



Regel het maar!

Eindrapportage monitoronderzoek experiment Regelluwe scholen

Anne Luc van der Vegt, Sanne Weijers, Geertje Damstra, Ton Klein (Oberon)
Marianne Boogaard, Wouter Schenke (Kohnstamm Instituut)
Susan Zandbergen (EDventure)

KOHNSTAMM
INSTITUUT

EDventure
vereniging van
onderwijs
adviesbureaus

Oberon
onderzoek | advies

Inhoudsopgave

Voorwoord	7
Managementsamenvatting.....	8
Deel I Ervaringen, conclusies en reflectie	11
1 Het experiment Regelluwe scholen	11
1.1 Aanleiding en doel van het experiment.....	11
1.2 Beleidstheorie.....	12
1.3 Regulering en deregulering op verschillende niveaus	13
1.4 Deelname aan het experiment	15
1.5 Afwijkingen van wet- en regelgeving.....	15
1.6 Niet-deelnemende scholen en hun beweegredenen	17
1.7 Leeswijzer	17
2 Ervaringen per thema	19
2.1 Thema's primair en voortgezet onderwijs.....	19
2.2 Thema's primair onderwijs	20
2.3 Thema's voortgezet onderwijs	21
3 Opbrengsten van het experiment als geheel.....	26
3.1 Opbrengst voor de leerlingen	26
3.2 Opbrengst voor de leraren	28
3.3 Opbrengst voor de scholen	29
3.4 Betrokkenheid van medezeggenschapsraad, leraren en ouders	31
4 Conclusies.....	33
4.1 Innovaties op de deelnemende scholen	33
4.2 Kwaliteit en doelmatigheid.....	35
5 De toekomst van regelluw	38
5.1 Regelluwte als stimulans voor innovatie	38
5.2 Regelluwte als remedie voor regeldruk.....	40
5.3 Hoe verder na regelluw?	41
Deel II Afwijkingen primair en voortgezet onderwijs	42
6 Onderwijstijd	42
6.1 Welke scholen?.....	43
6.2 Doel en invulling van de afwijkingen	44
6.3 Ervaringen schoolleiding, leraren en ouders	47
6.4 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	50
7 Schoolplan	52
7.1 Welke scholen?.....	52
7.2 Doel en invulling van de afwijkingen	53
7.3 Ervaringen schoolleiding en leraren	54
7.4 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	54

Deel III Afwijkingen primair onderwijs.....	57
8 Instroom kleuters en peuters.....	57
8.1 Welke scholen?.....	58
8.2 Doelen en invulling van de afwijkingen	58
8.3 Aantallen leerlingen.....	60
8.4 Ervaringen van schoolleiding, leraren en ib'ers en MR	60
8.5 Ervaringen van ouders	65
8.6 Ervaringen van kinderopvangorganisaties	66
8.7 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	67
9 Educatieve keuzedagen	70
9.1 Welke scholen?.....	70
9.2 Doel en invulling van de afwijkingen	70
9.3 Gebruik van educatieve keuzedagen.....	71
9.4 Ervaringen schoolleiding, leraren en MR.....	72
9.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	73
Deel IV Afwijkingen voortgezet onderwijs	75
10 Inrichting curriculum	75
10.1 Welke scholen?.....	75
10.2 Doel en invulling van de afwijkingen	76
10.3 Aantallen leerlingen.....	79
10.4 Ervaringen schoolleiding, mentoren, leerlingen, ouders.....	79
10.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	82
11 Vakhavo.....	84
11.1 Welke scholen?.....	85
11.2 Doel en invulling van de afwijkingen	86
11.3 Leerlingaantallen vakhavo's binnen het experiment Regelluwe scholen.....	87
11.4 Ervaringen van schoolleiding, leraren, leerlingen en MR	88
11.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	92
12 Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen	94
12.1 Welke scholen?.....	94
12.2 Doel en invulling van de afwijkingen	95
12.3 Kengetallen.....	96
12.4 Ervaringen op de scholen	96
12.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	97
13 Staatsexamen NT2 en EDUP	100
13.1 Welke scholen?.....	100
13.2 Doelen en invulling van de afwijkingen	100
13.3 Aantallen leerlingen.....	101
13.4 Ervaringen van schoolleiding en leraren	102
13.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	103
14 Septemberroute en route voor behalen deelcertificaten	104
14.1 Welke scholen?.....	104
14.2 Doel en invulling van de afwijkingen	105
14.3 Aantallen leerlingen.....	105
14.4 Ervaringen op de scholen	106
14.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	107

15	Bevoegdheden van docenten	109
	15.1 Welke scholen?.....	109
	15.2 Doelen en invulling van de afwijkingen	109
	15.3 Aantallen docenten	110
	15.4 Ervaringen van schoolleiding en leraren	110
	15.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid	112
Bijlage 1	Monitoring experiment Regelluwe scholen	113
Bijlage 2	Ondersteuning voor de scholen	115
Bijlage 3	bij hoofdstuk 2 Belronde onder niet-deelnemers uitbreiding experiment	117
Bijlage 4	bij hoofdstuk 5 Ervaringen ouders instroom kleuters.....	119
Bijlage 5	bij hoofdstuk 7 Tevredenheid leerlingen over de vakhavo	121
Bijlage 6	bij hoofdstuk 8 Inrichting vakhavo	123
Bijlage 7	bij hoofdstuk 9 Septemberroute en deelcertificaten	124
Bijlage 8	bij hoofdstuk 10 Bevoegdheden van docenten	128
Bijlage 9	bij hoofdstuk 14 Innovatieprofielen.....	129

Voorwoord

Op 1 januari 2016 gaf toenmalig staatssecretaris van OCW Sander Dekker het startsein voor het experiment Regelluwe scholen. Met dit experiment wilde het ministerie van OCW scholen in het primair en voorgezet onderwijs meer ruimte bieden voor innovatie. Scholen met het predicaat excellent of goed mochten tijdelijk afwijken van wet- en regelgeving die belemmerend is voor de vernieuwing van hun onderwijs. Tegelijkertijd startte de monitoring en evaluatie van dit experiment door een consortium bestaande uit onderzoekers van Oberon, Kohnstamm Instituut en EDventure. De afgelopen jaren hebben we het experiment nauwlettend gevolgd, waarvan de verschillende tussenrapportages, nieuwsbrieven en berichten op de website www.regelluwescholen.nl, blijk van geven. Voor u ligt de eindrapportage waarin we de opbrengsten van het experiment Regelluwe scholen beschrijven en aanbevelingen doen voor de toekomst.

Het opleveren van een eindrapportage is een mooi moment om terug te kijken op de afgelopen jaren. Voor mij startte dit onderzoek met een telefoontje van de verantwoordelijke ambtenaar van OCW, die op de 16e verjaardag van mijn jongste zoon vertelde dat wij de monitoring en evaluatie van dit onderzoek mochten gaan uitvoeren. Dit konden wij de afgelopen jaren niet doen zonder de medewerking van de scholen die aan het experiment hebben meegedaan, samen met hun leerlingen, leerkrachten, ouders en schoolbesturen. Vanuit het ministerie van OCW waren de afgelopen jaren ook diverse ambtenaren betrokken. Wij willen hen graag bedanken voor de prettige samenwerking!

De afgelopen jaren hebben twintig medewerkers van Oberon, Kohnstamm Instituut en EDventure aan de monitoring en evaluatie van het experiment Regelluwe scholen gewerkt: Marianne Boogaard, Marjolein Bomhof, Benjamin Bremer, Geertje Damstra, Esther van Dijk, Yolande Emmelot, Lianne de Gelder, Irma Heemskerk, Annemarie Kaptein, Marloes Kerpershoek, Marleen Kieft, Ton Klein, Wouter Schenke, Henk Sligte, Anne Luc van der Vegt, Margreet de Vries, Desiree Weijers, Sanne Weijers, Walter de Wit en Susan Zandbergen. We kijken terug op een prettige samenwerking gedurende de afgelopen jaren.

Tenslotte bedanken we ook de leden van de klankbordgroep die ons gevraagd en ongevraagd advies hebben gegeven en bijdragen hebben geleverd op de bijeenkomsten met de regelluwe scholen en aan de nieuwsbrieven. Aan de klankbordgroep is deelgenomen door de hoogleraren Geert ten Dam, Sietske Waslander, Mirko Noordegraaf en Jan van Tartwijk en door Fije Hooglandt en Anne Bergsma als vertegenwoordigers van de Inspectie van het Onderwijs.

Ton Klein,
Directeur Oberon

Managementsamenvatting

Na vijf jaar experimenteren met minder regels van de rijksoverheid, zijn de scholen tevreden over de opbrengst van het experiment Regelluwe scholen. Ze hebben onderwijsvernieuwingen in gang gezet, leraren zijn hier sterk bij betrokken en voor de leerlingen is er meer maatwerk gekomen. Ook is de bewustwording toegenomen over de ruimte die al er is in de huidige regelgeving.

Experiment Regelluwe scholen

Om scholen meer ruimte te bieden voor het werken aan kwaliteitsverbetering en doelmatigheid heeft het ministerie van OCW in 2016 het experiment Regelluwe scholen gestart. Excellente scholen voor primair en voortgezet onderwijs kregen de vrijheid om af te wijken van de onderwijswetten (WPO en WVO). Vijftientig van deze excellente scholen hebben actief deelgenomen aan het experiment. Vanaf het schooljaar 2018/19 is het experiment ook opengesteld voor scholen die de Inspectie als 'goed' heeft beoordeeld. Vanaf dat schooljaar zijn er nog zeventien regelluwe scholen bijgekomen.

Onderwijstijd en schoolplan

Het verminderen van de onderwijstijd is een veel voorkomende maatregel onder de regelluwe scholen, zowel in primair als voortgezet onderwijs. Twintig scholen hebben enkele dagen per jaar ingezet voor extra studiedagen. Daarmee is een impuls gegeven aan de ontwikkeling van het onderwijs en aan professionalisering. Twee scholen hebben de onderwijstijd anders ingezet voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften om hen betere zorg te kunnen bieden. Een voorbeeld is het aanbod van een Familieklas voor leerlingen met gedragsproblemen en hun ouders.

Een andere vernieuwing, het ontwikkelen van een alternatief schoolplan, stond ook in het teken van onderwijsvernieuwing. Enkele scholen kozen voor een beknopt en overzichtelijk jaarplan met enkele speerpunten, in plaats van een traditioneel plan.

Beide maatregelen zijn bedoeld om doelgericht te kunnen innoveren. De tevredenheid hierover bij de schoolteams is groot. Volgens de scholen heeft de innovatie van het onderwijs en de betrokkenheid van de leraren een impuls gekregen.

Primair onderwijs: instroom kleuters en educatieve keuzedagen

Andere thema's in het primair onderwijs zijn vijf of zes vaste instroommomenten voor kleuters per jaar (op negen scholen) en educatieve keuzedagen (op drie scholen). Hier gaat het om relatief bescheiden vernieuwingen, die beide erg positief gewaardeerd worden. Betrokkenen zien een positief pedagogisch effect op de leerlingen.

Vaste instroommomenten zorgen voor meer rust op de groep en hebben een positieve invloed op het klassenklimaat. Tijdens de educatieve keuzedagen leren kinderen op een andere manier, in een andere context.

Op de pre-school kunnen kinderen uit de doelgroep van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) al vanaf tweeënhalf jaar naar school. Dit experiment is uitgevoerd op één basisschool. Er zijn eerste aanwijzingen dat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen hier baat bij heeft. Daardoor krijgen de kinderen een betere start op de basisschool. Onderzoek op een grotere groep scholen is nodig om de effectiviteit overtuigend aan te tonen.

Voortgezet onderwijs: curriculum, examen en bevoegdheden docenten

In het voortgezet onderwijs zijn er veel afwijkingen gemeld rondom examinering. Elf scholen hebben meer mogelijkheden gecreëerd voor alternatieve examenvakken, op zeven scholen gelden

internationale certificaten voor moderne vreemde talen (zoals Cambridge, DELF of Goethe) als alternatief voor het centraal examen in dat vak. Drie vo-scholen geven nieuwkomer-leerlingen met een achterstand in de Nederlandse taal de mogelijkheid een alternatief examen te maken, in plaats van het reguliere centraal examen Nederlands. Het gemeenschappelijke doel achter deze vernieuwingen is het bieden van meer maatwerk en flexibiliteit voor leerlingen om keuzes te maken met betrekking tot hun schoolloopbaan.

Scholen willen leerlingen meer mogelijkheden bieden om het pakket samen te stellen dat bij hen past. Daar hoort ook bij: eerder examens kunnen doen of examenvakken met een onvoldoende overdoen door deelcertificaten te behalen. Elf scholen bieden die mogelijkheid. Het meest vergaande voorbeeld van curriculumvernieuwing is de inrichting van een 'vakhavo', waarin leerlingen kunnen kiezen voor een praktijkgericht vak dat aansluit op het hbo bijvoorbeeld in de richting van de 'techniek'. De leerlingen waarderen dit zeer, blijkt onder meer uit enquêtes en interviews. Scholen verwachten een betere aansluiting op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt en kunnen hierdoor een doorlopende leerlijn realiseren van havo naar het hbo.

Een heel ander type afwijking in het voortgezet onderwijs is het aanstellen van niet volledig bevoegde docenten op grond van hun bekwaamheid, ervaring of verwante bevoegdheid. Op acht scholen is dit mogelijk gemaakt. Het gaat om docenten zonder eerstegraads bevoegdheid die lesgeven in de bovenbouw havo/vwo, of docenten die hun lesbevoegdheid in het buitenland hebben behaald.

Opbrengsten: maatwerk, motivatie, innovatie, bewustwording

De opbrengst van het experiment Regelluwe scholen is zichtbaar op verschillende niveaus: voor de leerling, de leraar, de school en voor het landelijk beleid.

Leerlingen profiteren van meer maatwerk. In het primair onderwijs dankzij de combinatie van onderwijs en zorg, zoals in de Familieklass. Voorbeelden in het voortgezet onderwijs zijn de keuzemogelijkheden binnen het curriculum en alternatieve examenroutes. In het primair onderwijs wordt meer maatwerk geboden voor leerlingen met ondersteuningsbehoeften. Verbetering van leerlingprestaties is niet zichtbaar, maar was ook geen doel van de meeste vernieuwingen. Anderzijds zien we ook geen aanwijzingen dat de prestaties hebben geleden onder het experiment.

Voor leraren primair onderwijs heeft het experiment vooral nieuwe motivatie opgeleverd. In het voortgezet onderwijs zijn de sleutelwoorden 'eigenaarschap' en 'betrokkenheid'. Dit is te danken aan een gezamenlijke aanpak en het kunnen bieden van maatwerk aan de leerlingen. Ondanks de energie die in vernieuwingen is gestoken, is de werkdruk over het algemeen niet toegenomen. De toegenomen ruimte om maatwerk te leveren is bevredigend, het voelt daardoor alsof het werk lichter is.

Voor de scholen is de meest genoemde opbrengst dat de ontwikkeling van het onderwijs een impuls heeft gekregen en dat de onderwijsvisie meer is uitgekristalliseerd. Scholen hebben dankbaar gebruik gemaakt van de geboden ruimte. Waar dit binnen de school gezamenlijk is aangepakt, ziet men meer betrokkenheid en eensgezindheid. Verder zijn sommige schoolleiders zich meer bewust geworden van de regeldruk en waar die vandaan komt. Veel regelgeving bleek niet van de rijksoverheid te komen, maar van het bestuur of het samenwerkingsverband.

Bewustwording is er ook op landelijk niveau. Zo werd duidelijk dat het alternatieve schoolplan gewoon mogelijk is binnen de huidige wetgeving. Voor andere afwijkingen dient nader te worden onderzocht of ze op grotere schaal mogelijk gemaakt kunnen worden. Sommige afwijkingen zijn door slechts enkele scholen uitgetoetst, van andere afwijkingen is meer inzicht nodig in ongewenste neveneffecten. Voor het experiment als geheel geldt, dat het uitgevoerd is op een selecte groep van 'excellente' en 'goede' scholen. Dat is geen representatieve groep. Maar de ervaringen zijn over het algemeen zo positief, dat

het de moeite waard is om na afloop van dit experiment te onderzoeken of sommige afwijkingen ook voor andere scholen mogelijk gemaakt zouden kunnen worden.

Deel I Ervaringen, conclusies en reflectie

1 Het experiment Regelluwe scholen

Omdat het ministerie van OCW scholen meer ruimte wilde bieden voor innovatie, is in het schooljaar 2015/2016 het vijfjarig experiment Regelluwe scholen gestart. De deelnemende scholen kregen de mogelijkheid om af te wijken van regelgeving die belemmerend is voor de vernieuwing van hun onderwijs. De scholen die in 2013 en 2014 als excellent zijn beoordeeld, werden uitgenodigd om aan het experiment deel te nemen. In 2018 is het experiment uitgebreid met andere scholen, waarvan de onderwijskwaliteit volgens de Inspectie van het Onderwijs 'goed' is beoordeeld.

De ondersteuning van de deelnemende scholen werd georganiseerd door EDventure. De ontwikkelingen tijdens het experiment zijn gevolgd met een monitoronderzoek door Oberon en het Kohnstamm Instituut. Dit onderzoek moest antwoord geven op de volgende vragen:

1. In welke mate leidt het experiment Regelluwe scholen tot innovaties op de deelnemende scholen?

- a. In welke mate hebben scholen gebruik gemaakt van de hun geboden afwijkingsbevoegdheid? In welke mate bleek voor het realiseren van de voornemens van scholen afwijking van een verplichting niet nodig?
- b. Van welke verplichtingen is vaak afgeweken? Van welke verplichtingen is niet of nauwelijks afgeweken?

2. Hoe verlopen de innovaties op de scholen en in welke mate leiden ze tot verbetering van kwaliteit en doelmatigheid?

- a. *Opbrengsten*: In welke mate leidt het geven van ruimte tot innovatie: vernieuwingen die de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs verbeteren?
- b. *Proces*: Hoe verloopt het innovatieproces binnen de scholen? Hoe functioneert de dialoog/verantwoording binnen de school?

1.1 Aanleiding en doel van het experiment

Het experiment Regelluwe scholen is gestart in het kader van de *Regeldrukagenda Onderwijs 2014-2017*. Doel daarvan was de regeldruk op scholen te verminderen. Regeldruk verhoogt namelijk de werkdruk en ondergraaft werkplezier van onderwijsgevend. Het experiment Regelluwe scholen is niet de enige maatregel binnen de Regeldrukagenda. Er is gewerkt aan het verminderen van regelgeving, verstrekken van duidelijkheid omtrent regels, het afleggen van verantwoording en inspraak bij overheidsbeleid.

Het doel van het experiment is destijds als volgt omschreven: "Afwijking van de regelgeving kan alleen met het oog op verbetering van kwaliteit of doelmatigheid. Het doel van de pilot is om na te gaan hoe scholen omgaan met de geboden ruimte."¹

¹ Kamerbrief van 17 februari 2015 'Aanpak regeldruk en administratieve lasten. Vermindering regeldruk OCW' (kamerstuk vergaderjaar 2014-2015, 29515, 2015, nr. 357)

De deelnemende scholen mochten binnen het experiment afwijken van artikelen van de WPO en de WVO. Er kon ook worden afgeweken van onderliggende regelgeving, zoals het Inrichtingsbesluit WVO, het Eindexamenbesluit vo, het Besluit kerndoelen onderbouw vo en het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. Deze wetten, algemene maatregelen van bestuur en ministeriële regelingen betreffen veel verschillende onderwerpen, zoals onderwijsinhoud, toetsen en examens, passend onderwijs, personeelsbeleid en bestuurlijke inrichting en verantwoordelijkheden.

1.2 Beleidstheorie

Bij aanvang van het experiment heeft het onderzoeksconsortium gesproken met medewerkers van het ministerie van OCW over de 'beleidstheorie' achter het experiment. Doel van het interview was om zicht te krijgen op de veronderstelde relatie tussen het bieden van regelluwe ruimte, veranderingsmechanismen en uitkomsten. De belangrijkste elementen uit deze beleidstheorie zijn:

Initiatief bij de scholen – Het experiment Regelluwe scholen is een radicaal andere benadering van deregulering. Het is in dit geval niet het ministerie dat scholen vertelt op welke terreinen er meer ruimte wordt geboden, maar de scholen bepalen zelf van welke bepalingen ze willen afwijken. Essentieel hier is dat het initiatief bij de scholen ligt. Ze 'melden' hun afwijking vervolgens bij het ministerie.² Voor welke afwijkingen scholen zouden kiezen, was bij aanvang van het experiment eigenlijk helemaal open. Het ministerie hoopte op ambitieuze plannen van de scholen. Ook plannen waarvan het op het eerste gezicht nog de vraag is of ze haalbaar zijn, waren welkom.

Verwachte opbrengst: bewustwording van regeldruk – De verwachting bij OCW was dat scholen in veel gevallen eerder last hebben van de *ervaren* regeldruk dan van de *feitelijke* regeldruk. De Nederlandse onderwijswetgeving geeft namelijk al veel ruimte. Uit onwetendheid of voorzichtigheid benutten scholen die ruimte nog niet optimaal. Het experiment kan scholen bewust maken van de ruimte die ze al hebben.

Verder is niet zo dat regeldruk niet alleen van de overheid komt, maar ook van andere partijen, zoals schoolbesturen of samenwerkingsverbanden. Het helpt als scholen zich daarvan bewust zijn, dat is de eerste stap om zaken anders te regelen of geregeld te krijgen.

Verwachte opbrengst: opzoeken van ruimte in de regelgeving – Bij de start van het experiment hoopte OCW dat het experiment zou leiden tot een soort 'empowerment' van scholen. Ze worden aangemoedigd om hun nek uit te steken, de beschikbare ruimte te benutten en de grenzen van die ruimte op te zoeken. De hoop was verder dat de scholen samen een soort professionele leergemeenschap zouden vormen, waarin deelnemers elkaar inspireren en van elkaars vernieuwingen leren. Specifieke verwachtingen van de uitkomsten op leerlingniveau had OCW niet. Het ging bij dit experiment immers niet om één duidelijk omschreven interventie. Integendeel: kenmerkend is dat scholen elk hun eigen vernieuwing ontwerpen.

² Hierbij dient wel aan een aantal voorwaarden te zijn voldaan. Zo moet a) de school aannemelijk maken dat de afwijking leidt tot vergroting van kwaliteit of doelmatigheid en b) de MR moet hebben ingestemd met de afwijking. (Besluit experiment Regelluwe scholen PO/VO, artikel 4).

1.3 Regulering en deregulering op verschillende niveaus

De overheid stelt wetten en regels op die de kwaliteit van het onderwijs moeten bewaken, vanuit de verantwoordelijkheid die zij heeft voor het onderwijs. Maar niet alleen de overheid doet dit, ook het schoolbestuur, de schooldirectie en samenwerkingsverbanden van scholen. Het Nederlandse onderwijsstelsel is *polycentrisch* van aard, omdat er op verschillende manieren en op verschillende niveaus wordt gestuurd.³ Elke afzonderlijk bevoegd gezag heeft een grote mate van autonomie. Ze hebben de ruimte om op eigen wijze invulling te geven aan hun wettelijke opdracht, op basis van de eigen onderwijsvisie. Ze kunnen zelf specifieke doelen kiezen en bepalen hoe zij hun onderwijs vormgeven. Daarbij is de voorwaarde dat de school de grondslagen van de democratische rechtsstaat respecteert.⁴

Wanneer de sturing op één niveau verandert, heeft dat consequenties voor de sturing op andere niveaus. Dit geldt ook voor het experiment Regelluwe scholen. Het Rijk geeft deelnemende scholen de mogelijkheid zich minder te laten sturen door wetgeving en derhalve meer ruimte om zelf te sturen. De autonomie van scholen neemt dus toe. Wat zijn daarvan de opbrengsten? Om de vraag te kunnen beantwoorden, gaan we in op de relatie tussen autonomie, verantwoording en onderwijskwaliteit.

Autonomie, verantwoording en onderwijskwaliteit

Er zijn verscheidene internationale vergelijkende studies verricht naar de effecten van deregulering en autonomievergroting. Centrale begrippen in deze studies zijn autonomie en verantwoording, ofwel 'accountability'. Op basis van PISA 2009 heeft de OECD (2010) gekeken naar de effecten op leerlingprestaties. Daarbij wordt ook betrokken hoe scholen zich verantwoorden over de bereikte resultaten, ofwel de output ('accountability'). De OECD concludeert:

- In landen waar scholen een grotere *autonomie* hebben met betrekking tot input en throughput presteren leerlingen beter.
- In landen waar scholen *verantwoording* afleggen over de leerresultaten (output) presteren de leerlingen van scholen met veel *autonomie* beter dan leerlingen van scholen met weinig autonomie.
- In landen waar scholen *geen* *verantwoording* afleggen over de leerresultaten (output) geldt het omgekeerde: leerlingen van scholen met veel *autonomie* presteren minder goed dan leerlingen van scholen met weinig autonomie.

Kortom: als door deregulering de autonomie van scholen toeneemt, gaat dat samen met goede leerresultaten. Tenminste, wanneer scholen verantwoording afleggen over hun resultaten. Een combinatie van *deregulering* van input en throughput en regulering van de output lijkt dus effectief. Dit is echter niet het uiteindelijke antwoord op de vraag naar effecten van (de)regulering. In latere publicaties is de conclusie van de OECD bekritiseerd (zie b.v. Benton, 2014). De gevonden relaties blijken veel minder sterk dan eerst het geval leek. Het blijkt niet goed mogelijk om op basis van dit onderzoek stellige uitspraken te doen over autonomie en onderwijskwaliteit. In de analyse van de OECD ontbreekt een belangrijke factor: de *professionaliteit* van het onderwijs. Daarvan hangt in belangrijke mate af of

³ Frissen, P. (2015), *Sturing van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs*. Tilburg: NSoB.
Frissen, P., Van der Steen, M., Noordegraaf, M., Hooge, E., De Jong, I. (2016), *Autonomie in Afhankelijkheid. Verbeteren van onderwijskwaliteit via krachtige koppelingen*. <http://docplayer.nl/58262764-Autonomie-in-afhankelijkheid.html>

⁴ Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

deregulering het gewenste effect heeft. Recente studies laten overtuigend het belang van professionaliteit zien.

Professionaliteit van het onderwijs

Het benutten van autonomie voor kwaliteitsverbetering vereist professionaliteit. Naarmate scholen meer professioneel worden geleid en professioneel personeel in dienst hebben, verwachten we dat ze beter kunnen omgaan met autonomie. In een studie van McKinsey (Mourshed e.a., 2010) is een vergelijking gemaakt tussen landen waar aanzienlijke vooruitgang is geboekt in de leerprestaties over een periode van vijf jaar.⁵ In de landen die opklommen van een redelijk naar een goed niveau zijn *transparantie* en *verantwoording afleggen* de belangrijkste factoren, in landen die van goed excellent werden, staat de *professionaliteit* van leraren bovenaan.

Ook in een studie van de World Bank (Arcia e.a., 2011) wordt het belang van professionaliteit benadrukt.⁶ De ruimte die autonomie biedt, stimuleert goede leraren hun onderwijs te ontwikkelen, maar maakt van slechte leraren geen goede leraren. Met andere woorden, zonder een hoog professioneel niveau van leraren draagt autonomie niet bij aan de kwaliteit van het onderwijs. De conclusie uit deze studies is dat professionaliteit van leraren een voorwaarde is voor effectieve deregulering.

Op basis van deze studies wordt het belang van verantwoording afleggen over de resultaten van het onderwijs genuanceerd. Hargreaves en Shirley (2009) constateren dat outputcontrole op de lange duur leidt tot een afname van innovaties in het onderwijs.⁷ Druk op prestaties kan in de hand werken dat scholen niet meer durven te vernieuwen.

Samengevat: professionaliteit leidt tot vertrouwen en is daarmee voorwaardelijk voor deregulering. Aangezien de regelluwe scholen excellent zijn, kunnen we bij deze scholen uitgaan van een hoog professioneel niveau. In dat geval kan meer ruimte in regelgeving leiden tot kwaliteitsverbetering.

