord van de respondenten en het schooltype waaraan zij verbonden waren, significant ( $\eta^2 = 0.21$ ). Binnen LBO en kategoriale MAVO's denkt de helft van wel, de andere helft van niet. In de LBO-AVO (-VWO)-scholengemeenschappen en Middenscholen denkt tweederde van wel, terwijl in AVO-VWO-scholengemeenschappen tweederde van de docenten denkt dat de sociale vorming niet verbetert. De meerderheid van de "ja-zeggende" (85 procent) vindt de verbetering van de sociale vorming een belangrijk punt van VBaO.

Tweederde van de respondenten vindt dat de sociale vorming van de leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een belangrijke rol dient te spelen. Deze opvatting leeft met name in het LBO, waar men ook minder bang is dat die sociale vorming ten koste gaat van de kennisverwerving.

## **7.2 Groepeerings- en werkvormen**

Het meest essentiële kenmerk van de plannen voor geïntegreerd voortgezet onderwijs die sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 in Nederland ter tafel zijn gekomen, is de vorming van heterogene groepen leerlingen. Dat zijn groepen die naar aanleg, vaardigheden en belangstelling breder zijn samengesteld dan in het huidige (WVO-)onderwijstelsel het geval is. We zullen achtereenvolgens ingaan op de reacties van de leraren op een brede instroom, op het heteroogeen groeperen van leerlingen en op het werken met intern gedifferentieerd onderwijs.

### *7.2.1 Brede instroom*

Volgens de nota "Verder na de basisschool" dient de zorgbreedte van VBaO maximaal te zijn, dat wil zeggen dat in principe iedere leerling die het

basisonderwijs heeft verlaten, dan wel de twaalfjarige leeftijd heeft bereikt, tot het VBaO toegelaten kan worden. Op die manier ontstaat er een groep leerlingen die in het WVO-stelsel over verschillende schooltypen (van individueel beroepsonderwijs tot gymnasium) verdeeld zou zijn. Deze groep wordt, volgens de plannen, minimaal één jaar lang in heterogene samenstelling bij elkaar gehouden.

De meerderheid van de respondenten vindt een brede instroom van leerlingen een nadeel van VBaO. Overigens werd de brede instroom in de vragenlijst gedefinieerd als een instroom van LBO-, AVO- en VWO-leerlingen. Alleen binnen scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen oordelen de leraren gemiddeld wat milder over een brede instroom. Hier noemt 49 procent de brede instroom een nadeel, terwijl 43 procent dat een voordeel vindt. In de overige schooltypen varieert het aantal tegenstanders van de brede instroom van 66 procent (scholengemeenschappen voor LBO) tot 86 procent (scholengemeenschappen voor HAVO-VWO).

Over het geheel genomen vindt 72 procent van de respondenten een brede instroom nadelig. Voor 58 procent is er daarbij sprake van een "belangrijk nadeel".

Een ander twistpunt is de positie van IBO-leerlingen. Moeten die wel of niet in het VBaO instromen? 84 Procent van de respondenten vindt van niet, terwijl maar 6 procent vindt dat ook deze leerlingen in VBaO op hun plaats zijn. Hierover lijkt er een opmerkelijke overeenstemming te zijn in het docentenkorps van de verschillende schooltypen.

Ook in de interviews zien we dat terug. Een docent die het merendeel van zijn lessen aan het IBO geeft, is er fel op tegen dat "zijn" IBO-leerlingen in een heterogene groep worden opgenomen. Dat zal de uitval onder deze leerlingen zeker vergroten: "Het heteroëen maken van brugklassen, dat is goed voor de goede leerlingen. Maar het type leerlingen dat wij op school hebben, en dan denk ik vooral aan het IBO, krijgt een nog grotere aversie tegen de school. Ze hebben op de lagere school al zes jaar onderaan gehangen. (...), Als je die in een Middenschool of VBaO stopt, druk je ze nog verder de hoek in."

### 7.2.2 *Heterogene groepen*

Gezien het negatieve oordeel van de docenten over een brede leerlingeninstroom mogen we aannemen dat het oordeel over heterogene groepering van leerlingen navenant is. Op die heterogene groepering zullen we hier verder ingaan, waarbij we ook zullen kijken naar de opvattingen van de leraren met betrekking tot het in groepjes laten werken van leerlingen.

68 Procent van de leraren die een vragenlijst invulden, vond de heterogene groepering van leerlingen een nadeel van VBaO. Voor 54 procent was dat zelfs een belangrijk nadeel. Slechts gemiddeld één op de vijf docenten zag in heterogene groepering een voordeel. Daarbij speelt de faktor schooltype een rol van betekenis ( $\eta^2 = 0.23$ ). Leraren van scholengemeenschappen of kategoriale scholen voor HAVO-VWO spreken zich in grote meerderheid (80 procent) uit tegen heteroëen groeperen. In scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO)-scholen en Middenscholen is de groep leraren die op dit punt ongunstig oordeelt, het kleinst. Ook daar echter laat de helft zicht negatief uit over genoemde groeperingsvorm.

Waarom leven er zulke negatieve opvattingen over heterogene groepen? De meerderheid (81 procent) denkt dat een groeperingsvorm waarin grote onderlinge verschillen in niveau optreden, een remmende werking heeft op

de ontwikkeling van de betere leerlingen. Een meerderheid (71 procent) denkt bovendien dat de zwakkere leerlingen ontmoedigd raken door grote niveau-verschillen. Dit zijn opvattingen die overigens niet bevestigd worden in het onderzoek naar de ervaringen met heterogene groepering van leerlingen en interne differentiatie (zie 2.3.1).

Bijna iedereen vindt de klassen op het moment te groot voor een heterogene samenstelling. Iets meer dan de helft van de respondenten voorziet problemen voor zichzelf als hij of zij in een klas met grote niveauverschillen les zou moeten geven.

De meerderheid is het er wel over eens dat er meer mogelijkheden moeten komen om in te spelen op individuele verschillen tussen leerlingen. Voor 90 procent van de respondenten is het werken met kleine groepen daartoe de aangewezen manier. Het werken in groepen wordt over het algemeen motiverend voor de leerlingen gevonden. Leerlingen leren hun eigen kwaliteiten en zwakheden beter ontdekken, terwijl die manier van werken volgens de meesten geen negatieve uitwerking heeft op de orde in de klas.

Op grond van de resultaten van de factor-analyse werden onderstaande items samengevoegd om een maat voor de houding tegenover het werken met heterogene groepen leerlingen te bepalen:

**Tabel 7.1: Houding t.o.v. heterogene groepen; items**

- Leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs moeten, ondanks verschillen in capaciteit en interesse, zoveel mogelijk bij elkaar in één (klas)groep blijven.
- Grote niveau-verschillen in een klas werken remmend op de ontwikkeling van de "betere" leerlingen.
- Door met andere leerlingen samen te werken, kan een leerling zijn eigen kwaliteiten en zwakheden meer en meer gaan ontdekken.
- Als je leerlingen de mogelijkheid geeft om, binnen heterogene groepen, zelf een bepaald niveau te kiezen, dan zullen velen een gemakkelijke - en dus te lage - keuze doen.
- Als er grote niveau-verschillen zijn in een klas, raken de zwakkere leerlingen ontmoedigd.
- Ik voorziet problemen voor mezelf als ik in een klas met grote niveau-verschillen les moet geven.
- Integratie van het huidige individuele beroepsonderwijs (IBO) in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zou te grote verschillen tussen leerlingen inhouden qua niveau en is daarom af te raden.

Betrouwbaarheid (Cronbachs alpha): .76; Verklaarde variantie: 42,1%

De gemiddelde somskores per groep voor deze faktor:

**Tabel 7.2: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar schooltype**

Groep	Gemidd.	Std. Afw.	N
1. SGLBO	15.91	4.72	170
2. Kateg. LHNO/LTO	17.21	5.24	121
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	16.32	4.94	119
4. SGLBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	18.84	6.63	108
5. SGMAVO-HAVO(-VWO)	16.09	5.09	139
6. SGHAVO-VWO	15.78	4.64	172
7. Kateg. HAVO/VWO	15.35	4.90	98
8. Kateg. MAVO	16.69	5.17	131

De score '14' staat hier voor een tamelijk negatieve houding, terwijl de score '21' het (neutrale) midden van de beoordelingsschaal aangeeft. Uitgedrukt in waarden op een vijfpuntsschaal varieert de houding



tegenover heterogene groepen van 2.2 (bij leraren van kategoriale scholen voor HAVO of VWO) tot 2.7 (Scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen). Dit wijst op een tamelijk afwerende houding tegenover heterogene groepering van leerlingen. Het "schooltype-effect" was significant ( $F = 5.20$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 3,4 procent). De leraren van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen oordelen significant minder negatief over deze groeperingsvorm dan hun collega's die werkzaam zijn bij andere scholengemeenschappen (zowel voor LBO als voor AVO-VWO), en de docenten die lesgeven aan kategoriale scholen voor HAVO of VWO.

Andere variabelen die enige rol van betekenis spelen in de houding ten opzichte van heterogene groepering van leerlingen zijn leeftijd, de vakorganisatie waarbij men is aangesloten, de politieke voorkeur, de betrokkenheid bij landelijke vernieuwingsprojecten en ervaringen met interne differentiatie.

**Tabel 7.3: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar leeftijd**

Leeftijd	Gemidd.	Std.Afw.	N
20-30 jaar	17.61	4.99	225
31-40 jaar	17.01	5.28	438
41-50 jaar	15.37	4.99	274
51-65 jaar	15.25	4.72	115

$F = 11.90$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 3.3%

Docenten die ouder zijn dan 40 jaar staan significant afwijzender tegenover heterogene groepering van leerlingen dan hun jongere collega's.

**Tabel 7.4: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar vakorganisatie**

Vakorganisatie	Gemidd.	Std.Afw.	N
ABOP	19.29	5.86	150
KOV	16.99	5.66	137
NGL	14.37	4.00	187
PCO	15.43	4.81	56
Overig	17.16	5.04	92
Niet georganiseerd	16.47	4.85	417

$F = 14.51$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 7.7%

Net als bij de behoefte aan en bereidheid tot medewerking aan onderwijs- vernieuwing skoren NGL- en PCO-leden duidelijk (en significant) negatiever dan ABOP-leden.

**Tabel 7.5: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar politieke voorkeur**

Politieke voorkeur	Gemidd.	Std.Afw.	N
Geen voorkeur	15.36	4.64	161
CDA	15.44	4.36	204
PvdA	17.88	5.28	319
VVD	15.35	4.48	120
Overig	17.17	5.87	220

$F = 12.80$ ;  $p < .001$ ; verklaarde variantie 4.8%

We zien een positievere houding van PvdA-aanhangers en aanhangers van "overige partijen" dan bij de CDA- en VVD-achterban en de docenten die geen bepaalde politieke voorkeur hebben ( $p < .05$ ).

**Tabel 7.6: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar ervaring met landelijke vernieuwingsprojecten**

Ervaring met landelijk project	Gemidd.	Std. Afw.	N
Ja	18.90	6.07	122
Nee	16.23	4.96	930

F = 29.60;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 2.7%

Docenten die ervaring hebben met het Middenschoolexperiment, het Mavo-project of het Integratieproject Scholengemeenschappen, staan wat minder negatief tegenover heterogene groepen dan docenten die daar geen ervaring mee hebben. Hetzelfde geldt voor het wel of niet ervaring hebben met interne differentiatie:

**Tabel 7.7: Houding t.o.v. heterogene groepen; naar ervaring met interne differentiatie**

Ervaring met interne differentiatie	Gemidd.	Std. Afw.	N
Ja	17.81	5.50	278
Nee	16.10	5.00	779

F = 22.57;  $p < .001$ ; verklaarde variantie: 2.1%

Terwijl leraren die ervaring hebben met intern gedifferentieerd onderwijs aan heterogene groepen leerlingen, significant minder negatief tegenover heteroogeen groeperen staan dan de andere leraren, bleek het afzetten van de antwoorden van de totale groep die ervaring had met heterogene groepen (met of zonder interne differentiatie) tegen die van de groep die niet met heterogene groepen gekonfronteerd was geweest, geen significant verschil in houding ten opzichte van heteroogeen groeperen op te leveren.

Tot slot informeerden we nog wat volgens de docenten de maximale klasgrootte zou kunnen zijn, waarbij ze nog verantwoord les zouden kunnen geven, als die klas heteroogeen van samenstelling zou zijn. Dat maximum ligt volgens de leraren tussen 17 en 20 leerlingen.

Ook tijdens de interviews klonken weinig positieve geluiden over heterogene groepen: "Voor een groot deel van de leerlingen zal de motivatie nog verder teruglopen. Je belast de zwakkere leerlingen met zaken die ze niet aankunnen; je onthoudt de leerlingen die veel meer aankunnen de mogelijkheden om door te gaan."; "De pientere leerlingen krijgen niet voldoende voer omdat je bezig bent de leerstof te herhalen met de leerlingen die het allemaal niet zo gemakkelijk oppakken."; "Van mij hoeft het niet. Het onderwijs wordt toch in het algemeen afgestemd op de middengroep en dan vallen er toch weer leerlingen uit de boot die dat onderwijs niet kunnen volgen. En de leerlingen van boven dat niveau worden lui, want die leren niet om hard te werken."

Een uitgesproken voorstander van heterogene groepen (een docent Frans aan een MAVO-HAVO-VWO-scholengemeenschap) zei het volgende: "Er had al lang een heterogene (AVO-LBO)-periode moeten zijn. (...). Het is te gek dat we leerlingen op twaalfjarige leeftijd nog steeds in twee hokjes splitsen." Hij voegt daar echter aan toe: "Ik denk dat je de basisstof moet

verlagen zodat iedereen erbij kan. " Een probleem waarop we in hoofdstuk acht nog terug zullen komen.

Als er niet heterogeen gegroepeerd wordt, wat zijn er dan voor mogelijkheden? De "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs" van 1984 stelt voor om in het eerste VBaO-leerjaar in ieder geval heterogeen te groeperen. In het tweede leerjaar wordt dan de mogelijkheid geschapen om voor bepaalde vakken niveaugroepen te vormen, ook wel "setting" genoemd. In het derde leerjaar bestaat dan de mogelijkheid om groepen leerlingen naar niveau in klassen in te delen ("streaming"). Bovendien kunnen IBO-leerlingen in een aparte klas ingedeeld worden.

Tijdens de interviews blijkt een aantal leraren, of ze nou voor of tegen VBaO zijn, skeptisch te reageren op de voorstellen in de "Proeve": "Dat is toch een lachertje. Dat is toch precies wat ze niet wilden."; "Op die manier breng je wel weer de negatieve selectie erin die je er juist uit wou houden."

Is het aldus gepresenteerde VBaO-model eigenlijk nog wel iets nieuws? "We krijgen dus ongeveer hetzelfde systeem als we nu hebben, alleen heet het dan anders. (...). Wat nu LBO, MAVO, HAVO heet, heet dan niveaugroepen."; "Kunnen we dan gewoon niet het bestaande houden? Ik vind het aardig bedacht, maar het komt toch op hetzelfde neer?"; "In feite het huidige systeem met een nieuw etiket. De kleren van de keizer."

Het idee om te gaan "setten" en "streamen" spreekt de respondenten van het vragenlijst-onderzoek wel aan. 20 Procent sluit zich aan bij de "heterogeen-setting-streaming"-voorstellen uit de "Proeve". Dat wil zeggen heterogene groepering in het eerste leerjaar, setting in het tweede leerjaar en streaming in het derde leerjaar. 24 Procent wil streaming voor alle drie de leerjaren. We zetten de percentages voorstanders voor de respectievelijke groeperingsvormen per leerjaar bij elkaar:

**Tabel 7.8: Gewenste groeperingsvormen in geïntegreerd voortgezet onderwijs**

	Eerste jaar	Tweede jaar	Derde jaar
Heterogeen	54.6	5.9	5.9
Setting	21.2	42.1	17.1
Streaming	24.2	52.0	77.0

Voor het eerste leerjaar is er nog wel een meerderheid voor heterogene groepering te vinden. In het tweede leerjaar wil de helft al gaan "streamen", terwijl in het derde jaar nog maar één op de vier leraren voorstander is van heterogene groepen of setting. Onder leraren van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen zijn, niet geheel onverwacht, de meeste aanhangers van de in de VBaO-plannen voorgestelde (kombinaties van) groeperingsvormen te vinden. Hier opteert in totaal 62 procent voor één van de kombinaties "heterogeen-heterogeen-heterogeen", "heterogeen-setting-setting" en "heterogeen-setting-streaming". De meeste tegenstanders van heterogene groepering van leerlingen vinden we binnen de groep van kategoriale scholen voor HAVO of VWO. Hier wil 40 procent van de respondenten drie jaar lang "streaming".

### 7.2.3 Mogelijkheden voor interne differentiatie

Om de verschillen in niveau tussen leerlingen in een heterogene groep zo goed mogelijk op te kunnen vangen, is het gewenst om interne differentiatie van het onderwijs toe te passen.

Hoe heterogener de leerlingengroep van samenstelling is, hoe meer eisen gesteld worden aan de interne differentiatie van het onderwijs. De ervaringen die de docenten daarmee hebben opgedaan, en de problemen die zij daarbij signaleren, zijn al aan de orde geweest in paragraaf 6.1.3. Daarom volstaan we hier met de opmerking dat interne differentiatie, door de zwaardere eisen die aan de leraar gesteld worden, als taakverzwaring wordt ervaren. Dit bleek zowel in het interviewgedeelte als in het vragenlijstgedeelte van het onderzoek.

### 7.3 Onderwijsaanbod

Als we over het onderwijsaanbod in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs spreken, dan gaat het er niet alleen om welke vakken gegeven moeten worden, maar ook hoeveel nadruk die vakken moeten krijgen ten opzichte van andere vakken en of die vakken gescheiden of geïntegreerd aangeboden moeten worden.

#### 7.3.1 Integratie van vakken tot leergebieden

In de nota "Verder na de basisschool" wordt voorgesteld om een aantal vakken die nu in de eerste fase van het voortgezet onderwijs bestaan, samen te voegen tot leergebieden. Dit omdat leergebieden beter zouden aansluiten bij de werkelijkheid zoals die door de leerlingen waargenomen en ervaren wordt. De belangrijkste voorbeelden daarvan zijn de leergebieden "Oriëntatie op de natuur" en "Oriëntatie op mens en maatschappij".