Effect van deregulering is niet vanzelfsprekend

Deregulering leidt niet vanzelf tot benutting van de ontstane ruimte. Dit zien we in landen met een lange traditie van centrale regelgeving door de overheid. Verklaringen daarvoor zijn een gebrek aan professionaliteit of onzekerheid maar ook een te strakke outputregulering.

Verder dienen scholen rekening te houden met hun stakeholders, de ouders op de eerste plaats. Ook zij oefenen invloed uit op het onderwijsaanbod. Wanneer deregulering plaatsvindt, kunnen ouders gebruik maken van de ontstane ruimte. Ze kunnen bijvoorbeeld hun invloed aanwenden op de beoordeling van leerprestaties of de schooltijden.

En dan is er de school zelf die te midden van al deze invloeden zijn agenda bepaalt. Is deregulering een stimulans voor innovaties? Van tevoren werd dit wel van de deelnemende scholen verwacht. Het gaat immers om excellente scholen met een eigen profiel en plannen voor de verdere ontwikkeling van hun onderwijskwaliteit. Er is dus voldaan aan belangrijke voorwaarden voor het succes van deregulerende maatregelen.

⁵ Mourshed, M. Chijioke, C., Barber, M. (2010), How the world's most improved school systems keep getting better. London: McKinsey & Co.

⁶ Arcia, G., Patrinos, H., Porta, E., & Macdonald, K. (2011), School Autonomy and Accountability in Context: Application of Benchmarking Indicators in Selected European Countries. Regulatory Institutional Framework, Benchmarking Education Systems for Results, Human Development Network. The World Bank, Washington DC.

⁷ Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009), The Fourth Way, Thousand Oaks, CA; Corwin Press.

1.4 Deelname aan het experiment

Excellente scholen

De scholen die in 2013 en 2014 als excellent zijn beoordeeld, werden in 2015 uitgenodigd om aan het experiment Regelluwe scholen deel te nemen. Van de 58 scholen die aan dit criterium voldeden, hebben zich er 46 aangemeld voor het experiment. Van de mogelijkheid tot afwijking van wet- en regelgeving hebben uiteindelijk 25 scholen gebruik gemaakt, 11 basisscholen en 14 scholen voor voortgezet onderwijs. Voorwaarde voor deelname was instemming van de medezeggenschapsraad.

Uitbreiding van het experiment

Aan het begin van het schooljaar 2018/19 is het experiment Regelluwe scholen uitgebreid met een nieuwe groep scholen. Die uitbreiding had als doel om meer en bredere ervaring op te doen op vijf onderwerpen waar al positieve ervaringen mee zijn opgedaan (zie ook de Kamerbrief van 23 januari 2018):⁸

- het inruilen van onderwijstijd voor ontwikkeltijd;
- het verminderen van instroommomenten in het primair onderwijs;
- het vervangen van een theoretisch vak door een praktijkgericht vak op de havo;
- het afnemen van de examens op de eigen school;
- het afwijken van bevoegdheidseisen in het voortgezet onderwijs.

De uitbreiding van het experiment was niet alleen getalsmatig. Het was ook de bedoeling dat er meer diversiteit zou ontstaan binnen het experiment. Deelname was niet meer alleen voorbehouden aan excellente scholen, maar alle scholen waarvan de onderwijskwaliteit volgens de Inspectie van het Onderwijs 'goed' is, konden zich aanmelden. Op basis daarvan hebben 17 extra scholen, 5 basisscholen en 12 scholen voor voortgezet onderwijs, deelgenomen aan het experiment.

1.5 Afwijkingen van wet- en regelgeving

Scholen mochten binnen het experiment afwijken van artikelen uit de WPO en de WVO waar ze last van hebben of zich door beperkt voelen. Het aantal onderwerpen waarop scholen kozen voor afwijking bleef beperkt. In het primair onderwijs ging het om vier thema's.

Tabel 1.1 Onderwerpen van afwijkingen primair onderwijs (N=16)

Onderwerp van afwijking	Aantal scholen met een afwijking
Minder onderwijstijd	12
Vaste of vervroegde instroom kleuters	9
Alternatief schoolplan	5
Educatieve keuzedagen	3
Totaal aantal afwijkingen	29

Het thema *onderwijstijd* is het meest gekozen in het primair onderwijs. Er zijn twee soorten afwijkingen. De meeste scholen met deze afwijking kiezen er om de onderwijstijd met enkele dagen per jaar te verminderen om in die tijd met het team te werken aan onderwijsvernieuwing en professionalisering.

⁸ Kamerstukken II, vergaderjaar 2017–2018, 29 546, nr. 28

Twee scholen vullen de onderwijstijd anders in voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften om hen betere zorg te kunnen bieden. Op deze manier willen ze maatwerk bieden en/of kinderen een combinatie van onderwijs en specialistische begeleiding geven.

Daarna is het meest gekozen thema de *instroom van kleuters*, door negen basisscholen. De meeste van deze scholen beperken de instroom van nieuwe leerlingen tot enkele momenten per jaar (na iedere schoolvakantie) om meer rust te creëren in de groep en te bevorderen dat de kleuters zich geen nieuweling voelen maar onderdeel van de groep. Eén school kiest voor vervroegde instroom, wanneer dat past in de doorgaande ontwikkelingslijn van een leerling. Op al deze scholen kunnen kinderen vervroegd instromen in de basisschool vanaf twee maanden voor hun vierde verjaardag.

Een bijzonder geval van vervroegde instroom is de pre-school, waarbij kinderen uit de VVE-doelgroep al vanaf tweeënhalf jaar naar school kunnen. Het doel van de pre-school is het stimuleren van de ontwikkeling op zeer jonge leeftijd, zodat de kinderen op vierjarige leeftijd een goede start hebben in groep 1.

Het alternatieve *schoolplan* wil zeggen dat scholen kiezen voor een schoolplan met een beperkte opzet en een beperkte duur. Visie, missie, doelstellingen en kwaliteitszorg worden beschreven, maar voor gedetailleerde beschrijving van vakgebieden of paragrafen over personeelsbeleid wordt verwezen naar andere documenten.

Met '*educatieve keuzedagen*' wordt bedoeld dat ouders per schooljaar de mogelijkheid krijgen om hun kind enkele dagen per jaar buiten de schoolse context een interessante leerervaring kunnen laten opdoen.

Twee van de vier thema's, minder onderwijstijd en alternatief schoolplan, zien we ook op de scholen voor voortgezet onderwijs. Daarnaast kozen de scholen voor voortgezet onderwijs voor afwijkingen van bepalingen met betrekking tot de inrichting van het curriculum, het examen en bevoegdheden van docenten.

Tabel 1.2 Onderwerpen van afwijkingen voortgezet onderwijs (N=26)

Onderwerp van afwijking	Aantal afwijkingen
Andere inrichting curriculum (waaronder vakhavo)	11
Deel- en herexamens, septemberroute	11
Minder onderwijstijd	10
Bevoegdheid docenten	8
Examens moderne vreemde talen	8
Examen Nederlands (Staatsexamen NT2 of EDUP)	3
Alternatief schoolplan	1
Totaal aantal afwijkingen	52

Enkele scholen hebben gekozen voor een *andere inrichting van het curriculum* door de mogelijkheden voor het kiezen van examenvakken te verruimen. Voorbeelden zijn het inwisselen van het keuzeprofielvak voor een examenvak naar keuze, en het volgen van Chinese taal en cultuur (een vwo-vak) op de havo. Een verdergaande afwijking is de opzet van een 'vakhavo', die leerlingen de mogelijkheid biedt om met een stevige theoretische basis door te laten groeien in toegepaste beroepsgerichte en praktijkgerichte vakken.

Verschillende scholen bieden leerlingen die gezakt zijn voor hun eindexamen een alternatieve route aan naar het diploma. Daarbij maken zij gebruik van de *septemberroute* of van *deelcertificaten*, iets wat volgens de wet alleen in het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (vavo) mogelijk is.

Sommige scholen willen docenten die niet volledig *bevoegd* zijn toch aanstellen op grond van hun bekwaamheid, ervaring of verwante bevoegdheid. Het gaat bijvoorbeeld om docenten zonder eerstegraads bevoegdheid of om docenten die hun lesbevoegdheid in het buitenland hebben behaald. Meerdere scholen geven vrijstellingen voor het centraal examen in het desbetreffende vak aan leerlingen die een internationaal certificaat hebben behaald (ERK) in een moderne vreemde taal. Ten slotte bieden enkele scholen nieuwkomer-leerlingen de mogelijkheid een aangepast examen Nederlandse taal te maken, zodat ze een diploma kunnen behalen dat past bij hun cognitieve niveau. Deze scholen vervangen het reguliere examen Nederlands door het staatsexamen NT12 (vmbo en havo) of EDUP (vwo).

1.6 Niet-deelnemende scholen en hun beweegredenen

Niet-deelname onder scholen die zich hebben aangemeld voor het experiment

Niet alle 46 excellente scholen die zich hebben aangemeld voor het experiment, hebben de mogelijkheid om af te wijken van wet- en regelgeving uiteindelijk benut. Uiteindelijk hebben 21 scholen geen melding van afwijking gedaan. De redenen die ze daarvoor hebben zijn heel divers. Sommige scholen hebben wel overwogen af te wijken van wet- en regelgeving, maar zijn niet verder gekomen dan de voorbereidingsfase, op andere scholen ontdekte men dat de bestaande regelgeving voldoende ruimte bood voor hun ambities. Soms waren er omstandigheden binnen het schoolteam of de directie die deelname belemmerden.

Niet-deelname na uitbreiding experiment

De uitbreiding van het experiment Regelluwe scholen in 2018 heeft niet geresulteerd in een groot aantal aanmeldingen. In totaal hebben 5 basisscholen en 12 scholen voor voortgezet onderwijs zich aangemeld.

Om te achterhalen om welke redenen scholen zich niet hebben aangemeld voor het experiment is een telefonische enquête gehouden onder 20 scholen die excellent zijn of het predicaat goed hebben gehaald, maar zich niet hebben aangemeld voor het experiment.

Scholen hadden bijna allemaal wel van het experiment gehoord, maar veel scholen vonden wel dat ze te weinig informatie hadden gekregen over de inhoud van het experiment en wat bereikt kan worden met het experiment. Daarnaast was tijdsgebrek een veelgenoemde reden om de school niet aan te melden voor het experiment. Overige redenen die door enkele scholen werden genoemd: te weinig tijd om inschrijving voor te bereiden, verantwoording en administratie kost te veel tijd, geen behoefte aan afwijking van wet- en regelgeving, deelname aan experiment leidt tot ongelijkheid tussen de scholen onder het bestuur.

1.7 Leeswijzer

Tijdens het experiment hebben de scholen aan uiteenlopende thema's gewerkt, en dat gedurende enkele jaren. De rapportage over het monitoronderzoek is dan ook tamelijk omvangrijk geworden. Deel I kan beschouwd worden als kernrapportage. Daarin geven we een overzicht van de ervaringen per thema (hoofdstuk 2) en beschrijven we de opbrengsten van het experiment als geheel, vanuit het perspectief van leerlingen, leraren en scholen (hoofdstuk 3). Op basis daarvan trekken we conclusies (hoofdstuk 4) en reflecteren we op de toekomst (hoofdstuk 5).

In de volgende delen gaan we gedetailleerd in op afwijkingen van wet- en regelgeving per thema. Deel II gaat over de gemeenschappelijke thema's van primair en voortgezet onderwijs, deel III over het primair onderwijs en deel IV over het voortgezet onderwijs.

2 Ervaringen per thema

Van elk van de thema's waarop regelluwe scholen hebben afgeweken van wet- en regelgeving, volgt in dit hoofdstuk een korte beschrijving. Per thema wordt de afwijking beschreven en de ervaring hiermee. Op basis daarvan trekken we een conclusie, met aandachtspunten voor praktijk en beleid. We doen dit eerst voor de thema's die gelden voor zowel primair als voortgezet onderwijs (2.1), vervolgens voor de thema's die alleen gelden voor primair onderwijs (2.2) en daarna voor de thema's in het voortgezet onderwijs (2.3).

De beschrijvingen in dit hoofdstuk zijn beknopt, in de delen II, III en IV van dit rapport zijn aan elk van de thema's afzonderlijke hoofdstukken gewijd.

2.1 Thema's primair en voortgezet onderwijs

Onderwijstijd

Elf scholen voor primair onderwijs en zeven scholen voor voortgezet onderwijs hebben afgeweken van de onderwijstijd. Daarmee is het de meest voorkomende afwijking binnen het experiment Regelluwe scholen. Scholen wijken af van het minimale aantal uren of het minimale aantal dagen onderwijstijd of ze roosteren meer vierdaagse schoolweken dan wettelijk is toegestaan. De vrijgespeelde tijd wordt op de volgende manieren ingezet:

- Extra studiedagen en professionalisering – Dit is gebeurd op zes basisscholen en acht scholen voor voortgezet onderwijs. Daarnaast creëert één vo-school enkele lesvrije dagen om rapportvergaderingen efficiënter te kunnen plannen.
- Passend onderwijs – Dit is gebeurd ten behoeve van een combinatie van onderwijs en zorg (twee basisscholen) of om een vierdaagse schoolweek te creëren (één sbo-school).
- Invoeren continuooster zonder fasering, door twee scholen. Dit heeft nauwelijks gevolgen gehad voor de onderwijstijd.

Ervaringen

Het inzetten van onderwijstijd voor gezamenlijke studiedagen heeft een impuls gegeven aan de schoolbrede ontwikkeling van het onderwijs. Vaak is dit gecombineerd met professionalisering van leraren. Effecten op werkdruk verschillen. Bij sommige leraren leidt het tot een verhoging van de werkdruk. De werkdruk neemt toe doordat ontwikkelwerk veel tijd kost, maar ook door lesuitval, het laatste met name in het voortgezet onderwijs. Over het algemeen geeft het echter rust dat er hele dagen geconcentreerd aan onderwijsontwikkeling kan worden gewerkt en dat vergaderingen minder versnipperd zijn. Op de meeste scholen die voor deze afwijking kozen, was dit een tijdelijke maatregel, voor maximaal twee schooljaren.

In het primair onderwijs zien we twee varianten in relatie tot passend onderwijs. De vierdaagse schoolweek, een variant van minder onderwijstijd in het SBO, geeft vooral de leerlingen rust. Op de vier onderwijsdagen wordt er meer geconcentreerd en meer efficiënt gewerkt. De andere variant is het inzetten van onderwijstijd voor gedragsondersteuning of therapie. Dat gebeurt a) via de Familieklass, waar kinderen een dagdeel per week samen met hun ouders en een begeleider werken aan hun schoolwerk en aan gedragsdoelen en b) door ruimte te bieden voor therapie geboden onder schooltijd, in het kader van thuisnabij passend onderwijs.

Conclusie

Het inzetten van onderwijstijd voor ontwikkeltijd kan gezien worden als een nuttige maar meestal tijdelijke impuls voor de verbetering van het onderwijs en professionalisering van leraren. De nieuwe cao in het voortgezet onderwijs biedt meer ruimte om tijd aan onderwijsontwikkeling te besteden. De varianten waarin onderwijstijd wordt ingezet om meer maatwerk te bieden voor kinderen met speciale behoeften vragen om een meer permanente maatregel. Voor de scholen die het betreft zou dit welkom zijn.

Schoolplan

Vijf regelluwe scholen hebben gekozen voor het opstellen van een schoolplan dat beknopter en overzichtelijker is en één jaar meegaat in plaats van de gebruikelijke vier.

Ervaringen

De ervaringen rond de alternatieve invulling van het schoolplan zijn positief. Basisscholen die een beknopt en jaarlijks schoolplan invoerden, constateerden dat dit efficiënter is, meer flexibiliteit biedt en dat dit alternatieve schoolplan meer 'leeft' bij de teamleden. Het plan is veel actuelere en daardoor werkbaarder.

Conclusie

Aandachtspunten bij een jaarlijks schoolplan zijn dat visie en planning voor de langere termijn geborgd moeten blijven en dat informatie die niet in het schoolplan zelf is opgenomen wel vindbaar moet zijn via het schoolplan.

Tijdens het experiment werd duidelijk uit gesprekken met OCW en de Inspectie van het Onderwijs, dat genoemde afwijkingen in feite geen afwijkingen zijn en al mogelijk zijn binnen de huidige wetgeving.

2.2 Thema's primair onderwijs

Instroom kleuters

Negen basisscholen hebben de instroom van kleuters anders georganiseerd. Dit is gebeurd op drie manieren:

1. Vaste instroommomenten, vijf of zes maal per jaar. De doelen hiervan zijn: a) vermindering van de administratieve last en werkdruk; b) toename van de rust en stabiliteit in de groepen en een veiliger klimaat voor nieuwe kleuters.
2. Vervroegde instroom. Eén basisschool biedt kinderen vanaf de leeftijd van 3 jaar en 10 maanden de mogelijkheid om vervroegd in te stromen op de basisschool. Het belangrijkste doel hiervan is het waarborgen van een betere doorgaande ontwikkelingslijn voor kinderen.
3. Op één basisschool zijn kinderen al vanaf 2,5 jaar welkom op school. Deze peuters gaan naar de 'pre-school', waar ze een vve-aanbod krijgen om hen een goede start te geven in groep 1 van de basisschool.

Ervaringen

Vermindering van het aantal instroommomenten (ofwel geclusterde instroom) blijkt gunstig te zijn voor de kleuters die groepsgewijs instromen, voor het pedagogisch klimaat in de kleutergroepen, voor de werkdruk van leerkrachten en voor de contacten tussen ouders en school en tussen ouders onderling. Bij de kinderopvangorganisaties zijn er tot nu toe geen of nauwelijks negatieve financiële effecten, mede door de huidige krapte in het aanbod van kinderopvangplaatsen. Als veel ouders en scholen gebruik

maken van de vervroegde instroom, betekent dat mogelijk een vermindering van het beroep op de kinderopvangtoeslag. Veel kinderen stromen overigens door naar de buitenschoolse opvang. De pre-school voor peuters vanaf tweeënhalf jaar lijkt een beloftevolle innovatie. Inspecties door de GGD laten een zeer positief beeld zien en alle betrokkenen zijn zeer tevreden. Blijkens observaties op de groep ontwikkelen leerlingen van de pre-school zich voorspoediger dan kinderen op vergelijkbare VVE-groepen van de peuteropvang, vooral wat betreft persoonlijkheidsontwikkeling en executieve functies.

Conclusie

Scholen en ouders raden aan om vaste of vervroegde instroommomenten mogelijk – niet verplicht – te maken. Goed overleg met kinderopvangorganisaties waarmee de school samenwerkt is nodig, over organisatorische aspecten, (warme) overdracht en zo mogelijk ook om te komen tot inhoudelijke afstemming en keuzes.

Wat betreft de pre-school is longitudinaal onderzoek op een grotere groep scholen nodig, om de effectiviteit overtuigend aan te tonen.

Educatieve keuzedagen

Met educatieve keuzedagen krijgen ouders een aantal vrij op te nemen keuzedagen aangeboden waarop ze hun kinderen buiten de schoolse context een interessante leerervaring kunnen laten opdoen. Er zijn drie scholen die met deze vernieuwing hebben geëxperimenteerd.

Ervaringen

De ervaringen met het bieden van de mogelijkheid tot educatieve keuzedagen zijn positief. Het draagt bij aan ontwikkeling van kinderen die aansluit bij hun persoonlijke interesses en bevordert het educatief partnerschap tussen school en ouders. Belangrijk is wel dat ouders vooraf aangeven welke activiteit zij gaan ondernemen, met welk educatief doel.

Conclusie

Gezien de positieve ervaringen en de geringe consequenties is er reden om de educatieve keuzedagen op grotere schaal mogelijk te maken. Daarbij is wel een waarborg gewenst voor het educatieve karakter van de keuzedagen. Minister Slob heeft aangekondigd te verkennen hoe deze mogelijkheid breder toegankelijk kan worden gemaakt.⁹

2.3 Thema's voortgezet onderwijs

Inrichting curriculum

Elf scholen hebben geëxperimenteerd met uiteenlopende aanpassingen van het curriculum: verruiming van de profielkeuzevakken, Chinees als examenvak voor havo-leerlingen, Audiovisueel als examenvak voor basis- en kaderleerlingen en Global Politics en Global Perspectives als alternatief voor maatschappijleer. De ervaringen met de innovaties zijn overwegend positief.

Bij meerdere scholen leeft de wens voor verruiming van de profielkeuzevakken. Bij sommige scholen beperkt deze wens zich tot een specifiek profiel, bij andere scholen is de wens breder (meerdere profielen of zelfs loslaten van profielenstructuur). De voornaamste doelen van verruiming van de

⁹ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/06/16/voortgang-programma-ruimte-voor-regie>

profiel(keuze)vakken zijn leerlingen meer keuzemogelijkheden bieden en meer mogelijkheden bieden voor een bredere ontwikkeling.

Ervaringen

De leerlingen zijn over het algemeen erg blij met de toegenomen vrijheid om hun profiel zo in te richten dat het beter bij hun interesses en talenten past. Van docenten vraagt deze afwijking wel veel voorbereidingstijd. Bij nieuwe vakken is het soms de vraag of de belangstelling onder leerlingen groot genoeg is om het te kunnen blijven aanbieden.

Conclusie

De betrokken scholen zijn voorstander van verruiming van de profielkeuzevakken, maar hoe groot landelijk de behoefte hieraan is, weten we nog niet. Chinees als examenvak voor havisten lijkt een kansrijke innovatie die breder uitgerold kan worden. Wat betreft de afwijking 'Audiovisueel als examenvak voor basis- en kaderleerlingen' en Global Politics en Global Perspectives lijkt het zinvol om eerst te verkennen hoeveel animo hiervoor landelijk is. De innovaties zijn interessant voor de ontwikkelingen omtrent de curriculumherziening, gelet op het vervolgtraject voor herziening van delen van de bovenbouw vo.

Vakhavo

Binnen het experiment Regelluwe scholen hebben drie scholen gewerkt aan de ontwikkeling van een 'vakhavo'. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om één van de vakken uit het curriculum vanaf klas 3 in te wisselen voor een praktijkgericht vak dat meetelt als volwaardig examenvak. Op twee scholen is dat een praktijkgericht programma richting de 'techniek', op de derde school gaat het om een uitgebreid kunstvak dat leerlingen al in het hbo volgen. De motivatie daarvoor ligt vooral in onderwijs dat past bij havisten: een doorgaande leerlijn naar het hbo en de beroepspraktijk, ruimte voor 'leren door doen' en aansluiten bij wat leerlingen boeit.

Ervaringen

De ervaringen met de vakhavo zijn positief, zowel voor de scholen als de leerlingen vanwege de aansluiting bij de interesses en manier van leren bij de leerlingen en de verbetering van hun voorbereiding op een beroepskeuze (en hbo-opleiding). Een belangrijke kanttekening daarbij is dat er slechts één school is waar de vakhavo al wordt uitgevoerd van klas 2 t/m 5, met een volledige klas. Daarnaast is er één school waar een vakhavo/vwo-route wordt aangeboden voor enkele individuele leerlingen, in samenwerking met een hbo-kunstopleiding, en één school waar in 2019/2020 een eerste pilot met vijf leerlingen is uitgevoerd. Naast deze drie regelluwe scholen, zijn ook landelijk scholen bezig met de ontwikkeling van een praktijkgericht vak voor de havo. Er is veel interesse bij bedrijven voor met name de vakhavo's die zich richten op techniek. Er zijn ook ideeën over vakhavo-routes in andere richtingen (zorg, economie, onderwijs).

Het experiment Regelluwe scholen heeft laten zien dat er bij scholen belangstelling is voor het organiseren van een vakhavo-route, maar ook dat daarvoor een aantal jaren voorbereidingstijd nodig is. Belangrijke aspecten zijn: het ontwikkelen van het praktijkgericht vak tot een volwaardig examenvak, roostering, keuze van vakken die eerder worden afgerond/afgesloten, het organiseren van de samenwerking met de vmbo-afdelingen, het vervolgonderwijs en bedrijven, afspraken over deelname van leerlingen en goed informeren van ouders en leerlingen. Voor de scholen die wat later zijn gestart met hun deelname aan het experiment is de aanloopperiode eigenlijk te kort geweest, waardoor de implementatie onder druk stond.

Conclusies

Er bestaat behoefte om voor deze onderwijsvernieuwing een nieuw traject op te zetten waarin de deelnemende scholen voldoende tijd krijgen voor het opbouwen van een volwaardige vakhavo. Deze ontwikkeling is gediend met ondersteuning van het groeiend aantal initiatieven en experimenten in de praktijk, koppeling aan onderzoek en de verbinding van toekomstperspectief aan de onderzoeksresultaten. Belangrijk is dat scholen die een praktijkgericht programma ontwikkelen daarvoor ook gebruik mogen (blijven) maken van de ruimte in de regelgeving voor de verplichte en keuzevakken in de havo. Belangrijke randvoorwaarden zijn: duidelijke regie en ruimte voor uitwisseling van ervaringen.

Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen

Acht scholen hebben hun leerlingen de mogelijkheid geboden om het Centraal Examen in Engels, Duits of Frans te vervangen door een internationaal erkend ERK-certificaat van voldoende niveau. De score die ze behalen voor het internationaal erkende examen werd dan omgerekend naar een cijfer voor het CE met behulp van omreken Tabellen.

Ervaringen

Gedurende de periode dat de scholen experimenteerden met deze afwijking waren schoolleiding, docenten moderne vreemde talen en leerlingen er onverminderd positief over. De belangrijkste opbrengst volgens docenten en schoolleiding is dat leerlingen hiermee beloond worden voor de energie die ze gestoken hebben in het behalen van het ERK-certificaat op een dergelijk hoog niveau. Leerlingen zelf vinden het vooral voordelig dat ze in de CE-periode een examen minder hebben; er komt daardoor tijd vrij, die ze aan andere vakken kunnen besteden.

Hoewel de ervaringen positief zijn, zijn er vraagtekens te zetten bij verruiming van wet- en regelgeving ten gunste van deze mogelijkheid. De consequentie is dat de Nederlandse eindtermen niet gelden voor de leerlingen die een dergelijk certificaat behalen i.p.v. een CE. De inhoud van het examen wordt eigenlijk 'uitbesteed' aan instanties buiten Nederland. Dat is een tamelijk vergaande consequentie. Een andere kwestie is de toegankelijkheid van het onderwijs. Het behalen van deze certificaten is namelijk niet kosteloos, terwijl het voortgezet onderwijs gratis zou moeten zijn. Dit de toegankelijkheid voor leerlingen belemmeren, vooral als de ouders een laag inkomen hebben. Of scholen zouden voor alle leerlingen de kosten van het ERK-examen moeten vergoeden.

Conclusie

Uit het grote enthousiasme voor deze afwijking spreekt vooral de wens om het eindexamen van de moderne vreemde talen anders in te richten. De ervaringen en ideeën van de deelnemende scholen kunnen gebruikt worden in de discussies over de herinrichting van de eindexamens moderne vreemde talen.

Staatsexamen NT2 en EDUP

Drie vo-scholen geven nieuwkomer-leerlingen met een achterstand in de Nederlandse taal de mogelijkheid het staatsexamen NT2 (voor vmbo- en havo-leerlingen) of EDUP (voor vwo-leerlingen) te maken in plaats van het reguliere Centraal Examen Nederlands. De scholen kiezen hiervoor, omdat deze leerlingen hierdoor meer kansen hebben op een diploma, met betere doorstroming naar het vervolgonderwijs.

Ervaringen

De afwijking is ingegaan in schooljaar 2019/2020. In verband met de coronacrisis is de examinering NT2 en EDUP stil komen te liggen. Het instituut waarmee het NT2 Staatsexamen en EDUP wordt afgenomen was tijdelijk gesloten.

Docenten zien dat het examenprogramma voor Staatsexamen en EDUP beter aansluit bij deze leerlingen. De leerlingen doen daardoor succeservaringen op en krijgen meer zelfvertrouwen. Docenten geven aan dat leerlingen makkelijk Nederlands durven spreken tegen anderen.