Wij vroegen de leraren die aan het vragenlijst-onderzoek deelnamen, of ze de integratie van bepaalde vakken tot leergebieden een nadeel of een voordeel van VBaO vonden. Iets meer dan de helft van hen zei dat een voordeel te vinden, terwijl bijna een kwart vakkenintegratie als nadeel beschouwde.

**Tabel 7.9: Voordelen van vakkenintegratie**

Voordelen	Aantal maal genoemd	Percentage (1116=100%)
- De leerlingen krijgen meer inzicht in de samenhangen tussen vakken	533	47.6
- De algemene ontwikkeling van de leerlingen wordt beter; de basis wordt breder	183	16.4
- Werkt motiverend op de leerlingen; het spreekt de leerlingen meer aan	128	11.4
- De verschillende vakken sluiten beter op elkaar aan	109	9.7
- Leidt tot minder hokjesdenken	105	9.4

**Tabel 7.10: Nadelen van vakkenintegratie**

Nadelen	Aantal maal genoemd	Percentage (1116=100%)
- Leidt tot vervlakking en niveaudaling; het vakspecifieke gaat verloren	549	49.1
- Problemen met bevoegdheden en deskundigheid van de docent	171	15.3
- Omvat teveel onderdelen; daardoor onoverzichtelijk voor de leerlingen	157	14.0

Vervolgens verzochten wij de respondenten, door middel van een open vraag, de voor- en nadelen die volgens hen aan vakkenintegratie kleven, op te noemen. Hier volgen de meestgenoemde voor- en nadelen:

Daarna vroegen wij of de docenten, het voorgaande in ogeschouw nemend, de voordelen of de nadelen van vakkenintegratie vonden overwegen. 43 Procent vond de nadelen overwegen, tegen 34 procent die de voordelen doorslaggevend vond.

Ook bij de interviews bleek dat een aantal leraren de voordelen van vakkenintegratie wel inzag: "Je schept wat meer duidelijkheid voor de leerlingen, want nu belicht elke docent maar een bepaald deel van een onderwerp. Voor zover ik de leerlingen daarover gehoord heb, spreekt het hen wel aan." en "Dat idiote opdelen van leerstof in vakjes, ik denk niet dat dat natuurlijk is."

Maar ook hier wordt met nadruk gewezen op de eisen die aan de docent worden gesteld: "Het vraagt van de docenten toch een hoop extra werk, meer samenwerking." en "Waar vind je een duizendpoot die dat allemaal kan?"; "Wie moet zo'n vak gaan geven? (...). De mensen zullen zich erg onzeker gaan voelen. Een deel van zo'n vak is dan voor hen onbekend terrein."

### 7.3.2. *Het vakkenaanbod*

Integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs betekent onder andere het "naar elkaar toe laten groeien" van het vakkenaanbod van LBO en AVO-VWO. Zoals we reeds in hoofdstuk twee vermeldden, is het vakkenaanbod binnen AVO en VWO verregaand geharmoniseerd. Het LBO heeft echter, op grond van de VWO, een op een aantal punten ander vakkenaanbod. Juist de positie van de "afwijkende" vakken is van belang als er een poging tot integratie van onderwijsvormen wordt ondernomen. We doelen daarmee op de praktijkvakken, die typisch "LBO-vakken" zijn en op de moderne vreemde talen, die in het LBO slechts beperkt aandacht krijgen. Daar bovenop komt nog een nieuw vak, informatika.

#### 7.3.2.1 *Praktijkvakken*

Het LBO kent naast de specifiek beroepsgerichte vakken ook "algemene" praktijkvakken die de leerling algemene praktische vaardigheden moeten geven. Het gaat daarbij om de vakken "algemene technieken" en "verzorging". Dit laatste vak omvat huishoudkunde en gezondheidskunde.

Moeten alle leerlingen die vakken krijgen? De meerderheid vindt van wel. Op de vraag of de praktijkvakken eenzelfde status moeten krijgen als de huidige AVO-VWO-vakken antwoordt 61 procent "ja". 25 Procent vindt van niet. Deze leraren zijn voor het grootste deel afkomstig uit de AVO-VWO-hoek.

We interviewden een docent die zelf algemene technieken geeft. Hij is er een groot voorstander van dat iedereen dat vak krijgt: "Kennismaking met de techniek is voor alle leerlingen belangrijk. Ook voor VWO-leerlingen. Ze moeten ervaren hoe moeilijk techniek kan zijn. Ze moeten het anders gaan waarderen. Ze moeten waardering krijgen voor mensen die met de handen werken, inzien dat die ook knap kunnen zijn en als mens niks minder."

Enkele AVO-docenten spraken zich eveneens uit voor algemene invoering van het vak algemene technieken: "De invoering van zo'n vak zie

ik wel zitten. Best handig voor een VWO-leerling dat hij wat praktijkgerichter bezig is.“ VWO-ers worden nog wel eens a-technisch gevonden: “Ze zijn hier toch teveel op het werken met het hoofd gericht. In vergelijking met andere opleidingen zijn ze hier toch wel onhandig.“

Sommige leraren schijnen zich bij een vak als algemene technieken niet veel anders te kunnen voorstellen dan “het monteren van stekkers“: “Van die kreet (algemene technieken) krijg ik de koude rillingen. Of iemand nou handig is of niet, hij zal leren een band te plakken. Er zijn mensen die dat nooit leren en mensen die het kunnen zonder het ooit geleerd te hebben. Om nou op school lestijd uit te trekken om te leren een stekker aan een snoer te zetten ..... Misschien is dat voor sommige leerlingen wel leuk en aardig, maar hooguit voor een paar onbenulligen die er anders helemaal niks van maken.“ Wat deze leraar betreft geldt hetzelfde voor het vak “verzorging“.

### 7.3.2.2 Moderne vreemde talen

Eén van de punten waarop het LBO-programma zich van het AVO-programma onderscheidt is het niet verplicht zijn van het vak Frans. In het LBO speelt onderwijs in Frans een ondergeschikte rol. Ook Duits hoort in het LBO niet bij de verplichte vakken. Dit wordt over het algemeen wel als keuzevak aangeboden. Engels is verplicht in de LBO-brugklas. In het AVO-VWO moeten alle leerlingen een aantal jaren lessen volgen in Engels, Duits en Frans.

In de nota “Verder na de basisschool“ wordt voorgesteld om alle leerlingen Frans, Duits en Engels te laten volgen. Frans en Duits zouden aanvankelijk in de vorm van een oriëntatie aangeboden moeten worden, waarna minstens één van beide gekozen zou moeten worden. In de “Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs“ is sprake van onderwijs in Frans, Duits en Engels in het eerste leerjaar, waarna in de volgende twee leerjaren Engels en minstens één andere moderne vreemde taal verplicht zijn.

Hoe denken de respondenten over het aanbod aan moderne vreemde talen zoals dat er in geïntegreerd voortgezet onderwijs uit zou moeten zien?

In onderstaande tabel zijn de percentages docenten opgenomen die opteren voor het verplicht stellen dan wel als keuzevak invoeren van de talen in kwestie in de respektievelijke leerjaren:

**Tabel 7.11: Gewenst aanbod aan moderne vreemde talen in geïntegreerd voortgezet onderwijs**

	Eerste jaar		Tweede jaar		Derde jaar	
	verplicht	keuze	verplicht	keuze	verplicht	keuze
Engels	97.5	1.8	96.9	2.9	86.1	13.5
Duits	37.0	30.0	51.6	44.2	31.1	66.9
Frans	37.9	34.5	35.6	55.0	18.5	75.2

Over Engels is men het grotendeels eens: dat vak hoort verplicht te zijn. Over het aanbieden van Duits en Frans lopen de opvattingen uiteen. Hier zien we een scheiding tussen LBO en de rest. LBO-docenten zijn weliswaar in meerderheid voor het aanbieden van drie moderne vreemde talen, maar daarbij zien zij Duits en Frans vooral als keuzevak.

Het percentage leraren dat het eens is met het plan om in het eerste leerjaar drie moderne vreemde talen verplicht te stellen, is vrij laag. In het

LBO ligt dat tussen 9 en 18 procent, bij de overige schooltypen tussen 27 en 33 procent. In het tweede leerjaar gaat de voorkeur van LBO-docenten meer uit naar het verplicht stellen van Engels met Frans en Duits als keuzevak, terwijl de docenten uit de overige groepen, en met name de HAVO-VWO-docenten, alle drie genoemde talen verplicht zouden willen stellen. Ruim één derde van deze laatste groep vindt dat dit ook nog in het derde leerjaar zou moeten gelden.

Opvallend is het feit dat de leraren uit de groep van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) en Middenscholen qua oordeel over het vreemde-talen-aanbod meer op de lijn van de AVO-VWO-docenten zitten dan op die van de LBO-docenten. Wellicht hebben zij in de praktijk ervaren dat het aanbieden van meer vreemde talen dan in het LBO gebeurt praktisch uitvoerbaar is.

De LBO-docenten die we interviewden stonden aarzelend of afwijzend tegenover het verplicht stellen van drie vreemde talen in het eerste leerjaar: "De meeste LTS-ers hebben aan één vreemde taal genoeg. Je kunt die leerlingen niet iets leren waar ze totaal niet in geïnteresseerd zijn. Dat lukt niet." Het mag echter niet zo zijn, zo vindt de meerderheid, dat het aantal aan te bieden vreemde talen beperkt moet worden. Een vak als Frans moet op een VBaO-school toch minstens als keuzevak bestaan.

De voorgestelde oriëntatieperiode is een docent Frans een doorn in het oog: "Een poging om de kool en de geit te sparen. (...). Maar je zult wel niet anders kunnen. Ik weet niet of dat gaat werken. Ik verwacht plaatjes knippen van Voici la Tour Eiffel en dat soort dingen." En passant ventileert hij zijn ergernis over de allesoverheersende invloed van het Engels: "Ik vind het verschrikkelijk dat het Engels ons land zo teistert. (...). Het is dwaas om daar op de basisschool ook al mee te beginnen. Dat had nooit mogen gebeuren. Dat leidt tot slordig taalgebruik en overdadig gebruik van Engelse termen. Ik word er niet goed van als ik de kinderen hier voor de computer hoor: "Heb je dat al gesaved?" (...). "Je moet even een nieuwe line geven." Het gaat ten koste van het Nederlands."

### 7.3.2.3 Informatika

Om in te springen op de explosieve groei van alles wat met informatika te maken heeft, wordt in de VBaO-plannen voorgesteld om informatika op te nemen in het basispakket van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

Ruim 90 procent van de respondenten is het daarmee eens. Ook tijdens de gesprekken met leraren bleek dat bijna iedereen vindt dat het vak informatika niet meer weg te denken is: "Ze krijgen er allemaal mee te maken."; "Je kunt er in de maatschappij niet omheen. En dan moet je leerlingen de voor- en nadelen laten zien, laten zien wat je ermee kunt." Voorwaarde is wel dat een en ander goed wordt opgezet: "Je moet voldoende goede apparatuur hebben en bevoegde docenten, niet mensen die maar zo'n beetje in computers liefhebbers." Dat geldt ook voor de inhoud: "Het moet uitgaan boven een cursusje Basic of het bedienen van een spelletjescomputer."

Als extra argument voor de invoering van informatika brengen enkele docenten naar voren dat het vak zich beter dan andere vakken leent voor een gedifferentieerde aanpak: "Het geeft je in je onderwijs een hoop mogelijkheden. Een ITO-leerling bijvoorbeeld kan bepaalde problemen met een computer aanpakken (die hij anders niet aankan). Je kunt er op een speelse manier een stuk remedial teaching in stoppen. Daar zijn ze enthousiast over."

### 7.3.3 Urenverdeling

In de "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs" staan dertien vakken c.q. leergebieden genoemd, die in de eerste fase van het voortgezet onderwijs aan bod zouden moeten komen:

1. Nederlands
2. Wiskunde
3. Natuur
4. Mens en Maatschappij
5. Engels
6. Tweede moderne vreemde taal
7. Derde moderne vreemde taal
8. Techniek
9. Verzorging
10. Informatika
11. Expressievakken/Kunstzinnige vorming
12. Lichamelijke opvoeding
13. Geestelijke/Levensbeschouwelijke vorming

Bij een evenredige verdeling van beschikbare uren zouden voor elk van deze dertien vakken ongeveer twee klokuren per week beschikbaar zijn. Wij vroegen de docenten om aan te geven of genoemde vakken in het basispakket opgenomen zouden moeten worden en zo ja, of twee klokuren per week adequaat zou zijn of dat bepaalde vakken meer of minder nadruk zouden verdienen.

De belangrijkste verschillen in opvatting tussen de LBO-docenten en de andere docenten bleken te liggen bij de moderne vreemde talen, bij verzorging, en bij geestelijke/levensbeschouwelijke vorming.

Het enige vak waaraan volgens de overgrote meerderheid meer dan twee klokuren per week dient te worden gespendeerd is Nederlands. Vakken die volgens de meeste docenten precies twee uur of meer dan twee uur verdienen zijn wiskunde en expressievakken.

De groep waarvoor twee uur juist voldoende wordt geacht, bestaat uit de leergebieden natuur, mens en maatschappij, Engels, techniek en lichamelijke opvoeding.

De tweede moderne vreemde taal mag in het LBO wat de helft van de leraren betreft verdwijnen of minder dan twee uur per week krijgen. De rest kiest wel voor twee uur per week.

Twee uur of minder wordt voorgesteld voor informatika. Minder dan twee uur of helemaal niets krijgen toebedeeld de derde moderne vreemde taal (46 procent vindt dat deze uit het basispakket geschrapt mag worden), verzorging (dat door LBO-docenten belangrijker wordt geacht dan door de anderen) en geestelijke/levensbeschouwelijke vorming (waarvoor hetzelfde geldt als voor "verzorging").

### 7.3.4 Keuzevakken

Een manier om het onderwijsaanbod te verbreden zonder het aantal beschikbare uren per vak in te krimpen is het aanbieden van keuzevakken.

20 Procent van de respondenten wijst deze mogelijkheid af. De rest ziet wel wat in keuzevakken maar dan wel pas vanaf het tweede (31 procent) of derde leerjaar (37 procent).



Tegenstanders van keuzevakken (onder de geïnterviewde leraren) wijzen erop dat het introduceren van keuzevakken tot dezelfde scheidlijnen zal leiden die er nu ook zijn: "Ik vind dat je dan je doelstellingen voorbijschiet. (...). Als je keuzevakken invoert, kiezen LBO-leerlingen praktijkgerichte vakken en VWO-leerlingen de theoretische vakken." en "Als je keuzevakken toelaat, ben je al aan het selekteren, want de keuze van vakken bepaalt de verdere toekomstmogelijkheden."

De voorstanders van keuzevakken vinden dat daarmee wordt ingespeeld op de uiteenlopende interesses en capaciteiten van de leerlingen. Sommige leerlingen weten al vroeg wat ze willen en zijn dan voor andere dingen niet meer te porren.

#### 7.4 Eén- of tweesporige opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs?

Moet de eerste fase van het voortgezet onderwijs tweesporig van opzet zijn, dat wil zeggen moet een vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs, zoals VBaO, naast de bestaande schooltypen komen?

Of wordt er meer recht gedaan aan VBaO door de overige schooltypen te laten verdwijnen, om met een éénsporige eerste fase van het voortgezet onderwijs verder te gaan? Wij vroegen het de betrokken docenten, waarbij zij ook de mogelijkheid kregen om te kiezen voor "geen VBaO".

Per schooltype leverde dat de volgende percentages op:

Tabel 7.12: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs

	Alleen VBaO	VBaO + andere	Geen VBaO
1. SGLBO	16.2	50.3	33.5
2. Kateg. LHNO/LTO	14.4	50.4	35.2
3. Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	14.4	53.6	32.0
4. SGLBO/AVO of Middenscholen	35.1	30.6	34.2
5. SG MAVO/HAVO(-VWO)	11.7	41.6	46.7
6. SG HAVO-VWO	8.5	46.9	44.6
7. Kateg. HAVO/VWO	10.7	48.5	40.8
8. Kateg. MAVO	14.6	34.3	51.1

Gemiddeld is 14.5 procent van de respondenten voorstander van een éénsporige eerste fase van het voortgezet onderwijs, in de vorm van VBaO. 44.1 Procent vindt dat er naast VBaO ook andere schooltypen dienen te bestaan, terwijl 41.4 procent geen VBaO wil. De meeste voorstanders van "alleen VBaO" zijn te vinden in scholengemeenschappen voor LBO-AVO (-VWO) en Middenscholen. Het aantal VBaO-tegenstanders in deze groep is echter ongeveer even groot.

In de volgende tabel zetten we de opvatting van de leraren met betrekking tot de wenselijkheid van VBaO, zoals we die vonden in het vragenlijstonderzoek en in het uitvalsonderzoek, naast elkaar:

Tabel 7.13: Wel of geen VBaO; vragenlijstonderzoek en uitvalsonderzoek

Vragenlijstonderzoek		Uitvalsonderzoek	
Alleen VBaO	14.5%	Voor VBaO	28.9%
VBaO + andere schooltypen	44.1%	Geen mening	28.9%
Geen VBaO	41.4%	Tegen VBaO	42.2%

Ofschoon de vraagstelling niet helemaal vergelijkbaar is, kunnen we toch konkluderen dat het aantal VBaO-tegenstanders elkaar in beide gevallen weinig ontloopt. In het uitvalsonderzoek zijn relatief veel leraren te vinden die zich geen mening over het VBaO hadden gevormd. Het aantal personen dat de desbetreffende vraag in de vragenlijst niet invulde, bedraagt slechts 28, oftewel 2.5 procent van de totale responsgroep.

In de interviews kwamen zowel argumenten voor een éénsporige opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs (in de vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs) naar voren als argumenten voor tweesporigheid.

Tweesporigheid sluit een grotere kansengelijkheid uit: “Dan zijn de gelijke kansen weg. Je krijgt dan de oude situatie terug, alleen met andere termen.” en “Zoiets als een middenschool zou alleen maar kunnen functioneren als je echt voor één spoor kiest. Anders blijf je ongelijke kansen houden door de handhaving van sociaal meer geaccepteerde schooltypen.”