Conclusie

Omdat de afwijking pas in schooljaar 2019/2020 ingegaan is en omdat examens niet zijn doorgegaan, is nog onbekend wat effecten zijn. Om na te kunnen gaan wat de effecten zijn op de leerlingen is het nodig om hiermee ervaring op te doen bij examenmomenten, gedurende enkele schooljaren.

Septemberroute en deexamens

Tien vo-scholen bieden gezakte examenkandidaten op de eigen school de kans hun diploma te behalen via de septemberroute of door het behalen van deelcertificaten. Normaal gesproken worden deze routes uitgevoerd door het vavo. Via de septemberroute verbeteren leerlingen een schoolexamenvak of het profielwerkstuk, zodat zij alsnog in augustus/september kunnen slagen. De route voor het behalen van deelcertificaten zorgt ervoor dat leerlingen voor meerdere vakken terugkomen op school om te kunnen slagen. Het gaat meestal om twee tot vijf vakken die de leerlingen volgen en waarin ze opnieuw examen doen.

Ervaringen

De leerlingen die van deze mogelijkheden gebruik maken zijn er tevreden over. Ze verkiezen hun eigen school boven het vavo met als belangrijkste motivatie dat zij al bekend zijn met de docenten en met hoe het eraan toegaat op school. De invoering van de septemberroute is niet ingewikkeld gebleken, er zit volgens de scholen vrij weinig werk aan vast. Scholen ervaren dat de invoering van de route voor deelcertificaten vrij complex is in het eerste jaar. Het is relatief veel werk om in het administratiesysteem per leerling bij te houden voor welke vakken hij/zij opnieuw schoolexamens en centraal examens maakt.

Conclusie

Een landelijke invoering van de deexamens zou stelselgevolgen hebben, omdat er minder leerlingen naar vavo-instellingen zullen gaan. Als het bij een klein aantal scholen blijft, is dat aantal leerlingen nog te overzien. Pas bij grotere aantallen zijn er gevolgen voor vavo-instellingen, ondanks dat zij ook andere instroom van leerlingen en volwassenen hebben. Goede afstemming tussen deelnemende scholen en vavo-instellingen is dan nodig.

De mogelijkheid van de septemberroute heeft minder grote gevolgen voor het vavo. Dit komt omdat in de reguliere situatie de school meestal het contact met deze leerlingen heeft, waarna het vavo het diploma afgeeft. In de afwijkende situatie binnen het experiment Regelluwe scholen geeft de school het diploma af en is het vavo er niet meer bij betrokken.

Bevoegdheid van docenten

Zes vo-scholen benutten de mogelijkheid van verruiming van de bevoegdheden voor hun docenten.

Het gaat om a) native speakers in het tweetalig onderwijs, b) docenten met een tweedegraads bevoegdheid die lesgeven in de bovenbouw van havo of vwo, c) docenten die lesgeven in een 'verwant' vak, waarvoor ze niet gediplomeerd zijn.

Ervaringen

Deze afwijking is op kleine schaal toegepast, in totaal betreft het elf docenten. De scholen hanteren een intern beoordelingstraject, waarmee directies en docenten aangeven dat zij de kwaliteit waarborgen. Er zijn lesbezoeken afgelegd, zowel door interne beoordelaars als door de inspectie.

Conclusie

De ervaringen zijn positief. Zowel de directies als de docenten zelf benadrukken dat het waarborgen van de kwaliteit van belang is en blijft. Er is nog onduidelijkheid bij scholen wat er gebeurt met de toegekende bevoegdheid wanneer de docent naar een andere, niet-regelluwe school zou vertrekken en wat er gebeurt met hun bevoegdheid na afloop van het experiment Regelluwe scholen.

3 Opbrengsten van het experiment als geheel

In het voorgaande hoofdstuk hebben we per thema beschreven wat de vernieuwingen inhouden en wat de ervaringen hiermee zijn. Maar wellicht is Regelluw meer dan de som der delen. Wat heeft het alles bij elkaar opgeleverd voor de leerlingen, de leraren en voor de school? In dit hoofdstuk proberen we per doelgroep antwoord te geven op die vraag. Bij de opbrengst van het experiment gaat het zowel om kwaliteitsverbetering als om een vergroting van de doelmatigheid (verhouding kosten/baten) bij gelijkblijvende kwaliteit.

3.1 Opbrengst voor de leerlingen

Uiteindelijk gaat het bij elke verbetering van de onderwijskwaliteit om de opbrengst voor de leerlingen. Dat wil niet zeggen dat we het succes van Regelluw alleen daaraan zouden moeten afmeten. Sommige vernieuwingen zijn in eerste instantie gericht op de schoolorganisatie of op de leraar. Denk aan het benutten van onderwijstijd voor onderwijsontwikkeling en professionalisering, alternatieve opzet van het schoolplan, verruiming van bevoegdheden van docenten. Effecten op de leerlingen zijn in die gevallen indirect. Toch zien leerkrachten, schoolleiding en ouders positieve effecten op de leerlingen. We bespreken eerst de effecten in het primair onderwijs, vervolgens die in het voortgezet onderwijs.

Primair onderwijs

In het primair onderwijs zien de betrokkenen effecten op drie terreinen: versterken sociaal-emotionele ontwikkeling en motivatie, het bieden van maatwerk voor leerlingen met ondersteuningsbehoeften en het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling.

Een goede start op *sociaal-emotioneel* gebied aan het begin van groep 1 zien scholen als één van de opbrengsten van vaste instroommomenten voor de kleuters. De sociaal-emotionele ontwikkeling is volgens scholen ook gebaat bij de introductie van onderzoekend en ontdekkend leren, waarbij wordt gestreefd naar versterking van het eigenaarschap van leerlingen. De ervaring op de scholen is dat dit de motivatie van de leerlingen ten goede komt.

Maatwerk wordt geboden door scholen die flexibel omgaan met onderwijstijd in het kader van passend onderwijs. *“Leerlingen met grote zorgvragen hebben nu een onderwijsplek kunnen krijgen,”* zegt een vertegenwoordiger van de medezeggenschapsraad (MR) van een basisschool.¹⁰ *“Als een leerling een bepaalde therapie nodig heeft, dan kan dat nu georganiseerd worden.”* De schoolleiding van een andere school zegt op basis van de ervaringen met de Familieklass: *“Er is een toename van welbevinden bij het kind, zowel in het gezin als op school. Dat werkt ook door in motivatie en prestaties.”* De nieuwe dagindeling op een sbo-school heeft volgens de schoolleiding vooral een positieve uitwerking op het gedrag van de leerlingen. Ze zijn rustiger, minder lang en heftig boos en beter aanspreekbaar. *Maatwerk* wordt ook geleverd in het kader van brede talentontwikkeling. Een leerkracht: *“Kinderen met een hoger denkniveau krijgen veel vrijheid, als kinderen het wat lastiger vinden, krijgen ze een leidraad.”*

¹⁰ Citaten zijn afkomstig uit verslagen van de interviews, met name van de laatste ronde interviews, waarin is gevraagd naar de opbrengst van deelname aan het experiment.

Dat is het mooie van maatwerk: sommige kinderen hebben baat bij structuur, anderen worden creatief van meer vrijheid."

Ten slotte de *cognitieve ontwikkeling*. Eén basisschool in het bijzonder heeft zich hier sterk op gericht, namelijk de school met de pre-school voor kinderen vanaf 2,5 jaar. Door de voorschoolse educatie de school in te halen, is gewerkt aan een sterke onderwijskundige aanpak en een versterkte doorgaande lijn naar groep 1. De ontwikkeling van de peuters op de pre-school is gevolgd met een observatie-systeem en vergeleken met de ontwikkeling van kinderen op reguliere VVE-peutergroepen. Ze blijken het opvallend goed te doen. Overigens richt de pre-school niet alleen op de cognitieve ontwikkeling, ook de sociaal-emotionele ontwikkeling krijgt veel aandacht.

De pre-school neemt een uitzonderingspositie in. Andere scholen zien weinig directe effecten op de cognitieve ontwikkeling. Dat is niet verwonderlijk, aangezien de afwijkingen van die scholen meer gericht zijn op het bieden van meer *mogelijkheden* voor leerlingen dan op het *verbeteren* van leerresultaten. Daarom hadden we niet de verwachting dat er een meetbare verhoging van de prestaties zichtbaar zou zijn.

Resultaten verplichte eindtoets

De ervaringen van de scholen zijn waardevol, maar we hebben in het onderzoek ook gebruik gemaakt van een objectieve maat om de opbrengst van leerlingen vast te stellen. Van alle regelluwe basisscholen hebben we de scores op de verplichte eindtoets vergeleken, over de periode van schooljaar 2014/15 tot en met 2018/19¹¹. Gezien het type vernieuwingen verwachtten we geen aanzienlijke positieve effecten, we deden dit vooral om na te gaan of deelname aan het experiment geen onverhoopt *negatief* effect had op de leerlingprestaties. Daartoe hebben we gekeken naar de ontwikkeling van de eindopbrengsten van de basisscholen, tijdens de looptijd van het experiment.¹²

Omdat er verschillende eindtoetsen werden gebruikt, ook door één en dezelfde school, hebben we de eindtoetsscores omgerekend naar percentielscores. Bij de meeste scholen zijn er van jaar tot jaar slechts geringe verschillen tussen deze scores. Er zijn echter enkele uitzonderingen, met soms zeer forse schommelingen in de scores. Een duidelijke trend daarin is niet te ontdekken. De percentielscores dalen eerst en stijgen dan of andersom. Aan vijf schoolleiders van scholen met aanzienlijke schommelingen is gevraagd naar hun verklaring. De volgende verklaringen worden gegeven:

- de groepen zijn klein, daardoor hebben uitschieters in de scores grote invloed op het gemiddelde;
- veranderde instroom van leerlingen; meer leerlingen met complexe problematiek;
- streven naar inclusief onderwijs, waardoor niet/minder wordt verwezen naar speciaal onderwijs;
- zij-instromers met een grote leerachterstand;
- verplichting eindtoets voor alle leerlingen;
- overgestapt op een andere eindtoets; scores zijn niet goed vergelijkbaar.

De verklaringen zijn uiteenlopend, maar nergens wordt verwezen naar deelname aan het experiment Regelluwe scholen. We zien geen reden om stijging of daling van de scores op eindtoetsen toe te schrijven aan het experiment.

¹¹ Het schooljaar 2019/20 is niet meegenomen in de analyses, omdat in dat jaar als gevolg van COVID-19 geen eindtoets basisonderwijs is afgenomen.

¹² Het speciaal basisonderwijs bleef hierbij buiten beschouwing.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn er meer vernieuwingen rechtstreeks gericht op de leerling. Het gaat daarbij veelal om het bieden van meer flexibiliteit. Voorbeelden zijn de vernieuwingen in het curriculum, de alternatieve examenroutes voor moderne vreemde talen en de mogelijkheid tot deelcertificaten en septemberroute. Met al deze vernieuwingen is meer maatwerk mogelijk voor leerlingen. Maatwerk is dan ook vaak het antwoord, als schoolleiding of leraren gevraagd wordt naar de opbrengst voor leerlingen.

Maatwerk, dat vervolgens leidt tot een hogere motivatie onder de leerlingen. Een ouder over de 'vakhavo': *"Dit doet eindelijk recht aan de intelligentie en de affiniteit van mijn kind!"* Doordat de leerlingen de mogelijkheid krijgen het onderwijs te kiezen dat bij hen past, raken ze gemotiveerd. Veel leraren van regelluwe scholen beamen dat. Enkele scholen die later zijn gaan deelnemen aan het experiment, zien nog niet onmiddellijk resultaat. *"Voor de leerlingen is het wel wennen dat ze zelf eigenaarschap krijgen."*

Leerprestaties is niet het eerste waar schoolleiding en leraren aan denken, als je ze vraagt naar de opbrengsten voor leerlingen. *"Geen betere prestaties, maar ook niet minder goed,"* zegt een leraar van een scholengemeenschap. Toch wordt door een paar scholen genoemd dat er opmerkelijk goede resultaten zijn geboekt. Alternatieve examens voor moderne vreemde talen hebben groot effect, volgens de schoolleiding van een gymnasium. *"We zien een groot effect. Sommige leerlingen halen 10-en op hun eindlijst!"* Anderen zien dat het maatwerk uiteindelijk leidt tot betere prestaties. De schoolleiding van een andere school: *"Meer maatwerk vergroot de motivatie en dat leidt tot betere prestaties van de leerlingen."*

Ook vernieuwingen die niet rechtstreeks op leerlingen zijn gericht, kunnen voor hen iets opleveren. Enkele scholen die onderwijstijd inzetten voor ontwikkeltijd, zien dat leerlingen die lesvrije tijd nuttig gebruiken. *"Doordat de studiedagen zijn ingeroosterd voorafgaand aan toetsweken, hebben leerlingen echt de tijd zich daarop voor te bereiden,"* zeggen leraren van een gymnasium.

Gemiddelde examencijfers en slagingspercentages

In het voortgezet onderwijs bekijken we de gemiddelde examencijfers en de slagingspercentages van de scholen. Hier zien we dat deze door de jaren heen nagenoeg gelijk blijven. We hebben de gemiddelden vergeleken over de periode van schooljaar 2013/14 tot en met 2018/19.¹³ Op alle niveaus liggen de gemiddelde examencijfers van de regelluwe scholen rond de 7, zonder dat er binnen de scholen grote verschillen optreden van jaar tot jaar. We zien geen trend in de ontwikkeling van de examencijfers. We zien hetzelfde patroon bij de slagingspercentages van de scholen. Ook hier zien we weinig variatie tussen opeenvolgende jaren. Een trend is niet waarneembaar.

3.2 Opbrengst voor de leraren

Primair onderwijs

In het primair onderwijs heeft het experiment de leraren vooral nieuwe motivatie en verlichting van werkdruk opgeleverd. De motivatie komt van het invoeren van vernieuwende onderwijsconcepten, zoals 'onderzoekend en ontwerpend leren'. Leraren van een basisschool zeggen: *"Er hangt nu een vibe van 'we gaan ontdekken!'"* Dit betekent dat de leraren aan de bak moeten, is de ervaring, want

¹³ Het schooljaar 2019/20 is niet meegenomen in de analyses, omdat in dat jaar als gevolg van COVID-19 geen centrale examens zijn afgenomen.

innovatie kost tijd en energie. Doordat de vernieuwingen gezamenlijk worden opgepakt, neemt het 'eigenaarschap' toe, signaleren verscheidene leraren. *"We hebben ontwikkelteams samengesteld op basis van onze visie. In die teams wordt keihard gewerkt en er komen mooie resultaten uit."*

Professionalisering wordt door een enkele school genoemd als winstpunt, bijvoorbeeld op het gebied van passend onderwijs. *"Er was nu ruimte om leerkrachten te laten scholen in het gebruik van een bepaalde taalmethode, door de logopediste."*

De vernieuwingsactiviteiten lijken een positieve invloed te hebben op de werkdruk. Bij sommige vernieuwingen krijgen de leraren extra ondersteuning, door met experts samen te werken. Dat geldt bijvoorbeeld voor de Familieklas. Daardoor wordt er doelmatiger gewerkt. Ook extra studiedagen helpen bij de doelmatigheid. Vergaderingen en ontwikkelwerk werd op de 'regelluwe dagen' gepland. Dit werkt efficiënt. Collega's konden elkaar onmiddellijk aanspreken, dat leidde tot snellere resultaten. Vaste instroommomenten zorgen voor efficiëntiewinst, doordat er jaarlijks veel minder momenten zijn waarop intakes plaatsvinden, kinderen komen wennen en de routines uitgelegd worden. Bij andere vernieuwingen is er objectief gezien wel sprake van extra werk, maar door het toegenomen eigenaarschap wordt dit niet als zodanig ervaren.¹⁴ Het werken aan vernieuwingen waar je achter staat, geeft energie, is de ervaring van veel leraren.

Voortgezet onderwijs

Leraren van uiteenlopende scholen kiezen die twee woorden om te beschrijven wat het experiment hen heeft opgeleverd: 'eigenaarschap' en 'betrokkenheid'. Dit is te danken aan de gezamenlijke aanpak van de vernieuwingen. Door die gezamenlijkheid is saamhorigheid ontstaan onder leraren. Ook het kunnen bieden van maatwerk zien leraren als een bijdrage aan hun eigenaarschap. *"Het is heel bevredigend je te kunnen richten op de leerlingen die dit nodig hebben, om het vak te kunnen halen,"* zegt de schoolleiding van een scholengemeenschap. Of om leerlingen die iets extra's willen doen wat voorheen niet mogelijk was, daarbij te kunnen stimuleren.

Wat betekent dit voor de werkdruk onder leraren? Verscheidene docenten vinden zelfs dat de werkdruk is afgenomen. Zij schrijven dat toe aan de toegenomen ruimte om maatwerk te bieden. De ervaring dat dit in het belang is van de leerlingen en de waardering die ze daarvoor krijgen, zijn heel bevredigend. Het voelt daardoor alsof het werk lichter is, ook al nemen de inspanningen niet af. Alleen bij de start van het experiment vroegen de vernieuwingen op sommige scholen veel extra inzet van de leraren. Op enkele scholen heeft de schoolleiding hiermee rekening willen houden door deelname aan ontwikkelwerk te vragen op basis van vrijwilligheid en affiniteit. De consequentie is dat de mate van betrokkenheid niet bij alle leraren even groot is.

De tevredenheid is niet helemaal unaniem. Sommige docenten ondervinden nadeel van de vernieuwingen, bijvoorbeeld als de consequentie van bepaalde vernieuwingen is dat het aantal uren van hun vak verminderd is.

3.3 Opbrengst voor de scholen

Het experiment Regelluwe scholen kan de school iets opleveren, maar vraagt ook iets van de school. Het moet allemaal georganiseerd worden, dat kost tijd en energie. Ook aandacht voor draagvlak is continu nodig; schoolleiding, leraren en bestuur moeten achter de vernieuwingen staan. Kortom, deelnemen

¹⁴ De relatie tussen ervaren regeldruk, betekenis, eigenaarschap en werkbaarheid is beschreven in de master thesis van Esther van Dijk (2017) 'Tussen de regels. Het experiment Regelluwe scholen en de door stakeholders ervaren regeldruk in het onderwijs.'

aan een experiment als dit vraagt iets van het *innovatief vermogen* van de scholen. Onder innovatief vermogen verstaan we de mate waarin leraren en schoolleiders in staat zijn om veranderingen en vernieuwingen te introduceren, te implementeren en te incorporeren in hun schoolorganisatie. Tijdens het experiment hebben we dit in kaart gebracht met behulp van een hiertoe ontwikkeld instrument: het 'innovatieprofiel'. Dit geeft een beeld van de volgende zes thema's:

1. visie op innovatie vanuit schoolleiding;
2. verantwoordelijkheid leraren en schoolleiders;
3. schoolcultuur en aandacht voor professionalisering;
4. innovatiebereidheid van leraren;
5. innovatiebekwaamheid van leraren;
6. starten en borgen van innovaties.

In de beginfase van het experiment, in 2017, is aan de hand van gesprekken met leraren per school het innovatieprofiel bepaald. Dit is gebeurd op 17 regelluwe scholen. Per thema discussieerden de leraren over de vraag welk profiel het beste bij de school past, van behoudend tot uitgesproken innovatief. Het streven was daarbij om tot consensus te komen.

Alle scholen waar het innovatieprofiel is besproken, zijn volgens de leraren behoorlijk of uitgesproken innovatief. De deelnemende basisscholen hadden vooral een uitgesproken innovatief profiel op de thema's 1 'Visie op innovatie vanuit de schoolleiding', en 6 'Starten en evalueren van innovaties'. De leraren voortgezet onderwijs vonden hun school het meest innovatief op de thema's 4 'Innovatiebereidheid van leraren' en 5 'Innovatiebekwaamheid van leraren'.¹⁵

Heel verrassend is deze uitkomst niet, het gaat hier immers om excellente scholen.¹⁶ Een groot innovatief vermogen is bevorderend voor de organisatie en bereidheid onder collega's om innovaties door te voeren. De bevindingen ondersteunen dat we voorzichtig moeten zijn om de resultaten van het experiment te generaliseren naar alle scholen voor primair en voortgezet onderwijs. Een regelluwe school is geen gemiddelde school.

We bespreken hoe het innovatief vermogen van de scholen zich in de loop van het experiment heeft ontwikkeld en wat andere opbrengsten zijn voor de scholen.

Primair onderwijs

Op basis van de ervaringen kunnen we niet concluderen of het innovatief vermogen verder is versterkt. Wel zijn er ervaringen van scholen die daarop wijzen. Enkele citaten: *"Dit heeft invloed gehad op onze visie. De basis is versterkt. Er is meer samenhang en meer samenspraak. Er is een steviger basis om het onderwijs kritisch te blijven vernieuwen."* *"De eensgezindheid is toegenomen. De opbrengst van de afgelopen periode is dat alle neuzen dezelfde kant op staan."*

Scholen zijn blij met de ruimte die is gecreëerd. Dit maakt het voor hen beter mogelijk om te vernieuwen *"We hebben in Nederland toch wel veel regeltjes,"* zegt een schoolleider. *"Fijn dat er nu ruimte was om te experimenteren en buiten de gebaande paden te treden."* Sommigen vrezen wel dat na afloop van het experiment ze moeten terugkeren naar de oude situatie. De andere schoolleider vindt

¹⁵ Zie voor meer informatie over het innovatieprofiel bijlage 9, waarin het profiel en de scores uitgebreid worden beschreven.

¹⁶ Onder de scholen die vanaf de uitbreiding zijn gaan deelnemen aan het experiment, waren ook enkele 'goede' scholen. Deze scholen hebben het innovatieprofiel echter niet ingevuld.

dat de ruimte voor flexibiliteit blijvend zou moeten zijn. *“De overheid mag wat meer vertrouwen op de expertise van scholen.”*

Enkele schoolleiders zijn zich meer bewust geworden van de regeldruk en waar die vandaan komt. *“Veel regelgeving bleek helemaal niet van de overheid te komen,”* zegt een schoolleider. *“Het bleek bijvoorbeeld dat veel belemmeringen voortkwamen uit de regelgeving van het samenwerkingsverband. Er kan heel veel, maar uit samenwerking met andere organisaties komen beperkingen voort, zoals formulieren, procedures en afspraken.”*

Voortgezet onderwijs

De meest genoemde opbrengst op schoolniveau in het voortgezet onderwijs is dat de schoolontwikkeling een impuls heeft gekregen en dat er een duidelijke lijn is uitgezet voor de toekomst. Op verscheidene scholen is de onderwijsvisie meer uitgekristalliseerd. *“Het ontwikkelen van een onderwijsvisie en missie liep parallel met het opstellen van het schoolplan. Daarvoor is de ontwikkeltijd ingezet.”*

Is het innovatief vermogen van de school toegenomen? In zijn algemeenheid kunnen we dat niet concluderen. Enkele scholen doen uitspraken in die richting. Een schoolleiding ziet dat de school meer ‘ondernemend’ is geworden. Volgens andere scholen is het sleutelwoord ‘ruimte’. Die ruimte ontstond doordat er kon worden afgeweken van regels. Ruimte voor ontwikkeling, ruimte voor het bieden van maatwerk aan leerlingen. Sommige scholen pleiten nadrukkelijk voor het behoud van die ruimte. *“Je mag ons vragen naar de resultaten die we bereiken met ons onderwijs, maar geef ons de ruimte om zelf te bepalen hoe we die resultaten te bereiken en hoeveel tijd we daarvoor inzetten.”*

Tenslotte noemen verscheidene scholen de meerwaarde van het contact met andere scholen. Vooral in de startfase van het experiment was dit intensief. Ook scholen die later van start gingen met het experiment, noemen dit als een onverwachte meerwaarde.

3.4 Betrokkenheid van medezeggenschapsraad, leraren en ouders

In deze paragraaf bespreken we de rol van verschillende betrokkenen binnen de school bij het experiment. Bij elke afwijking van wet- en regelgeving was instemming vereist van het schoolbestuur en de medezeggenschapsraad (MR). Was dit op de regelluwe scholen een formele kwestie of was er sprake van een actieve inbreng van de MR, leraren en ouders?

Primair onderwijs

De rol van de MR bij het experiment verschilt van school tot school. Op de ene school zegt de MR voortdurend te zijn meegenomen met alle ontwikkelingen. Het experiment werd regelmatig geagendeerd op vergaderingen, de MR werd gevraagd actief mee te denken. Zo was het niet overal. Op andere scholen wordt de MR wel geïnformeerd, maar niet echt als partner gezien van de schoolleiding. Op een enkele school is de MR echt ontevreden over de mate van betrokkenheid: ze zijn te laat geïnformeerd en overleg met de schoolleiding verloopt stroef. In sommige gevallen is de MR op de rem gaan staan, als ouders vonden dat er te veel extra studiedagen waren.

De betrokkenheid van de leerkrachten was over het algemeen groot. Scholen die het schoolplan vernieuwden, betrokken daarbij zoveel mogelijk het hele team. Bij het introduceren van vaste instroommomenten voor kleuters werden de leerkrachten uit de onderbouw nauw betrokken.

Verscheidene scholen vertellen dat regelluw vaak besproken is op de teamvergaderingen.

Ouders zijn geïnformeerd op ouderavonden. Sommige scholen, hebben aparte peilingen gehouden onder ouders, om na te gaan wat hun mening is over de vernieuwingen. Extra studiedagen zijn vaak in

overleg met de ouders gepland. Op sommige scholen waren ouders kritisch, ze vonden dat ze onvoldoende geïnformeerd werden.

Voortgezet onderwijs

Ook in het voortgezet onderwijs zijn er wisselende geluiden over de betrokkenheid van de MR. *“De informatievoorziening over de vakhavo was echt uitstekend. We kregen volledig inzicht in de keuzes die gemaakt werden en de argumenten daarbij, en ook in hoe gecommuniceerd is met collega’s. Het was echt een voorbeeldtraject wat betreft de instemmingsprocedure.”* Op de meeste scholen had de MR echter een meer passieve rol. Ze werd geïnformeerd en Regelluw werd besproken bij de lopende zaken. Schoolleiders melden dat er geen weerstand was, maar waren niet op zoek naar actieve betrokkenheid. Betrokkenheid van de docenten hing erg af van de afwijking waar het om ging. Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen is geen zaak voor het hele team, bevoegdheden van onderbevoegde docenten evenmin. Maar bij vernieuwing van het schoolplan of het inplannen van studiedagen voor onderwijsontwikkeling lag dat anders. Dan was een grote groep docenten actief betrokken.

De betrokkenheid van de ouders ten slotte was minder groot dan op de deelnemende basisscholen. Ouders werden geïnformeerd met de reguliere nieuwsbrieven en via de website van de school. Sommige scholen hielden incidenteel een peiling onder ouders. Een andere school was wel actief op zoek naar inbreng van ouders en richtte een klankbordgroep op met ouders.

4 Conclusies

In de vorige hoofdstukken hebben we een beeld geschetst van de ontwikkelingen tijdens de afgelopen vijf jaar van het experiment Regelluwe scholen. Met het verschijnen van de eindrapportage is het experiment nog niet afgerond. Het loopt door tot eind 2021.

In dit hoofdstuk trekken we conclusies over het experiment als geheel. We doen dat aan de hand van de onderzoeksvragen die bij aanvang van het experiment zijn geformuleerd:

1. In welke mate leidt het experiment Regelluwe scholen tot innovaties op de deelnemende scholen?

- a. In welke mate hebben scholen gebruik gemaakt van de hun geboden afwijkingsbevoegdheid? In welke mate bleek voor het realiseren van de voornemens van scholen afwijking van een verplichting niet nodig?
- b. Van welke verplichtingen is vaak afgeweken? Van welke verplichtingen is niet of nauwelijks afgeweken?