Voor tweesporigheid spreekt volgens één van de geïnterviewde leraren, dat daarin de zwakste en de beste leerlingen beter tot hun recht zouden komen: “De top-leerlingen en de leerlingen die helemaal aan de basis zitten in die groepen, hebben dan in ieder geval de mogelijkheid om naar een specifieke opleiding te gaan.” Iemand anders vindt dat er eerst maar eens naar de resultaten van de experimenten moet worden gekeken. Zijn die positief, dan zullen de andere scholen die onderwijsvorm wel overnemen. En een laatste argument voor een tweesporenbeleid: het afdwingen van geïntegreerd voortgezet onderwijs tegen het verzet van docenten in, zal op een mislukking uitlopen: “Voor dat geïntegreerd voortgezet onderwijs is best een plaats. Maar het huidige systeem is helemaal niet zo frustrerend. Leerlingen lopen naar mijn idee niet zo spaak. (...) Je kan wel dingen dwingend van boven opleggen in het onderwijs, maar als die autonome leraar voor de klas dat niet zo ziet zitten, dan zit je binnen twee jaar weer bij je omrekeningstabel voor C- en D-niveau.”, daarbij doelend op hetgeen er volgens hem is overgebleven van het Mavo-project.

Net als bij de houding ten opzichte van vernieuwingen is er ook bij de gewenste toekomstige opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs een samenhang met de vakorganisatie waarbij men aangesloten is en met de politieke voorkeur:

**Tabel 7.14: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs; naar onderwijsvakorganisatie**

Vakorganisatie	alleen VBaO	VBaO+ander	Geen VBaO
ABOP	38.5%	37.6%	24.0%
KOV	16.1%	41.5%	42.4%
NGL	5.3%	45.4%	49.4%
PCO	9.9%	41.9%	48.2%
Overig	9.4%	48.5%	42.1%
Niet georganiseerd	10.8%	46.5%	42.7%

Onder de ABOP-leden zijn relatief de meeste VBaO-voorstanders te vinden. De NGL- en PCO-leden staan het meest afwijzend tegenover VBaO ( $\eta^2 = 0.25$ ; verklaarde variantie: 6.3 procent).

Het VBaO stuit op de meeste tegenstand bij de VVD-aanhangers. Bij de PvdA-achterban is het klimaat voor VBaO relatief het gunstigst. ( $\eta^2 = 0.24$ ; verklaarde variantie: 5.6 procent).

**Tabel 7.15: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs; naar politieke voorkeur**

Politieke voorkeur	alleen VBaO	VBaO+ander	Geen VBaO
Geen voorkeur	6.8%	37.9%	55.3%
CDA	8.8%	49.7%	41.5%
PvdA	24.0%	45.9%	30.1%
VVD	3.7%	45.6%	50.6%
Overig	18.6%	41.7%	39.7%

We gingen op zoek naar samenhangen tussen de door de leraar gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs (alleen VBaO, VBaO en andere schooltypen, geen VBaO) en andere variabelen. Signifikante samenhangen bleken er te zijn met de taakbelasting, de houding tegenover vernieuwingen en de houding tegenover heterogeen groeperen:

**Tabel 7.16: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en oordeel over de taakbelasting**

Taakbelasting	Gemidd.	Std. Afw.	N
Alleen VBaO	13.02	3.75	151
VBaO + andere	12.40	3.70	464
Geen VBaO	11.49	3.61	440

F = 12.30; p < .001; verklaarde variantie: 2.3%

Leraren die negatief tegenover de invoering van VBaO staan blijken zich in hun huidige werksituatie significant zwaarder belast te voelen dan VBaO-voorstanders.

**Tabel 7.17: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en de houding t.o.v. onderwijsvernieuwing**

Houding t.o.v. vernieuwingen	Gemidd.	Std. Afw.	N
Alleen VBaO	35.72	6.58	152
VBaO + andere	30.24	6.79	472
Geen VBaO	25.65	6.72	431

F = 137.38; p < .001; verklaarde variantie: 20.7%

Geen verrassende konklusie: docenten die voorstander zijn van VBaO staan in het algemeen open voor onderwijsvernieuwing.

**Tabel 7.18: Gewenste opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs en houding t.o.v. heterogene groepen**

Houding t.o.v. heterogene groepen	Gemidd.	Std. Afw.	N
Alleen VBaO	22.75	5.34	154
VBaO + andere	16.73	4.33	458
Geen VBaO	14.17	3.95	429

F = 221.76; p < .001; verklaarde variantie: 29.9%

De konklusie dat VBaO-voorstanders ook significant positiever staan tegenover heterogene groepering van leerlingen is evenmin verrassend.

## 7.5 Heterogene brugperiode?

De leraren die vinden dat het VBaO er naast de bestaande schooltypen of in het geheel niet zou moeten komen, werd verzocht zich uit te spreken over de wenselijkheid van een heterogene brugperiode van één dan wel twee jaar in het voortgezet onderwijs.

Over de totale groep bezien is dit het resultaat:

**Tabel 7.19: Voorkeur voor een heterogene brugperiode**

Type Brugperiode	Duur	Percentage
geen heterogene brugperiode		19.9
LBO-MAVO-HAVO-VWO	1 jaar	5.4
LBO-MAVO-HAVO-VWO	2 jaar	4.5
LBO-MAVO; HAVO-VWO	1 jaar	18.3
LBO-MAVO; HAVO-VWO	2 jaar	24.6
LBO; MAVO-HAVO-VWO	1 jaar	12.1
LBO; MAVO-HAVO-VWO	2 jaar	8.5
Anders		6.7
		100.0 (N = 929)

Eén vijfde is tegen een heterogene brugperiode. De tegenstanders zijn vooral te vinden in kategoriale scholen voor MAVO (24 procent) en kategoriale scholen voor HAVO of VWO (36 procent). De groep die kiest voor een gezamenlijke brugperiode LBO-MAVO en een gezamenlijke brugperiode HAVO-VWO is het grootst. Daarbij hebben de docenten in het LBO alsmede de docenten van HAVO-VWO-scholengemeenschappen een meer uitgesproken voorkeur voor een tweejarige brugperiode, terwijl de docenten van scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) of MAVO-HAVO(-VWO) een lichte voorkeur voor een eenjarige heterogene brugklas hebben.

De in het huidige systeem vrij gebruikelijke scheiding tussen LBO en MAVO komt ook in de interviews aan de orde: "Als je voor MAVO en LBO een tweejarige brugperiode creëert waarin je een zekere differentiatie toestaat, zie ik eigenlijk niet in waar je aan de Mammoetwet nog iets moet verbeteren." Je hoeft niet meteen het hele onderwijsbestel op zijn kop te zetten: "Je zou ook kunnen zeggen: ga nou eens proberen gericht te werken en binnen de huidige situatie problemen als de doorstroming op te lossen. Want als je het hele systeem op de helling zet, moet je maar afwachten hoe het gaat werken."

## 7.6 Samenvatting

De vraag die in dit hoofdstuk beantwoord diende te worden, was of de docenten in Nederland vormen van geïntegreerd voortgezet onderwijs ingevoerd zouden willen zien of niet.

Het voorstel om een geïntegreerde éénsporige eerste fase van het voortgezet onderwijs te creëren, in de vorm van Voortgezet Basisonderwijs (VBaO) dat de huidige schooltypen moet vervangen, wordt door de meerderheid van de hand gewezen.

Weliswaar ziet men enkele positieve aspecten in de VBaO-plannen zoals verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en uitstel van studie- en beroepskeuze, maar men plaatst vraagtekens bij de andere twee uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs. Zal VBaO sexe- en milieuspecifieke niveauverschillen tussen leerlingen verkleinen? De meerderheid denkt van niet. Ook over de verbetering van de sociale vorming van de leerlingen heeft men zo zijn twijfels.

De punten die in de VBaO-voorstellen het meest worden aangevochten zijn de brede instroom en de heterogene groepering van leerlingen. Als er grote niveauverschillen tussen leerlingen in een en dezelfde groep bestaan, dan verwachten veel leraren daarvan een negatief effect op zowel de betere als de zwakkere leerlingen. De betere leerlingen zullen niet genoeg aan hun trekken komen en daardoor geremd worden. De zwakkere leerlingen zullen te weinig begeleiding krijgen en gedemotiveerd raken. Kortom, een algehele daling van het niveau. De middenmoot wordt tot standaard verheven, aldus deze leraren.

Slechts één op de zeven leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs wil de huidige schooltypen vervangen door Voortgezet Basisonderwijs. 44 Procent kiest voor VBaO naast de bestaande schooltypen en 41 procent is tegen VBaO.

Vier van de vijf docenten die de bestaande schooltypen willen behouden zien wel wat in een heterogene brugperiode als middel om tot meer integratie van schooltypen te komen. Daarbij gaan de meeste stemmen op voor een één- of tweejarige heterogene brugperiode LBO-MAVO en een dito brugperiode HAVO-VWO.

Wat de (vrij negatieve) houding ten opzichte van geïntegreerd voortgezet onderwijs betreft, kunnen we vermelden dat de docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen, scholen die qua opzet het dichtst aansluiten bij de VBaO-plannen, wat positiever oordelen over deze plannen. Ook bij hen is er echter nauwelijks sprake van een echt enthousiaste houding ten aanzien van geïntegreerd voortgezet onderwijs.

Leraren die kiezen voor "geen VBaO" blijken zich qua taak significant zwaarder belast te voelen dan leraren die kiezen voor "alleen VBaO".

Overigens bestaat er een samenhang tussen het lidmaatschap van een bepaalde onderwijsvakorganisatie en de politieke voorkeur enerzijds, en de houding ten opzichte van de VBaO-plannen anderzijds. Onder de ABOP-leden en onder de PvdA-aanhangers is de groep voorstanders van VBaO relatief het grootst.

Hetzelfde geldt voor de houding tegenover heterogene groepering van leerlingen. Hier blijken bovendien leraren die ouder zijn dan 40 jaar over het algemeen een nog negatievere positie in te nemen dan hun jongere kollega's. Leraren die ervaring hebben met een landelijk vernieuwingsproject en/of met interne differentiatie, staan over het algemeen wat minder negatief tegenover heterogene groepen dan leraren die die ervaring niet hebben.

Het maximale aantal leerlingen dat men in een heteroog samengestelde klas nog verantwoord zou vinden, ligt volgens de meerderheid tussen 17 en 20.

Overigens is de meerderheid het erover eens dat het werken met kleine groepjes de aangewezen manier is om in te spelen op individuele verschillen tussen leerlingen. Het werken in groepen wordt over het algemeen

motiverend voor de leerlingen gevonden. Daarbij doelen de meeste docenten echter op groepen die *niet* heteroog van samenstelling zijn.

Komt er toch een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs dan wil de meerderheid de huidige IBO-leerlingen gescheiden houden van de "LBO tot en met VWO-stroom" en de heterogene groepering beperken tot het eerste leerjaar. Wat het tweede en derde leerjaar betreft is de meerderheid voor "streaming", hetgeen inhoudt dat er klassen van qua niveau vergelijkbare leerlingen worden gevormd.

Het aan alle leerlingen aanbieden van praktijkvakken zoals algemene technieken en verzorging wordt niet zo'n probleem geacht. Wel hebben veel leraren moeite met het verplicht stellen van onderwijs aan alle leerlingen in twee of drie moderne vreemde talen. De mogelijkheid om Engels, Duits en Frans te volgen moet volgens de meesten wel geboden worden. Over de noodzaak van invoering van het vak informatika is men vrijwel unaniem.

Veel leraren vinden dat er keuzevakken moeten komen, zodat de leerlingen vanaf het tweede of het derde leerjaar een vakkenpakket kunnen samenstellen.

Een laatste punt betreft de bundeling, oftewel integratie, van vakken tot leergebieden. Dit spreekt sommigen wel aan, omdat leergebieden beter aansluiten bij de werkelijkheid zoals de leerlingen die ervaren, waardoor zij meer inzicht in de samenhangen tussen vakken krijgen. De nadelen, zoals het verloren gaan van het vakspecifieke, en het volgens velen ontstaan van vervlakking en niveaudaling, weegt echter voor veel leraren zwaarder dan de voordelen.

### MOGELIJKHEDEN VOOR EEN MINIMUM BASISVORMING

In de nota "Verder na de basisschool" wordt gesteld dat er per vak of vakgebied zo concreet mogelijke minimum-eindtermen zullen worden geformuleerd. Deze minimum-eindtermen, ook wel basis-eindtermen genoemd, vormen een gemeenschappelijk doel voor alle leerlingen in VBaO. Voldoen de leerlingen aan de basis-eindtermen, dan is hun "minimum basisvorming" afgerond.

De geënquêteerde en de geïnterviewde leraren gaven hun visie op de mogelijkheden voor een minimum basisvorming en de daarmee samenhangende aspecten zoals leerlingbegeleiding en tussentijdse en afsluitende toetsing.

#### 8.1 Definitie van een minimum basisniveau

We stelden de meewerkende leraren de vraag of zij denken dat er een minimum basisniveau kan worden vastgesteld, waaraan iedere leerling aan het eind van de eerste fase van het voortgezet onderwijs kan voldoen.

Bijna één derde van de respondenten (31 procent) acht dit niet mogelijk. 32 Procent acht dat mogelijk als het niveau laag gesteld wordt, dat wil zeggen aangepast aan de zwakke leerling. De resterende 37 procent denkt dat de definitie van een minimum basisniveau mogelijk is op voorwaarde dat zwakke leerlingen extra hulp of begeleiding krijgen. Tussen de docenten van de verschillende schooltypen bestaan geen opvallende verschillen in opvatting over deze kwestie. Wel denken de LBO-docenten wat meer in de richting van het leveren van extra inspanning voor begeleiding van zwakke leerlingen, terwijl men in HAVO en VWO meer geneigd is om in plaats daarvan het niveau laag te stellen.

De helft van de respondenten bleek de definitie van een minimum basisniveau voor alle leerlingen een belangrijk voordeel van de VBaO-plannen te vinden. Eén vierde noemt dat een nadeel, terwijl de rest geen uitgesproken mening heeft.

Ook tijdens de interviews bleek dat men over het algemeen niet tegen de definitie van een minimum basisniveau is, zolang er daarboven tenminste ook nog een niveau overblijft. Van leerlingen die meer aankunnen, moet meer geëist worden. Bovendien moet het minimum basisniveau landelijk vastgesteld worden: "Als je dat niet landelijk gelijktrekt, kan een leerling van de VBaO uit Friesland een heel ander niveau hebben dan een leerling uit Limburg."

In de vragenlijst informeerden we bij de leraren hoe hoog dat minimum basisniveau wat hun betreft gesteld zou moeten worden. Dit in termen van huidige schooltypen en klassen.

De niveaus die door de 909 docenten (82 procent van de totale groep) het meest werden genoemd, waren "3 jaar LBO op B-niveau", "4 jaar LBO op B-niveau", "2 jaar MAVO" en "3 jaar MAVO". Daarbij bleek er een scheiding tussen LBO en AVO-VWO, zoals onderstaande tabel laat zien. In die tabel zijn alleen de "best gevulde categorieën" per schooltype opgenomen.

**Tabel 8.1: Gewenst minimum basisoniveau na drie jaar VBaO; naar schooltype**

Groep	LBO 3 B	LBO 4 B	MAVO 2	MAVO 3
1 SG LBO	25.8%	21.2%		
2 Kateg. LHNO/LTO	29.5%	19.1%		
3 Kateg. LEAO/LAVO/LMO/LAO/LNO	18.3%	20.3%		
4 SG LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen	14.3%		15.5%	
5 SG MAVO-HAVO(-VWO)			29.0%	27.2%
6 SG HAVO-VWO			29.3%	20.7%
7 Kateg. HAVO/VWO			21.8%	14.1%
8 Kateg. MAVO			50.8%	19.7%

De samenhang tussen het voorgestelde minimum basisoniveau en het schooltype was significant ( $\eta^2 = .74$ ;  $p < .001$ ). Het percentage variantie in het voorgestelde niveau dat door het schooltype werd verklaard, bedroeg liefst 54.7 procent.

De samenhang tussen het vak dat de leraren geven en het voorgestelde minimum basisoniveau bleek niet significant.

## 8.2 Leerlingbegeleiding

In een vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs zal de leerlingbegeleiding een veel belangrijker plaats moeten innemen dan in het traditionele onderwijsbestel het geval is. De grote niveauverschillen tussen leerlingen in heterogene groepen moeten worden opgevangen. Probleemleerlingen hebben extra aandacht nodig. In de VBaO-plannen komt een aantal mogelijkheden ter sprake, te weten:

- a. De persoonlijke hulp van de leraar in de klas.
- b. Remedial teaching in de klas. Bij bepaalde lessen zorgt een extra leerkracht voor begeleiding van probleemleerlingen.
- c. Hulp buiten de klas. Dit kan zowel op het gebied van leerproblemen als op ander gebied (gedragsproblemen, handicaps).

De voorkeur van de leraren die deelnamen aan het vragenlijst-onderzoek ging, voor zover zij extra begeleiding noodzakelijk vonden om het minimum basisoniveau te bereiken, uit naar remedial teaching in de klas, oftewel hulp tijdens de les door een extra docent (44 procent). Daarna kwamen hulp tijdens de les door de docent zelf (21 procent), hulp buiten de les door iemand anders (18 procent) en hulp buiten de les door de docent zelf (17 procent).

In de interviews kwamen nog twee andere argumenten voor de uitbreiding van de leerlingbegeleiding naar voren: de schoolgrootte ("Het VBaO zal leiden tot grotere scholen. Dan zul je de begeleiding moeten structureren, dat gaat niet meer vanzelf. Anders verdrinken die kinderen.") en het bredere onderwijsaanbod met eventuele keuzemogelijkheden ("Je moet keuzes van leerlingen heel zorgvuldig begeleiden, niet zeggen: zoek het maar uit, want dan krijg je van die hobby-pakketten. Binnen zo'n nieuw systeem ga je die problemen alleen maar vergroten. De verwarring van leerlingen wordt alleen maar groter bij een breder vakkenaanbod.>").

Deze laatste opmerking sluit nauw aan bij de mening van de respondenten van het vragenlijst-onderzoek: de helft denkt dat veel leerlingen in heterogene groepen, zodra ze zelf de mogelijkheid krijgen om een bepaald niveau te kiezen, een gemakkelijke, en dus te lage keuze zullen doen.