2. Hoe verlopen de innovaties op de scholen en in welke mate leiden ze tot verbetering van kwaliteit en doelmatigheid?

- a. *Opbrengsten:* In welke mate leidt het geven van ruimte tot innovatie: vernieuwingen die de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs verbeteren?
- b. *Proces:* Hoe verloopt het innovatieproces binnen de scholen? Hoe functioneert de dialoog/verantwoording binnen de school?

De eerste hoofdvraag beantwoorden we in paragraaf 4.1, de tweede in paragraaf 4.2.

4.1 Innovaties op de deelnemende scholen

Vraag 1a) Gebruik van de mogelijkheid tot afwijking van wet- en regelgeving

Het experiment Regelluwe scholen is begonnen met een selecte groep scholen. Van de 58 scholen die excellent waren in zowel 2013 als 2014 en dus in aanmerking kwamen voor deelname, hebben er 46 zich aangemeld (22 po-scholen en 24 vo-scholen). Daarvan hebben 25 scholen één of meer meldingen gedaan van afwijkingen van wet- en regelgeving (11 po-scholen en 14 vo-scholen).

Scholen konden ervoor kiezen om op één onderwerp af te wijken van wet- en regelgeving, maar ze konden dat ook op meerdere onderwerpen doen. De 16 deelnemende basisscholen hebben 29 afwijkingen van wet- en regelgeving gemeld. De 26 scholen voor voortgezet onderwijs hebben samen 52 afwijkingen gemeld.

Waarom heeft de andere helft van de aangemelde scholen bij nader inzien toch niet deelgenomen?

Daarvoor zijn verschillende redenen genoemd: directiewisseling, geen tijd, andere prioriteiten. Een interessante reden is dat in een aantal gevallen de plannen van de school gewoon realiseerbaar bleken binnen de huidige wet- en regelgeving, afwijking bleek niet nodig. Deze scholen hebben weliswaar niet in letterlijke zin deelgenomen aan het experiment, ze hebben er toch van geprofiteerd. Ze zijn zich bewust geworden van de ruimte die de onderwijswetgeving hen biedt. Ook dat kunnen we zien als een opbrengst van het experiment.

Uitbreiding van het experiment

Aanvankelijk konden alleen excellente scholen deelnemen aan het experiment. Dit riep de vraag op of de bevindingen ook gegeneraliseerd kunnen worden naar andere scholen. Is elke school in staat om regelluw te zijn of geldt dat alleen voor excellente scholen? Om hier meer zicht op te krijgen heeft minister Slob besloten tot uitbreiding van het experiment met scholen die als 'goed' zijn beoordeeld. Voor de uitbreiding hebben zich 6 basisscholen en 12 scholen voor voortgezet onderwijs aangemeld. De groep deelnemende scholen aan het experiment is dus bijna verdubbeld en, belangrijker, breder samengesteld. Het aantal meldingen van afwijking was onder de nieuwe groep scholen kleiner dan onder de eerste groep. Samen hebben de 18 'nieuwe' scholen 30 afwijkingen gemeld, gemiddeld 1,6 per school.

Het aantal afwijkingen na de uitbreiding was kleiner dan verwacht. Lang niet alle 'goede' scholen hebben van de mogelijkheid gebruik gemaakt. Wat is daarvoor de reden? Uit een telefonische enquête onder twintig excellente en goede scholen die zich *niet* voor de uitbreiding hebben aangemeld, blijkt dat de meeste scholen wel op de hoogte waren van de uitbreiding, maar hier toch geen belangstelling voor hebben. Ze kunnen goed uit de voeten met de huidige wetgeving en/of zijn te druk met andere zaken om deel te nemen aan dit experiment.

Vraag 1b) Thema's waarop afwijkingen zijn gemeld

Het totaal aantal afwijkingen van wet- en regelgeving is bijna honderd, maar het aantal thema's is beperkt. Onderwijstijd is een belangrijk thema, zowel in het primair onderwijs als in het voortgezet onderwijs. De wet biedt op dit terrein de laatste jaren al meer ruimte dan voorheen, maar de regelluwe scholen hadden behoefte aan nog meer flexibiliteit. Scholen verminderen het verplichte aantal lesdagen om tijd vrij te spelen voor onderwijsontwikkeling. Hiermee geven ze een impuls aan vernieuwing op verschillende terreinen. Iets dergelijks geldt voor de keuze voor een alternatief schoolplan. Daarbij gaat het er niet in de eerste plaats om dat scholen minder werk willen hebben aan het schrijven van een lijvig schoolplan, maar dat ze een schoolplan willen dat echt een functie heeft binnen de school. Deze scholen willen een beknopt en overzichtelijk jaarplan met enkele speerpunten, omdat dat past bij de dynamiek van de innovaties op school. Beide afwijkingen zijn dus niet bedoeld om lasten en regeldruk te verminderen, maar om doelgerichter te kunnen innoveren.

Andere thema's in het primair onderwijs zijn vaste instroommomenten voor kleuters en educatieve keuzedagen. Hier gaat het om relatief bescheiden vernieuwingen, die beide erg positief gewaardeerd worden. Voor de educatieve keuzedagen wordt verkend of dit breder mogelijk gemaakt kan worden. Een bijzonder geval van vervroegde instroom is de pre-school, waarbij kinderen uit de VVE-doelgroep al vanaf tweeënhalf jaar naar school kunnen. Het doel van de pre-school is het stimuleren van de ontwikkeling op zeer jonge leeftijd, zodat de kinderen op vierjarige leeftijd een goede start hebben in groep 1.

In het voortgezet onderwijs zijn er veel afwijkingen gemeld rondom examinering: meer mogelijkheden voor alternatieve examenvakken, alternatief examen moderne vreemde talen (ERK-certificaat) en het behalen van deelcertificaten. Het gemeenschappelijke doel achter deze vernieuwingen is het bieden van meer maatwerk en flexibiliteit voor leerlingen om keuzes te maken met betrekking tot hun schoolloopbaan. De huidige samenstelling van de profielen wordt door deze scholen als te beperkend ervaren. Scholen willen leerlingen meer mogelijkheden bieden om precies het pakket samen te stellen dat bij hen past. Daar hoort ook bij: eerder examen kunnen doen of examenvakken met een onvoldoende overdoen door deelcertificaten te behalen.

Een heel andere type afwijking in het voortgezet onderwijs is het aanstellen van niet volledig bevoegde docenten op grond van hun bekwaamheid, ervaring of verwante bevoegdheid. Het gaat bijvoorbeeld om docenten zonder eerstegraads bevoegdheid die lesgeven in de bovenbouw havo/vwo. Of om docenten die hun lesbevoegdheid in het buitenland hebben behaald.

Wanneer bleek afwijking niet nodig?

Scholen hebben in de beginfase van het experiment een aantal voorstellen tot afwijking gedaan waarvan snel duidelijk was dat ze niet nodig waren. Met name op het thema passend onderwijs deed dit zich voor. Met de nieuwe wetgeving is de landelijke regelgeving op dit gebied veel minder bepalend geworden. De samenwerkingsverbanden passend onderwijs hebben zeggenschap gekregen over de verdeling van de budgetten en de procedures die daarbij worden gehanteerd. Scholen waren zich hier bij aanvang van het experiment niet van bewust. Die toegenomen bewustwording kan gezien worden als opbrengst van het experiment Regelluwe scholen.

Een ander voorbeeld van een afwijking die niet nodig bleek, is het alternatieve schoolplan. Tijdens het experiment is dit door OCW onderzocht en de conclusie was dat de alternatieve schoolplannen gewoon toegestaan zijn binnen de wet. Voor OCW en Inspectie was dit aanleiding om een brochure hierover te publiceren. Daarin wordt beschreven welke ruimte bestaat in de regelgeving voor een 'schooleigen' invulling van het schoolplan.¹⁷

De toegenomen bewustwording geldt ook voor de regels die niet door de rijksoverheid zijn opgesteld, maar door het eigen schoolbestuur. Hier is opnieuw het schoolplan illustratief. Het is voorgekomen dat het alternatieve schoolplan werd tegengehouden door het eigen schoolbestuur, omdat men hechtte aan een uniforme opzet voor alle scholen die onder het bestuur vallen.

Tenslotte zijn er voorbeelden van afwijkingen die niet *mogelijk* waren binnen het experiment. Afwijkingen van andere wetten dan de WPO en de WVO vielen niet binnen de experimenteerruimte. Scholen konden binnen dit experiment niet afwijken van de Leerplichtwet of van de cao's voor onderwijspersoneel. Voor afwijkingen hiervan hadden sommige scholen wel plannen, maar deze konden niet worden uitgevoerd binnen het experiment Regelluwe scholen.

4.2 Kwaliteit en doelmatigheid

Vraag 2a) Opbrengsten: verbetering kwaliteit en doelmatigheid

Over het geheel genomen zijn de scholen tevreden tot zeer tevreden over de opbrengsten van het experiment. Dit concluderen we op basis van ervaringen die alle betrokkenen hebben gedeeld in de vele gesprekken, vanaf de start van het experiment in schooljaar 2016/17 tot de afronding van het onderzoek in schooljaar 2019/20. Bovendien wordt dit onderbouwd door enquêtes onder leerlingen en ouders.

Primair onderwijs

In het primair onderwijs zijn de betrokkenen over het algemeen positief over de vernieuwingen. Vooral op het niveau van de leraren en de school ziet men positieve opbrengsten.

¹⁷ Ministerie van OCW en Inspectie van het Onderwijs (2019) *Schoolplan: handvat voor kwaliteitsbeleid*.

Sommige vernieuwingen raken duidelijk aan de *kwaliteit* van het onderwijs. Onderwijsinnovatie en professionalisering zijn de belangrijkste opbrengsten van het inzetten van onderwijstijd voor ontwikkeltijd. Het inzetten van onderwijstijd voor ondersteuning van leerlingen maakt het mogelijk maatwerk te bieden voor leerlingen en hun ouders. Of dit daadwerkelijk ten goede komt aan de ontwikkeling van de leerlingen is niet aangetoond. Een andere vernieuwing waaraan een – bescheiden – positief effect op de leerlingen wordt toegedicht zijn de educatieve keuzedagen. Ouders geven in een enquête aan dat de kinderen tijdens zo'n dag op een andere manier leren, in een andere context. Van een enkele vernieuwing ziet de school een grote impact op de ontwikkeling van leerlingen. We denken dan aan de pre-school, waar kinderen vanaf 2,5 jaar naartoe kunnen. De betrokkenen zien dat zowel de cognitieve als de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen hier baat bij heeft. Om zicht te krijgen op effecten op de langere termijn, is verder onderzoek naar deze innovatie wenselijk, liefst onder een grotere groep scholen.

Op basis van de analyse van gegevens van de verplichte eindtoets van de deelnemende basisscholen hebben we geen aanwijzingen gevonden dat het experiment een negatieve of positieve invloed heeft op de leerlingprestaties.

Een effect op de *doelmatigheid* is geconstateerd bij vermindering van het aantal instroommomenten voor kleuters. Dit zorgt voor meer rust in de groep. De organisatie van het onderwijs verloopt soepeler en de administratieve last wordt beperkt. Bovendien ervaren leerkrachten een positieve invloed op het pedagogisch klimaat. Ook het alternatieve schoolplan is volgens betrokkenen een doelmatige vernieuwing. Het leidt tot meer efficiency en flexibiliteit.

Voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs zijn er, net als in het primair onderwijs, opbrengsten op school- en leraarniveau. Maar het accent van de afwijkingen ligt meer dan in het primair onderwijs op vernieuwingen waar de leerlingen direct baat bij hebben. We lichten dat hieronder toe.

De *kwaliteit* van het onderwijs is volgens de betrokkenen verbeterd, allereerst op het niveau van de school en de leraar. De ervaringen met het inzetten van onderwijstijd voor ontwikkeltijd zijn zeer positief. Het blijkt een stimulans voor innovatie en voor de betrokkenheid van docenten hierbij. Het verruimen van bevoegdheden van docenten wordt zowel door de betreffende docenten als de schoolleiding gewaardeerd. Dit gaat slechts om enkele docenten, maar de eerste ervaringen zijn positief.

In het voortgezet onderwijs zien de scholen ook positieve opbrengsten voor de leerlingen. Dat geldt hier sterker dan in het primair onderwijs en heeft ook te maken met de aard van de vernieuwingen. Uit enquêtes en interviews met leerlingen blijkt dat ze tevreden zijn over de mogelijkheden die hen worden geboden. Zo wordt duidelijk dat de 'vakhavo' in een behoefte voorziet. De leerlingen zijn hier zeer enthousiast over. Ook de mogelijkheid tot vrijstelling van het centraal examen voor leerlingen die een ERK-certificaat behalen voor Engels, Duits of Frans, waarderen de leerlingen. Het stelt ze in staat om deze vakken al in het voorlaatste jaar af te ronden, zodat ze zich kunnen concentreren op andere vakken. Verder blijkt uit een leerlingenenquête dat de mogelijkheid om deelcertificaten te behalen of de septemberroute te volgen zeer wordt gewaardeerd. Leerlingen vinden het prettig dat ze hun opleiding op hun 'eigen' school kunnen afmaken.

Ook in het voortgezet onderwijs hebben we gekeken naar de resultaten bij de afsluiting van het onderwijs. De gemiddelde examencijfers en slagingspercentages geven geen indicaties voor een trendbreuk. We kunnen dus niet spreken van een negatieve of positieve invloed van het experiment als geheel.

Sommige vernieuwingen hebben bijgedragen bij aan de *doelmatigheid* in het voortgezet onderwijs. Enkele scholen zijn afgeweken van de regelgeving over onderwijstijd om studiedagen en vergaderingen efficiënter te kunnen plannen. Het streven naar meer doelmatigheid stond echter niet voorop voor de regelluwe scholen in het voortgezet onderwijs. Verbetering van kwaliteit was het hoofddoel. In veel gevallen bracht dit extra werk met zich mee voor de school. Het experiment heeft dus zeker niet in alle gevallen geleid tot vermindering van de feitelijke werkdruk. Toch werd dit over het algemeen niet als belastend ervaren. Het kunnen bieden van maatwerk gaf zoveel bevrediging, dat de *ervaren* werkdruk niet toenam.

Vraag 2b) Innovatieproces

De vernieuwingen die de scholen hebben geïnitieerd, zijn in de meeste gevallen volgens plan uitgevoerd. Weliswaar hebben niet alle scholen die zich hebben aangemeld voor het experiment actief geparticipeerd en ook zijn niet alle vernieuwingen erg ambitieus, maar de vernieuwingen waar de scholen aan begonnen zijn, hebben ze meestal ook doorgezet. Natuurlijk gaat het hier om excellente scholen, die behoorlijk of uitgesproken innovatief zijn. Bij de uitbreiding van het experiment zijn ook andere scholen gaan deelnemen, die weliswaar 'goed' waren maar niet in alle gevallen excellent. Bij deze scholen zien we vaker dat afwijkingen niet in de praktijk zijn gerealiseerd.

Ondersteuning binnen het experiment

Scholen zijn positief over de ruimte die ze kregen, maar ook over de ondersteuning die deelname aan het experiment hen bood. Schoolleiders vonden de landelijke bijeenkomsten van regelluwe scholen inspirerend, ze hoorden daar van anderen enthousiaste verhalen over afwijkingen waar ze vervolgens zelf mee aan de slag gingen. Daarnaast hebben sommige regelluwe scholen elkaar opgezocht en samen initiatieven voor afwijkingen genomen.

Dialogo binnen de school, betrokkenheid van verschillende actoren

In hoeverre werden de vernieuwingen in het kader van het experiment gedragen door de school als geheel? Op welke manier waren verschillende partijen betrokken? Om te beginnen had de MR een formele rol, omdat hij moest instemmen met deelname. Daarnaast had de MR op sommige scholen een actieve inbreng tijdens het hele experiment. Het experiment werd regelmatig geagendeerd op vergaderingen, de MR werd gevraagd actief mee te denken. Het traject verliep op deze scholen 'voorbeeldig' wat betreft de instemmingsprocedure. Maar zo was het niet overal. Op andere scholen wordt de MR alleen geïnformeerd over het experiment, als een van de lopende zaken.

De betrokkenheid van leraren was groot, zowel in primair onderwijs als voortgezet onderwijs. Met name in het primair onderwijs werd vaak het hele team betrokken bij de vernieuwingen. In het voortgezet onderwijs hing de betrokkenheid af van de reikwijdte van de vernieuwing. Bij vernieuwing schoolplan of onderwijsontwikkeling werd het hele team actief betrokken, bij vernieuwingen op een specifiek terrein alleen docenten die het betrof.

De ouders zijn door sommige scholen actief betrokken bij het experiment, bijvoorbeeld door peilingen te houden, om na te gaan wat hun mening is over de vernieuwingen. Extra studiedagen zijn vaak in overleg met de ouders gepland. In het voortgezet onderwijs was de betrokkenheid van de ouders iets minder groot dan in het primair onderwijs en beperkt tot informatievoorziening. De conclusie is dat het draagvlak voor de vernieuwingen erbij gebaat is dat de school goed blijft communiceren, niet alleen aan het begin maar tijdens het gehele traject.

5 De toekomst van regelluw

Na afronding van het monitoronderzoek en de beantwoording van de onderzoeksvragen blijft nog één vraag over: hoe verder met de regels in het onderwijs? Is er reden om te streven naar meer 'regelluwte' of kunnen we tevreden zijn met de huidige wet- en regelgeving? In dit laatste hoofdstuk gaan we in op deze vraag.

We bespreken in hoeverre het experiment een stimulans is geweest voor de innovatie van het onderwijs (5.1), wat het betekent heeft voor het verminderen van regeldruk (5.2) en welke stappen er te zetten zijn in het laatste jaar van het experiment en daarna (5.3).

5.1 Regelluwte als stimulans voor innovatie

Wat heeft het experiment Regelluwe scholen teweeggebracht? Bij aanvang van het experiment werd verwacht en gehoopt dat scholen hun nek zouden uitsteken, de grenzen van de regelgeving zouden opzoeken en daar overheen zouden gaan (zie de beleidstheorie in paragraaf 1.2).

Naar aanleiding van de voortgangrapportages over het experiment is aan de onderzoekers meermalen de vraag gesteld of de gekozen afwijkingen niet nogal beperkt en voorzichtig waren. We hebben daarom de afwijkingen getypeerd naar omvang (klein of groot) en naar de gevolgen voor het onderwijsstelsel.

1. Omvang van de afwijking
 - a. Aantal leerlingen waarop het betrekking heeft
 - b. Voorbereidingstijd om dit te realiseren
2. Gevolgen voor het stelsel
 - a. Mogelijke gevolgen voor landelijke sturing (bijv. met betrekking tot Centrale Examen)
 - b. Mogelijke financiële gevolgen voor andere partijen (bijv. kinderopvang, vavo)
 - c. Mogelijke gevolgen voor kansengelijkheid

Om te beginnen maken we deze categorisering voor het primair onderwijs.

Tabel 5.1 Afwijkingen primair onderwijs

	Weinig/geen gevolgen stelsel	Gevolgen stelsel
Kleine afwijking	Schoolplan Educatieve Keuzedagen Onderwijstijd	Instroom peuters en kleuters: vaste momenten of vervroegde instroom
Grote afwijking		Instroompeuters en kleuters: pre-school

Volgens onze categorisering zijn de meeste afwijkingen in het primair onderwijs beperkt van omvang. Drie van deze kleine afwijkingen hebben niet of nauwelijks gevolgen voor het onderwijsstelsel. Het duidelijkst is dit voor het alternatieve schoolplan: dit is al toegestaan, in feite is er dus geen sprake van een afwijking. Ook de impact van de educatieve keuzedagen is gering, mits het aantal keuzedagen beperkt blijft tot enkele dagen per jaar. Dat laatste geldt ook voor afwijkingen met betrekking tot de onderwijstijd. Als het gaat om enkele studiedagen per jaar, heeft dit nauwelijks gevolgen. Wat betreft de vierdaagse schoolweek: die is ingrijpender, daarom wordt hiermee verder geëxperimenteerd in het Experiment Ruimte in Onderwijstijd.

Instream van peuters heeft wel consequenties voor het stelsel, omdat het gevolgen kan hebben voor de kinderopvang. Binnen het experiment Regelluwe scholen vielen die gevolgen mee, maar als dit op grote schaal mogelijk gemaakt wordt, is overleg met de kinderopvangsector wenselijk.

De enige echte grote afwijking in het primair onderwijs is de pre-school. Een veelbelovend initiatief, met aanwijzingen voor positieve invloed op de ontwikkeling van leerlingen. Binnen het experiment Regelluwe scholen heeft slechts één school hier ervaring mee opgedaan, dus verder experimenteren is noodzakelijk. Ook hier is afstemming met de kinderopvang gewenst.

Ook in het voortgezet onderwijs zijn de meeste afwijkingen bescheiden van omvang. Wel zien we hier meer gevolgen voor het stelsel.

Tabel 5.2 Afwijkingen voortgezet onderwijs

	Weinig/geen gevolgen stelsel	Gevolgen stelsel
Kleine afwijking	Schoolplan Onderwijstijd	Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen Staatsexamen NT2 EDUP Septemberroute Bevoegdheden en docenten
Grote afwijking		Inrichten curriculum (inc. vakhavo) Deelcertificaten

Voor het alternatieve schoolplan geldt hetzelfde als in het primair onderwijs: dit is nu al toegestaan. Ook het verminderen van onderwijstijd met enkele dagen per jaar is een kleine afwijking zonder gevolgen voor het stelsel.

Andere afwijkingen van beperkte omvang hebben wel degelijk gevolgen voor het stelsel. De alternatieve examentrajecten voor moderne vreemde talen bijvoorbeeld, houden in feite niet meer in dan een vrijstelling van het centraal examen voor de leerlingen die een ERK-certificaat hebben behaald. Maar de consequentie is wel dat het College voor Toetsing en Examinering (CvTE) geen volledige zeggenschap meer heeft over (de inhoud en kwaliteit van) het centraal examen van sommige vakken. Dat is een principiële punt. Bovendien zijn er kosten verbonden aan de ERK-examens, hetgeen de toegankelijkheid beperkt. Iets vergelijkbaars geldt voor het Staatsexamen NT2 en EDUP, met het verschil dat het hier wel om Nederlandse toetsen gaat. Binnen het experiment Regelluwe scholen is hiermee maar heel beperkt ervaring opgedaan. Meer onderzoek is nodig om vast te stellen in hoeverre doelen bereikt worden en of kanselijkheid versterkt wordt.

De septemberroute en deelcertificaten zien we als afwijkingen met duidelijke gevolgen voor het stelsel. De leerlingen die hier gebruik van maken zouden anders (waarschijnlijk) naar het vavo gaan. Als deze innovatie landelijk mogelijk wordt, is dit een bedreiging voor het voortbestaan van een deel van de vavo-instellingen. Bij het verstrekken van deelcertificaten zijn de gevolgen waarschijnlijk groter dan bij de septemberroute. Het lijkt de moeite waard om verder te onderzoeken of vo-scholen en vavo-instellingen samenwerkingsverbanden zouden willen opzetten, bijvoorbeeld vakken volgen op vavo en extra mentor vanuit school om contact te blijven houden met leerling.

Voor afwijkingen met betrekking tot de inrichting van het curriculum was veel belangstelling onder de leerlingen. Duidelijk is wel dat dit gevolgen heeft voor de samenstelling van de profielen. Gezien de behoefte hieraan bij leerlingen is het de moeite waard om te onderzoeken hoeveel flexibiliteit mogelijk is, zonder dat de profielen hun herkenbaarheid verliezen, voor het vervolgonderwijs en de

arbeidsmarkt. De 'vakhavo' verdient hierbij bijzondere aandacht; de verbreding daarvan naar andere sectoren dan techniek (zoals zorg, onderwijs, economie) is een verkenning waard.

Met bevoegdheden van docenten is te weinig ervaring opgedaan binnen het experiment om conclusies te trekken voor de toekomst. Duidelijk is wel dat dit consequenties kan hebben voor het bevoegdhedenstelsel. Daarover is ook een bredere discussie gaande, waarbij de ervaringen van het experiment Regelluwe scholen kunnen worden meegenomen.

5.2 Regelluwte als remedie voor regeldruk

Zoals gezegd is het experiment Regelluwe scholen gestart in het kader van de *Regeldrukagenda Onderwijs 2014-2017* (zie hoofdstuk 1 van dit rapport), met als doel de regeldruk te verminderen en het werkplezier te vergroten. Tegen het einde van het experiment is het de moeite waard om ons af te vragen: Is het experiment hierin geslaagd?

In de eerste plaats is het interessant om te kijken naar het type afwijkingen waar scholen voor hebben gekozen. Bij de meeste afwijkingen was het soepeler omgaan met regels geen doel op zich. De vernieuwingen stonden altijd in dienst van verbetering van onderwijskwaliteit en het bieden van maatwerk voor leerlingen. Duidelijke voorbeelden zijn de vernieuwingen met betrekking tot passend onderwijs in het primair onderwijs en de alternatieve examentrajecten en de inrichting van het curriculum (waaronder de vakhavo) in het voortgezet onderwijs.

Bij enkele thema's lijkt vermindering van regeldruk een belangrijke rol te spelen. Een voorbeeld daarvan is het alternatieve schoolplan. Scholen ervoeren het traditionele plan als een bureaucratische exercitie die veel tijd kost en weinig oplevert. Toch was dit niet de belangrijkste reden voor het alternatieve schoolplan. Scholen willen niet af van een verplichting, maar zijn op zoek naar een beter instrument om de schoolontwikkeling aan te sturen. Het nieuwe schoolplan wordt op deze scholen nu jaarlijks opgesteld, met meer betrokkenheid van het hele schoolteam. Al met al dus een extra tijdsinvestering, maar wel een zinvolle, gezien de bijdrage aan de schoolontwikkeling.

Een ander voorbeeld is het verminderen van onderwijstijd. Dat gebeurde niet omdat scholen het oneens waren met de urennorm, maar om extra tijd te kunnen investeren in kwaliteitsverbetering en professionalisering. Naast de vrijgeroosterde tijd investeerden docenten hier bovendien veel extra (vrije) tijd in. De werkdruk kwam dus niet ten goede, maar wel de onderwijskwaliteit. En daar ging het de scholen om.

Hierbij moeten we natuurlijk opmerken dat het in het experiment gaat om excellente en goede scholen, met grote ambities. We kunnen op basis van de ervaringen van deze groep niet zonder meer concluderen dat vermindering van regeldruk als doel niet zo belangrijk is.

Ook relevant is het te kijken naar het aantal afwijkingen van wet- en regelgeving. De deelnemende scholen hebben gemiddeld twee afwijkingen gemeld. Dat is niet veel. Blijkbaar valt voor deze scholen het aantal knellende wettelijke bepalingen mee. Bovendien heeft bijna de helft van de 46 scholen die zich aanvankelijk hadden opgegeven voor het experiment geen enkele afwijking gemeld. Eén van de redenen daarvoor was dat er toch geen behoefte aan was of dat men het binnen de school niet eens werd over de wenselijkheid van een afwijking. Ten slotte heeft de uitbreiding van het experiment niet geleid tot een grote toestroom van andere 'goede' en 'excellente' scholen.

Is er toch meer ruimte binnen het stelsel dan we vaak denken? Daar lijkt het soms op. Het is regelmatig voorgekomen dat scholen een afwijking meldden die geen afwijking bleek te zijn. Dat heeft in ieder

geval wat duidelijkheid verschaft en geleid tot meer bewustwording van de feitelijke regeldruk. Tijdens het experiment hebben het ministerie van OCW en de Inspectie van het Onderwijs twee brochures uitgegeven waarin duidelijk wordt gemaakt hoe groot de 'Ruimte in Regels' feitelijk is.¹⁸

5.3 Hoe verder na regelluw?

Wat zijn de stappen die gezet moeten worden nu het experiment Regelluwe scholen zijn afsluiting nadert? Het is niet aannemelijk dat het experiment leidt tot een aanzienlijke vermindering van regulering door de overheid. De gekozen afwijkingen in het experiment geven daartoe geen aanleiding. Wel heeft het experiment duidelijk gemaakt dat meer ruimte in de regelgeving dankbaar wordt aangegrepen om initiatieven te ontplooiën tot kwaliteitsverbetering. Regelluwe scholen roepen OCW dan ook op om die ruimte niet onmiddellijk weer te beperken na afronding van het experiment. Ze vragen OCW te blijven luisteren naar scholen voor wie de huidige wetgeving een obstakel is bij het realiseren van hun doelen.

Als het gaat om concrete afwijkingen die in het laatste jaar van het experiment nog mogelijk zijn, willen scholen vooral zoveel mogelijk duidelijkheid op zo kort mogelijke termijn. Van sommige thema's is al duidelijk dat er ruimte komt (schoolplan), van andere is besloten dat wordt verkend of een wettelijke basis mogelijk is (educatieve keuzedagen), maar van de meeste afwijkingen weten de scholen nog niet hoe het vervolg eruit zal zien.

Voor sommige afwijkingen is het aan het einde van het experiment nog te vroeg om een definitieve beslissing te nemen. Te weinig scholen hebben er mee geëxperimenteerd (pre-school) of er zijn nog onvoldoende ervaringen mee opgedaan, bijvoorbeeld omdat de experimenteerperiode te kort was (vakhavo). Voor sommige afwijkingen is al een vervollexperiment in gang gezet (onderwijstijd in het primair onderwijs).

Bij verder experimenteren gaat het niet alleen om het aantal scholen dat deelneemt, maar ook om de diversiteit van de groep scholen. Voordat sommige afwijkingen landelijk gemaakt worden, zou een meer gemêleerde groep scholen er ervaring mee moeten opdoen. Niet alleen excellente of goede scholen, maar ook scholen met een basisarrangement. De deelnemers aan Regelluwe scholen vormen immers geen representatieve groep. Ze hebben tijdens het experiment bevestigd dat ze kwaliteit hoog in het vaandel hebben en gericht zijn op innovatie. Bovendien is dat binnen de school een breed gedeeld streven. Deze scholen willen niet zozeer *af* van wetten en regels, ze willen *zelf* het onderwijs zo regelen, dat de leerlingen er optimaal van profiteren. Als dat meer werk oplevert nemen ze dat op de koop toe. Die houding heeft het experiment tot een succes gemaakt; diezelfde houding zou dat in de toekomst ook voor andere scholen kunnen doen.

¹⁸ <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/brochures/2017/11/13/brochure-ruimte-in-regels>
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2018/10/08/ruimte-in-regels-in-het-voortgezet-onderwijs>

Deel II Afwijkingen primair en voortgezet onderwijs

6 Onderwijstijd

Het inzetten van onderwijstijd voor gezamenlijke studiedagen heeft een impuls gegeven aan de schoolbrede ontwikkeling van het onderwijs. Vaak is dit gecombineerd met professionalisering van leraren. Effecten op werkdruk verschillen. Bij sommige leraren leidt het tot een verhoging van de werkdruk. Doordat ontwikkelwerk veel tijd kost, maar ook door lesuitval, het laatste met name in het voortgezet onderwijs. Over het algemeen geeft het rust dat er hele dagen geconcentreerd aan onderwijsontwikkeling kan worden gewerkt en dat vergaderingen minder versnipperd zijn. Deze eerste variant van minder onderwijstijd kan gezien worden als een nuttige maar tijdelijke impuls voor de verbetering van onderwijstijd. De nieuwe cao in het voortgezet onderwijs biedt meer ruimte om tijd aan onderwijsontwikkeling te besteden.

In het primair onderwijs zien we nog twee andere varianten. De vierdaagse schoolweek, een variant van minder onderwijstijd in het SBO, geeft vooral de leerlingen rust. Op de vier dagen wordt er meer geconcentreerd en meer efficiënt gewerkt.

De derde variant in het primair onderwijs is de Familiekلاس, waarbij een groepje kinderen samenwerkt met hun ouders en een begeleider aan hun eigen schoolwerk en daarnaast aan gedragsdoelen. De directe betrokkenheid van ouders wordt als een pluspunt gezien. Een ander belangrijk voordeel is dat de therapie nu vroeger op de dag kan worden gegeven, in plaats van na schooltijd.

Beide varianten van vermindering onderwijstijd vragen om een meer permanente maatregel. Voor de scholen die het betreft zou dit welkom zijn.

In de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) en de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) is vastgelegd hoeveel uren er minimaal onderwijs dient te worden verzorgd. Leerlingen basisonderwijs moeten in 8 schooljaren ten minste 7520 uren onderwijs krijgen. Bovendien geldt een minimumaantal uren voor de eerste 4 schooljaren, namelijk 3520 uren, en voor de laatste 4 schooljaren, namelijk 3760 uren. Verder mogen in de laatste 6 schooljaren (groep 3 t/m 8) niet meer dan 7 vierdaagse schoolweken worden ingeroosterd (WPO, artikel 8, 9^e lid, onder b).

In het voortgezet onderwijs is er één urennorm voor de hele opleiding, de urennormen per leerjaar zijn afgeschaft. De normen voor de verschillende schooltypen zijn: 5.700 klokuren voor het vwo, 4.700 voor het havo, 3.700 voor het vmbo (WVO, artikel 6g). Verder geldt voor vwo, havo en vmbo dat in elk schooljaar op tenminste 189 dagen onderwijs wordt verzorgd (WVO, artikel 6g1).

In dit hoofdstuk gaan we in op de ervaringen van de scholen vanaf de start van het experiment in 2016.

6.1 Welke scholen?

Elf scholen voor primair onderwijs en zeven scholen voor voortgezet onderwijs hebben afgeweken van de onderwijstijd. Daarmee is het de meest voorkomende afwijking binnen het experiment Regelluwe scholen.

Primair onderwijs

De volgende scholen voor primair onderwijs zijn afgeweken van de onderwijstijd en/of het maximaal aantal vierdaagse schoolweken. Op vijf van deze scholen is de afwijking van start gegaan aan het begin van het schooljaar 2016/17. Deze scholen hebben nu dus drie schooljaren ervaring met deze afwijking.

- Paulusschool, Utrecht
- Anna van Buren, Enschede
- De Fontein, Westerhaar
- IKC De Ark, Vlaardingen
- Dalton Rijnsweerd, Utrecht

De volgende zes scholen zijn een jaar later gestart en hebben twee schooljaren ervaring.

- Apollo 11, De Meern
- SBO De Wissel, Hoorn
- Stedeke, Diepenheim
- De Nijepoort, Groenekan
- De Borgwal, Bemmelen
- De Blauwe Lijn, Amsterdam

Voortgezet onderwijs

Vanaf het schooljaar 2016/17 hebben twee scholen hebben afgeweken van de regelgeving op het gebied van de onderwijstijd:

- Goois Lyceum, Bussum
- Calvijn College, Goes

Sinds de uitbreiding van het experiment hebben zeven nieuwe scholen een afwijking gemeld op dit thema. Deze scholen zijn hiermee van start gegaan in het schooljaar 2018/19.

- Cals College, Nieuwegein
- Eckartcollege, Eindhoven
- Huizermaat, Huizen
- Praktijkcollege het Plein, Amsterdam
- 't Ravelijn, Bergen op Zoom
- Stedelijk Gymnasium Leiden
- Tabor College, locatie d'Ampte, Hoorn

Naast de bovengenoemde scholen zijn er nog twee, één school voor primair onderwijs en één voor voortgezet onderwijs, die wel een afwijking gemeld hebben, maar niet hebben uitgevoerd.

6.2 Doel en invulling van de afwijkingen

Bij aanvang van het experiment Regelluwe scholen is geïnventariseerd welke doelen de scholen nastreven met het verminderen van onderwijstijd. De volgende doelen zijn genoemd:

1. innovatie en ontwikkeling van het onderwijs;
2. professionalisering leraren;
3. mogelijkheden creëren voor het combineren van onderwijs en ondersteuning (passend onderwijs);
4. verminderen werkdruk voor leraren;
5. efficiënte benutting van vergader- en ontwikkeltijd.

We beschrijven de invulling apart voor primair en voortgezet onderwijs.

Primair onderwijs

Hieronder geven we een overzicht van het doel en de wijze waarop afgeweken wordt van de onderwijstijd.

Tabel 6.1 Typering vermindering onderwijstijd primair onderwijs

School	Typering wijze van inzet
Paulusschool, Anna van Buren, Apollo 11, Stedeke, De Borgwal, De Blauwe lijn	Extra studiedagen of ontwikkeldagen
Dalton Rijnsweerd, De Nijepoort	Invoering continuurooster
De Fontein, IKC De Ark	Passend onderwijs: combinatie onderwijs en zorg
De Wissel	Passend onderwijs: vierdaagse schoolweek

Zes scholen hebben de onderwijstijd ingeruild voor extra studiedagen of ontwikkeldagen, de scholen wijken daarbij (licht) af van de urennorm en sommige scholen hebben meer dan zeven vierdaagse schoolweken ingepland. Hieronder wordt nader ingegaan op de organisatie en inhoud van deze ontwikkeldagen.

Twee scholen hebben de reductie van onderwijstijd ingezet om het continuurooster zonder fasering te kunnen invoeren voor de hele school. Eén van deze scholen geeft aan daarnaast geen gebruik te willen maken van de mogelijkheid tot afwijking van onderwijstijd, *“kinderen hebben gewoon recht op 940 uur onderwijs, daar willen we niks van afsnoepen”*. Verder geeft de schoolleiding aan dat je ouders in een lastig parket brengt met nog meer vrije dagen, zij moeten dan weer opvang regelen.

Onderwijsontwikkeling zou je daarom volgens de schoolleider beter in ‘vakantietijd’ kunnen plannen dan in ‘onderwijstijd’. *“Je zou beter iets van de vakantietijd van leerkrachten kunnen afhalen dan van de onderwijstijd van leerlingen, maar dat is in de praktijk nog een brug te ver”*.

Twee basisscholen verminderen de onderwijstijd in het kader van passend onderwijs. Ze zetten onderwijstijd in om betere zorg te kunnen bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Op deze manier willen ze maatwerk bieden en/of kinderen een combinatie van onderwijs en specialistische begeleiding op gedragskenmerken geven. Op de Fontein kunnen alle leerlingen die dat nodig hebben, tijdens de reguliere schooltijd en op school, deelnemen aan andere activiteiten, zoals logopedie, fysiotherapie, oefentherapie, ergotherapie en psychomotorische therapie omdat dat van

belang is voor hun totale ontwikkeling. Voor de leerlingen die dit betreft is er dus minder onderwijstijd, het wisselt per kind en per periode om hoeveel onderwijstijd dit uiteindelijk gaat. Op de Ark krijgen kinderen met gedragsproblemen een combinatie van onderwijs en zorg in de Familieklas. Kinderen werken een dagdeel per week samen met hun ouders aan hun schoolwerk in de Familieklas. Daarnaast krijgen ze in de Familieklas en in hun eigen klas specialistische begeleiding om hun gedrag te reguleren. Hiermee worden onderwijs en zorg gecombineerd. Doordat kinderen in de Familieklas aan hun schoolwerk werken, is gebleken dat er van minder onderwijstijd eigenlijk geen sprake is.

Ook de afwijking van SBO de Wissel heeft een relatie met passend onderwijs. In het schooljaar 2018/19 is SBO de Wissel gestart met een vierdaagse schoolweek, dat betekent 140 uur minder onderwijstijd op jaarbasis. Hiermee wijken ze af van de urennorm, maar veel meer dan de andere scholen wijken ze ook af van de bepaling dat er ten hoogste zeven schoolweken van vier lesdagen in een schooljaar mogen zitten. Het doel van het verkorten van de schoolweek is tweeledig: een rustmoment voor de leerlingen (met veelal complexe leer- en gedragsproblemen) creëren waardoor ze het op de andere dagen beter volhouden en meer tijd vrijmaken voor leerkrachten om hun onderwijs te verbeteren passend bij de doelgroep. Het onderwijsaanbod is daarbij gebaseerd op analyses van toetsen en wordt vertaald naar goede lessen volgens het directe instructiemodel. Leerkrachten hebben iedere woensdag tijd om hier echt gedegen mee aan de slag te gaan, het hele team is hierbij betrokken en er wordt goed samengewerkt.

Tijd en organisatie

Het aantal uren dat leerlingen onderwijs ontvangen loopt op de meeste scholen wel in de pas met de verplichte 7.520 uur voor de gehele basisschoolperiode. Soms komen scholen iets lager uit dan het gemiddelde van 940 uur per leerjaar, bijvoorbeeld 920 uur uit of op 900 uur per schooljaar. Bijna alle scholen die onderwijstijd inruilen voor ontwikkeltijd plannen meer dan zeven vierdaagse schoolweken in een schooljaar. Meestal komt dit neer op zo'n tien tot twaalf studiedagen of ontwikkeldagen, ongeveer iedere maand één. Eén school organiseert iedere woensdagmiddag een ontwikkelmiddag voor het hele team en heeft op vrijdag een korte schooldag voor leerkrachten en kinderen. Schoolteams blijken het het prettigst te vinden als er op de ontwikkeldagen ruimte is voor verdieping (voor het hele team of in leerteams) én om praktische zaken op te pakken. Vaak worden ook vergaderingen of bordsessies op deze ontwikkeldagen gepland.

Inhoud

Scholen kiezen per schooljaar inhouden die passen bij hun schoolontwikkeling, bij wat er op dat moment op school nodig is. Soms wordt deze keuze door de directie gemaakt, soms ook samen met het team. Dat kan bijvoorbeeld gaan om onderzoekend leren, werken aan 21ste eeuwse vaardigheden, een aanbod voor plusleerlingen, thematisch werken, het uitzoeken van een nieuwe methode, digitalisering, lessonstudy of formatief evalueren. Soms wordt hierbij een externe deskundige in de hand genomen om samen met het team een ontwikkeltraject te doorlopen. Sommige scholen kiezen één groot onderwerp, andere scholen gaan voor een aantal kleinere projecten of ze werken in leerteams die aan verschillende onderwerpen werken en vervolgens hun kennis delen met het team. Het zijn eigenlijk altijd onderwerpen die veel tijd en energie vragen, waar je als school de verdieping zoekt en een praktische vertaalslag maakt naar het onderwijs.

Voortgezet onderwijs

De regelluwe scholen kiezen voor vermindering van het aantal dagen waarop onderwijs wordt gegeven, in de meeste gevallen om de vrijgekomen tijd te besteden aan het ontwikkelen en voorbereiden van onderwijsvernieuwingen. Eén school kiest voor een andere planning van rapportvergaderingen. Het doel van de afwijking is dus minder gevarieerd dan in het primair onderwijs. Doorgaans wordt het minimale aantal uren onderwijstijd wel gehaald door de scholen.

In de onderstaande tabel geven we een schoolspecifieke typering van de inzet.

Tabel 6.2 Schoolspecifieke typering vermindering onderwijstijd

School	Schoolspecifieke typering
Extra studiedagen	
Goois Lyceum	De school verminderde in het schooljaar 2016/2017 het aantal uren, om zodoende tien lesvrije dagen te creëren waarop onderwijsontwikkeling kon worden uitgewerkt. De schooljaren daarna werden er minder 'regelluwe dagen' belegd.
Cals College	Extra studiedagen, bijvoorbeeld over formatief evalueren.
Eckartcollege	In een projectweek werken verschillen de projectgroepen aan onderwijsontwikkeling
Huizermaat	Studiedagen, waardoor onderwijsontwikkeling een gewoonte is geworden. Dit is niet beperkt tot de studiedagen.
Praktijkcollege het Plein	Tien studiedagen voor teams van docenten; vijf geclusterd in één week en vijf 'losse' studiedagen
't Ravelijn	Acht middagen voor professionalisering en ontwikkelwerk, in werkgroepen, plus studiemomenten aan het einde van het schooljaar.
Sted. gymnasium Leiden	Inzet voor studiedagen om met alle leraren samen te werken aan nieuw schoolplan.
Tabor College	Negen dagen voor onderwijsontwikkeling; twee voor het team, zeven voor vakgroepen. Daarnaast kan deze tijd worden ingezet voor reguliere lesvoorbereiding en nakijkwerk. OOP'ers gebruiken de tijd voor o.a. extra werkoverleg en training.
Clustering rapportvergaderingen	
Calvijn College	Rapportvergaderingen worden gepland op twee hele lesdagen in plaats van op de middag van vijf verschillende dagen. Daardoor komt het totaal aantal lesdagen uit beneden de norm.

De extra studiedagen hebben in de eerste plaats kwaliteitsverbetering als doel, de clustering van rapportvergadering het vergroten van doelmatigheid.

Extra studiedagen: minder onderwijstijd ten behoeve van de onderwijskwaliteit

Op acht van de negen scholen wordt het aantal uren of dagen onderwijs verminderd om in die tijd met het team gericht te kunnen werken aan onderwijsinnovatie en professionalisering. Het combineren van onderwijs en ondersteuning is voor geen van de vo-scholen een hoofddoel. Toch ziet men effecten, zoals in de volgende paragraaf zal worden besproken.

Clustering rapportvergaderingen: minder onderwijstijd ten behoeve van de doelmatigheid

De negende school is het Calvijn College, dat enkele lesvrije dagen creëert om de rapportvergaderingen efficiënter te kunnen plannen en daarmee de werkdruk voor docenten te verlichten. Het verminderen van de werkdruk is geen hoofddoel voor de scholen, maar ook hier werden effecten gesignaleerd.

6.3 Ervaringen schoolleiding, leraren en ouders

De ervaringen met vermindering van onderwijstijd bespreken we voor primair en voortgezet onderwijs samen. Daarbij kijken we eerst naar de waargenomen effecten op de onderwijskwaliteit, vervolgens naar de doelmatigheid.

Onderwijskwaliteit

Innovatie en ontwikkeling van het onderwijs, professionalisering leraren

Basisscholen geven aan dat onderwijsontwikkeling sneller verloopt als hier meer dagen per jaar voor worden vrijgemaakt. Door het frequente karakter van de ontwikkel(mid)dagen en het feit dat (op de meeste scholen) het hele team aanwezig is kun je echt werken als professionele leergemeenschap en ben je als school een lerende organisatie. *“We leggen een sterkere basis door langer met een onderwerp bezig te zijn en er dieper op in te gaan, het is minder adhoc dan voorheen.”* Er wordt meer cyclisch gewerkt aan professionalisering waarbij bijvoorbeeld in blokken van zes weken aan een onderwerp wordt gewerkt waarna wordt geëvalueerd. Vooral voor de onderlinge afstemming tussen leraren zijn de ontwikkeldagen of studiedagen van grote waarde. Ze bieden de mogelijkheid om het onderwijs samen vorm te geven. *“Deze intensieve manier van werken aan schoolontwikkeling kan alleen als je hier iedere maand een volle dag de tijd voor hebt en neemt met het hele schoolteam, dit doe je niet even 's middags na schooltijd.”*

Bij sommige ouders bestaan wel twijfels over het borgen van de onderwijskwaliteit bij minder onderwijstijd.¹⁹ Op alle scholen horen we geluiden dat ouders vraagtekens zetten bij de vele vrije dagen (ook met het oog op het regelen van opvang) en dat scholen heel goed moeten uitleggen waarom ze dit doen en wat dat uiteindelijk voor het onderwijs oplevert.

Voor sommige scholen was één of twee jaar met meer ontwikkeldagen voldoende om een boost te geven aan schoolontwikkeling, zij gaan het volgende schooljaar weer minder ontwikkeldagen inplannen. *“Voor alle scholen geldt dat ze aangeven dat ze meer kwaliteit kunnen bieden, schoolbreed en in de eigen klas, door de vermindering van onderwijstijd.*

In het voortgezet onderwijs was innovatie op bijna alle scholen een belangrijk doel, zo niet het hoofddoel, van het verminderen van onderwijstijd. Het effect hiervan is positief tot sterk positief, volgens de betrokkenen. Zowel schoolleiding als leraren vinden dat dit zeer stimulerend is voor de innovatie en ontwikkeling van het onderwijs. Door vermindering van onderwijstijd is ruimte gecreëerd voor extra studie- en ontwikkeldagen.

Het Goois Lyceum was de eerste regelluwe school die van deze afwijking gebruik heeft gemaakt. Gedurende het hele experiment zijn ‘regelluwe dagen’ ingezet voor ontwikkelwerk. De helft daarvan werd benut door in onderwijswerkgroepen te werken aan schoolbrede thema's zoals dagindeling, formatief evalueren, Bildung en digitale geletterdheid. De andere helft was gereserveerd voor de vaksecties. Leraren en directie zijn zeer positief: *“De regelluwe dagen geven je de rust om echt een hele dag aan innovatie te werken zonder dat er tussendoor allerlei dagelijkse zaken geregeld moeten worden.”* De onderwijswerkgroepen werkten resultaatgericht. Vooraf is vastgesteld welk product van de werkgroep werd verwacht – een notitie of advies – binnen welk tijdpad. Werkgroepen werden ontbonden nadat hun taak was afgerond, andere kwamen daarvoor in de plaats.

¹⁹ NB: Het gaat hier om een vermoeden van ouders. Het is aan de Inspectie van het Onderwijs om een objectief oordeel uit te spreken over de onderwijskwaliteit. Oordelen van de Inspectie over de deelnemende scholen waren slechts zeer beperkt beschikbaar en zijn bij het onderzoek niet meegenomen.

Veel scholen hebben een vergelijkbare werkwijze gekozen. De studiedagen zijn ingezet voor schoolbrede ontwikkeling en ontwikkeling binnen de sectie, team of jaarlaag. De meeste scholen combineren daarbij ontwikkeling en professionalisering. Dat blijkt goed te werken. *“Samenwerken in de leerteams gericht op ontwikkeling, draagt bij aan professionalisering”* (Praktijkcollege Het Plein) *“Tijdens professionalisering werken leraren samen aan sectiebrede en schoolbrede doelen. Ze zijn actief bezig met bedenken en implementeren van onderwijsinnovatie.”* (Cals College). *“Tijdens de professionaliseringsactiviteiten komen secties bij elkaar. Dit heeft een vliegwieleffect, het heeft ook zijn weerslag op de schoolcultuur en het schoolplan.”* (Eckartcollege)

Het Stedelijk gymnasium Leiden heeft de ontwikkeltijd gericht ingezet voor het opzetten van een nieuw schoolplan. Dat is daardoor een plan geworden van de hele school: leraren, ondersteunend personeel en leerlingen. Dat kwam de verbinding en het draagvlak ten goede.

Onderwijstijd en passend onderwijs

In de Familieklass van IKC de Ark werkt een groepje kinderen samen met hun ouders en een begeleider aan hun eigen schoolwerk en daarnaast aan gedragsdoelen. Duur van de deelname is gemiddeld 24 weken waarbij er een dagdeel per week in de Familieklass wordt gewerkt en er is een dagdeel per week begeleiding in de eigen klas voor de leerling en de leerkracht. Ongeveer driekwart van de familieklastijd (1 dagdeel per week) wordt door de kinderen, samen met ouders, aan het schoolwerk gewerkt. Daarnaast worden speltherapeutische activiteiten aangeboden. Bij aanvang (drie jaar geleden) werd gedacht dat kinderen door deelname aan de Familieklass minder onderwijstijd zouden hebben, maar dat blijkt nauwelijks het geval doordat de kinderen het grootste deel van de tijd aan hun reguliere schoolwerk werken dat de eigen juf of meester heeft meegegeven naar de Familieklass. Kinderen met gedragsproblemen kunnen door de Familieklass heel gericht, binnen de school, worden geholpen. De directe betrokkenheid van ouders bij de Familieklass werkt heel goed, de begeleider ziet meteen waar spanningen tussen ouder en kind ontstaan en kan daarop inspelen, ouders kijken vaak met hele andere ogen naar wat hun kind moet kunnen op school als ze dat van dichtbij hebben gezien in de Familieklass. Op de Fontein wordt onderwijstijd ingezet voor verschillende vormen van ondersteuning: onder andere fysiotherapie, logopedie, oefentherapie, psychologische begeleiding en sova-trainingen. De schoolleiding ziet als belangrijk voordeel dat de therapie nu vroeger op de dag kan worden gegeven. Na schooltijd zijn de kinderen vaak al moe, waardoor de therapie niet optimaal effectief is. De ontwikkeling van de kinderen wordt positief beïnvloed door de ondersteuning op school en daardoor is het onderwijs voor hen beter passend. Het verschilt per kind en per periode (afhankelijk van de duur van de therapie) hoeveel onderwijstijd er wordt ingeleverd. Leerkrachten profiteren van de snelle en laagdrempelige overlegmomenten met de therapeuten binnen de school. De leerkrachten ervaren dat hun werkzaamheden niet verzwaard worden met de extra zorg die nodig is, maar die buiten hun eigen vakgebied ligt, omdat de kinderen daarvoor adequate ondersteuning krijgen van de therapeuten. Na het aangepaste arrangement op de Fontein is het voor sommige kinderen wel lastig om een passende plek in het voortgezet onderwijs te vinden.

SBO de Wissel heeft een vierdaagse schoolweek ingevoerd voor de kinderen waarbij voor de leerkrachten iedere woensdag een ontwikkeldag is. Voor de meeste kinderen is dit echt een dag om op te laden, hoewel ouders (en ook sommige kinderen) het soms lastig vinden dat de structuur op woensdag weg is. Voor anderen is het juist fijn dat ze bijvoorbeeld begeleiding, therapie of zwemles op de woensdag kunnen plannen. Leerkrachten zien dat de leerlingen rustiger zijn, er is tijdens de lessen minder tijd nodig voor correctie van gedrag. Er is meer tijd voor onderwijs op de vier schooldagen. Het onderwijs wordt veel effectiever vormgegeven doordat leerkrachten de tijd hebben hun lessen goed voor te bereiden. *“Ik heb mijn vak weer terug, de doelgroep blijft intensief, maar ik heb veel meer tijd om*

mijn onderwijs goed neer te zetten.” De resultaten van de leerlingen worden geanalyseerd en daarop wordt het onderwijsaanbod afgestemd. Woensdag is ook een dag om met het team goed te kunnen afstemmen en te kunnen overleggen, “bij een vijfdaagse schoolweek is er haast geen tijd om als team iets op te pakken, nu kunnen we samenwerken aan thematisch onderwijs.” Er is veel overleg mogelijk over een bepaalde aanpak of een doorgaande leerlijn. “Na een dag lesgeven ben je leeg, we kunnen nu op woensdag het onderwijs echt ontwikkelen en verbeteren, dat lukt ’s middags na een intensieve dag echt niet meer.”

Hoewel ontwikkeltijd op de meeste vo-scholen niet specifiek is ingezet ten behoeve van passend onderwijs, ziet men op enkele scholen toch een positieve opbrengst. *“Eén van de werkgroepen heeft maatwerk verder vorm gegeven. De initiatieven rondom maatwerk worden breder en professioneler.”* (’t Ravelijn). Het Tabor College heeft zich bij uitstek gericht op de ontwikkeling van passend onderwijs binnen de school. Leerlingen die er behoefte aan hebben krijgen hierdoor extra ondersteuning.

Doelmatigheid: werkdruk en efficiency

Op één basisschool wordt aangegeven dat de werkdruk voor parttimers toeneemt omdat zij vaker terug moeten komen op een niet-werkdag. Op de andere scholen wordt het juist als heel prettig ervaren dat het hele team zo frequent bijeen is. Op sommige scholen is geregeld dat alle teamleden aanwezig zijn op de ontwikkeldagen, op andere scholen wordt dit meer vrij gelaten. Leerkrachten vinden het heel fijn om geconcentreerd en langere tijd aan onderwijsontwikkeling te kunnen werken. *“Dit levert meer op dan al die momentjes die we eerst hadden, versnipperd door het jaar heen.”* Scholen kunnen veel beter gezamenlijk een doorgaande leerlijn neerzetten, werken aan eigen ontwikkeling en schoolontwikkeling staat nu echt op de agenda en er is meer betrokkenheid en eigenaarschap bij de leerkrachten. Op veel scholen horen we dat leerkrachten energie krijgen van deze manier van werken, *“het is nog steeds druk, maar ik krijg hier veel energie van, ik ben gemotiveerder”*. Sommige leerkrachten geven zelfs aan dat ze het plezier in hun werk weer terug hebben doordat er tijd is om samen het onderwijs vorm te geven. Een valkuil is wel dat scholen te veel onderwerpen tegelijk willen oppakken, dat werkt niet. Schoolleiders en teams moeten wel prioriteiten stellen en ook niet in hun enthousiasme te veel hooi op hun vork nemen. Vooral startende leerkrachten pleiten voor meer maatwerk op de ontwikkeldagen, voor hen is de intensieve manier van werken aan schoolontwikkeling best pittig. Zij hebben iets anders nodig om eerst de basis van hun lessen op orde te krijgen.