Een intensievere begeleiding van leerlingen is dus gewenst, maar dit heeft weer consequenties voor de taakbelasting: "Het zal veel zwaarder en moeilijker worden. Ik denk dat stimuleren, begeleiden, motiveren dan misschien wel de belangrijkste taken van de leraar worden. Nu is het eigenlijk alleen maar vakinhoudelijk bezig zijn." Bovendien wordt bijscholing op dit punt noodzakelijk: "Het is iets waarvoor je niet opgeleid bent. Als je dat werk zou moeten doen, dan ben je wel verplicht een bijscholingskursus te volgen. Dat moet niet voor iedereen verplicht worden. Er zijn ook mensen die het gewoon niet kunnen, terwijl ze wel een goede leerkracht zijn. Een leraar is geen duizendpoot. Hij heeft een vak gekozen en er komen al zoveel dingen op je af."

### 8.3 Toetsing, afsluiting en doorstroming

Wat moet er in de eerste fase van het voortgezet onderwijs getoetst worden? Hoe moet getoetst worden? Wanneer moet getoetst worden? Hoe moet de aansluiting op en doorstroming naar de tweede fase van het voortgezet onderwijs geregeld worden? Vragen die een belangrijke rol spelen in de VBaO-diskussie.

In de "Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs" wordt gesteld dat de overheid voor zogenaamde kwaliteitstoetsen zal zorgen, die in het tweede VBaO-leerjaar afgenomen dienen te worden. Het VBaO zou aan het eind van het derde leerjaar afgesloten moeten worden met eveneens door de overheid ter beschikking gestelde kwaliteitstoetsen.

Voor de docenten staat als een paal boven water dat er getoetst moet worden. De leerlingen willen weten waar ze aan toe zijn. Goede toetsresultaten werken motiverend ("Dat is hetzelfde gevoel als een lagere schoolleerling heeft als een staartdeling op nul uitkomt. Helemaal goed gedaan!"). Bovendien hebben ze een stok achter de deur nodig ("Als we het examen afschaffen voeren ze helemaal geen draad meer uit!"). Trouwens, als er niet getoetst wordt in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, dan gaan de vervolgopleidingen selekteren, al dan niet in de vorm van toelatingsexamens ("Wil de doorstroming niet op een enorme teleurstelling uitlopen, dan zul je de leerling toch een duidelijke kijk moeten geven op wat hij kan. Met competitie heeft dat niks te maken, wel met het laten zien van mogelijkheden.").

Driekwart van de respondenten vindt dat er tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs voor alle vakken regelmatig toetsing moet plaatsvinden. 21 Procent wil wel regelmatig toetsen, maar niet voor alle vakken, terwijl die toetsing voor 4 procent van de leraren achterwege mag blijven.

De opvattingen over de noodzaak van afsluitende toetsing komen daarmee overeen: 73 procent wil alle vakken toetsen, 23 procent bepaalde vakken en 4 procent is tegen afsluitende toetsing.

Een voorstander van toetsing voor alle vakken verwoordde zijn mening tijdens het interview als volgt: "Als je kiest voor toetsen, moet je alle vakken toetsen. Anders werk je in de hand dat vakken als Nederlands, Engels of wiskunde wel belangrijk worden gevonden, maar wat je bij vakken als tekenen, maatschappijleer, muziek of gymnastiek uitspookt doet er dan niet toe. Dat zijn dan de vakken waar leerlingen het eerst wegblijven."

#### 8.4 Samenvatting

De docenten die lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn in het algemeen niet tegen de definitie van een minimum basisniveau waaraan iedere leerling bij afsluiting van die eerste fase zou moeten voldoen. Eén derde van de respondenten acht dit echter niet mogelijk. De rest gelooft wel dat er een minimum basisniveau vastgesteld kan worden, maar dan moet dat niveau wel laag gesteld worden, of er moet extra aandacht worden besteed aan de begeleiding van zwakkere leerlingen, bij voorkeur tijdens de les door een extra docent (remedial teaching).

De LBO-docenten hebben een voorkeur voor een basisniveau dat overeenkomt met het niveau dat nu bereikt wordt na drie dan wel vier jaar lager beroepsonderwijs op B-niveau. De AVO-VWO-docenten denken eerder aan het niveau van eind tweede dan wel eind derde klas MAVO.

Over de vraag of er in de eerste fase van het voortgezet onderwijs getoetst moet worden, is bijna iedereen het eens. Zowel tijdens de eerste fase als ter afsluiting daarvan moeten leerlingen getoetst worden. Zo weten docent en leerling waar ze aan toe zijn en krijgen ook de vervolgopleidingen meer zicht op het niveau van de instromende leerlingen.

De meerderheid is bovendien voor toetsing van alle vakken, aangezien er anders weer een onderscheid in "belangrijke" en "onbelangrijke" vakken wordt gekreëerd.

Het vakkenaanbod dat tot de minimum basisvorming gerekend zou moeten worden, is al in hoofdstuk zeven aan de orde geweest.

### SAMENVATTING VAN DE RESULTATEN

Ter afsluiting van dit verslag over de opvattingen van docenten met betrekking tot mogelijke toekomstige vernieuwingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, vatten we de belangrijkste resultaten nog eens samen. Daarna plaatsen we deze resultaten in het kader van de vraagstellingen.

In dit verslag is de volgende indeling aangehouden:

Eerst zijn we ingegaan op de tevredenheid van de docent met zijn dan wel haar beroep. Doel hiervan was het achterhalen van eventuele motiveringsproblemen bij de docent. Belangrijke punten daarbij waren de ervaren taakbelasting en het oordeel over de houding van de leerlingen.

Vervolgens hebben we ons gericht op de houding van de leraar ten opzichte van onderwijsvernieuwing. Daarbij kwamen enerzijds de ervaringen met vernieuwingen aan de orde, zoals landelijke vernieuwingsprojecten, heterogene groepering van leerlingen en interne differentiatie, anderzijds de houding ten opzichte van toekomstige vernieuwingen in het onderwijs.

In het daarop volgende onderdeel kwamen concrete vernieuwingsplannen aan bod, gericht op de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Het ging daarbij om voorstellen voor integratie van die eerste fase, zoals uitgewerkt in de plannen voor Voortgezet Basisonderwijs, en de bijbehorende groeperings- en werkvormen. Ook het vakkenaanbod in zo'n vorm van geïntegreerd voortgezet onderwijs werd ter discussie gesteld alsmede mogelijke alternatieven voor geïntegreerd voortgezet onderwijs.

Tot slot concentreerden we ons op de mogelijkheden voor de definitie van een minimum basisniveau, waarbij ook aspecten als leerlingbegeleiding en toetsing werden betrokken.

Een kort overzicht van de resultaten:

Leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs blijken over het algemeen tamelijk tevreden met hun beroep. Het beroep van leraar is volgens de meesten van hen boeiend en interessant, maar wordt wel als vrij zwaar ervaren. Velen klagen over een te grote taakbelasting, welke bovendien nog steeds toeneemt. Docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor HAVO-VWO voelen zich het zwaarst belast. Leraren tussen 30 en 50 jaar voelen zich over het algemeen zwaarder belast dan hun jongere en oudere collega's.

Het omgaan met leerlingen wordt het aantrekkelijkste aspect van het leraarsberoep genoemd. Het oordeel over de motivatie van de leerlingen is echter vrij negatief. Leraren vinden hun leerlingen vaak ongeïnteresseerd en ongeconcentreerd.

Het oordeel van de LBO-docenten over de motivatie van de leerlingen is over het geheel genomen niet negatiever dan het oordeel van hun collega's in het AVO en het VWO. Wel zeggen in het lager beroepsonderwijs wat meer leraren dat ze zich extra inspinnen om de motivatie van de leerlingen te verhogen. Binnen kategoriale scholen voor HAVO of VWO is het oordeel over de motivatie van de leerlingen het gunstigst. Oudere docenten zijn op

dit punt over het algemeen minder goed te spreken dan jongere docenten. Bovendien denken veel leraren dat zelfs een ideale onderwijsvorm niet zou kunnen voorkomen dat gedemotiveerdheid zich van veel leerlingen meester maakt.

Wat de houding van de docent tegenover onderwijsvernieuwing in het algemeen betreft, deze is niet zonder meer afwijzend te noemen. Wel stelt men zich over het algemeen gereserveerd op tegenover vernieuwingsplannen. De algemene opvatting is dat onderwijsvernieuwingen taakverzwarend werken terwijl het onderwijs er nauwelijks aantrekkelijker op wordt voor docent of leerling. Overigens vindt bijna de helft van de docenten dat het Nederlandse onderwijsbestel op een aantal punten hoog nodig veranderd moet worden.

Een aantal leraren had ervaring met een landelijk onderwijsvernieuwingproject. Het oordeel over het Middenschoolexperiment was over het algemeen vrij positief. Over het Mavo-project was het oordeel in de meeste gevallen noch positief noch negatief, terwijl de houding ten opzichte van het Integratieproject scholengemeenschappen over het algemeen tamelijk negatief was.

Ongeveer de helft van de leraren die de vragenlijst invulden had ervaring met het werken met heterogene groepen leerlingen, in ongeveer de helft van die gevallen gepaard gaand met interne differentiatie van het onderwijs. Veel leraren vinden het werken met heterogene groepen taakverzwarend (vooral LBO-docenten). Ook vinden veel leraren dat heterogene groepen een verlaging van het niveau tot gevolg hebben (vooral HAVO- en VWO-docenten). Over interne differentiatie was het oordeel over het algemeen noch positief noch negatief.

Oudere docenten staan negatiever tegenover onderwijsvernieuwing dan jongere docenten. De mate van vernieuwingsbereidheid vertoont een duidelijke samenhang met de onderwijsvakorganisatie waarbij men is aangesloten en met de politieke voorkeur van de docent. ABOP-leden en PvdA-aanhangers staan relatief het minst negatief tegenover onderwijsvernieuwing.

Steun bij de invoering van vernieuwingen verwachten de docenten vooral van de zijde van de schoolleiding en, in mindere mate, van kollega's. Leraren die ouder zijn dan 40 jaar verwachten meer steun bij de invoering van onderwijsvernieuwingen dan hun jongere kollega's. Over de rol van de verzorgingsinstellingen zijn de meningen verdeeld. De een verwacht wel steun uit die hoek, de ander niet. Docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen LBO-AVO(-VWO) of Middenscholen verwachten bij de invoering van onderwijsvernieuwingen meer steun van schoolleiding en kollega's dan bij de leraren binnen andere schooltypen het geval is.

Hebben ervaringen opgedaan met onderwijsvernieuwingen, bij docenten een positieve indruk achtergelaten, dan zijn zij ook eerder geneigd zich positief op te stellen tegenover toekomstige vernieuwingen.

Konden we zoëven nog konkluderen dat de houding ten opzichte van onderwijsvernieuwingen in het algemeen niet zonder meer afwijzend is, de houding ten opzichte van de plannen voor een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs is bij de meerderheid wel afwijzend te noemen. Volgens velen zullen twee van de vier uitgangspunten van geïntegreerd voortgezet onderwijs, te weten het verkleinen van de invloed van sexe en afkomst alsmede het verbeteren van de sociale vorming van de leerlingen, niet gerealiseerd worden in geïntegreerd voortgezet onderwijs. Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod en uitstel van studie- en beroepskeu-

ze, de andere twee uitgangspunten, worden wel door de meeste docenten als haalbaar beschouwd.

Het belangrijkste punt waarop plannen voor geïntegreerd voortgezet onderwijs, in concreto Voortgezet Basisonderwijs, afgewezen worden, is de brede instroom en de daaraan gekoppelde heterogene groepering van leerlingen. Veel leraren verwachten daarvan, behalve een verzwaring van hun eigen taak, een negatief effect op zowel de betere als de zwakkere leerlingen.

Slechts één op de zeven docenten staat achter het voornemen om alle schooltypen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs te vervangen door geïntegreerd Voortgezet Basisonderwijs. Komt die geïntegreerde eerste fase er toch, dan wil men veelal snel niveaugroepen van leerlingen gaan vormen. Bovendien zouden er volgens veel docenten beperkingen moeten worden opgelegd aan de breedte van de leerlingeninstroom. De huidige IBO-leerlingen zouden volgens een meerderheid apart gehouden moeten worden.

De meeste docenten zien meer in een heterogene brugperiode LBO-MAVO en een heterogene brugperiode HAVO-VWO dan in VBaO als middel om tot meer integratie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs te komen. Docenten die lesgeven aan scholengemeenschappen voor LBO-AVO(-VWO) of middenscholen, scholen die qua opzet het meest lijken op VBaO-scholen, oordelen wat positiever over de plannen voor VBaO. Van echt enthousiasme is echter ook daar nauwelijks sprake.

De uitgesproken tegenstanders van VBaO bleken zich qua taak zwaarder belast te voelen dan de uitgesproken VBaO-voorstanders. Er bleek een significant verband te bestaan tussen de houding ten opzichte van plannen voor VBaO en het lidmaatschap van een bepaalde onderwijsvakorganisatie en de politieke voorkeur. Net als bij de vernieuwingsbereidheid, oordeelden ook hier de ABOP-leden en de PvdA-aanhangers minder negatief dan de anderen.

Ook bij de houding ten opzichte van heterogene groepen komen de ABOP'ers en de PvdA'ers positiever voor de dag dan de rest. Over het algemeen is de houding ten opzichte van heterogene groepering van leerlingen vrij negatief. Het maximale aantal leerlingen dat men in een heterogeen samengestelde klas nog verantwoord zou vinden, ligt voor de meeste leraren tussen 17 en 20.

Oordelen leraren in meerderheid negatief over heterogene groepering van leerlingen, over het laten werken van leerlingen in kleine groepjes is men aanmerkelijk positiever. Dit heeft volgens velen een motiverende uitwerking op de leerlingen, zolang die groepjes maar relatief homogeen van samenstelling zijn.

Het aan alle leerlingen aanbieden van (LBO-)praktijkvakken wordt door de meeste leraren geen probleem geacht. Met het verplicht stellen van onderwijs in twee of drie moderne vreemde talen echter hebben velen moeite. Wel vindt de meerderheid dat de talen Duits en Frans door iedereen gekozen moeten kunnen worden. Over de noodzaak van invoering van het vak informatika is men vrijwel unaniem.

Veel leraren vinden dat er in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs, mocht die er komen, vanaf het tweede of vanaf het derde leerjaar door de leerlingen keuzepakketten samengesteld moeten kunnen worden.

De voorgestelde integratie van vakken tot leergebieden spreekt sommigen wel aan, omdat leergebieden beter aansluiten bij de werkelijkheid zoals leerlingen die ervaren, maar hieraan kleeft ook een belangrijk nadeel: het vakspecifieke gaat verloren en velen vrezen dat er vervlakking en niveaudaling optreedt.

Het laatste punt, dat in beginsel het uitgangspunt van dit onderzoek vormt, is het probleem van de minimum basisvorming. Tweederde van de docenten acht de definitie van een minimum basisniveau, waaraan iedere leerling bij afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs moet en kan voldoen, mogelijk. Voorwaarde is wel dat dit niveau laag gesteld wordt, of dat er extra aandacht wordt besteed aan de begeleiding van de zwakkere leerlingen. Dat laatste het liefst in de vorm van "remedial teaching" in de klas.

Als basisniveau stellen de LBO-docenten voornamelijk een niveau voor dat correspondeert met drie dan wel vier jaar LBO-onderwijs op B-niveau, terwijl de AVO-VWO-docenten vooral denken aan het niveau van twee dan wel drie jaar MAVO.

Verder is de meerderheid van de ondervraagde leraren van mening dat er tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs regelmatig toetsing dient plaats te vinden, en wel voor alle vakken. Ook zal ter afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs volgens de meerderheid voor alle vakken getoetst moeten worden.

We keren nu terug naar de vier vraagstellingen waarop het onderzoek zich richtte:

1. De tevredenheid met het beroep bij leraren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (LBO, MAVO, HAVO, VWO en middenschole). Eventuele motiveringsproblemen bij deze leraren.
2. De ervaringen opgedaan met onderwijsvernieuwingen en de bereidheid om aan verdere vernieuwingen mee te werken.
3. De houdingen en verwachtingen ten aanzien van de ministeriële plannen voor integratie van de eerste fase van het voortgezet onderwijs in het zogenaamde Voortgezet Basisonderwijs (VBaO) en de mogelijkheden en knelpunten die de leraren in die plannen signaleren.
4. De mening van de leraren over de mogelijkheden om iedere leerling in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een minimum basisvorming te geven, alsmede over de factoren waarmee daarbij rekening dient te worden gehouden.

- Bij de eerste vraagstelling:

Leraren zijn over het algemeen tamelijk tevreden met hun beroep. Motiveringsproblemen lijken vooral veroorzaakt te worden door de ervaren druk van de taakbelasting en/of door de negatieve opstelling van sommige leerlingen. Van een significant verband tussen de ervaringen van de leraar met onderwijsvernieuwing en de mate van (on)tevredenheid met het beroep is niets gebleken.

- Bij de tweede vraagstelling:

De ervaringen opgedaan met onderwijsvernieuwing werden over het algemeen niet als extreem negatief of extreem positief beoordeeld. Men is er vrij eensgezind over dat onderwijsvernieuwingen een taakverzwaring voor de docent tot gevolg hebben. De houding tegenover eventuele toekomstige onderwijsvernieuwingen is in beginsel niet afwijzend, maar de vernieuwingsbehoefte of -bereidheid is niet geweldig te noemen.

- Bij de derde vraagstelling:

De plannen voor VBaO worden door de meerderheid afgewezen. Het belangrijkste breekpunt voor de leraren is de brede instroom en de daaraan gekoppelde heterogene groepering van leerlingen. Bij twee van de vier uitgangspunten worden vraagtekens geplaatst: men gelooft over het algemeen niet dat VBaO de kansenongelijkheid opheft en de sociale vorming van de leerlingen verbetert. Uitstel van studie- en beroepskeuze en verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod worden als positieve aspecten van VBaO beschouwd, terwijl de voorgestelde vakkenintegratie zowel positieve als negatieve kanten heeft.

- Bij de vierde vraagstelling:

De meerderheid van de leraren acht het mogelijk dat er een minimum basisniveau wordt vastgesteld, waaraan iedere leerling aan het eind van de eerste fase van het voortgezet onderwijs moet en kan voldoen. Voorwaarde is wel dat dit niveau laag wordt gesteld, of dat er extra aandacht wordt besteed aan de begeleiding van zwakkere leerlingen.

## LITERATUURLIJST

- Aanholt, Th. C. C. M. van,  
*Schoolgericht onderzoek in het innovatieproject middenschool.*  
Doktoraalskriptie, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1984.
- ABOP,  
*Nota algemeen voortgezet onderwijs.*  
Amsterdam: Algemene bond van onderwijzend personeel, z. j.
- Adviesgroep 3 (basiseindtermen),  
*Basiseindtermen, eindtermen of geen eindtermen?* 1982.
- Albinski, M.,  
*Survey research.*  
Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1967.
- Bade, J., Bult, H.,  
*De praktijk van interne differentiatie.*  
Nijkerk: Intro, 1981.
- Berg, R. van den, Kwantes, N.,  
*Betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsinnovatie. Nr. 4: Evaluatie van het Mavo-project.*  
's-Hertogenbosch/Leuven: 1981.
- Berg, R. van den, Vandenberghe, R.,  
*Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief.*  
Tilburg: Zwijsen, 1981.
- Bergen, Th.C.M., Peters, V.A.M., Kristensen, D.M.,  
Docenten en hun problemen. *School*, 12, 1984, nr. 4, 27-43.
- Beusekom, M. van,  
Leraren boven de 50 kunnen het nauwelijks meer aan. *Weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren*, 17, 1984, nr. 8, 287-289.
- Blom, S.,  
Interne differentiatie: hoe gaat dat in het buitenland?  
*Didaktief*, 14, 1984, nr. 10, 14-17.
- Boef-van der Meulen, S., Bronneman-Helmers, R.,  
*Hoe verder? Advies over de nota "Verder na de basisschool".*  
Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1982.
- Boef-van der Meulen, S., Bronneman-Helmers, R., Konings-van der Snoek, M.,  
*Schoolkeuzemotieven en meningen over onderwijs.*  
Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau, 1983.
- Boersma, P.F.A., Vierssen, D.J. van,  
*Met het Mavo-project onderweg. Deel 1. Een onderzoek onder mavo-docenten van scholen binnen en buiten het mavo-project.*  
Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1979.
- Bulte, J.A.,  
*Voortgezet onderwijs in beweging.* Doktoraalskriptie.  
Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit, 1981.
- Bulte, J., Pelkmans, A.,  
Denken over de middenschool: Geschiedenis en actualiteit.  
*Jeugd en samenleving*, 13, 1983, nr. 3, 193-204.
- Buurke, W.J., Aanholt, Th.C.C.M. van,  
*Omgaan met heterogeniteit.*  
Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1984.
- C.B.S.,  
*Statistiek van het beroepsonderwijs 1982/'83.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/cbs-publicaties, 1983.



- C.B.S.,  
*Statistiek van het vwo, havo en mavo 1982/83.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/cbs-publicaties, 1983.
- C.B.S.,  
*Zakboek onderwijsstatistieken 1984. Onderwijs cijfergewijs.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/cbs-publicaties, 1984.
- Coopmans, J.,  
*De Middenschool Uit. Een tweede tussentijds verslag.*  
Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1984.
- Corten, J.J.R.M.,  
*Tevredenheid met de werksituatie. Een onderzoek bij leerkrachten van het gewoon lager onderwijs in Nederland.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij/SVO-reeks nr. 31, 1980.
- Drie Bondencontact Beroepsonderwijs,  
*Van Lager beroepsonderwijs naar voortgezet basisonderwijs: een praktische benadering.*  
's-Gravenhage: Drie Bondencontact Beroepsonderwijs, 1983.
- Dwarshuis, S.,  
Middenschoolgedachte heeft weinig toekomst meer.  
*Didaktief*, 15, 1985, nr. 5, 6-8.
- Frank, B.,  
Zur Soziologie der Gymnasiallehrer. Zwischenbericht über eine empirische Untersuchung. *Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung*, 1969, nr. 53/54, 24-32.
- Fullan, M.,  
*The Meaning of Educational Change.*  
New York: Teachers College Press, 1982.
- Geitenbeek, G., Rupp, J.,  
*Middenschool en samenleving. Naar een opzet en inhoud van middenschoolonderwijs.* Amsterdam: Kritiese Bibliotheek Van Gennep, 1982.
- Goudriaan, F., Veerman, T.,  
*Veelverzuim in het onderwijs.* Leiden: Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Rijksuniversiteit, 1982.
- Grift, W. van de,  
*Onderzoek ter evaluatie van innovaties in het onderwijs.*  
SCO-cahier nr. 11, Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1982.
- Grift, W. van de,  
Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen - Een overzicht van enkele belangrijke onderzoeken.  
*Pedagogisch Tijdschrift*, 9, 1984, nr. 7, 339-355.
- Groot, A. de,  
Advies eindtermen V.B.O.,  
In: *Adviezen over de basiseindtermen van het Voortgezet Basisonderwijs.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.
- Haenisch, H., Lukesch, H., Klaghofer, R., Krüger-Haenisch, E.,  
*Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik.*  
Paderborn, München: Ferdinand Schöningh, 1979.
- Henerson, M.E., Lyons Morris, L., Taylor Fitz-Gibbon, C.,  
*How to Measure Attitudes.* Beverly Hills: Sage Publications, 1978.
- Innovatiecommissie Middenschool,  
*Advies inzake de nota "Verder na de basisschool".*  
Zeist: Innovatiecommissie Middenschool, 1982.
- Integratieproject Scholengemeenschappen,  
*Projectenbulletin*, sept. 1984, nr. 10.
- Jungbluth, P.,  
*Docenten over onderwijs aan meisjes.*  
Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1981.

- Keizer, H.J.,  
*Met het Mavo-project onderweg. Deel 3. Niveaukeuze per vak.*  
 Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1982.
- Kischkel, K.-H.,  
*Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer.*  
 Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 1979.
- Knoers, A.M.P.,  
 Vakkenintegratie en kwaliteit van onderwijs. In: Knoers, A., Corten, J. (red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs. Aspecten van kwaliteit en beleid.* Nijmegen: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit, 1983.
- Koning, P. de, Brinkhorst, H., Veecken, L., Vermeulen, A.,  
*Schoolorganisatie en schoolloopbaan.*  
 Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1984.
- Kwantes, N., Rohde, J.,  
 Schoolleider en projectcoördinator als (school-) organisatie-ontwikkelaar. In: Giesbers, J.H.G.I., Leune, J.M.G., (red.), *Ontwikkelingen in de organisatie van scholen.*  
 Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
- Lagerweij, N.,  
 Verder met eindtermen?  
 In: *Adviezen over de basiseindtermen van het Voortgezet Basisonderwijs.*  
 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.
- Laroy, R.J.,  
 Ziekteverzuim en stress. Schoolleiders over hun onderwijs.  
*Weekblad van het Nederlands Genootschap van Leraren*, 16, 1984, nr. 32, 1199-1203.
- Merz, J.,  
*Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung.*  
 Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1979.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Contouren van een toekomstig onderwijsbestel.*  
 's-Gravenhage: 1975.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Contouren van een toekomstig onderwijsbestel 2.*  
 's-Gravenhage: 1977.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Verder na de basisschool. Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs.*  
 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Opleidingen lager beroepsonderwijs 1982/83.*  
 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Evaluatieplan voor het Voortgezet Onderwijs.*  
 's-Gravenhage: 1983.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Concept-beleidsnotitie bij de conclusies van de Centrale Werkgroep. Een tussenstand.*  
 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1984.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
*Proeve van een concept-ontwerp ontwikkelingswet voortgezet onderwijs.*  
 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1984.
- Moors, J.J.A., Muilwijk, J.,  
*Steekproeven. Een inleiding tot de praktijk.*  
 Amsterdam/Brussel: Agon Elsevier, 1975.
- Mulder, A.J., Velzen, W.G. van (red.),  
*Eerste fase voortgezet onderwijs in ontwikkeling. Suggesties voor het innovatiebeleid in de jaren tachtig.*  
 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1984.

- Nie, N., Hadlai Hull, C., Jenkins, J., Steinbrenner, K., Bent, D.,  
*Statistical Package for the Social Sciences*.  
 New York: McGraw-Hill, 1975.
- Niemann, H.-J.,  
*Der Lehrer und sein Beruf*.  
 Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1970.
- NIPO,  
*Onderzoek Scholen voor Voortgezet Onderwijs (Algemeen Rapport)*.  
 Amsterdam: Het Nederlands Instituut voor de Publieke Opinie en het  
 Marktonderzoek B.V., 1984.
- NIVOR,  
*Integratie Algemeen Voortgezet & Lager Beroepsonderwijs*.  
*Inventarisatie van opvattingen van directie en docenten van scholenge-*  
*meenschappen (vwo)-avo-lbo*.  
 Nijmegen: Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, 1980.
- Oppenheim, A.N.,  
*Questionnaire Design and Attitude Measurement*.  
 New York: Basic Books Inc., 1966.
- Pelkmans, A., Coopmans, J., Mens, A., Bressers, P.,  
*Functies en taken van onderwijsgeevenden*.  
 Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1975.
- Prick, L.G.M.,  
*Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*.  
 Amsterdam: VU Boekhandel/Uitgeverij, 1983.
- Rasing, A. F.,  
 Inventarisatie onderwijsmaatregelen 1968-1984. *Weekblad van het*  
*Nederlands Genootschap van Leraren*, 17, 1985, nr. 26, 926-931.
- Rasing, A. F.,  
 Onderwijsbeleid 1986-1984. NGL-rapport Vijf over twaalf. *Weekblad van*  
*het Nederlands Genootschap van Leraren*, 17, 1985, nr. 26, 923-925.
- Robinson, H.A., Hoppock, R.,  
 Job satisfaction researches of 1951. *Occupations*, 1952, 30, 594-598.
- Roede, E.,  
*Mijn motivatie. Een analyse van motivatie in het onderwijs bij leerlingen*  
*en leerkrachten in het avo en mbo*.  
 Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1982.
- SAS Institute Inc.,  
*SAS User's Guide: Basics, 1982 Edition*.  
 Cary: SAS Institute Inc., 1982.
- SAS Institute Inc.,  
*SAS User's Guide: Statistics, 1982 Edition*.  
 Cary: SAS Institute Inc., 1982.
- SISWO,  
*Projectonderwijs. Tussen maatschappelijk idealisme en onderwijskundig*  
*alternatief*. Amsterdam: Stichting Interuniversitair Instituut voor  
 Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek, 1981.
- Stanford, G.,  
*Groepswork in het onderwijs*.  
 Nijkerk: Intro, 1980.
- Stelling, W., Jong, M. de,  
*Vernieuwen als vak. Over de taak en functie van leerkrachten op de Leon*  
*van Gelder Middenschool*. Amsterdam: Stichting Centrum voor  
 Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1984.
- Stenger, H.,  
*Stichproben theorie*.  
 Würzburg/Wien: Physica Verlag, 1971.
- Stuurgroep Mavo-project,  
*Mavo-bulletin 1, "Start van het Mavo-project"*, maart 1976.
- Summers, G.F.,  
*Attitude Measurement*.  
 London: Kershaw Publishing Company Ltd., 1977.

- Tesser, P.,  
*Op weg naar een middenschool. Verslag van een jaar schoolgericht onderzoek in Heythuysen.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1979.
- Thio, K.  
 Eindtermen voortgezet basisonderwijs.  
 In: *Adviezen over de basiseindtermen van het Voortgezet Basisonderwijs.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.
- Timmer, J.,  
*De besteding van faciliteiten in de middenschool.*  
 Amsterdam: Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie van de Universiteit van Amsterdam, 1980.
- Tromp, H.,  
*Het Nederlands Genootschap van Leraren en de strijd om de middenschool.*  
 Leiden: Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen, Rijksuniversiteit Leiden, 1981.
- Vandenberghe, R.,  
 Implementatie van vernieuwingen in het onderwijs.  
 In: Nijhof, W.J., Oosthoek, H. K. (red.), *Implementatie in het onderwijs.* 's-Gravenhage: 1978.
- Veenman, S.A.M.,  
 Problemen van beginnende leraren: Uitkomsten van een literatuurrecherche. *Pedagogische Studiën*, 59, 1982, 458-470.
- Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra,  
*Eindconclusies van de Centrale Werkgroep voor Bijzonder Overleg over de nota "Verder na de basisschool".*  
 Hoevelaken: Informatiepunt Experimenten Middenschool, 1983.
- Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra,  
*Voortgezet Basis Onderwijs in discussie.*  
 Hoevelaken: Informatiepunt Experimenten Middenschool, z.j.
- Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra,  
*Algemene informatie Middenschool-Voortgezet Basis Onderwijs.*  
 Hoevelaken: Informatiepunt Experimenten Middenschool, 1983.
- WRR,  
*Basisvorming in het onderwijs. Werkprogramma voor de 3e raadsperiode 1983-1987. deel II, W3.* 's-Gravenhage: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1984.

## Bijlage 1

### INTERVIEWLEIDRAAD

#### Inleiding :

De WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) heeft het ITS gevraagd een onderzoek te doen bij docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, met betrekking tot hun opvattingen over de mogelijke opzet en inrichting van die eerste fase in de nabije toekomst. De resultaten van dit onderzoek zullen door de WRR gebruikt worden bij het uitwerken van een advies aan de regering over basisvorming in geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Ofschoon plannen voor onderwijsvernieuwing veelvuldig middelpunt van discussie zijn, ontbreekt systematisch onderzoek naar de opvattingen van juist diegenen, die bij een eventuele uitvoering van die plannen het meest betrokken zijn: de docenten.

Doel van dit onderzoek bij docenten is dan ook inzicht te krijgen in de volgende onderwerpen :

- de huidige beleving van de onderwijssituatie, gekoppeld aan eventuele ervaringen welke tot nu toe met onderwijsvernieuwingen zijn opgedaan;
- de houdingen en verwachtingen t.a.v. toekomstige onderwijsvernieuwingen, met name het Voortgezet Basisonderwijs (VBaO);
- de te verwachten mogelijkheden en knelpunten van VBaO;
- de meningen over eisen aan de basisvorming die men minimaal zou moeten en kunnen stellen aan leerlingen in geïntegreerd voortgezet basisonderwijs.

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zal een vragenlijst-onderzoek worden gehouden bij docenten in de eerste fase van het LBO, MAVO, HAVO, en VWO.

Daarnaast worden bij een aantal docenten interviews afgenomen over de genoemde onderwerpen.

Bij de verwerking van de gegevens zal de grootst mogelijke vertrouwelijkheid in acht worden genomen. De rapportage zal volstrekt anoniem geschieden.

- gebruik van kassette-recorder
- tijdsduur : ongeveer 90 minuten

#### Algemene gegevens:

Kassetteband nr.:  
Datum afspraak: .. .. .  
Datum interview: .. .. .      Tijdstip aanvang:  
Naam:                              (M/V):  
Tel. nr.:  
Adres:  
Postcode en woonplaats:

#### Algemene gegevens docent:

Geboortejaar:  
Vooropleiding:  
Aard dienstverband: full-time/part-time  
Totaal aantal lesuren per week:  
Les in het vak/de vakken:  
Vak met de meeste lesuren:  
Bevoegdheidsgraad:  
Aantal taakuren:  
Doel taakuren:

Geeft les in de leerjaren: 1e 2e 3e 4e 5e 6e

LBO:

MAVO:

HAVO:

VWO:

Andere functies (naast lesgeven):

Algemene gegevens school:

Schooltype : Scholengemeenschap:

LBO nl.:

LBO/MAVO/HAVO

MAVO/HAVO/VWO

HAVO/VWO

Exp. middenschool

Anders:

Kategoriale school:

LBO nl.:

MAVO

HAVO

VWO

Totaal aantal leerlingen:

Signatuur: RK

PC

Openb.

Alg. Bijz.

1. Welke taakaspekten komen bij u als docent(e) naast lesgeven verder nog aan de orde?
2. Zou u als u alles kon overdoen beslist weer leraar worden?
3. Wat vindt u van uw werkomstandigheden?
4. Hoe beoordeelt u uw taakbelasting in het algemeen?
5. Afnemende motivatie, toenemend ziekteverzuim, overspannenheid, etc. Zo af en toe hoor je hier van.
  - Wat vindt u daar nu in het algemeen van waar?
  - Vindt u dat dit ook voor uzelf opgaat?
6. Bent u op enigerlei wijze betrokken bij of bezig met het vormgeven aan of het ontwikkelen van bepaalde onderwijsvernieuwingen?
  - Vindt u dit belangrijk? Waarom (niet)?
7. Hoe staat u t.o.v. informatievoorziening of voorlichting betreffende vernieuwingen in het voortgezet onderwijs?
  - Vindt u dat belangrijk? Waarom (niet)?
8. Heeft u behoefte aan bij- of nascholing?
  - Waarom juist daar?
  - Wanneer zou u het ook daadwerkelijk doen?

9. Zijn er op dit moment ontwikkelingen gaande die het voortgezet onderwijs raken en die nu of later op u van invloed zullen zijn?
- Wat gaat dat naar uw mening voor u betekenen?
  - Hoe staat u daar tegenover? Waarom?

10. Met betrekking tot de inrichting en vormgeving van een geïntegreerd voortgezet onderwijs zijn een vijftal thema's omstreden :

- I Groeperingsvormen
- II Onderwijs- en vormingsaanbod
- III Afsluiting en beoordeling
- IV Interne organisatie van de begeleiding van leerlingen
- V Externe organisatie: scholenstructuur

Ad I De problematiek betreft de verbrede instroom van leerlingen uit het basisonderwijs: LBO-AVO-VWO- leerlingen komen bij elkaar te zitten zodat van een heterogene samenstelling gesproken kan worden.

Oplossingen voor het omgaan met verschillen tussen leerlingen worden gezocht in

- vormen van interne differentiatie;
- vergroting van zorgbreedte;
- het instellen van een brugperiode van kortere of langere duur, en wat dies meer zij.

Deetman en Ginjaar zijn met betrekking tot deze problematiek met het volgende concept gekomen :

- in het eerste jaar heterogene brugperiode (uniforme lessentabel)
- in het 2e jaar "setting" mogelijk (niveaugroepen in 1 klas per vak)
- in het 3e jaar "streaming" mogelijk (indeling in verschillende, qua niveau homogene, klassen)
- zorgbreedte: IBO-leerlingen e.a. eventueel in een aparte klas.

1. Wat is uw mening m.b.t. deze problematiek?
2. Wat vindt u wenselijk? Waarom?
3. Wat vindt u haalbaar? Waarom niet?
4. Onder welke voorwaarden wel mogelijk?
5. Welke knelpunten verwacht u? Waarom? Waar hangt dat mee samen?
6. Zijn er nog niet genoemde voorwaarden/factoren die wel relevant zijn? Welke?