Ook in het voortgezet onderwijs verschillen de effecten op werkdruk. Op sommige scholen zijn de leraren uitgesproken positief. Leraren van het Calvijn College zijn tevreden over de vermindering van de werkdruk, doordat rapportvergaderingen nu minder ‘versnipperd’ worden gepland, namelijk op twee hele lesdagen, in plaats van op de middag van vijf verschillende dagen. Lesgeven, lesvoorbereiding en rapportvergaderingen lopen minder door elkaar, dat verlaagt de werkdruk, verhoogt de efficiency en geeft rust. Het laatste, rust, is iets dat door leraren zeer positief wordt gewaardeerd. De tijd die opzij wordt gezet, is zeer waardevol, gezien de gebruikelijke hectiek in het onderwijs.

Ook op het Tabor College, waar onderwijsontwikkeling het doel was, is men positief over het effect op werkdruk. Dat is vooral te danken aan de beslissing na het eerste jaar om docenten meer vrijheid te geven bij de invulling van de ontwikkeldagen. Er is ook ruimte voor individuele lesvoorbereiding en nakijkwerk. Verder zijn er op het Tabor College tijdens de ontwikkeldagen toch enkele momenten waarop onderwijs wordt gegeven. De eerste jaren van het experiment gebeurde dat tijdens de eerste twee lessen, sinds schooljaar 2020/2021 op drie korte momenten van online-onderwijs. Zodoende worden de leerlingen op deze dagen toch bij het onderwijs betrokken. Een andere manier waarop dit

gebeurt is door middel van LOB-opdrachten. Deze werkwijze komt de efficiency van het onderwijs ten goede.

Op andere scholen worden verschillende, soms tegenstrijdige effecten gesignaleerd. *“Sommige docenten vinden het verzwarend. Maar andere docenten vinden het werkdrukverlagend omdat ze onder schooltijd kunnen nadenken over hoe je goede lessen kunt vormgeven.”* (Cals College)

Op het Goois Lyceum en het Eckartcollege wordt de lesuitval genoemd als ongewenst effect. Dat er tijd is voor het ontwikkelen van nieuwe plannen, zorgt voor vermindering van de werkdruk, maar de lesuitval vinden sommige leraren vervelend. *“Je hebt minder lessen, dus moet je de stof comprimeren.”* Mede hierom hebben de leraren van het Goois Lyceum zich aan het einde van het eerste jaar uitgesproken voor een kleiner aantal regelluwe dagen. Voor zover de werkdruk toeneemt, klagen de leraren daar overigens niet over. Het geeft voldoening dat ze een belangrijke bijdrage leveren aan de koers van de school.

6.4 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Voor de onderwijspraktijk zijn er de volgende aandachtspunten als het gaat om het inzetten van onderwijstijd voor ontwikkeltijd.

Praktische randvoorwaarden

De studie- en ontwikkeldagen zijn een succes als ze gereserveerd blijven voor de zaken waarvoor ze zijn bedoeld: ontwikkelen van het onderwijs. De verleiding is soms groot om ook de urgente dingen van alledag te regelen, of zelfs om klusjes op te sparen voor de ontwikkeldagen. Vanzelfsprekend komt dan het doel van deze dagen in gevaar. Juist het reserveren van een hele dag voor ontwikkelactiviteiten zorgt ervoor dat je echt verdieping kunt bereiken, is de ervaring van de meeste scholen. Daarnaast zijn er ook scholen die hebben ontdekt dat allebei de facetten belangrijk zijn voor leerkrachten, onderwijsontwikkeling staat duidelijk op de agenda van de ontwikkeldagen, maar er is juist ook ruimte gereserveerd voor praktische voorbereiding van de lessen en/of voor vergaderingen en bordsessies.

Het succes van de ontwikkeldagen is mede te danken aan de aanwezigheid van het hele team. Leerkrachten melden dat ze het van grote meerwaarde vinden om onderwijs te ontwikkelen samen met alle collega's. Dit betekent dus dat geregeld moet worden dat alle (parttime) collega's op de ontwikkeldagen aanwezig (kunnen) zijn.

Scholen vragen om meer bandbreedte met keuze voor de school in het aantal te plannen ontwikkeldagen of studiedagen. De ene school heeft vier dagen in een schooljaar nodig, een andere tien. Het ene jaar heb je er meer nodig dan het andere jaar, passend bij de schoolontwikkeling op dat moment. Het zou goed zijn om het aantal dagen in te kunnen plannen op basis van wat je als school wilt bereiken en wat je populatie aankan.

De Fontein heeft op basis van de eigen ervaringen met ondersteuning tijdens onderwijstijd enkele praktische aandachtspunten:

- zorg voor een duidelijke scheiding tussen onderwijs en zorg;
- ga bij de werving van therapeuten uit van de zorgbehoefte van de kinderen en ook van de werkwijze van de school;
- regel werkruimte in de school voor de therapieën.

Communicatie met ouders

Scholen hebben ervaren dat het van belang is om tijdig te communiceren met ouders over de extra studie- en ontwikkeldagen. Over het algemeen hebben ouders begrip voor de beslissing van de school om tijd vrij te maken voor extra ontwikkeldagen, maar ze moeten wel maatregelen nemen om de extra vrije dagen op te vangen, zeker in het primair onderwijs. Dit brengt vaak ook extra kosten voor ouders met zich mee. Verder blijkt uit gesprekken met ouders dat het ook belangrijk is om hen duidelijk te maken wat de reden is voor deze maatregel.

Ten slotte melden de scholen dat het verstandig is om mee te denken met de ouders over praktische oplossingen. Zo is het voor ouders vaak prettig als de extra studiedagen net vóór of na een andere vrije dag vallen.

Aandachtspunten voor het beleid

Vanaf 1 augustus 2019 biedt de cao voor het voortgezet onderwijs meer ruimte om tijd aan onderwijsontwikkeling te besteden. Niet voor alle scholen is duidelijk of deze tijd ook kan worden ingezet voor ontwikkeling op schoolniveau. Sommige scholen hebben een vrij strikte opvatting over de besteding van die tijd. *“De ontwikkeltijd uit de cao is echt bedoeld voor professionalisering. Praten over het schoolplan en toekomstvisie kan niet af van de cao-uren voor docenten.”* Meer duidelijkheid hierover is gewenst. Dat betekent overigens niet dat de grenzen van de onderwijstijd strikt afgebakend dienen te worden. Sommige scholen pleiten er sterk voor dat ze zelf moeten kunnen bepalen hoe ze de tijd indelen.

Voor basisscholen geldt, dat verdere verkenning van flexibiliteit in het inzetten van onderwijstijd wenselijk is. Hiervoor wordt de komende jaren ruimte geboden in het Experiment Ruimte in Onderwijstijd.

7 Schoolplan

De ervaringen rond de alternatieve invulling van het schoolplan zijn positief. Basisscholen die een beknopt en jaarlijks schoolplan invoerden, constateerden dat dit efficiënter is, meer flexibiliteit biedt en dat dit alternatieve schoolplan meer 'leeft' bij de teamleden. Het plan is veel actuelere en daardoor werkbaarder.

Aandachtspunten bij een jaarlijks schoolplan zijn dat visie en planning voor de langere termijn geborgd moeten blijven en dat informatie die niet in het schoolplan zelf is opgenomen wel vindbaar moet zijn via het schoolplan.

Tijdens het experiment is duidelijk geworden dat voor de alternatieve schoolplannen zoals ontwikkeld binnen dit experiment, geen wetswijziging nodig is.

In dit hoofdstuk gaan we in op de ervaringen die vanaf de start van het experiment zijn opgedaan op de scholen die een alternatief schoolplan hebben ontwikkeld.

Volgens artikel 12 van de WPO en artikel 24 van de WVO dienen scholen een schoolplan op te stellen, met daarin een beschrijving van 'het beleid met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs': onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en kwaliteitsbeleid. Scholen die hiervan afwijken, kiezen voor een compactere beschrijving van het onderwijsbeleid, die ze jaarlijks vernieuwen. Tijdens het experiment werd duidelijk dat dit binnen de huidige wetgeving in feite al mogelijk was. Dit bleek uit een uitgebreide verkenning van het ministerie van OCW. Vervolgens hebben OCW en de Inspectie een brochure uitgegeven over de functie van het schoolplan en de eisen die daaraan gesteld worden.²⁰

7.1 Welke scholen?

Vijf scholen hebben een afwijking gemeld van de regelgeving op het gebied van het schoolplan.

Primair onderwijs

- St. Nicolaasschool, Haren
- OBS De Venen, Reeuwijk
- IKC De Ark, Vlaardingen
- OBS De Bloeiende Betuwe, Rhenoy

Voortgezet onderwijs

- Geuzencollege, Vlaardingen

De eerste vier scholen begonnen in het schooljaar 2016/17 al te werken met het alternatieve schoolplan. In het schooljaar 2017/18 is daar nog een school bijgekomen, het Geuzencollege in Vlaardingen, de enige vo-school die experimenteert met een nieuwe vorm van het schoolplan. Eén basisschool heeft de afwijking wel gemeld bij OCW, maar is tijdens de looptijd van het experiment niet toegekomen aan de invoering van het alternatieve schoolplan.

²⁰ <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/brochures/2019/06/03/schoolplan-handvat-voor-kwaliteitsbeleid/Handreiking+Schoolplan+juni+2019.pdf>

7.2 Doel en invulling van de afwijkingen

Invulling

De regelluwe scholen binnen dit thema hebben gekozen voor het opstellen van een schoolplan dat a) beknopter en overzichtelijker is, en b) één jaar meegaat in plaats van de gebruikelijke vier. Tijdens het experiment werd duidelijk uit gesprekken met OCW en de Inspectie, dat genoemde afwijkingen in feite geen afwijkingen zijn en al mogelijk zijn binnen de huidige wetgeving.

In de brochure *Schoolplan: handvat voor kwaliteitsbeleid* hebben OCW en de Inspectie verduidelijkt wat wel en niet de vereisten zijn voor het schoolplan.²¹ Deze brochure is opgesteld mede naar aanleiding van de vragen en plannen voor afwijkingen van regelluwe scholen.

Wat betreft de vierjarige periode: een schoolplan moet *ten minste* eens in de vier jaar worden opgesteld, maar vaker is toegestaan. Het invoeren van een *jaarlijks* schoolplan is dus geen afwijking van de wet- en regelgeving. Voor de inhoudelijke aanpassingen leek aanvankelijk wel regelluwe ruimte nodig te zijn. De alternatieve schoolplannen bevatten immers niet alle informatie. De wet biedt hiervoor echter veel ruimte, de vormgeving van het schoolplan is vrij. Weliswaar bevat artikel 12 van de WPO een uitgebreide specificatie van de informatie die het schoolplan dient te bevatten, maar als deze informatie al in een ander schooldocument is beschreven, volstaat een verwijzing.

Naast beknoptheid en geldigheid voor een éénjarige periode zijn er nog enkele schoolspecifieke kenmerken van de schoolplannen van regelluwe scholen. Hieronder volgt een overzicht.

Tabel 7.1 Invulling van afwijkingen met betrekking tot het schoolplan

School	Schoolspecifieke typering
St. Nicolaasschool	Per thema een overzicht van doelen, actiepunten en plannen
OBS De Venen	Op vijf borden in de lerarenkamer waarop direct zichtbaar is op welke thema's door teamleden wordt gewerkt aan vernieuwingen.
IKC De Ark	Eenjarig schoolplan dat is gebaseerd op de IKC-speerpunten
OBS De Bloeiende Betuwe	Enkele overzichtelijke meerjarentabellen, die leidend zijn voor kwaliteitszorg, vervanging van methoden en evaluaties per vakgebied
Geuzencollege	Dynamische set van overzichtelijke en behapbare documenten

Ook voor deze schoolspecifieke invullingen geldt, dat deze al binnen de huidige wet- en regelgeving mogelijk zijn.

In dit hoofdstuk gaat het dus strikt genomen *niet* over afwijkingen van wet- en regelgeving. Wel kunnen we de toegenomen duidelijkheid over wat precies van een schoolplan mag worden verwacht, beschouwen als een opbrengst van het experiment.

Doelen

In de eerste voortgangsrapportage introduceerden we de vijf doelen die de scholen meldden voor ogen te hebben bij het invoeren van een 'schoolplan nieuwe stijl':

1. verminderen administratieve last;
2. vergroten van eigenaarschap;
3. vergroten flexibiliteit;
4. verbeteren van de kwaliteitszorg;
5. verbeteren onderwijskwaliteit.

²¹ Ministerie van OCW en Inspectie van het Onderwijs (2019). *Schoolplan: handvat voor kwaliteitsbeleid*. Den Haag/Utrecht: Ministerie van OCW/Inspectie van het Onderwijs

Deze doelen zijn voor de basisscholen ongewijzigd gebleven in het vervolg van het experiment. Op het Geuzencollege wordt het verminderen van de administratieve last nadrukkelijk niet als doel van het experiment beschouwd. Zowel de directeur als de MR zijn van mening dat dit geen reden is geweest om deze vorm en werkwijze te kiezen. Bovendien: *“het jaarlijks bijstellen van de documenten is ook een aardige administratieve last.”*

Voor de Sint-Nicolaasschool is het verminderen van de administratieve last wel wenselijk, maar geen belangrijk doel. Tegen het einde van het experiment werd dit doel wel belangrijker. Het streven moet zijn om wel het eigenaarschap binnen het team te vergroten, maar *zonder* een substantiële tijdsinvestering te vragen van de teamleden. In de praktijk betekent dit dat de schoolleiding wel input vraagt aan de teamleden, maar zelf het plan schrijft.

7.3 Ervaringen schoolleiding en leraren

De ervaringen rond de alternatieve invulling van het schoolplan waren positief. De basisscholen die een beknopt en jaarlijks schoolplan invoerden, constateerden dat dit efficiënter is, meer flexibiliteit biedt en dat dit alternatieve schoolplan meer ‘leeft’ bij de teamleden. Het plan is veel actuelere en daardoor werkbaarder.

De daaropvolgende jaren is er voor de scholen die werkten met het alternatieve schoolplan niet veel veranderd. De scholen zijn doorgedaan op de eerder ingeslagen weg. Op de St. Nicolaasschool zijn de doelen nog wat concreter geformuleerd, maar verder is er weinig veranderd in het werken met het schoolplan. Op IKC De Ark zijn er inhoudelijke aanpassingen gedaan: de drie speerpunten die gelden voor het hele IKC worden steeds meer leidend voor de school. Die speerpunten zijn: 1) kennis en vaardigheden, 2) kunst en cultuureducatie en 3) persoonsvorming. Door deze drie thema’s als uitgangspunt te nemen in het schoolplan, is het plan dus meer themagericht geworden en past het beter bij de IKC-visie. De drie speerpunten gelden voor de middellange termijn, in de jaarplannen worden deze uitgewerkt in concrete doelen, activiteiten en indicatoren. Op de andere basisscholen zijn er geen noemenswaardige veranderingen ten aanzien van de werkwijze rond het nieuwe schoolplan. De vijf borden in de lerarenkamer van De Venen werken goed, merkt de schoolleiding. Tijdens teamvergaderingen is het makkelijker om de link te leggen tussen de dagelijkse zaken en het schoolplan. Het is letterlijk voortdurend in beeld, terwijl het vorige schoolplan in een lade lag.

Ook het Geuzencollege is blijvend tevreden over het schoolplan nieuwe stijl. Het schoolplan bestaat uit een set van documenten (kernwaardenboekje, meerjarenplan, jaarverslag en schoolgids). Het grootste voordeel vinden ze dat de relatief dunne boekjes nu veel beter hanteerbaar zijn voor docenten en dat ze daardoor gelezen en gebruikt worden. *“Het schoolplan is nu een levend verhaal geworden en herkenbaar voor de collega’s, in tegenstelling tot het vierjaarlijkse boekwerk van vroeger,”* zegt de directeur van de school.

7.4 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

In de interviews op de scholen hebben we ook gevraagd naar belemmeringen en risico’s bij het werken met een alternatief schoolplan. We bespreken de aandachtspunten die in de loop van het experiment naar voren zijn gekomen.

Aandachtspunten voor de praktijk

De belangrijkste aandachtspunten voor de onderwijspraktijk hebben te maken met langetermijnvisie, werkdruk, vindbaarheid van informatie en de rol van het bestuur.

Langetermijnvisie en -planning

Het risico van een schoolplan met een beperkte horizon van één jaar is dat visie en planning voor de langere termijn ondergesneeuwd raken. Eén van de schoolleiders stelt dat een eenjarig jaarplan een 'ongeleid projectiel wordt, dat alle kanten opschiet'. Hij pleit voor een langere looptijd van beleid, want veranderprocessen vragen nu eenmaal tijd. De 'samenhang der dingen' verdient ook volgens de directeur van De Bloeiende Betuwe de nodige aandacht. Aan de andere kant vindt deze directeur het een grote meerwaarde dat een eenjarig schoolplan het mogelijk maakt in te spelen op onvoorziene ontwikkelingen. De St Nicolaasschool bewaakt de grote lijn door langetermijnvisie ook in het schoolplan op te nemen. Ook de directeur van IKC De Ark ziet het eenjarige schoolplan als een continu vierjarenplan, *"met het oog op de horizon, daar waar je naartoe wilt"*.

Werkdruk

Een van de schooldirecteuren signaleerde in 2016/17 dat een eenjarig schoolplan het neveneffect kan hebben van een toename van de werkdruk, want *"omdat je bij kunt sturen, ga je ook sneller dingen doen"*. Eerder noemden we al het risico van een grotere administratieve last. De kunst is de betrokkenheid van de teamleden bij de totstandkoming van het schoolplan te vergroten, zonder dat hun dit hun substantieel tijd kost.

Vindbaarheid van informatie

Al bij het begin van het experiment werd geconstateerd dat onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en kwaliteitszorg op een goed vindbare plaats beschreven moeten zijn, als dat niet (meer) in het schoolplan gebeurt. Op het Geuzencollege is dat niet zo'n issue: alle wettelijk verplichte onderdelen van het schoolplan zijn terug te vinden in het jaarplan. Op OBS De Bloeiende Betuwe bevat het alternatieve schoolplan verwijzingen naar gerelateerde beleidsstukken die als bijlage aan het schoolplan zijn toegevoegd. De inspectie, die in haar rol als toezichthouder de scholen heeft bezocht, heeft de alternatieve schoolplannen op de regelluwe scholen inmiddels in orde bevonden en gaat akkoord met de kwaliteit van de stukken.

Rol van het bestuur

In de gespreksronde van dit jaar kwam de rol van het schoolbestuur als aandachtspunt naar voren. Soms is het niet zozeer de inspectie, maar een schoolbestuur dat vraagt om een jaarplan in een star format. Of een bestuur stelt een aantal bovenschoolse onderdelen van het jaarplan vast, zoals bijvoorbeeld de regeling rond de gesprekkencyclus en het strategisch beleidsplan. Ook de directeur van het Geuzencollege heeft te maken met een bestuur dat eisen stelt aan de verschillende documenten en *"zeker wil weten dat alles erin zit."* De directeur van OBS De Venen vertelt dat het bestuur het alternatieve schoolplan aanvankelijk wel lastig vond om mee om te gaan, maar er inmiddels aan gewend is. De directeur van IKC De Ark schetst een soortgelijk beeld. *"Onze school wijkt af van de structuur zoals het bestuur dat gewend is. We slaan een andere weg in dan de andere scholen, maar het bestuur staat daar positief tegenover."* Bij de school die wel een afwijking heeft gemeld, maar uiteindelijk niet een alternatief schoolplan heeft ingevoerd, was het bestuur minder meegaand. Het bestuur verwachtte een lijvig schoolplan, terwijl de school streefde naar een beknopte, visuele weergave van de ontwikkelingen. De St. Nicolaasschool valt onder een schoolbestuur waar maar één school onder valt en heeft daardoor geen last van opgelegde uniformiteit.

Aandachtspunten voor het beleid

Voor het overheidsbeleid zijn er geen aandachtspunten. Het ministerie van OCW heeft geconcludeerd dat alternatieve schoolplannen al wettelijk mogelijk zijn. Met de publicatie van een brochure heeft OCW hier bekendheid aan gegeven.

Deel III Afwijkingen primair onderwijs

8 Instroom kleuters en peuters

Vermindering van het aantal instroommomenten (ofwel geclusterde instroom) blijkt gunstig te zijn voor de kleuters die groepsgewijs kunnen instromen, voor het pedagogisch klimaat in de kleutergroepen, voor de werkdruk van leerkrachten en voor de oudercontacten tussen ouders en school en tussen ouders onderling.

Scholen en ouders vinden het wenselijk om vaste instroommomenten mogelijk – niet verplicht – te maken. Goed overleg met kinderopvangorganisaties waarmee de school samenwerkt is nodig, over organisatorische aspecten, (warme) overdracht en zo mogelijk ook om te komen tot inhoudelijke afstemming en keuzes.

Bij de kinderopvangorganisaties zijn er tot nu toe geen of nauwelijks negatieve financiële effecten, mede door de huidige krapte in het aanbod van kinderopvangplaatsen. Als veel ouders en scholen gebruik maken van de vervroegde instroom, betekent dat mogelijk een vermindering van het beroep op de kinderopvangtoeslag. Veel kinderen stromen overigens wel door naar de buitenschoolse opvang.

De pre-school voor peuters vanaf tweeënhalf jaar lijkt een beloftevolle innovatie. Inspecties door de GGD laten een zeer positief beeld zien en alle betrokkenen zijn zeer tevreden. Blijkens observaties op de groep ontwikkelen leerlingen van de pre-school zich voorspoediger dan kinderen uit een referentiegroep, vooral wat betreft persoonlijkheidsontwikkeling en executieve functies. Longitudinaal onderzoek op een grotere groep scholen is nodig om de effectiviteit overtuigend aan te tonen.

De vierde verjaardag is een belangrijk overgangsmoment voor jonge kinderen: vanaf dat moment mogen ze naar de basisschool. Zo'n 99% van de kinderen in Nederland doet dat ook rond de dag van die verjaardag.

Vanaf schooljaar 2016/17 zijn drie regelluwe scholen gestart met het anders organiseren van de kleuterinstroom. Deze scholen kiezen voor vijf of zes vaste instroommomenten per jaar (meestal de maandag of dinsdag na iedere vakantie), plus de mogelijkheid van vervroegde instroom van kleuters vanaf de leeftijd van 3 jaar en 10 maanden. Gedurende de experimenteerperiode zijn er vijf scholen bijgekomen die nu met deze vorm van geclusterde instroom werken.

De scholen wijken hiermee af van WPO-artikel 39, lid 1 en 2. In het eerste artikel staat dat kinderen de leeftijd van 4 jaar moeten hebben bereikt om te worden toegelaten tot de basisschool. In het tweede lid staat dat toelatingstijdstippen dienen te worden vastgesteld op ten minste eenmaal per maand.

Op een negende school kunnen peuters al vanaf 2,5 jaar terecht. Deze school neemt dan ook een bijzondere positie in tussen de scholen die een afwijking hebben binnen dit thema. Op deze school was niet alleen afwijking nodig van de WPO, maar ook van de Wet kinderopvang en kwaliteitseisen peuterspeelzalen (Wko).

We geven in dit hoofdstuk een overzicht van de scholen waarom het gaat bij deze afwijking (8.1), vervolgens gaan we in op de doelen en invulling van de afwijkingen (8.2), de aantallen leerlingen die ermee te maken hebben (3.3), de ervaringen en observaties van schoolleiders en leerkrachten (8.4), ouders (8.5) en kinderopvang (8.6) en de aandachtspunten voor praktijk en beleid (8.7).

8.1 Welke scholen?

In totaal zijn negen regelluwe scholen de instroom van kleuters anders gaan organiseren.

a) Vaste instroommomenten

Zeven scholen werken met vaste instroommomenten, en de mogelijkheid van vervroegde instroom vanaf 3 jaar en 10 maanden.

- CBS Anna van Buren-Roombeek, Enschede
- De Blauwe Lijn, Amsterdam
- OBS De Bloeiende Betuwe, Rhenoy
- OBS Jan Harmenshof, Geldermalsen
- OBS Stedeke, Diepenheim
- OBS De Venen, Reeuwijk
- OBS De Vogelaar, Raalte

b) Vervroegde instroom

Daarnaast heeft één school geëxperimenteerd met vervroegde instroom als dat passend is in de ontwikkeling van een leerling. Kleuters kunnen instromen vanaf 3 jaar en 10 maanden, maar zonder de vaste instroommomenten.

- De Lindegaard, Meerssen

c) Pre-school

Tot slot biedt één school onderwijs voor peuters vanaf tweeënhalf jaar:

- OBS Van Ostade, Den Haag

8.2 Doelen en invulling van de afwijkingen

(a) Vaste instroommomenten

De hoofddoelen van de geclusterde instroom zijn voor de scholen: (a) meer doelmatigheid van de school- en klasorganisatie door vermindering van de administratieve last en werkdruk en (b) verbetering van de pedagogische kwaliteit door toename van de rust en stabiliteit in de groepen en een veiliger klimaat voor nieuwe kleuters als zij groepsgewijs starten.

Praktisch gezien is de aanpak van de instroom op de zeven scholen vrijwel gelijk: er is sprake van vaste instroommomenten na elke schoolvakantie – vaak op de maandag, maar op een aantal scholen juist op de dinsdag of donderdag na een vakantie om eerst de ‘zittende’ leerlingen goed te kunnen ontvangen. Op die vijf of zes instroommomenten per jaar starten alle nieuwe leerlingen kinderen gelijktijdig in een kleutergroep. Ouders kunnen er dan voor kiezen hun kind iets vóór of juist iets ná de vierde verjaardag te laten instromen. In de praktijk kiezen de meeste ouders voor de eerste mogelijkheid; een belangrijke reden hiervoor is dat kindercentra geen dagopvang bieden na de vierde verjaardag. De instroomleeftijd varieert van 3 jaar en 10 maanden tot iets ouder dan 4 jaar. De kleuters draaien vervolgens volledig mee. De maximaal 10 wenmomenten die wettelijk zijn toegestaan, vervallen daarmee.

Op de dag of eerste dagen van de instroom van nieuwe kleuters wordt op vrijwel alle scholen gezorgd voor ‘extra handen’, zodat de kleuterleerkracht even volop aandacht kan geven aan de nieuwe kinderen

(en hun ouders) en hen wegwijs kan maken in de school en de regels rond bijvoorbeeld toiletbezoek, jassen ophangen en spelen op het schoolplein.

Er zijn op geen van de scholen heel strikte criteria voor het wel of niet vervroegd instromen, maar alle geïnterviewde leerkrachten en schoolleiders benadrukken dat een kind dat naar de basisschool gaat zindelijk moet zijn. Kleuterleerkrachten staan over het algemeen alleen op de groep en hebben dus geen gelegenheid om een kind te verschonen. Daarnaast wordt gelet op zelfredzaamheid (zichzelf kunnen omkleden voor de gymles bijvoorbeeld).