Ad II Uitbreiding met nieuwe vakken in het onderwijs- en vormingsaanbod binnen dezelfde tijd dwingt tot een reorganisatie. Omstreden zijn hier:

de vreemde talen (voor het LBO een uitbreiding, voor het AVO/VWO gesneden koek);  
de praktijkvakken (nieuw voor AVO/VWO, gesneden koek voor LBO);  
de integratie van vakken tot leergebieden.

In de plannen voor Deetman en Ginjaar-Maas worden in totaal 11 leergebieden onderscheiden. In een aantal worden bestaande vakken in leergebieden ondergebracht (Onderwijs in Natuur, Verzorging, Mens en Maatschappij, Kunstzinnige Vorming). Nieuw is informatika. Verder in het eerste jaar alle vreemde talen en in volgende jaren wordt Frans en/of Duits gekozen. Het derde jaar laat keuzemogelijkheden toe buiten bestaande leergebieden.

1. Wat is uw mening m.b.t. de problematiek rond deze drie punten?
2. Wat vindt u wenselijk? Waarom?
3. Wat acht u haalbaar in vergelijking met wat u uw leerlingen nu kunt bijbrengen? Waarom niet?
4. Van welke factoren is dat afhankelijk? (Welke voorwaarden maken het mogelijk?)
5. Verwacht u knelpunten? Welke? Waarom?
6. Zijn er nog factoren of punten niet aan de orde gekomen die wel relevant zijn? Welke?

Ad III Afsluiting, Toetsing, Eindtermen.

Met betrekking tot dit thema gaat de discussie over de vraag in hoeverre alle leerlingen een gemeenschappelijk minimum basisniveau dienen te bereiken (Indien ja, spreekt men van: funderend onderwijs; indien nee spreekt men van kwalificerend onderwijs en van eindonderwijs wanneer men met een G.V.O.-opleiding direkt aan het werk kan.). De vraag is verder ook of de leerlingen getoetst dienen te worden; in welke vakken of leergebieden? Wanneer? En welke functie heeft de toets: diagnostiserend, kwalificerend, etc. selektie? welke vakken?

Verder speelt rond dit thema nog de vraag of de leerlingen het G.V.O. verlaten met of zonder profielschets, getuigschrift, etc. en wat hier in moet staan (inhouds-/gedragskategorieën).

In de plannen van Deetman en Ginjaar-Maas wordt in het 2e jaar kwalitatief getoetst en in het 3e jaar ter afsluiting een algemene kwalitatieve toetsing. De resultaten hiervan en de behaalde niveaus worden in getuigschrift vermeld, evenals een verklaring m.b.t. geschiktheid voor welke vorm van vervolgonderwijs. De eindtermen zullen nog moeten worden vastgesteld.

Met VBaO op zak is men toelaatbaar tot 2-jarig KMBO. Voor hoger vervolgonderwijs dan het niveau van de leerlingen toelaat, is toelatingsexamen vereist.

1. Wat is uw mening m.b.t. elk van deze drie punten?
2. Wat vindt u wenselijk? Waarom?
3. Wat vindt u haalbaar? Waarom niet? Wanneer wel?
4. Verwacht u knelpunten? Welke? Waarom?
5. Zijn er nog niet genoemde, maar wel relevante factoren of voorwaarden? Welke?

Ad IV Interne organisatie van de begeleiding van leerlingen.

De thematiek hier betreft de leerlingbegeleiding, het mentoraatsysteem, de taak van de docent, schoolwerkplan, e.d. In de plannen van Deetman en Ginjaar-Maas wordt de docent een taak toegewezen in de begeleiding van leerlingen in het leerproces, hun keuzeproces en hun ontwikkelingsproces.

Daarnaast dient 1 x per 4 jaar een schoolwerkplan gemaakt te worden dat 1 x per jaar in een activiteitenplan wordt uitgewerkt.

1. Wat acht u wenselijk m.b.t. deze onderwerpen? Waarom?
2. Wat acht u haalbaar? Waarom niet? Wanneer wel?
3. Wat verwacht u aan moeilijkheden? Waarom?
4. Zijn er nog punten niet aan de orde gekomen m.b.t. dit onderwerp? Welke?

Ad V Externe organisatie : de scholenstructuur.

In de discussies hierover duidt men deze problematiek aan als 1- of 2-sporenbeleid: dienen alle leerlingen GVO of VBaO te volgen met (=1-) of zonder (=2-) uitsluiting van andere schooltypen zoals de kategoriale scholen en scholengemeenschappen?

Deetman e.a. staan een 2-sporenbeleid voor: dus VBaO als apart type naast de bestaande schooltypen, met een duur van 3 jaar (met schakelklassen pas in het vervolgonderwijs).

1. Uw mening?
2. Wenselijk? Waarom?
3. Haalbaar? Waarom niet? Wanneer wel?
4. Knelpunten? Welke? Waarom?
5. Iets gemist?

- Welk belang hecht u, in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs (dus: 3 jaar, alle leerlingen, heterogene samenstelling), aan de volgende taken van het onderwijs.



- Intellectuele vorming (kognitieve vaardigheden, kennisoverdracht, e.d.)
- Sociale vorming (sociale vaardigheden, omgangskunde, samenwerking, houding, e.d.)
- Praktische vorming (studievaardigheden, algemene technieken, huishoudkunde, verzorging (=gezondheidskunde), beroepspraktijk voorbereidende vaardigheden e.d.)
- Expressieve vorming (dramatische-, muzische-, kunstzinnige vorming e.d.)

- . Zijn alle vakken/leergebieden gelijkwaardig of zijn er die meer nadruk dienen te krijgen? Welke? Hoe? Waarom?
- . Hoe zou het Voortgezet Basisonderwijs er volgens u uit moeten zien? Waarom juist zo?
- . Heeft u nog dingen die u niet kwijt hebt gekund m.b.t. de onderhavige problematiek?
- . Heeft u nog vragen/opmerkingen?
- . Dank voor deelname.

Bijlage 2  
VRAGENLIJST

respondentnummer:

DE EERSTE FASE VAN HET  
VOORTGEZET ONDERWIJS

VRAGENLIJST

8464

november 1984

## Inleiding

Met deze vragenlijst willen we een overzicht krijgen van de opvattingen die docenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs hebben omtrent de mogelijke opzet en inrichting van die eerste fase van het voortgezet onderwijs in de nabije toekomst. Verder komen aan de orde: de behoefte aan vernieuwingen in het onderwijs, de verwachte mogelijkheden en knelpunten van voorgestelde onderwijsvernieuwingen en de eisen die men aan de leerlingen zou mogen stellen.

## Algemene toelichting

De in deze vragenlijst opgenomen vragen zijn voor een belangrijk deel geformuleerd in de vorm van uitspraken. Wij verzoeken U door het omcirkelen van een cijfer op de daarbij opgenomen vijfpuntsschaal aan te geven, in hoeverre U het eens bent met de desbetreffende uitspraak. Daarbij staat het cijfer 1 voor "helemaal oneens" en het cijfer 5 voor "helemaal eens" :

helemaal oneens	oneens	niet eens/ niet oneens	eens	helemaal eens
1	2	3	4	5

Deze vraagvorm brengt met zich mee, dat U wellicht niet altijd bepaalde nuances in Uw opvattingen kunt weergeven. Voor de verwerking van gegevens heeft deze vraagvorm echter grote voordelen. Wij verzoeken U daarom in zulke gevallen het best passende antwoordalternatief te omcirkelen. Voor eventuele opmerkingen die U door de gehanteerde vraagvorm niet kwijt kunt, hebben we aan het eind van de vragenlijst ruimte gelaten.

Verder zijn er enkele open vragen opgenomen, alsmede een aantal vragen waarin U verzocht wordt uit een aantal voorgegeven antwoordalternatieven te kiezen. Indien op een vraag meer dan één antwoord mogelijk is, wordt dat in de vragenlijst aangegeven. Het is de bedoeling dat U zich bij het beantwoorden van de vragen laat leiden door Uw persoonlijke situatie en ervaringen, dus niet door algemene indrukken.

N.B. Bij sommige vragen is er sprake van "Uw vak". Indien U in meer dan één vak les geeft, gelieve U de term "Uw vak" op te vatten als "Het vak waarin U het grootste aantal uren per week les geeft". Hetzelfde geldt voor "Uw school" indien U aan meer dan één school les geeft.

## Ter verduidelijking

In de vragenlijst komen enkele termen voor die mogelijk voor verschillende uitleg vatbaar zijn. Daarom volgen hier enkele verduidelijkende omschrijvingen :

- Heterogene groepen : Groepen waarin leerlingen die onderling duidelijke

verschillen vertonen naar aanleg, vaardigheden en belangstelling, bij elkaar zitten en met elkaar samenwerken.

- Interne differentiatie : Vorm van differentiatie waarbij leerlingen in heterogene groepen bij elkaar zitten en waarbij de aangeboden leerstof afgestemd is op verschillen tussen de leerlingen in deze groepen.

a) Volgens het BHV-model (basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof), ook wel het B-E-model genoemd (basisstof-extra stof) : Alle leerlingen verwerken de basisstof. Daarna werken de leerlingen die de basisstof nog niet beheersen, met herhalingsstof, terwijl de overige leerlingen met verrijkingstof werken.

b) Volgens het projektmodel : Alle leerlingen verwerken de basisstof. Daarna maken zij een keuze uit de hun aangeboden, op de basisstof aansluitende, keuzestof.

N.B. Naast onderwijs volgens het projektmodel bestaat ook projekt-onderwijs. Laatstgenoemde vorm van intern gedifferentieerd onderwijs overschrijdt de traditionele vakgrenzen, terwijl onderwijs volgens het projektmodel binnen het eigen vakgebied blijft.

- Externe differentiatie : Vorm van differentiatie waarbij leerlingen in homogene groepen bij elkaar zitten (niveaugroepen, tempogroepen, vakkenpakketgroepen). De verdeling over verschillende schooltypen is ook een vorm van externe differentiatie.

- Geïntegreerde school : School waar leerlingen die in het huidige onderwijssysteem over verschillende schooltypen verspreid zouden zijn, in heterogene groepen bij elkaar zitten.

Persoonlijke gegevens

Voordat we overgaan tot de eigenlijke vragenlijst, zouden we graag enkele achtergrondgegevens van U verkrijgen.

- 1.1 Wat is Uw geslacht ? | 1 | M | 2 | V
- 1.2 Wat is Uw leeftijd ? ..... jaar
- 1.3 Hoeveel jaar onderwijservaring heeft U, ongeacht het schooltype, (waarbij het schooljaar 1984/1985 als 1 jaar geteld wordt) ? ..... jaar
- 1.4 Wilt U hieronder enkele gegevens verstrekken omtrent de vakken waarin U lesgeeft ?

vak 1 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g
vak 2 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g
vak 3 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g
vak 4 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g
vak 5 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g
vak 6 :	urenaantal :	bevoegdheid : .. g

Totaal aantal lessen : .....

1.5 Wilt U hieronder enkele gegevens verstrekken omtrent de taakuren die U heeft ?

aantal taakuren :	funktie :
aantal taakuren :	funktie :
aantal taakuren :	funktie :
aantal taakuren :	funktie :
aantal taakuren :	funktie :
aantal taakuren :	funktie :

Totaal aantal taakuren : .....

1.6 Heeft U op school nog andere taken en/of functies ? | 1 | JA | 2 | NEE  
 - zo ja, welke ?  
 .....

1.7 Bent U betrokken (geweest) bij de koördinatie van vernieuwingsprojekten ? | 1 | JA | 2 | NEE  
 - zo ja, welke ?  
 .....

1.8 Welke signatuur draagt Uw school ?

- Gemeentelijk | 1 |
- Rijks | 2 |
- Rooms-katholiek | 3 |
- Protestants-christelijk | 4 |
- Algemeen bijzonder | 5 |

1.9 Aan welk type school bent U verbonden ?  
 (S.v.p. slechts één antwoordmogelijkheid omcirkelen en -indien van toepassing- op de stippe lijn een nadere specificatie geven (bijv. LTS, LHNO etc.). Indien U aan meer dan één school lesgeeft, vult U dan de gegevens in voor die school waaraan U het grootste aantal lessen geeft.)

Scholengemeenschap

- LBO, nl. .... | 0 |
- LBO-AVO, nl. .... | 1 |
- MAVO-HAVO | 2 |
- MAVO-HAVO-VWO | 3 |
- HAVO-VWO | 4 |
- Anders, nl. .... | 5 |

Kategoriale school

- LBO (evt. inkl. IBO), nl. .... | 6 |
- MAVO | 7 |
- HAVO | 8 |
- VWO, nl. .... | 9 |

1.10 Geeft U les aan meer dan één school ? | 1 | JA | 2 | NEE

1.11 Aan welke leerjaren geeft U les ?

S.v.p. de kodes omcirkelen die van toepassing zijn.

Leerjaar	1	2	3	4	5	6
- LBO	1	2	3	4		
- MAVO	5	6	7	8		
- HAVO	9	10	11	12	13	
- VWO	14	15	16	17	18	19

1.12 Bent U aangesloten bij een onderwijsvakorganisatie ?

zo ja, welke ? (meerdere antwoorden mogelijk)

| 1 | JA | 2 | NEE

ABOP	1
KOV	2
NGL	4
PCO	8
Overig	16

1.13 Naar welke politieke partij gaat op dit moment Uw voorkeur uit ?

Geen voorkeur	1
CDA	2
PvdA	3
VVD	4
Overig	5

Het beroep van docent in het voortgezet onderwijs

In het eerste gedeelte van deze vragenlijst willen we U vragen naar enkel algemene aspecten van Uw beroepsuitoefening, alsmede naar Uw opvattingen over de wenselijkheid van het invoeren van vernieuwingen in het onderwijs.

	oneens				eer
2.1 Mijn werk geeft me over het geheel genomen veel voldoening.	1	2	3	4	5
2.2 Mijn werk als docent vergt veel energie van me.	1	2	3	4	5
2.3 In vergelijking met veel andere beroepen, geniet een docent een redelijke mate van vrijheid in zijn werk.	1	2	3	4	5
2.4 Ik vind mijn salaris voldoende in verhouding tot de hoeveelheid werk die ik moet doen.	1	2	3	4	5
2.5 Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leraar worden.	1	2	3	4	5

2.6 Wat zijn naar Uw mening de positieve aspecten van Uw beroep ?  
Wilt U daarbij het voor U belangrijkste positieve aspect onderstrepen ?

--

2.7 Wat zijn naar Uw mening de negatieve aspecten van Uw beroep ?  
Wilt U daarbij het voor U belangrijkste negatieve aspect onderstrepen ?

--

2.8 Overwegen volgens U de positieve aspecten of de negatieve aspecten ?  
de negatieve aspecten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | de positieve aspecte

	oneens						een			
2.9 Mijn taak is in de loop van de laatste jaren steeds zwaarder geworden.		1		2		3		4		5
2.10 Op mijn school zijn er -wat mijn vak betreft- voldoende faciliteiten beschikbaar.		1		2		3		4		5
2.11 Ik vind lesgeven erg boeiend.		1		2		3		4		5
2.12 Ik heb genoeg tijd om de ontwikkelingen in mijn vakgebied bij te houden.		1		2		3		4		5
2.13 Er wordt op school te veel vergaderd.		1		2		3		4		5
2.14 Mijn werk is interessant en afwisselend.		1		2		3		4		5
2.15 Mijn toekomst als docent aan deze school is onzeker (bijvoorbeeld doordat het leerling-aantal terugloopt).		1		2		3		4		5
2.16 De hoeveelheid tijd die ik buiten de schooluren aan schoolzaken moet besteden, vind ik redelijk.		1		2		3		4		5
2.17 Er wordt van diverse kanten inbreuk gepleegd op mijn autonome positie als docent (inspraak, plannen van het ministerie, etc.).		1		2		3		4		5
2.18 Ik vind het werken met leerlingen erg boeiend.		1		2		3		4		5
2.19 Tijdens vergaderingen wordt er teveel tijd besteed aan onbelangrijke dingen.		1		2		3		4		5

De vernieuwingen in het onderwijs

	oneens	e
3.1 Ik lees regelmatig publikaties over ontwikkelingen en vernieuwingsplannen in het onderwijs.	1   2   3   4	
3.2 Ik vind dat het onderwijs in Nederland -op een aantal punten- hoog nodig veranderd zou moeten worden.	1   2   3   4	
3.3 Ik vind dat er meer vaart gezet moet worden achter vernieuwingen in het onderwijs.	1   2   3   4	
3.4 Ik verwacht dat onderwijsvernieuwingen voor mij taakverzwarend zullen blijken.	1   2   3   4	
3.5 Onderwijsvernieuwingen maken het onderwijs over het algemeen aantrekkelijker voor de docent.	1   2   3   4	
3.6 Vernieuwingen in het onderwijs zijn vrijwel nooit verbeteringen.	1   2   3   4	
3.7 De leerstof die op school behandeld wordt, sluit over het algemeen onvoldoende aan bij de behoeften en interessen van de leerlingen.	1   2   3   4	
3.8 De voortdurende plannen voor onderwijsvernieuwing geven mij een onrustig gevoel.	1   2   3   4	
3.9 Er verandert volgens mij teveel in het onderwijs.	1   2   3   4	
3.10 Onderwijsvernieuwingen maken het onderwijs over het algemeen aantrekkelijker voor de leerling.	1   2   3   4	
3.11 Ik heb het gevoel dat ik alle vernieuwingsplannen niet meer kan bijbenen.	1   2   3   4	
3.12 Ik vind dat het onderwijs op onze school -op een aantal punten- hoog nodig veranderd zou moeten worden.	1   2   3   4   5	
3.13 De leerstof die op school behandeld wordt, sluit over het algemeen onvoldoende aan bij de ontwikkelingen op mijn vakgebied.	1   2   3   4   5	
3.14 Ik heb er geen bezwaar tegen om nascholingskursussen te volgen indien vernieuwingen in het onderwijs dat noodzakelijk zouden maken.	1   2   3   4	
3.15 Ik experimenteer graag met nieuwe didactische werkvormen.	1   2   3   4	
3.16 Ik vind vernieuwingen in het onderwijs onaanvaardbaar als daardoor mijn salaris achteruitgaat.	1   2   3   4	

De invloed van de leerling op het werk van de docent

	oneens	e
4.1 Ik heb over het algemeen een prettig contact met de leerlingen.	1   2   3   4	
4.2 Het aantal ongemotiveerde leerlingen op school wordt de laatste jaren groter.	1   2   3   4	
4.3 De leerlingen zijn tegenwoordig mondiger dan vroeger.	1   2   3   4	



	oneens	eens
4.4 Het lesgeven aan ongeïnteresseerde leerlingen heeft op mij een demotiverende uitwerking.	1   2   3   4   5	
4.5 Bij het voorbereiden van mijn lessen besteed ik extra aandacht aan dingen die de les interessanter kunnen maken.	1   2   3   4   5	
4.6 De leerlingen zijn over het algemeen ongeconcentreerd en lawaaiërig.	1   2   3   4   5	
4.7 Ik vind dat een mondige opstelling van leerlingen aangemoedigd moet worden.	1   2   3   4   5	
4.8 Ik doe mijn uiterste best om ook ongemotiveerde leerlingen bij de les te betrekken.	1   2   3   4   5	
4.9 De leerlingen zijn over het algemeen geïnteresseerd in de leerstof.	1   2   3   4   5	
4.10 Ik vind het een uitdaging om ook bij ongeïnteresseerde leerlingen belangstelling te wekken.	1   2   3   4   5	
4.11 Zelfs binnen een ideale vorm van onderwijs zullen veel ongemotiveerde leerlingen voorkomen.	1   2   3   4   5	

De invloed van de omgeving van de docent bij de invoering van vernieuwingen

	oneens	eens
5.1 Indien bij ons op school onderwijsvernieuwingen moeten worden ingevoerd, stelt de schoolleiding zich daarbij actief op.	1   2   3   4   5	
5.2 Onder mijn kollega's heerst een grote verscheidenheid aan opvattingen wat vernieuwingen in het onderwijs betreft.	1   2   3   4   5	
5.3 Onze schoolleiding stimuleert de docenten bij de invoering van vernieuwingen.	1   2   3   4   5	
5.4 De verzorgingsinstellingen (Landelijke Pedagogische Centra, CITO, Stichting voor de Leerplanontwikkeling) hebben een te grote invloed op het voortgezet onderwijs.	1   2   3   4   5	
5.5 Ik verwacht bij de invoering van onderwijsvernieuwingen over het algemeen weinig steun van mijn kollega's.	1   2   3   4   5	
5.6 Ik ben tevreden over de mogelijkheden tot nascholing zoals die mij geboden worden.	1   2   3   4   5	
5.7 Ik verwacht bij de invoering van onderwijsvernieuwingen weinig steun van de schoolleiding.	1   2   3   4   5	
5.8 Ik verwacht dat de verzorgingsinstellingen (LPC, CITO, SLO) bij de invoering van vernieuwingen in het onderwijs een daadwerkelijke steun zullen zijn.	1   2   3   4   5	
5.9 Als bij ons op school onderwijsvernieuwingen moeten worden ingevoerd, werken mijn kollega's en ik daaraan in een goede teamgeest.	1   2   3   4   5	
5.10 Ik verwacht dat de ouders in beginsel positief staan tegenover onderwijsvernieuwingen.	1   2   3   4   5	



- b) De sociale vorming van de leerlingen verbetert. treedt op | 1 | JA | 2 | NEE indien ne ga naar c onbelangrijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | belangrij
- c) De verschillen in niveau- en vakkeuze tussen jongens en meisjes worden kleiner. treedt op | 1 | JA | 2 | NEE indien ne ga naar d onbelangrijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | belangrij
- d) De invloed van de afkomst van de leerlingen (sociaal milieu) wordt kleiner. treedt op | 1 | JA | 2 | NEE indien ne ga naar 6. onbelangrijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | belangrij

6.3 In de ministeriële plannen m.b.t. de eerste fase van het voortgezet onderwijs, wordt voorgesteld om bepaalde vakken uit het huidige leerstofaanbod te bundelen tot leergebieden.

Het gaat daarbij om de volgende leergebieden :

- a) Oriëntatie op de natuur  
(elementen van scheikunde, natuurkunde, gezondheidkunde, biologie, landbouw, aardrijkskunde)
- b) Oriëntatie op mens en maatschappij  
(elementen van economie, maatschappijleer, geschiedenis, recht, staatsinrichting, aardrijkskunde)
- c) Muzische vorming  
(muziek, dans, handvaardigheid, tekenen)

Wat zijn volgens U de voordelen en de nadelen van een dergelijke bundeling van vakken tot leergebieden ?

VOORDELEN :

NADELEN :

6.4 Overwegen volgens U de voordelen of de nadelen ?

de nadelen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | de voordelen

6.5 Het voortgezet onderwijs is op het moment verdeeld over verschillende schooltypen binnen de sectoren LBO-AVO-VWO. Over enige tijd moet er een beslissing genomen worden of al deze schooltypen voor wat betreft de eerste fase van het voortgezet onderwijs vervangen dienen te worden door een driejarige school voor Voortgezet Basisonderwijs (VBaO). Alle leerlingen die de basisschool verlaten zouden dan naar het VBaO doorstromen.

Hoe zou de eerste fase van het voortgezet onderwijs er volgens U uiteindelijk uit moeten zien (d.w.z. na een eventuele overgangperiode) ?

- Alleen VBaO | 1 | door naar vraag 7.1
- VBaO + andere schooltypen | 2 | door naar vraag 6.6
- Geen VBaO | 3 | door naar vraag 6.6

6.6 Indien U vindt dat er in de eerste fase van het voortgezet onderwijs naast of in plaats van VBaO andere schooltypen zouden moeten zijn, bent U dan voorstander van een één- of een tweejarige heterogene brugperiode voor die schooltypen, d.w.z. een brugperiode waarin alle leerlingen, ongeacht hun capaciteiten en interesse, bij elkaar zitten ? S.v.p. slechts één antwoordmogelijkheid omcirkelen.

- Ik ben tegen een heterogene brugperiode. | 1 |  
eenjarig | tweejarig
- Ik ben voor een gezamenlijke brugperiode voor de huidige leerlingen van LBO-MAVO-HAVO-VWO. | 2 | 3 |
- Ik ben voor een gezamenlijke brugperiode LBO-MAVO en een gezamenlijke brugperiode HAVO-VWO. | 4 | 5 |
- Ik ben voor een afzonderlijke brugperiode LBO en een gezamenlijke brugperiode MAVO-HAVO-VWO. | 6 | 7 |
- Ik heb een andere voorkeur, | 8 |  
nl. ....

Inspelen op individuele verschillen tussen leerlingen

- |  | oneens            | eens |
|--|-------------------|------|
| 7.1 Het werken met kleine groepen is de beste manier om in te spelen op individuele verschillen tussen leerlingen.   | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.2 Leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs moeten, ondanks verschillen in capaciteit en interesse, zoveel mogelijk bij elkaar in één (klas-) groep blijven. | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.3 Grote niveaoverschillen in een klas werken remmend op de ontwikkeling van de "betere" leerlingen.  | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.4 Het werken met heterogene groepen (d.w.z. groepen waarin leerlingen van verschillende niveau's bij elkaar zitten) is bij de huidige klassegrootte bijna ondoenlijk.        | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.5 Door met andere leerlingen samen te werken, kan een leerling zijn eigen kwaliteiten en zwakheden meer en meer gaan ontdekken.  | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.6 Het werken in kleine groepen heeft over het algemeen een motiverende uitwerking op de leerlingen.  | 1   2   3   4   5 |      |
| 7.7 Ik zou graag over meer mogelijkheden beschikken om in te kunnen spelen op de verschillen tussen individuele leerlingen.  | 1   2   3   4   5 |      |

- |  |                   |     |
|--|-------------------|-----|
|  | oneens            | ee: |
| 7.8 Als je leerlingen de mogelijkheid geeft om, binnen heterogene groepen, zelf een bepaald niveau te kiezen, dan zullen velen een gemakkelijke -en dus te lage- keuze doen.                                   | 1   2   3   4   5 |     |
| 7.9 Het werken in groepjes heeft een negatieve uitwerking op de orde in de klas.   | 1   2   3   4   5 |     |
| 7.10 Als er grote niveaoverschillen zijn in een klas, raken de zwakkere leerlingen ontmoedigd.   | 1   2   3   4   5 |     |
| 7.11 Ik voorzie problemen voor mezelf als ik in een klas met grote niveaoverschillen les moet geven.   | 1   2   3   4   5 |     |
| 7.12 Integratie van het huidige individuele beroeps- onderwijs (IBO) in de eerste fase van het voort- gezet onderwijs zou te grote verschillen tussen leerlingen inhouden qua niveau en is daarom af te raden. | 1   2   3   4   5 |     |

Ervaringen, opgedaan met landelijke vernieuwingsprojecten

In het Nederlandse onderwijsbestel zijn in het recente verleden drie grote vernieuwingsprojecten van start gegaan : het ISG-project (Integrale Scholengemeenschappen), het Mavo-project en het Middenschoolexperiment.

- 8.1 Heeft U zelf met één van bovengenoemde projecten gewerkt ? | 1 | JA | 2 | NE
- Indien niet, ga dan naar pagina 17
- 8.2 Welk project was dat ?
- |                              |   |
|------------------------------|---|
| - Het ISG-project            | 1 |
| - Het Mavo-project           | 2 |
| - Het Middenschoolexperiment | 3 |
- 8.3 Wanneer bent U daarmee begonnen ? Schooljaar .... / ...
- 8.4 Werkt U nog steeds met dat project ? | 1 | JA | 2 | NEE
- 8.5 Wat waren over het algemeen Uw ervaringen met dat project?
- |                  |                   |                 |
|------------------|-------------------|-----------------|
| bemoedigend      | 1   2   3   4   5 | ontmoedigend    |
| onwerkbaar       | 1   2   3   4   5 | werkbaar        |
| tevredenstellend | 1   2   3   4   5 | teleurstellend  |
| achteruitgang    | 1   2   3   4   5 | voortuitgang    |
| praktisch        | 1   2   3   4   5 | onpraktisch     |
| taakverzwarend   | 1   2   3   4   5 | taakverlichtend |
| niveauverhogend  | 1   2   3   4   5 | niveauverlagend |

8.6 Kunt U hieronder de positieve en negatieve aspecten aangeven, die U bij dat projekt bent tegengekomen ?

POSITIEF:
NEGATIEF:

8.7 Overwegen volgens U de positieve aspecten of de negatieve aspecten ?  
de negatieve aspecten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | de positieve aspecten

8.8 Indien het werken met dat bewuste projekt een taakverzwaring met zich mee heeft gebracht, waaraan schrijft U die verzwaring dan toe?

--

Ervaringen, opgedaan met het het werken met heterogene groepen

9.1 Werkt U of heeft U gewerkt met heterogene groepen (d.w.z. groepen leerlingen die wat niveau betreft heterogeen van samenstelling zijn) ? | 1 | JA | 2 | NEE

Indien niet, ga dan naar pagina 20, onderdeel "Basisvorming"

9.2 In welk verband heeft U die ervaring opgedaan ? (Meerdere antwoorden mogelijk)

- Het ISG-projekt | 1 |  
Welke schooltypen komen (kwamen) daarin voor ?  
.....
- Het Mavo-projekt | 2 |

- Het Middenschool-experiment | 4 |
- Een heterogene brugperiode (buiten het ISG-projekt) | 8 |  
 Welke schooltypen komen (kwamen) daarin voor ?  
 .....
- Anders | 16 |  
 nl. ....

9.3 Wanneer bent U daarmee begonnen ? Schooljaar .... / ...

9.4 Werkt U nog steeds met heterogene groepen ? | 1 | JA | 2 | NEE

9.5 Wat waren over het algemeen Uw ervaringen met heterogene groepen ?

bemoedigend	1   2   3   4   5	ontmoedigend
onwerkbaar	1   2   3   4   5	werkbaar
tevredenstellend	1   2   3   4   5	teleurstellend
achteruitgang	1   2   3   4   5	vooruitgang
praktisch	1   2   3   4   5	onpraktisch
taakverzwarend	1   2   3   4   5	taakverlichtend
niveauperhogend	1   2   3   4   5	niveauperlagend

9.6 Kunt U hieronder de positieve en negatieve aspecten aangeven, die U bij het werken met heterogene groepen tegengekomen ?

POSITIEF :

NEGATIEF :

9.7 Overwegen volgens U de positieve aspecten of de negatieve aspecten ?  
 de negatieve aspecten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | de positieve aspecten

9.8 Indien het werken met heterogene groepen een taakverzwarende met zich mee heeft gebracht, waaraan schrijft U die verzwarende dan toe?

9.9 Werkte U bij die heterogene groepen met intern gedifferentieerd onderwijs ? | 1 | JA | 2 | NEE

Indien niet, ga dan naar pagina 20, onderdeel "Basisvorming"

9.10 Welke vorm van interne differentiatie (zie inleiding) paste U toe bij het werken met die heterogene groepen ? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Differentiatie volgens het "basisstof-herhalingsstof-verrijkingstof-model" (ook wel "basisstof-extra stof-model" genoemd) | 1 |
- Differentiatie volgens het projektmodel (eerst basisstof, daarna keuzestof) | 2 |
- Een andere vorm van differentiatie, | 4 |  
nl. ....

9.11 Kunt U hieronder de positieve en negatieve aspecten aangeven, die U daarbij bent tegengekomen ?

POSITIEF :

  
  
  
  
  
  
  
  
  
  

---

NEGATIEF :

9.12 Overwegen volgens U de positieve aspecten of de negatieve aspecten ?  
de negatieve aspecten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | de positieve aspecten



9.13 Levert het verzorgen van intern gedifferentieerd onderwijs naar Uw mening voor Uw eigen vak in verhouding tot andere vakken meer of minder problemen op (bijv. onderscheid basisstof-extra stof; werken in groepjes), of maakt dat geen verschil ?

Minder problemen dan bij andere vakken	1
Ongeveer vergelijkbaar met andere vakken	2
Meer problemen dan bij andere vakken	3

Een minimale basisvorming voor iedereen

Het laatste deel van deze vragenlijst heeft betrekking op een minimale basisvorming die voor alle leerlingen zou moeten gelden, indien er een gezamenlijke eerste fase van het voortgezet onderwijs zou komen. Het gaat daarbij om een periode van drie jaar, waarin alle leerlingen die in het huidige onderwijsbestel over LBO, MAVO, HAVO en VWO verdeeld zijn, in heterogene groepen bij elkaar zitten.

Tot de minimale basisvorming rekenen wij :

- de vakken c.q. leergebieden waarin iedere leerling onderwezen zou moeten worden.
- de minimum eindtermen, d.w.z. het "drempelniveau" waaraan in principe iedere leerling aan het eind van de eerste fase van het voortgezet onderwijs zou moeten voldoen.

	oneens	ee
10.1 De "praktische vakken" (techniek, ambacht, huishouden) dienen eenzelfde status te krijgen als de huidige AVO-VWO-vakken.	1   2   3   4   5	
10.2 Het beroepsvoorbereidende karakter van het LBO dient naar de tweede fase van het voortgezet onderwijs verschoven te worden.	1   2   3   4   5	
10.3 De sociale vorming van de leerlingen dient in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een belangrijke rol te spelen.	1   2   3   4   5	
10.4 De eerste fase van het voortgezet onderwijs dient algemene praktische vorming te bieden i.p.v. beroepsvoorbereiding.	1   2   3   4   5	
10.5 Het leggen van nadruk op de sociale vorming van de leerlingen gaat ten koste van hun kennisverwerving.	1   2   3   4   5	

10.6 Hieronder staan 13 leergebieden genoemd, die in de eerste fase van het voortgezet onderwijs aan bod zouden kunnen komen. Bij een evenredige verdeling zouden voor elk leergebied ongeveer 2 klokuren per week beschikbaar zijn. Wilt U voor elk van de genoemde leergebieden aangeven of het volgens U in het basispakket opgenomen dient te worden, en -zo ja- of U het eens bent met een wekelijkse besteding van ongeveer twee klokuren aan dat leergebied. S.v.p. per leergebied slechts één cijfer omcirkelen.

	niet in basis- pakket	minder dan 2 u	meer dan 2 u	meer dan 2 u
a) Nederlands	0	1	2	3
b) Wiskunde	0	1	2	3
c) Natuur (natuurkunde, scheikunde, biologie)	0	1	2	3
d) Mens en maatschappij (geschiedenis, maatschappijleer, economie, aardrijkskunde)	0	1	2	3
e) Engels	0	1	2	3
f) Tweede moderne vreemde taal	0	1	2	3
g) Derde moderne vreemde taal	0	1	2	3
h) Techniek	0	1	2	3
i) Verzorging	0	1	2	3
j) Informatika	0	1	2	3
k) Expressievakken/Kunstzinnige vorming (muziek, handvaardigheid, tekenen, dramatische expressie)	0	1	2	3
l) Lichamelijke opvoeding	0	1	2	3
m) Geestelijke/levensbeschouwelijke vorming	0	1	2	3

10.7 In een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs zullen zowel vakken uit het huidige LBO-pakket als vakken uit het huidige AVO-VWO-pakket aangeboden moeten worden. Dit houdt in, dat het aantal aan te bieden vakken toeneemt, bij een gelijkblijvend totaal aantal lessen. Hieronder worden enkele mogelijke oplossingen voor dit probleem gegeven. Wilt U Uw oordeel over die alternatieven geven ?

	zeer slechte oplossing	zeer goede oplossing
a) Efficiënter aanbod van vakken door deze te integreren tot leergebieden.	1	2   3   4   5
b) Vermindering van leerstof per vak qua omvang.	1	2   3   4   5
c) Vermindering van leerstof per vak qua niveau.	1	2   3   4   5
d) Creatie van mogelijkheid tot vakkenpakketkeuze.	1	2   3   4   5
e) Anders, nl.		

10.8 Ervan uitgaand dat het huidige onderwijsaanbod in het AVO-VWO meer kennisgericht, dat in het LBO daarentegen meer praktijkgericht is, waarop zou volgens U dan in een gezamenlijke eerste fase van het voortgezet onderwijs de nadruk moeten liggen ?

praktijkgerichtheid | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | kennisgerichtheid

10.9 Om tegemoet te kunnen komen aan verschillen tussen leerlingen, verdient een mogelijke keuze van vakkenpakketten aanbeveling.