Op de meeste locaties is er een (warme) overdracht vanuit de peuterspeelzaal of kinderopvang naar de leerkracht of intern begeleider van de school, waarmee eventuele extra zorgbehoeften van een leerling tijdig goed in beeld komen. En als bijvoorbeeld de peuterspeelzaal aangeeft dat het kind nog niet toe is aan de overstap naar het basisonderwijs, gaat men daar in principe in mee. Zo'n advies komt in de praktijk weinig voor. De afspraken over wie beslist – ouders, school, pedagogisch medewerkers – liggen meestal niet vast. Op een aantal scholen is sprake van (een ontwikkeling naar) een IKC. Dat draagt bij aan een betere afstemming tussen pedagogisch medewerkers in de kinderopvang en de kleuterleerkrachten.

(b) Vervroegde instroom

De Lindegaerd biedt aan peuters vanaf de leeftijd van 3 jaar en 10 maanden de mogelijkheid om vervroegd de overstap naar het kleuteronderwijs te maken. De belangrijkste doelstelling voor deze school is het waarborgen van een betere doorgaande ontwikkelingslijn voor kinderen. Bij De Lindegaerd worden kinderen sinds de vervroegde instroom actiever dan voorheen gevolgd in hun ontwikkeling om te kijken wat het meest passende moment is voor de entree in het basisonderwijs: dat kan ook eerder zijn dan op het vaste moment van de vierde verjaardag. Er zijn korte lijnen naar de peuterspeelzaal, en de pedagogisch medewerker daar bepaalt mede, op basis van observaties van het kind en de resultaten op de Cito-peutertoetsen, welke kinderen eventueel vroeger kunnen instromen in het kleuteronderwijs. De overstap naar de kleutergroep verloopt vervolgens op dezelfde manier als wanneer een vierjarige instroomt.

(c) De Pre-school

Op de Van Ostadeschool, zijn kinderen al vanaf 2,5 jaar welkom op school. Deze kinderen beginnen niet in groep 1, maar gaan naar de *pre-school*. Het hoofddoel van de pre-school is meer effectieve ontwikkelingsstimulering voor peuters, waardoor ze naar verwachting een hoger ontwikkelings- en leerniveau zullen bereiken. Bovendien werden ook efficiencyvoordelen verwacht, want doordat de directie van de basisschool ook de pre-school aanstuurt, verloopt de afstemming tussen pre-school en onderbouw basisschool makkelijker en vanzelfsprekender en is minder sprake van bureaucratie en overhead. Anderzijds is het duidelijk dat de pre-school per saldo een financiële investering is voor de school.

De pre-school is een aparte groep binnen de school, die voldoet aan alle vereisten van een VVE-groep voor peuters. De groep telt maximaal 16 kinderen, die vier of vijf dagen van 8:30 tot 12:00 naar school gaan. Dat is in totaal 17,5 uur per week, iets meer dan de nieuwe VVE-norm van 16 uur per week. Op de groep staan permanent twee professionals, een groepsleerkracht en een pedagogisch medewerker, beiden zijn in dienst van de school. Dit is mogelijk dankzij een extra investering van het schoolbestuur en de gemeente Den Haag, voor de duur van het experiment. Anders dan gebruikelijk wordt de educatie op de peutergroep dus niet verzorgd door de kinderopvang, maar door de basisschool. De reden daarvoor

is dat de school het wenselijk vindt om regie te hebben over zowel de voorschoolse als vroegschoolse educatie in een doorlopende ontwikkelingslijn.

8.3 Aantallen leerlingen

In onderstaande tabel is per school weergegeven voor hoeveel leerlingen deze afwijking gold in het schooljaar 2019/20, voor zover het scholen betreft met vaste instroommomenten of vervroegde instroom.

Tabel 8.1 Aantal ingestroomde kleuters met/zonder extra leertijd, per school, schooljaar 2019/20

School	Totaal aantal leerlingen ²²	Nieuwe leerlingen	Kleuters vervroegd ingestroomd	Kleuters met extra leertijd < 4 weken	Kleuters met extra leertijd > 4 weken
<i>(a) Vaste instroommomenten</i>					
Anna van Buren	523	63	40	22	18
De Blauwe Lijn	298	35	33	14	19
De Bloeiende Betuwe					
Jan Harmenshof					
Stedeke	205	19	10	3	7
De Venen	506	50	34	14	20
De Vogelaar	304	44	40	23	16
<i>(b) Vervroegde instroommogelijkheid</i>					
De Lindegaard	104	8	0	0	0

Op de Van Ostadeschool hebben tijdens het experiment 23 kinderen gebruik gemaakt van de pre-school.

8.4 Ervaringen van schoolleiding, leraren en ib'ers en MR

(a) Vaste instroommomenten en vervroegde instroom

In alle interviews met leerkrachten, schoolleiding, intern begeleiders en MR-leden is een lijstje voorgelegd met de doelen die de scholen zelf vooraf hadden geformuleerd bij deze afwijking. Gezamenlijk leverde dat een lijst op met zeven kernpunten, drie op het gebied van doelmatigheid en vier op het gebied van pedagogische kwaliteit. De respondenten konden steeds een score geven van 1 tot 5. De score 1 stond voor: deze interventie (geclusterde kleuterinstroom) had een sterk negatief effect op dit doel, en de score 5 betekende: de interventie had hier een sterk positief effect op. De score 3 kon gegeven worden als er volgens de geïnterviewde(n) geen effect was.²³ Op al deze doelen hebben de vaste instroommomenten voor kleuters volgens de betrokkenen een positief effect. Het sterkst is dat effect voor de pedagogische kwaliteit, de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kleuters en de werkdruk voor de leerkrachten.

²³ Voor de leden van de MR was het toekennen van deze scores meestal niet zinvol te doen. Uit de weergave van de gemiddelden hieronder zijn daarom de MR-leden weggelaten. Wel zijn zij meegenomen in de beschrijvende resultaten.

Tabel 8.2: Gepercipieerde opbrengsten van de vaste instroommomenten

		N = 16
Doelmatigheid, gelet op:		
1.	Administratieve last op schoolniveau	+
2.	Werkdruk voor leerkrachten	+
3.	Samenwerking met kinderopvang/peuterspeelzaal	+
Betere onderwijskwaliteit, gelet op:		
4.	Pedagogische kwaliteit: rust, stabiliteit, veiligheid	++
5.	Leerresultaten	?
	Sociaal-emotionele ontwikkeling	+
6.	Doorgaande ontwikkelingslijn voor leerlingen	+
7.	Ouderbetrokkenheid bij school en onderling	+

Doelmatigheid

De geclusterde instroom op vaste momenten in het schooljaar verandert op de meeste scholen niet echt veel aan de administratieve last op schoolniveau, maar krijgt toch een positieve waardering. De schoolleider heeft met alle ouders individueel contact op het moment van de aanmelding. Soms is er een extra ouderbijeenkomst voor de ouders van nieuwe leerlingen. Bij scholen die veel kinderen ontvangen vanuit eenzelfde peuterspeelzaal of kinderdagopvang, is er wel al wat eerder in beeld welke leerlingen wanneer zullen instromen. Dat is positief.

Voor de kleuterleerkrachten betekenen de vaste instroommomenten een duidelijke vermindering in de (organisatorische) werkdruk. Daarin spelen verschillende factoren mee.

Ten eerste is er een duidelijk en gepland moment waarop zij stilstaan bij de komst van een groepje nieuwe leerlingen: ergens in de week/weken voorafgaand aan een vakantie. Dat gaat dan om activiteiten zoals: een kaartje sturen, een stoeltje klaarzetten, een naamkaartje maken voor aan de kapstok, en soms een huisbezoek inplannen. Dat is overzichtelijker dan bij de vroegere organisatie van de instroom, gekoppeld aan de verjaardag van een kind.

Ten tweede scheelt het enorm in de wemomenten. Een leerkracht van een van de grotere scholen verwoordt dat als volgt: *“Nu zijn er geen 40 kinderen en ouders die één voor één vijf keer komen wennen, maar heb je in het hele schooljaar vijf momenten waarop het even extra druk is.”* Ook het met ouders plannen van de instroommomenten vervalt, evenals het rekening houden met nieuwe kinderen bij het plannen van de onderwijsactiviteiten in de groep.

Ten derde zijn er op de instroommomenten vaak extra handen op de groep om de leerkracht te ondersteunen bij de ontvangst van nieuwe leerlingen, en kunnen zij nieuwe kleuters als groepje de routines uitleggen. Dat hoeft dan niet vijf keer opnieuw. Bovendien zijn er minder momenten in het schooljaar waarin de kinderen even opnieuw hun plek in de groep moeten vinden (de ‘stormingsfase’ in termen van de leerkrachten) omdat er nieuwe kinderen bij gekomen zijn.

Het enige aandachtspunt is dat driejarigen in een veelgebruikt leerlingen-administratiesysteem als ParnasSys nog niet als actieve leerling worden gezien: ze kunnen wel worden geregistreerd, maar deze kinderen kunnen niet gekoppeld worden aan een groep/klas tot ze vier jaar zijn.

In de samenwerking met de kinderopvangorganisaties is er voor drie van de zeven scholen weinig veranderd. Die samenwerking was er al, en voldeed al aan de verwachtingen: *“Je weet elkaar te vinden, er zijn korte lijnen omdat we bij elkaar in het pand zitten. Bij de VVE-kinderen doen we altijd al een warme overdracht,”* aldus de geïnterviewden van een van de scholen. In de andere scholen is er wel een licht positief effect zichtbaar, ook gekoppeld aan een ontwikkeling naar een IKC. Het is niet goed te onderscheiden of de verbeteringen voortkomen uit het werken met vaste instroommomenten, of juist uit die IKC-ontwikkeling. Dat gaat dan om het ontwikkelen van gezamenlijke activiteiten voor de peuters

en kleuters, maar ook over uitwisseling en onderlinge bezoeken van kleuterleerkrachten en pedagogisch medewerkers, en 'warme overdracht-gesprekken' bij leerlingen met extra zorgvragen.

Onderwijskwaliteit

De belangrijkste en als erg sterk ervaren winst van de vaste instroommomenten is de toegenomen rust, veiligheid en stabiliteit in de groepen en het effect daarvan op de pedagogische kwaliteit. Er komt niet meer elke week een nieuwe leerling bij en voor zowel de nieuwe kinderen als de kleuters die er al langer zijn, is er meer duidelijkheid en houvast: nieuwe kinderen huilen minder vaak en zijn sneller gewend omdat ze steun hebben aan elkaar, voor de oudere kinderen is het duidelijk dat er na de vakantie nieuwe kinderen in de klas komen, en de groepsvorming verloopt gemakkelijker als er langere perioden zijn zonder wisselingen.

Over het effect van de extra leertijd – voor veel kinderen een of twee maanden extra op de basisschool – is weinig te zeggen. Er worden bij de jongste kleuters meestal geen toetsen afgenomen en het gaat hooguit over acht weken, vaak is dat minder omdat er ook kinderen vlak voor of precies in een vakantie jarig zijn. De kinderen die vervroegd ingestroomd zijn, pakken het aangeboden onderwijs goed op, is de ervaring. Wie al wat verder is, kan ook al snel door naar een volgende niveaugroep. Daarmee kunnen kinderen beter hun eigen ontwikkelingslijn volgen. Kinderen die extra aandacht nodig hebben – zoals logopedie – zijn eerder in beeld, ook al houden ook peuterspeelzaalmedewerkers dat soort dingen vaak al goed in de gaten.

Enkele leerkrachten geven aan dat het werken op niveau beter te organiseren is: de oudere kinderen kunnen verder met hun verdieping zonder dat er een kleintje tussendoor loopt, of zonder dat steeds dezelfde dingen opnieuw worden uitgelegd. *“Omdat de kleuters in een groepje binnenkomen, kun je meer maatwerk bieden, bijvoorbeeld in het aanleren van de kleuren en vormen. Kleuters die er al langer zijn, weten dat al. Op een gegeven moment hebben ze die herhaling niet meer nodig, maar bij losse instroommomenten is dat veel lastiger te organiseren.”*

Er is vooral een gunstig effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling: de nieuwe kinderen vinden sneller hun weg en voelen zich sneller veilig: *“Er zijn minder huilers.” En: “Ze trekken zich erg op aan de kinderen die hier al rondlopen.”* De oudere kinderen krijgen de ruimte om de jongsten op weg te helpen. *“Je kunt oudere kleuters koppelen aan een nieuw kindje. Dat hoef ik eigenlijk niet eens te doen, dat zien ze zelf, en dan nemen ze hen onder hun hoede. Dat is heel mooi om te zien. Dat is vaak ook voor een langere periode, dan worden ze echt vrienden.”*

Aandacht voor doorgaande leerlijnen is er verder vooral ook in de IKC-ontwikkelingen, waar scholen en voorscholen/peuterspeelzalen steeds meer samenwerking zoeken in hun aanbod, in thema's en gezamenlijke activiteiten. Op die manier is ook de overgang naar de basisschool een steeds minder grote stap.

Het ervaren effect op de betrokkenheid van ouders is positief, maar klein. Op een deel van de scholen komt dat omdat veel ouders elkaar al kennen en omdat de ouderbetrokkenheid sowieso al groot, ook voor de deelname aan regellu en het aanbieden van de vaste instroommomenten. Op die scholen worden geen speciale activiteiten georganiseerd voor de ouders van de kleuters die nieuw instromen, maar worden de ouders individueel ontvangen (of bezocht) zodat ook persoonlijke zaken aan de orde kunnen komen. Op drie scholen (twee grote, een middelgrote) zijn er wel gezamenlijke informatiemomenten voor de ouders. Dat gezamenlijke startmoment zorgt ervoor dat ouders ook kennismaken met de ouders van de medeleerlingen van hun kind, wat bijdraagt aan hun betrokkenheid bij de groep en de school.

Onverwachte effecten

De meeste respondenten geven aan dat het werken met de vaste instroommomenten loopt zoals verwacht, of zelfs nog beter gaat dan was voorzien. Er zijn wel enkele kleuterleerkrachten geweest die er vooraf tegenop hebben gezien om meerdere nieuwe leerlingen tegelijk op te vangen, maar ook zij geven aan dat het in de praktijk enorm is meegevallen. In de woorden van de schoolleider van een van de scholen: *“Dit was wel een beetje waar we op hadden gehoopt. In het begin was de kleuterleerkracht wel bang voor de drukte als er een nieuw groepje van vijf of zes binnenkwam, maar ook dat is eigenlijk best meegevallen. Natuurlijk is het druk, maar het loopt heel goed.”*

Het is hier en daar nodig geweest de beslisregels te verduidelijken over welke kinderen nu wel en niet na een vakantie vervroegd kunnen instromen. (Zie verder onder ‘aandachtspunten’).

In de gemeente Amsterdam is het onverwacht gunstige effect dat er, doordat leerlingen op deze manier wat eerder doorstromen naar het basisonderwijs, meer plekken in de voorschool vrijkomen voor tweejarigen. Dat is belangrijk voor leerlingen in achterstandssituaties omdat daar een steviger aanbod beschikbaar is bijvoorbeeld voor hun taalontwikkeling.

Financiële consequenties voor de school

Kinderen jonger dan 4 jaar tellen nog niet mee op de teldatum van 1 oktober, voor die kinderen ontvangt de school dus een lange periode geen bekostiging. Eén van de schoolleiders geeft aan: *“Het zou wel eerlijker zijn als kinderen geregistreerd staan op een school vanaf het moment dat zij instromen.”* Verzekeringstechnisch is er, aldus deze schoolleider, geen probleem: *“De kinderen zijn verzekerd vanaf het moment dat ze hier op school rondlopen. Dat is wel geregeld.”* Kennelijk is dat niet overal het geval, een andere directeur meldt namelijk: *“Als de wetgeving niet aangepast wordt, zijn de kinderen niet standaard verzekerd, als je met de vervroegde instroommomenten zou voortzetten.”* Over het algemeen vinden de schoolleiders de extra kosten niet zo’n groot probleem: *“Je hebt iets meer verbruiksmaterialen nodig, maar dat zijn de kosten niet. En de leerkracht is er toch al.”* Extra personele kosten rondom de instroommomenten spelen vrijwel geen rol. Een andere schoolleider heeft een aantal kleinere stoeltjes aangeschaft. Daarnaast zijn er ook enkele schoolleiders die aangeven dat het goed zou zijn in gesprek te gaan over de teldatum: *“De kinderen die al meteen na de zomervakantie instromen, neem je wel mee in je groepsverdeling.”* Zeker bij een grote school, kan dat wel uitmaken.

(b) Pre-school

De Van Ostadeschool investeert veel tijd in het onderwijs aan de tweeënhalf tot vierjarigen. De pre-school is arbeidsintensief, want naast een leerkracht en een pedagogisch medewerker op de groep, zijn ook de ib’er van de onderbouw, de adjunct en de directeur actief betrokken bij de implementatie.

Didactische aanpak: van leraargestuurd naar leerlinggestuurd

Op de Van Ostadeschool is een omslag gemaakt van programmagestuurd naar kindgestuurd werken. De school stelt zich ten doel de autonomie van de leerlingen te stimuleren. De rol van de leerkracht en pedagogisch medewerker is om de leerlingen toe te rusten met vaardigheden die ze daarvoor nodig hebben. De professionals stellen een beredeneerd aanbod samen op basis van observaties van individuele leerlingen. De vraag is steeds: wat heeft dit kind nodig of dit moment? Een ander aspect van kindgestuurd werken is dat kinderen zelf kiezen aan welke activiteiten ze meedoen. De leerkracht initieert een activiteit, kinderen kiezen ervoor om daaraan mee te doen of zelf iets anders te doen. Directie en leerkrachten zien dat de leerlingen steeds meer zelf initiatief nemen, ze zijn beter in staat hun eigen leren te sturen. Het is het doel van de Van Ostadeschool om het leerlinggestuurd onderwijs uit te breiden naar de hogere groepen.

Het samenstellen van een beredeneerd aanbod per leerling is tijdrovend. Tijdens het experiment is gezocht naar manieren om de registratie efficiënter te maken voor de leerkracht. Minder in schrift en op formulieren, meer met post-its en via de dictafoon. Dat scheelt tijd.

In het aanbod van de pre-school wordt onder meer gebruik gemaakt van de methodieken Speelplezier en Logo 3000.

Pedagogisch

De school maakt gebruik van het gedachtengoed van Stephen Covey, auteur van het boek 'The Leader in Me'. Dit schooljaar is het accent komen te liggen op de eerste drie van de zeven gewoonten van Covey. Dit is inmiddels geïntegreerd in het handelen van de leerkrachten. De professionals op de groep zien dat het gevoel van autonomie bij de peuters toeneemt.

Op de pre-school wordt ook gewerkt aan het vergroten van de focus van leerlingen, het vasthouden van de aandacht, prikkelinhibitie en emotieregulatie. De noodzaak om hier aandacht aan te besteden is evident. Net als vorig jaar signaleren schoolleiding en leerkrachten dat het gedrag van instromende kleuters problematischer wordt. Er zijn veel kleuters met extra ondersteuningsbehoeften.

Opbrengsten

De pre-school is tijdens het experiment enkele malen zeer positief beoordeeld door de GGD. Uit het inspectierapport van maart 2020: "De school streeft ernaar dat kinderen een substantieel hoger ontwikkelings- en leerniveau hebben als zij de basisschool verlaten na groep 8. De Pré-school draagt hier in positieve zin aan bij door vroegtijdig te beginnen met het ontwikkelen van de executieve functies, sociaal-emotionele ontwikkeling en taal- en rekenontwikkeling." Over de doorgaande lijn voorschool-basisschool: "Er bestaat een samenwerking tussen de beroepskrachten van de Pré-school en de leerkrachten van groep 1. Hierdoor kan de overdracht van de kinderen zorgvuldig verlopen als de kinderen 4 jaar worden en naar de basisschool gaan. De teamleider van de basisschool is nauw betrokken bij de Pré-school. De ontwikkeling van de kinderen wordt volgens een vaste cyclus gevolgd vanaf start op de Pré-school en gaat door op de basisschool." De pre-school voldoet aan alle kwaliteitseisen waarnaar de GGD onderzoek heeft gedaan.

Op de Van Ostadeschool is tijdens het experiment aan het einde van elk schooljaar de ontwikkeling van de kinderen van de pre-school in kaart gebracht, door middel van observaties aan de hand van KIIJK! Daarbij is de ontwikkeling van de kinderen op de pre-school vergeleken met kinderen op reguliere VVE-groepen in Den Haag. De resultaten zijn zeer bemoedigend. Leerlingen van de pre-school ontwikkelen zich beduidend sneller dan kinderen uit de referentiegroep. Dit geldt vooral voor de gebieden waarin de pre-school extra investeert: persoonlijkheidsontwikkeling (omgaan met zichzelf en de ander) en executieve functies. Ongeveer de helft van de leerlingen zit *boven* het verwachte niveau, de overige leerlingen zitten *op* het verwachte niveau en klein percentage *onder* het verwachte niveau. De professionals op de groep herkennen dit in hun observaties: kinderen zijn enorm gegroeid wat betreft zelfredzaamheid en in hun sociale gedrag.

Ondanks de positieve resultaten is de directie voorzichtig om stellige conclusies te trekken. Die voorzichtigheid is terecht, onder meer omdat de observaties zijn verricht door de professionals op de groep. Of de schoolloopbaan van de pre-schoolleerlingen inderdaad meer succesvol zal zijn dan van andere VVE-kinderen zal de komende jaren duidelijk worden, als hun ontwikkeling in de onderbouw van de basisschool wordt gevolgd.

Ouderbetrokkenheid

Volgens de directie heeft de school omslag gemaakt van het informeren en betrekken van ouders naar werkelijke samenwerking. Oudergesprekken worden nu gecoacht door de adjunct. Deze transitie werkt

ook door in de pre-school. Verder organiseert de school voorlichtingsmiddagen en avonden over opvoedingsthema's, waarbij vanuit de vraag van de ouders wordt gewerkt. Tweemaal per jaar wordt een ouder-kind gesprek gevoerd, waarvoor een vol uur wordt uitgetrokken. Ten behoeve van de ontwikkelingsstimulering thuis geeft de school oefeningen mee die ouders en kinderen samen kunnen doen. Naarmate het experiment vorderde, merkte de school dat het idee achter 'spelend leren' steeds beter overkomt bij de ouders. De leerkracht en pedagogisch medewerker van de pre-school hebben ook een ontwikkeling doorgemaakt in het geven van pedagogische tips, gericht op het begeleiden van de kinderen bij hun spel. Ze zijn hierin geschoold door een onderwijsadviesbureau. De school verwacht dat de toegenomen ouderbetrokkenheid ook zal doorwerken in de reguliere basisschoolgroepen.

Doorgaande ontwikkelingslijn peuter-kleuter

Op de Van Ostadeschool zien de betrokkenen een grote winst met betrekking tot de doorgaande lijn. *"Vroeger deden we ook van alles aan de doorgaande lijn, door goed samen te werken met de kinderopvang. Maar de overgang bleef duidelijk zichtbaar, alsof je twee stukken hout aan elkaar hebt gelijmd. Nu is het één stevige plank geworden."* Aansluiting tussen pre-school en onderbouw basisschool is een kwestie van tweerichtingsverkeer. In sommige opzichten leert de pre-school van de groepen 1 en 2, met name als het gaat om een gestructureerde didactische aanpak. In andere opzichten is de pre-school voorbeeldig voor de overige groepen. Dat geldt bijvoorbeeld voor het kindgestuurde aanbod.

Financiële consequenties voor de school

Voor kinderen jonger dan 4 jaar ontvangt de school geen bekostiging. De gemeente en het schoolbestuur ondersteunen de pre-school financieel, gedurende het experiment. Na afloop van het experiment zijn de extra kosten voor de school echter niet te dragen, vanwege het wegvallen van de bijdrage van de gemeente. Daarom heeft de school besloten het experiment te beëindigen.

8.5 Ervaringen van ouders

Vragenlijst vaste instroommomenten

De ervaringen van ouders van ingestroomde kleuters zijn geïnventariseerd via een digitale vragenlijst.²⁴ In totaal hebben 139 ouders van de zeven scholen de vragenlijst ingevuld, van wie 130 volledig. Een uitgebreide samenvatting van de resultaten van de vragenlijst is opgenomen als bijlage 4. Hieronder een kort overzicht van de belangrijkste uitkomsten:

- Bijna 70% van de kleuters is vervroegd ingestroomd;
- De belangrijkste motieven voor ouders zijn: mijn kind was eraan toe (40%), samen instromen is prettiger voor de kinderen (8%);
- Voor 88% van de ouders heeft de instroommogelijkheid niet meegespeeld in hun schoolkeuze;
- 90% van de ouders vindt dat zij goed zijn geïnformeerd over de praktische kanten van de instroom;
- 75% van de ouders vindt het contact met andere ouders (erg) goed;
- 83% van de ouders geeft aan dat de overstap naar de basisschool goed verliep;
- Enkele ouders vinden achteraf dat hun kind te jong/nog niet schoolrijp (n=2) was en hebben de wemomenten gemist (n=1);
- 91% van de ouders raadt deze aanpak van kleuterinstroom aan voor andere scholen.

²⁴ De vragenlijst is niet voorgelegd aan de ouders van De Lindegaard en de Van Ostadeschool, omdat daar niet is gewerkt met vaste instroommomenten.

Ouders pre-school

In de looptijd van het experiment zijn verscheidene ouders van de pre-school geïnterviewd, tijdens een groepsgesprek of telefonische interview. Alle ouders zijn positief over de ontwikkeling van hun kinderen. Ze hebben de indruk dat ze veel leren en een grote verandering hebben doorgemaakt sinds ze op de pre-school zitten. *“Elke maand gaat het beter,”* zegt een moeder. *“Ze is net drie jaar, maar kan al goed tellen en heeft veel woordjes geleerd. Dat gaat veel sneller dan bij mijn andere kind, die niet op de pre-school heeft gezet.”*

Ouders zijn ook zeer positief over het contact met de leerkracht en pedagogisch medewerker. Ze hebben veel contact, bij het halen en brengen, maar ook telefonisch. De ouders hebben het gevoel dat alles in overleg gaat en dat ze overall bij worden betrokken.

Eén van de ouders is zeer positief over het onderwijs tijdens de coronacrisis. Drie dagen per week was er contact, door middel van videobellen. De juffen verzonnen leuke opdrachten voor de kinderen, om thuis samen met hun ouders te doen.

8.6 Ervaringen van kinderopvangorganisaties

Ook vijf van de betrokken kinderopvangorganisaties zijn bevraagd via een interview. De ervaringen van de respondenten zijn verschillend, wat vaak samenhangt met de mate van samenwerking tussen de school en de kinderopvangorganisatie. In enkele situaties gaan vrijwel alle kinderen naar dezelfde school, en/of is er sprake van een IKC waarbij de kinderopvang in hetzelfde gebouw zit, in andere gevallen heeft de kinderopvang een minder nauwe relatie met de school.

Financiële consequenties

Financieel zijn de gevolgen, anders dan oorspronkelijk gedacht, meestal gering of niet aanwezig. Belangrijk daarin is dat er meestal sprake is van een wachtlijst voor de kinderopvang. Als dan de school ouders voldoende informeert over het tijdig opzeggen van de kindplaats, is het voor de kinderopvang geen probleem om de vrijgekomen plaatsen in te vullen. *“Organisatorisch betekent het werken met vaste instroommomenten wel dat ouders op tijd hun kinderopvangplek moeten opzeggen. Daar denken ze niet altijd aan, en dan is het voor ons lastiger. Wij werken samen met meerdere scholen, ook scholen dus waar kinderen naartoe gaan als ze 4 jaar zijn geworden. Wij hebben daarom niet zo gemakkelijk een overzicht over voor welke kinderen de vervroegde instroom wel of niet aan de orde is. Het is de school zelf die de ouders daarover informeert.”*

Bovendien stromen de meeste kinderen die deelnamen aan de kinderopvang door naar de bso, wat eveneens inkomsten oplevert, al is dat voor minder uren. In krimpregio's en kleine gemeenten zijn er wat meer zorgen over voldoende bezetting van de kindplaatsen, en de grote steden is het zelfs gunstig als er wat sneller vte-plekken vrijkomen voor kinderen vanaf 2 jaar.