- Nee | 1 |
- Ja, vanaf het begin van het eerste leerjaar | 2 |
- Ja, vanaf het begin van het tweede leerjaar | 3 |
- Ja, vanaf het begin van het derde leerjaar | 4 |

10.10 In een op de basisschool aansluitende, driejarige periode van voortgezet onderwijs, zouden de leerlingen op verschillende manieren in groepen ingedeeld kunnen worden:

- a) Leerlingen van verschillende niveau's worden in groepen bij elkaar gezet ("heterogene groepen").
- b) Er worden, binnen een klas, groepjes samengesteld, waarin leerlingen van vergelijkbaar niveau samenwerken. De samenstelling van deze groepjes wisselt per vak ("setting").
- c) Er worden klasgroepen van qua niveau vergelijkbare leerlingen samengesteld ("streaming").

Welke van de onderstaande mogelijkheden acht U wenselijk ?  
(S.v.p. slechts één alternatief kiezen)

eerste leerjaar	tweede leerjaar	derde leerjaar	
heterofoon	heterofoon	heterofoon	1
heterofoon	setting	setting	2
heterofoon	setting	streaming	3
heterofoon	streaming	streaming	4
setting	setting	setting	5
setting	setting	streaming	6
setting	streaming	streaming	7
streaming	streaming	streaming	8

10.11 Is het volgens U mogelijk dat er een minimaal basisniveau komt, waaraan iedere leerling aan het eind van de eerste fase van het voortgezet onderwijs kan voldoen ? (s.v.p. één alternatief kiezen)

- Nee | 1 |
- Ja, indien dat niveau laag gesteld wordt  
(aangepast aan de zwakke leerling) | 2 |
- Ja, indien zwakke leerlingen extra hulp  
c.q. begeleiding krijgen, en wel :
  - tijdens de les, door de eigen docent | 3 |
  - tijdens de les, door een extra docent | 4 |
  - buiten de les, door de eigen docent | 5 |
  - buiten de les, via externe hulp | 6 |

10.12 Tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs dienen leerlingen regelmatig getoetst te worden.

- Nee | 1 |
- Ja, voor alle vakken | 2 |
- Ja, voor bepaalde vakken | 3 |

10.13 Bij afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs is toetsing gewenst.

- Nee | 1 |
- Ja, voor alle vakken | 2 |
- Ja, voor bepaalde vakken | 3 |

- 10.14 Wat is Uw mening omtrent het aantal in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs aan te bieden vreemde talen ?  
 (s.v.p. de desbetreffende kodes omcirkelen : 0 = niet aanbieden, 1 = verplicht, 2 = keuzevak)

	eerste leerjaar			tweede leerjaar			derde leerjaar		
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Engels	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Duits	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze
	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Frans	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze	niet	/verpl./	keuze

- 10.15 Wat acht U de maximale klassegrootte waarbij het werken met groepen die qua niveau heterogeen van samenstelling zijn, nog verantwoord is ? ..... leerlingen

- 10.16 Ervan uitgaand dat er een minimaal basisniveau geformuleerd wordt, waaraan iedere leerling bij afsluiting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs minstens zou moeten voldoen, welk niveau zou U dan voor Uw eigen vak -in vergelijking met de huidige situatie- willen voorstellen (bijv. eind 1e/2e/3e jaar LBO op A-B-C-niveau, eind 1e/2e jaar MAVO) ?

Vak :

Niveau :

- 10.17 Welke punten die nog niet aan de orde zijn geweest, acht U nog van belang in het streven naar een algemene minimale basisvorming in een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs ?

- 10.18 Wilt U naar aanleiding van deze vragenlijst of de onderwerpen die daarin aan de orde zijn geweest, nog iets opmerken, dan kunt U daarvoor onderstaande ruimte gebruiken.

NOGMAALS HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING !

Bijlage 3

VRAGENLIJST UITVALSONDERZOEK

Het I.T.S. is bezig met een onderzoek naar de mening van docenten over de mogelijkheid van een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs (het zogenaamde Voortgezet Basisonderwijs). Daartoe is een vragenlijst opgesteld, die in december aan een aantal docenten is toegestuurd. Om ook een beeld te krijgen van de mening van docenten die niet gereageerd hebben, hebben wij besloten een aantal van hen, waaronder U, op te bellen met het verzoek heel in het kort enkele vragen te beantwoorden.

Wilt U hieraan Uw medewerking verlenen?

Respondentnummer : .....

Naam : .....

Tel. : .....

1 Geeft U les in de eerste fase (d.w.z. in één van de eerste vier leerjaren) van het voortgezet onderwijs? | 1 | JA | 2 | NEE

2 Aan welk schooltype bent U verbonden?  
- Scholengemeenschap .....  
- Kategoriaal .....

3 Aantal lessen per week : ..... uur

4 Aantal jaren leservaring : ..... jaar

5 Geslacht : | 1 | MAN | 2 | VROUW

6 Waarom heeft U niet gereageerd?  
.....  
.....  
.....

7 Heeft U ervaring met onderwijsvernieuwingen? | 1 | JA | 2 | NEE  
Zo ja, met welke vorm van onderwijsvernieuwing?

Was die ervaring positief of negatief en waarom?  
.....  
.....

8 Hoe denkt U over de plannen voor Voortgezet Basisonderwijs? | 1 | POSITIEF  
| 2 | NEGATIEF  
| 3 | GEEN MENING

Waarom?  
.....  
.....

9 Eventuele opmerkingen :  
.....  
.....

In de reeks 'Vorstudies en achtergronden' van de WRR zijn tot nu toe verschenen:

In de eerste raadsperiode:

- V 1. W.A.W. van Walstijn e.a.: Kansen op onderwijs; een literatuurstudie over ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (1975)\*
- V 2. I.J. Schoonenboom en H.M. In 't Veld-Langeveld: De emancipatie van de vrouw (1976)\*
- V 3. G.R. Mustert: Van dubbeltjes en kwartjes: een literatuurstudie over ongelijkheid in de Nederlandse inkomensverdeling (1976)\*
- V 4. IVA/Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Hogeschool Tilburg: De verdeling en de waardering van arbeid; een studie over ongelijkheid in het arbeidsbestel (1976)\*
- V 5. 'Adviseren aan de overheid', met bijdragen van economische, juridische en politicologische bestuurskundigen (1977)\*
- V 6. Verslag Eerste Raadsperiode: 1972-1977\*

In de tweede raadsperiode:

- V 7. J.J.C. Voorhoeve: Internationale macht en interne autonomie – Een verkenning van de Nederlandse situatie (1978)\*
- V 8. W.M. de Jong: Techniek en wetenschap als basis voor industriële innovatie – Verslag van een reeks van interviews (1978)\*
- V 9. R. Gerritse/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: De publieke sector: ontwikkeling en waardevorming – Een vooronderzoek (1979)\*
- V10. Vakgroep Planning en Beleid/Sociologisch Instituut Rijksuniversiteit Utrecht: Konsumptieverandering in maatschappelijk perspectief (1979)\*
- V11. R. Penninx: Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? Opgenomen in rapport nr. 17 (1979)
- V12. De quartaire sector – Maatschappelijke behoeften en werkgelegenheid – Verslag van een werkconferentie (1979)
- V13. W. Driehuis en P.J. van den Noord: Productie, werkgelegenheid en sectorstructuur in Nederland 1960-1985  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)
- V14. S.K. Kuipers, J. Muysken, D.J. van den Berg en A.H. van Zon:  
Sectorstructuur en economische groei: een eenvoudig groeimodel met zes sectoren van de Nederlandse economie in de periode na de tweede wereldoorlog  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V15. F. Muller, P.J.J. Lesuis en N.M. Boxhoorn: Een multisectormodel voor de Nederlandse economie in 23 bedrijfstakken  
F. Muller: Veranderingen in de sectorstructuur van de Nederlandse economie 1950-1990  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)

• Uitverkocht

- V16. A.B.T.M. van Schaik: Arbeidsplaatsen, bezettingsgraad en werkgelegenheid in dertien bedrijfstakken  
Modelstudie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V17. A.J. Basoski, A. Budd, A. Kalff, L.B.M. Mennes, F. Racké en J.C. Ramaer: Exportbeleid en sectorstructuurbeleid  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V18. J.J. van Duijn, M.J. Ellman, C.A. de Feyter, C. Inja, H.W. de Jong, M.L. Mogendorff en P. VerLoren van Themaat: Sectorstructuurbeleid: mogelijkheden en beperkingen  
Pre-adviezen bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V19. C.P.A. Bartels: Regio's aan het werk: ontwikkelingen in de ruimtelijke spreiding van economische activiteiten in Nederland  
Studie bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V20. M.Th. Brouwer, W. Driehuis, K.A. Koekoek, J. Kol, L.B.M. Mennes, P.J. van den Noord, D. Sinke, K. Vijlbrief en J.C. van Ours: Raming van de finale bestedingen en enkele andere grootheden in Nederland in 1985  
Technische nota's bij het rapport Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
- V21. J.A.H. Bron: Arbeidsaanbod-projecties 1980-2000 (1980)\*
- V22. P. Thoenes, R.J. In 't Veld, I.Th.M. Snellen, A. Faludi: Benaderingen van planning  
Vier pre-adviezen over beleidsvorming in het openbaar bestuur (1980)\*
- V23. Beleid en toekomst  
Verslag van een symposium over het rapport Beleidsgerichte toekomstverkenning deel 1 (1981)
- V24. L.J. van den Bosch, G. van Enckevort, Ria Jaarsma, D.B.P. Kallen, P.N. Karstanje, K.B. Koster: Educatie en welzijn (1981)\*
- V25. J.C. van Ours, D. Hamersma, G. Hupkes, P.H. Admiraal: Consumptiebeleid voor de werkgelegenheid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V26. J.C. van Ours, C. Molenaar, J.A.M. Heijke: De wisselwerking tussen schaarsteverhoudingen en beloningsstructuur  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V27. A.A. van Duijn, W.H.C. Kerkhoff, L.U. de Sitter, Ch.J. de Wolff, F. Sturmans: Kwaliteit van de arbeid  
Pre-adviezen bij het rapport Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1982)
- V28. J.G. Lambooy, P.C.M. Huigsloot en R.E. van de Lustgraaf: Greep op de stad? Een institutionele visie op stedelijke ontwikkeling en de beïnvloedbaarheid daarvan (1982)\*
- V29. J.C. Hess, F. Wielenga: Duitsland in de Nederlandse pers – altijd een probleem?  
Drie dagbladen over de Bondsrepubliek 1969-1980 (1982)
- V30. C.W.A.M. van Paridon, E.K. Greup, A. Ketting: De handelsbetrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek Duitsland (1982)

• Uitverkocht



- V31. W.A. Smit, G.W.M. Tiemessen, R. Geerts: Ahaus, Lingen en Kalkar; Duitse nucleaire installaties en de gevolgen voor Nederland (1983)
- V32. J.H. von Eije: Geldstromen en inkomensverdeling in de verzorgingsstaat (1982)
- V33. Verslag van de tweede Raadsperiode 1978-1982
- V34. P. den Hoed, W.G.M. Salet en H. van der Sluijs: Planning als onderneming (1983)
- V35. H.F. Munneke e.a.: Organen en rechtspersonen rondom de centrale overheid (1983); 2 delen
- V36. M.C. Brands, H.J.G. Beunders, H.H. Selier: Denkend aan Duitsland; Een essay over moderne Duitse geschiedenis en enige hoofdstukken over de Nederlands-Duitse betrekkingen in de jaren zeventig (1983)
- V37. L.G. Gerrrichhauzen: Woningcorporaties; Een beleidsanalyse (1983)
- V38. J. Kassies: Notities over een heroriëntatie van het kunstbeleid (1983)
- V39. Leo Jansen: Sociocratische tendenties in West-Europa (1983)
- In de derde raadsperiode:
- V40. G.J. van Driel, C. van Ravenzwaai, J. Spronk en F.R. Veeneklaas: Grenzen en mogelijkheden van het economisch stelsel in Nederland (1983)
- V41. Adviesorganen in de politieke besluitvorming. Symposiumverslag onder redactie van A.Th. van Delden en J. Kooiman (1983)
- V42. E.W. van Luijk, R.J. de Bruijn: Vrijwilligerswerk tussen betaald en huishoudelijk werk; een verkennende studie op basis van een enquête (1984)
- V43. Planning en beleid; verslag van een symposium over de studie Planning als onderneming (1984)
- V44. W.J. van der Weijden, H. van der Wal, H.J. de Graaf, N.A. van Brussel, W.J. ter Keurs: Bouwstenen voor een geïntegreerde landbouw (1984)\*
- V45. J.F. Vos, P. de Koning, S. Blom: Onderwijs op de tweesprong; over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1985)
- V46. G. Meester, D. Strijker, Het Europese landbouwbeleid voorbij de scheidslijn van zelfvoorziening (1985)
- V47. J. Pelkmans: De interne EG-markt voor industriële producten (1985)
- V48. J.J. Feenstra, K.J.M. Mortelmans: Gedifferentieerde integratie en Gemeenschapsrecht: institutioneel- en materieelrechtelijke aspecten (1985)
- V49. T.H.A. van der Voort, M. Beishuizen: Massamedia en basisvorming (1986)
- V50. C.A. Adriaansens, H. Priemus: Marges van volkshuisvestingsbeleid (1986)
- V51. E.F.L. Smeets, Th.J.N.N. Buis: Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs (1986)

• Uitverkocht

De serie 'Voorstudies en achtergronden mediabeleid' bestaat uit de volgende delen:

- M 1. J.M. de Meij: Overheid en uitingsvrijheid (1982)
- M 2. E.H. Hollander: Kleinschalige massacommunicatie: lokale omroepvormen in West-Europa (1982)
- M 3. L.J. Heinsman/NOS: De kulturele betekenis van de instroom van buitenlandse televisieprogramma's in Nederland – Een literatuurstudie (1982)
- M 4. L.P.H. Schoonderwoerd, W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediagebruik bij verruiming van het aanbod (1982)
- M 5. N. Boerma, J.J. van Cuilenburg, E. Diemer, J.J. Oostenbrink, J. van Putten: De omroep: wet en beleid; een juridisch-politicologische evaluatie van de omroepwet (1982)\*
- M 6. Intomart b.v.: Etherpiraten in Nederland (1982)\*
- M 7. P.J. Kalff/Instituut voor Grafische Techniek TNO: Nieuwe technieken voor productie en distributie van dagbladen en tijdschriften (1982)
- M 8. J.J. van Cuilenburg, D. McQuail: Media en pluriformiteit; Een beoordeling van de stand van zaken (1982)\*
- M 9. K.J. Alsem, M.A. Boorsma, G.J. van Helden, J.C. Hoekstra, P.S.H. Leeflang, H.H.M. Visser: De aanbodstructuur van de periodiek verschijnende pers in Nederland (1982)
- M10. W.P. Knulst/Sociaal en Cultureel Planbureau: Mediabeleid en cultuurbeleid; Een studie over de samenhang tussen de twee beleidsvelden (1982)\*
- M11. A.P. Bolle: Het gebruik van glasvezelkabel in lokale telecommunicatienetten (1982)
- M12. P. te Nuyl: Structuur en ontwikkeling van vraag en aanbod op de markt voor televisieproducties (1982)\*
- M13. P.J.M. Wilms/Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven: Horen, zien en betalen; Een inventariserende studie naar de toekomstige kosten en bekostiging van de omroep (1982)
- M14. W.M. de Jong: Informatietechniek in beweging; consequenties en mogelijkheden voor Nederland (1982)\*
- M15. J.C. van Ours: Mediaconsumptie; Een analyse van het verleden, een verkenning van de toekomst (1982)
- M16. J.G. Stappers, A.D. Reijnders, W.A.J. Möller: De werking van massa-media; Een overzicht van inzichten (1983)\*
- M17. F.J. Schrijver: De invoering van kabeltelevisie in Nederland (1983)

\* Uitverkocht

De Raad heeft tot nu toe de volgende Rapporten aan de Regering uitgebracht:

In de eerste Raadsperiode:

1. Europese Unie\*
2. Structuur van de Nederlandse economie
3. Energiebeleid  
Gebundeld in één publikatie (1974)\*
4. Milieubeleid (1974)\*
5. Bevolkingsgroei (1974)\*
6. De organisatie van het openbaar bestuur (1975)\*
7. Buitenlandse invloeden op Nederland: Internationale migratie (1976)\*
8. Buitenlandse invloeden op Nederland:  
Beschikbaarheid van wetenschappelijke en technische kennis (1976)\*
9. Commentaar op de Discussienota Sectorraden (1976)\*
10. Commentaar op de nota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel (1976)\*
11. Overzicht externe adviesorganen van de centrale overheid (1976)\*
12. Externe adviesorganen van de centrale overheid (1977)
13. Maken wij er werk van?  
Verkenningen omtrent de verhouding tussen actieven en niet-actieven (1977)\*
14. Interne adviesorganen van de centrale overheid (1977)\*
15. De komende vijfentwintig jaar – Een toekomstverkenning voor Nederland (1977)
16. Over sociale ongelijkheid – Een beleidsgerichte probleemverkenning (1977)\*

In de tweede raadsperiode:

17. Etnische minderheden (1979)\*
  - A. Rapport aan de Regering
  - B. Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid?
18. Plaats en toekomst van de Nederlandse industrie (1980)\*
19. Beleidsgerichte toekomstverkenning  
Deel 1: Een poging tot uitlokking (1980)\*
20. Democratie en geweld  
Probleemanalyse naar aanleiding van de gebeurtenissen in Amsterdam op 30 april 1980
21. Vernieuwingen in het arbeidsbestel (1981)\*
22. Herwaardering van welzijnsbeleid (1982)
23. Onder invloed van Duitsland  
Een onderzoek naar gevoeligheid en kwetsbaarheid in de betrekkingen tussen Nederland en de Bondsrepubliek (1982)
24. Samenhangend mediabeleid (1982)

In de derde raadsperiode:

25. Beleidsgerichte toekomstverkenning  
Deel 2: Een verruiming van perspectief (1983)
26. Waarborgen voor zekerheid  
Een nieuw stelsel van sociale zekerheid in hoofdlijnen (1985)
27. Basisvorming in het onderwijs (1986)

\* Uitverkocht

Alle publikaties van de Raad zijn verkrijgbaar via de Staatsuitgeverij, Christoffel Plantijnstraat 1, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, tel. 070-789911 of in de boekhandel.