Doorgaande ontwikkelingslijn

Voor de respondenten vanuit de kinderopvang staat wel voorop dat 'kijken naar het kind' leidend moet zijn bij de beslissing of een kind vervroegd kan doorstromen naar het basisonderwijs. Twee van de respondenten zien positieve effecten: het maakt dat de overstap wat minder spannend is, als je in een groepje gaat, en in de kinderopvanggroep scheelt het onrust als kinderen gelijktijdig afscheid nemen. Eén van de respondenten signaleert dat er bij kinderen (en hun ouders) stress ontstaat over zindelijkheid en aankleden. Met als kanttekening dat Nederlandse kinderen over het algemeen pas erg laat zindelijk zijn (doordat ouders het oefenen zonder luier lang uitstellen). Belangrijk is dat er een goede beslisprocedure is voor de keuze of een kind wel of niet vervroegd kan doorstromen naar het

basisonderwijs: in overleg, maar ook met duidelijkheid over wie uiteindelijk kan beslissen. Een adviesrol van de pedagogisch medewerkers is wenselijk, maar wordt niet overal gerealiseerd. De meeste ouders zijn enthousiast over de mogelijkheid, maar bij de kinderopvang is er af en toe wel twijfel of ouders daarbij voldoende het belang van het kind in het oog houden. Er zijn overigens ook ouders die aarzelen. Rond lange vakanties (kerst en zomer) is zorgvuldigheid nodig, zodat de instroom niet naar 3 jaar en 9 maanden gaat.

Samenwerking school-kinderopvang

Als het gaat over de samenwerking tussen de kinderopvang en de scholen, dan heeft de deelname aan het experiment Regelluwe scholen, en het werken met vaste instroommomenten daar eigenlijk weinig invloed op gehad. Een 'warme overdracht' voor met name de zorg- en vve-leerlingen is overal al praktijk. Aandachtspunt is wel dat de AVG een belemmering vormt voor het uitwisselen van informatie over kinderen. Daarvoor is toestemming van ouders voorwaarde.

Veel scholen en kinderopvangorganisaties zijn bovendien bezig zich te ontwikkelen tot een IKC, en de wens is vooral om daar verder in te komen, ook door meer activiteiten te organiseren voor peuters en kleuters samen: de kinderopvang kan ook de oudste peuters goede ontwikkelingsuitdagingen bieden. Wanneer de oudste peuters eerder vertrekken ontstaat er in de peutergroepen een andere dynamiek: de voorbeeldrol van die oudere peuters verval, de leeftijdsrange wordt kleiner.

Meer praktisch signaleren de respondenten dat de beoordeling van het ontwikkelingsniveau van een kind naar een vroeger moment verschuift, en dat de terugkoppeling vanuit de scholen over hoe het kinderen vergaat nog niet altijd goed gaat. Twee van de respondenten constateren dat kinderen die vervroegd doorstromen soms hun vve-traject niet afronden (als ze naar een school gaan zonder vve), en vinden dat niet wenselijk.

Adviezen

Van de vijf respondenten zijn twee expliciet géén voorstander van de vaste instroommomenten, één wel en de laatste twee aarzelen. Daarbij geven ze een onderbouwing die alle vijf de respondenten delen: de ontwikkeling van het kind moet het uitgangspunt vormen voor de keuze om vervroegd naar school te gaan, met als kanttekening dat de kinderopvang ook prima in staat is om de groep oudste peuters in hun ontwikkeling te stimuleren. *“Als organisatie zijn wij geen voorstander van landelijk beleid hierin. Wij zien bij voorkeur dat in de samenwerking binnen het IKC-verband gekeken gaat worden naar de meeste wenselijke voorbereiding op de kleutergroep. Dit bij voorkeur binnen de peutergroep en de mogelijkheid van het gezamenlijk aanbieden van activiteiten aan peuters en kleuters.”* Eén van de respondenten benadrukt dat meer onderzoek nodig is naar de gevolgen voor kinderen van deze wijziging.

Mochten de vaste instroommomenten, waarbij kinderen vanaf 3 jaar en 10 maanden naar de basisschool kunnen, landelijk beleid worden, dan is nieuw beleid nodig op de 'leidster-kind-ratio' in de buitenschoolse opvang en voor de vve-trajecten. Daarnaast moet er keuzevrijheid zijn/blijven voor ouders om juist te kiezen voor een later instroommoment voor hun kind.

8.7 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Bij hun positieve advies formuleerden de schoolleiders, kleuterleerkrachten, ouders, MR-leden en vertegenwoordigers van kinderopvangorganisaties enkele aandachtspunten voor de praktijk:

- zorg voor goede communicatie en samenwerking met de kinderopvang (c.q. peuterspeelzaal of voorschool);
- geef keuzeruimte aan ouders om voor een later instroommoment te kiezen;

- stel heldere regels op voor wanneer een kind mag instromen (zindelijkheid en zelfredzaamheid zijn voorwaarden, weeg het oordeel van pedagogisch medewerkers mee, spreek af wie hier uiteindelijk over beslist);
- formuleer beslisregels, zeker voor de periodes rond langere vakanties (kerst en zomer) → als een kind in de zomervakantie 4 jaar wordt, mag het dan al wel/nog niet starten na de meivakantie?
- breng tijdig in kaart welke leerlingen eventueel extra zorg nodig hebben (vooral via goede overdracht vanuit de kinderopvang) ;
- zorg voor extra handen op de groep de eerste dag of week;
- houdt voldoende oog voor leerkrachten die het spannend of stressvol vinden om een groepje van vier of vijf nieuwe kleuters tegelijk te ontvangen, biedt hen ondersteuning.

Aandachtspunten voor het beleid

Voor het beleid zijn er enkele punten die aandacht verdienen:

Positie van de kinderopvang

Gelet op de meer aarzelende reacties vanuit de kinderopvang vraagt zo'n besluit wel om overleg en afstemming, zowel op landelijk als lokaal niveau. Bij een deel van de kinderopvangorganisaties zijn er nog wel vragen bij de vervroegde instroom vanuit pedagogisch perspectief, zij geven aan dat ook in de kinderopvang voldoende mogelijkheden zijn om de ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

De financiële gevolgen van de vaste instroommomenten voor de kinderopvang lijken mee te vallen, doordat kinderen meteen doorstromen naar de bso. De verblijfsduur op het kinderdagverblijf is dan wel korter, maar die op de buitenschoolse opvang juist wat langer. Belangrijk is hierbij dat school en kinderopvang onderling goed communiceren en dat zij samen zorgen voor tijdige informatie voor ouders over uitschrijving en opzegtermijnen. In de grote steden biedt het vervroegd doorstromen de kans om meer kinderen op te nemen in de vve-peutergroepen. Bij de pre-school ligt dit ingewikkelder. Als kinderen al op tweeënhalfjarige leeftijd naar school gaan, betekent dat een serieuze inkomstenderving voor de kinderopvang.

Financiële gevolgen voor de scholen

Het aantal leerlingen dat niet meetelt bij de 1 oktobertellingen, maar al wel op school is, wordt door de vervroegde instroom van leerlingen iets groter. Dit heeft (licht) negatieve financiële consequenties. Voor de school zou wellicht de wijze waarop de leerlingen worden geteld voor de bekostiging heroverwogen kunnen worden.

Verschillende leidster-kindratio's voor driejarigen in opvang en onderwijs

Een ander aandachtspunt is het verschil in 'leidster-kindratio': voor de driejarigen op de bso geldt dat er relatief meer pedagogisch medewerkers op de groep aanwezig moeten zijn dan voor vierjarigen. Ook dat heeft financiële consequenties voor de kinderopvangorganisaties.

Een hiermee verwant aandachtspunt is het 'meten met twee maten' waar het gaat om leidster-kindratio's in de kinderopvang en in het onderwijs. Wanneer voor peutergroepen als norm geldt dat er twee beroepskrachten aanwezig moeten zijn op maximaal 16 kinderen, roept het vragen op als driejarigen in een klas van 25 of meer leerlingen, met één leerkracht, terecht kunnen komen. Een aandachtspunt voor discussie met/in het veld en met beleidsmakers.

Beslissing over wel of niet vervroegd instromen

Een laatste, vanuit perspectief van onderwijsbeleid én schoolbeleid essentieel, aandachtspunt is de vraag wie straks beslist of een leerling al dan niet vervroegd kan instromen. Het ijkpunt in de Wet

primair onderwijs (WPO, artikel 39) is nu dat een kind de leeftijd van 4 jaar moet hebben bereikt om te worden toegelaten tot het basisonderwijs. De praktijk is dat vrijwel alle ouders gebruik maken van dat recht op toelating en dat basisscholen dat nooit weigeren. Maar geldt dat straks ook voor de vervroegde instroom bij vermindering van het aantal instroommomenten? Vervroegd instromen moet daarom altijd een pedagogisch verantwoorde keuze zijn.

9 Educatieve keuzedagen

De ervaringen van alle betrokkenen met bieden van de mogelijkheid tot educatieve keuzedagen zijn positief. Het draagt bij aan ontwikkeling van kinderen die aansluit bij hun persoonlijke interesses en bevordert het educatief partnerschap tussen school en ouders. Belangrijk is wel dat ouders vooraf aangeven welke activiteit zij gaan ondernemen, met welk educatief doel. Minister Slob heeft aangekondigd te verkennen hoe deze mogelijkheid breder toegankelijk kan worden gemaakt.

Met educatieve keuzedagen krijgen ouders een aantal vrij op te nemen keuzedagen aangeboden waarop ze hun kinderen buiten de schoolse context een interessante leerervaring kunnen laten opdoen. De afwijking betreft een ruimere interpretatie van artikel 41, met name lid 1: “De leerlingen nemen deel aan alle voor hen bestemde onderwijsactiviteiten, met dien verstande dat die onderwijsactiviteiten voor de leerlingen onderling kunnen verschillen.” Een educatieve keuzedag wordt gezien als een onderwijsactiviteit, zij het een activiteit die niet op school plaatsvindt en waarbij de groepsleerkracht niet aanwezig is.

9.1 Welke scholen?

Drie basisscholen bieden ouders de mogelijkheid om jaarlijks maximaal twee educatieve keuzedagen in te vullen met een bijzondere activiteit buiten het reguliere schoolprogramma, maar onder schooltijd. Eén school is gestart met dit aanbod in het schooljaar 2016/17, twee scholen in 2018/19. Het gaat om:

- OBS De Venen, Reeuwijk
- OBS De Vogelaar, Raalte
- OBS Stedeke, Diepenheim

In hun meldingen geven de scholen de volgende voorbeelden van de educatieve activiteiten die ouders met hun kinderen zouden kunnen ondernemen: “Denk aan de geboorte van een kalfje meemaken, meedoen met de appelpluk (...), of aanwezig zijn bij een internationale uitwisseling of een specifiek werkbezoek waarbij hun ouders betrokken zijn.”

9.2 Doel en invulling van de afwijkingen

De afwijking valt onder het Regelluwe hoofddoel ‘verbetering van de onderwijskwaliteit’ voor alle drie de scholen. Meer specifiek is het doel dat kinderen buiten de schoolse context interessante leerervaringen kunnen opdoen. Tijdens de educatieve keuzedagen kunnen leerlingen individueel iets leren dat geen vast onderdeel is van het lesprogramma, maar juist wel aansluit op de individuele interesses van een leerling. De educatieve keuzedagen bieden ruimte voor: differentiatie, een rijke leeromgeving, het inspelen op talenten en persoonlijke interesses, en het stimuleren van een bredere blik op de wereld en de samenleving. De educatieve keuzedagen versterken bovendien het educatief partnerschap van ouders en school.

Het aansluiten op talenten en interesses van leerlingen is een belangrijk aandachtspunt in de visie van de drie scholen, voor een van de scholen is Talentontwikkeling tevens de focus van hun ‘excellentie-

profiel', een thema waarop de school uitblinkt. De ib'er en schoolleider van deze school lichten de rol van educatieve keuzedagen daarin als volgt toe: *"Binnen de eigen tijd op school kiest elk kind een ontwikkeldoel dat bij hem of haar past. Daar proberen we in het onderwijs zoveel mogelijk bij aan te sluiten. Zo hebben we nu bijvoorbeeld een kappershoek op school, omdat dat past bij het leerdoel van een van de kinderen. Maar je kunt niet alles binnen school organiseren. Schooluitjes zijn voor 25 of 30 kinderen en die vinden nooit allemaal hetzelfde leuk. Via de keuzedagen kun je nu wat op school niet kan, toch mogelijk te maken. Je geeft kinderen de kans om samen met hun ouders iets leuks te doen dat zichzelf heel interessant vinden."*

De werkwijze op alle drie de scholen houdt in dat ouders die gebruik willen maken van educatieve keuzedagen via een formulier een korte educatieve motivatie geven voor de activiteit die zij willen ondernemen. Ze leveren dat formulier vooraf – bij voorkeur één of twee weken van tevoren, maar dat is niet bij alle activiteiten mogelijk – in bij de directeur, die vervolgens toestemming verleent (of soms niet). Het is expliciet *niet* de bedoeling dat ouders een dag kiezen in aansluiting op een vakantie, en de insteek is dat er een educatieve activiteit plaatsvindt. Om die educatieve invulling te waarborgen, stellen de scholen op het aanvraagformulier ouders de vraag: 'Wat verwacht u dat uw kind leert op deze educatieve keuzedag?' en geven de kinderen na afloop een presentatie aan hun klasgenoten.

Wat verwacht u dat uw kind leert op deze educatieve keuzedag?

In 2015 heeft ons familiebedrijf CowCare de eerste klauwbekapmachine in Italië afgeleverd en W. is toen mee geweest. Die paar dagen hebben veel indruk op hem gemaakt. Op 8 Juni organiseren we voor het eerst een grote demonstratie in Italië op een melkveebedrijf met rond de 100 á 150 Italiaanse klauwverzorgers en dierenartsen en hun families. Wat leert W. hiervan?

- Duidelijk beeld van wat zijn vader doet als hij iedere 3 maanden naar Italië gaat voor een week.
- Een blik in de Italiaanse cultuur en omgeving.
- Bezoek aan een groot melkveebedrijf.
- Hoe het 'klauwbekappen' in het werk gaat en waarom dat gedaan wordt.
- Een duidelijk beeld van waarmee wij ons geld verdienen.

Voorbeeld (2018/19) van de toelichting van een ouder op de invulling van de educatieve keuzedag

9.3 Gebruik van educatieve keuzedagen

Het percentage ouders dat gebruikmaakt van de educatieve keuzedagen is relatief klein en redelijk constant. Bij de school die het meest recent is gestart, ligt het percentage het hoogst en is sprake van een duidelijke groei ten opzichte van het eerste jaar.

Tabel 9.1 Totaal aantal leerlingen, en aantallen kinderen/ouders die gebruik hebben gemaakt van de educatieve keuzedagen in het schooljaar 2017/18, per school

School	Totaal aantal leerlingen 2019/20	Aantal toegekende keuzedagen 2018/19 ²⁵	Aantal toegekende keuzedagen 2019/20
De Venen	462	27	
De Vogelaar	304	24	23
Stedeke	205	25	42

De invullingen zijn divers. Op basis van de overzichten van de scholen is een indeling gemaakt in vijf categorieën voor de educatieve activiteiten in het schooljaar 2019/20²⁶:

1. Museumbezoek (12x): van bekende musea (Anne Frankhuis, Rijks, Van Gogh, tot meer specifieke belangstelling van kinderen: villa Mondriaan, Batavia, Oorlogsmuseum, Corpus).
2. Oriëntatie op beroepen (7x): deelname aan/meelopen bij oogstdag landbouw, kapper, bedrijf in sportproducten, natuurfotografie, vlieglessen, ponymarkt/paardenhandel, jacht.
3. Sportactiviteiten (6x): deelname aan NK veldrijden, naar kwalificatiewedstrijd Nederlands handbalteam (door 2 meisjes die zelf in een Talententeam spelen), Feyenoord, training TT Assen, een dag skiën.
4. Natuur (5x): natuurwandeling Staatsbosbeheer, boswandeling, fietstocht Vlieland, Sea Life, Hortus Botanicus.
5. Overige activiteiten (8x): architectuurdag Amsterdam, Rondvaart Rotterdam, Schiphol, dierentuin, weerbaarheidstraining Klimmuur, generation Discover Festival (over wetenschap en techniek).

9.4 Ervaringen schoolleiding, leraren en MR

Er zijn vooraf door de scholen drie doelstellingen geformuleerd:

1. Interessante leerervaringen voor de betreffende kinderen buiten de schoolse context (brede ontwikkeling).
2. Interessante kennis van buiten de schoolse context voor klasgenoten (brede ontwikkeling).
3. Versterking van het educatief partnerschap ouders (meer initiatieven van ouders in het leren van kinderen buiten de schoolse context).

De (in totaal 8) respondenten vanuit de drie verschillende scholen zijn unaniem in een positief oordeel over het bereiken van deze doelstellingen.

- Er is sprake van een sterk positief effect voor de leerlingen die zelf een interessante leerervaring buiten school hebben kunnen meemaken, die aansluit op hun persoonlijke interesses. "Op school wordt heel veel aangeboden van ICT, tot timmeren. Aandacht voor talentontwikkeling staat in onze visie, en vandaaruit vinden we het belangrijk dat leerlingen de ruimte krijgen om hun talenten verder te onderzoeken, ook buiten school. Zoals een van mijn leerlingen die helemaal gek is van vliegen, en die onder schooltijd zijn eerste vliegles kreeg: die hoeft nu niet tot z'n 18^e te wachten

²⁵ In de tabel is uitgegaan van hele dagen. In enkele gevallen (4x) ging het om een halve dag. Waar sprake was van twee keuzedagen voor een kind, zijn deze ook geteld als twee dagen.

²⁶ De informatie van OBS De venen ontbreekt nog. Wordt in eindversie van het rapport toegevoegd.

om te kijken of het echt iets voor hem is om piloot te worden.” Voor leerlingen zelf is het vaak een onvergetelijke ervaring.

- Het effect voor de klasgenoten is licht positief, maar niet het hoofddoel: “Soms gaat het om gebieden die de andere kinderen niet per se interesseren. Dan luisteren ze naar de presentatie maar laten ze het verder aan zich voorbijgaan.” Als een leerling enthousiast is, kan dat kinderen wel motiveren om ook met hun ouders iets te zoeken wat ze graag willen doen of zien.
- Het effect op educatief partnerschap is in de ervaring van de respondenten sterk positief: “Ouders krijgen de vrijheid om een stukje van het onderwijs zelf in te vullen. Zij kennen de talenten en interesses van hun kind goed, en voor de ouders die er gebruik van maken versterkt het inderdaad hun betrokkenheid bij het onderwijs van hun kind,” aldus een van de leerkrachten.

De scholen benadrukken in hun informatie aan ouders dat de activiteiten geen geld hoeven te kosten: een dag meekijken op het werk van een ouder, of een dag vogels kijken in het bos, kost niets en is wél heel leerzaam.

De ervaring is verder, op alle drie de scholen, dat ouders goed begrijpen wat het idee is en dat het niet of nauwelijks nodig is om aanvragen af te wijzen (1 of 2 per jaar hooguit). “Er is weinig gedoe over, en het helpt dat kinderen er een presentatie over moeten geven.”

9.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Alle respondenten (directie, leerkrachten, MR-leden) van de drie scholen zijn positief over de educatieve keuzedagen en raden ook andere scholen aan om gebruik te maken van deze mogelijkheid. In de kamerbrief van 23 januari 2018 heeft minister Slob aangekondigd te verkennen of deze mogelijkheid breder toegankelijk gemaakt kan worden,²⁷ een voornemen dat hij herhaald heeft in zijn Kamerbrief van 11 juni 2019 over meer ruimte voor regie in het primair onderwijs.²⁸

Aandachtspunten voor de praktijk

- Heldere informatie aan ouders over de expliciet educatieve doelstelling van de keuzedagen. De scholen bieden die informatie via informatieavonden, hun website, Nieuwsbrieven en/of ouder-apps.
- Verantwoording vragen aan ouders via een aanvraagformulier waarin datum, duur, naam en groep van het kind worden gevraagd, plus de activiteit en de verwachtingen van de ouders over wat het kind daarvan leert.
- Handhaven (c.q. afwijzen van een aanvraag) als ouders de educatieve keuzedagen willen gebruiken als extra vakantiedag. In de woorden van één van de respondenten: “Een dagje naar de borstelbaan in Enschede om te leren skiën is een doel, maar een dagje bij de (ski-)vakantie aan, is dat niet.”
- De verwachting dat de leerling na afloop iets presenteert, meeneemt of vertelt in de groep versterkt de educatieve insteek, ook bij de kinderen zelf. In de praktijk komt het regelmatig voor dat een ouder of grootouder meekomt bij zo’n presentatie, wat het educatief partnerschap versterkt.

²⁷ Kamerstukken II, vergaderjaar 2017–2018, 29 546, nr. 28

²⁸ <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/06/16/voortgang-programma-ruimte-voor-regie>

- Voor de leerkrachten is het belangrijk dat zij op tijd weten wanneer de kinderen afwezig zijn. Die informatie is ook nodig om de presentaties te kunnen inplannen. Extra werkdruk geeft het niet.

Aandachtspunten voor het beleid

- Definitieve besluitvorming over het bieden van ruimte aan scholen voor het aanbieden van educatieve keuzedagen.
- Duidelijke informatie over de doelstellingen: verbreden van de mogelijkheden voor persoonlijke en/of talentontwikkeling van leerlingen, bevorderen van educatief partnerschap.
- Praktische informatie over de wijze waarop de drie scholen die deelgenomen hebben aan het experiment Regelluwe scholen, met deze afwijking, de educatieve keuzedagen praktisch organiseren.

Deel IV Afwijkingen voortgezet onderwijs

10 Inrichting curriculum

In de afgelopen jaren hebben scholen geëxperimenteerd met: verruiming van de profielkeuzevakken, Chinees als examenvak voor havo-leerlingen, Audiovisueel als examenvak voor basis- en kaderleerlingen en Global Politics en Global Perspectives als alternatief voor maatschappijleer. De ervaringen met de innovaties zijn overwegend positief.

Bij meerdere scholen leeft de wens voor verruiming van de profielkeuzevakken. Bij sommige scholen beperkt deze wens zich tot een specifiek profiel, bij andere scholen is de wens breder (meerdere profielen of zelfs loslaten van profielenstructuur). De voornaamste doelen van verruiming van de profiel(keuze)vakken zijn leerlingen meer keuzemogelijkheden bieden en meer mogelijkheden bieden voor een bredere ontwikkeling. Volgens betrokkenen worden deze doelen met de betreffende uitbreiding van de profielkeuzevakken gerealiseerd. Hoewel deze scholen voorstander zijn voor verruiming van de profielkeuzevakken is onbekend hoe groot landelijk de behoefte is aan meer keuzeruimte in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Met aanvullend onderzoek kan inzicht verkregen worden in de omvang van deze behoefte, de eventuele mogelijke uitbreidingen van de keuzemogelijkheden en de gevolgen hiervan voor de doorstroming naar vervolgonderwijs. Chinees als examenvak voor havisten lijkt een kansrijke innovatie die breder uitgerold kan worden. Wat betreft de melding 'audiovisueel als examenvak voor basis- en kaderleerlingen' en Global Politics en Global Perspectives lijkt het zinvol om eerst te verkennen hoeveel animo hiervoor landelijk is.

Voor alle innovaties die in dit hoofdstuk beschreven worden geldt dat ze interessant zijn voor de ontwikkelingen omtrent de curriculumherziening, zeker nu er ook een vervolgtraject voor herziening van delen van de bovenbouw vo op de rol staat.

Onder dit thema vallen uiteenlopende afwijkingen van de geldende regels omtrent de inrichting van het curriculum. Van Chinees als examenvak voor het havo tot afwijkende profiel(keuze)vakken. In de WVO en het Inrichtingsbesluit VO zijn verscheidene bepalingen opgenomen over de vakken die gevolgd kunnen worden. Die bepalingen kunnen vrij specifiek zijn.

Zo is in de WVO vastgelegd welk profielvak hoort bij een bepaald profiel (artikel 10d, lid 6e).

10.1 Welke scholen?

De volgende scholen hebben binnen het experiment afgeweken van de geldende regels omtrent de inrichting van het curriculum:

- Kandinsky College, Nijmegen.
- Wolfert Tweetalig, Rotterdam.
- PENTA De Oude Maas, Spijkenisse.
- St. Ignatius gymnasium, Amsterdam.
- Geuzencollege, Vlaardingen.
- Utrechts Stedelijk Gymnasium, Utrecht.
- Calvijn College, Tholen.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de afwijkingen per school en de startdata, die we binnen dit thema vatten.

Tabel 10.1 Afwijkingen per school binnen het thema 'inrichting curriculum'

Schoolnaam		Vanaf
Kandinsky College	Chinees als examenvak in havo	2016/17
Wolfert Tweetalig	Chinees als examenvak in havo	2016/17
	Alternatief voor maatschappijleer	2016/17
PENTA De Oude Maas	Nask 1 als keuzevak i.p.v. verplicht vak bij MVI	2016/17
St. Ignatiusgymnasium	Profielkeuzevak vrijgelaten	2016/17
Utrechts Stedelijk Gymnasium	Filosofie of kunst-beeldend als profielkeuzevak in EM-profiel	2019/20
Calvijn College Tholen	Afwijking verplichte examenvakken vmbo bij D&P	2016/17
Geuzencollege	Uitbreiding keuzevakken profielen Z&W en D&P	2017/18
	Audiovisueel als examenvak voor bb en kb	2017/18

10.2 Doel en invulling van de afwijkingen

De afwijkingen die binnen dit thema vallen, lopen uiteen. In deze paragraaf lichten we ze kort toe.

Afwijkingen profiel(keuze)vak

Er zijn vijf scholen die een melding hebben gemaakt waarmee ze afwijken van de vastgestelde profielkeuzevakken. Daarmee wordt afgeweken van artikel 10 en 13 van de WVO, waarin bepaald is wat de verplichte vakken en keuzevakken zijn per leerweg in het vmbo en voor de verschillende profielen in het vwo. We behandelen de afwijkingen van de vwo- en vmbo-scholen afzonderlijk.

Vwo

Sinds schooljaar 2017/18 heeft het *St. Ignatiusgymnasium* een afwijking omtrent het afwijken van de vastgestelde profielkeuzevakken in uitvoering. Het *St. Ignatiusgymnasium* heeft ervoor gekozen om voor alle profielen het profielkeuzevak vrij te laten. Leerlingen zijn daarmee niet meer gebonden aan de drie of vier in het Inrichtingsbesluit WVO artikel 26b voorgeschreven profielkeuzevakken, maar kunnen elk vak kiezen dat bij hen past. Aanleiding voor deze afwijking was de constatering dat leerlingen om alle opties voor een vervolgstudie open te houden vaak kiezen voor een natuur-profiel, terwijl hun belangstelling en talenten vaak breder liggen, bijvoorbeeld ook bij talen, maatschappijvakken of creatieve vakken. Binnen de natuur-profielen zijn de keuzevakken formeel wettelijk beperkt tot bèta-vakken. Goede leerlingen kiezen dan in hun vrije deel extra vakken om daarmee hun vakkenpakket te verbreden. Dit is echter voor de meeste leerlingen niet haalbaar. Door het keuzeprofielvak in te wisselen voor een examenvak naar keuze komt de school tegemoet aan de verbredingswens van leerlingen. In schooljaar 2018/19 kregen de derdejaarsleerlingen op het *Utrecht Stedelijk Gymnasium* de mogelijkheid om de vakken filosofie of kunst-beeldend als profielkeuzevak te kiezen binnen het E&M-profiel. Volgens het Inrichtingsbesluit WVO artikel 26b kunnen alleen leerlingen met een C&M-profiel een van deze vakken kiezen als profielkeuzevak. Dit betekende dat leerlingen met een E&M-profiel die filosofie of kunst-beeldend wilden doen, dit altijd als vak in de vrije ruimte moesten kiezen. De motivatie van de school voor deze afwijking was dat leerlingen vrijer konden kiezen en dat leerlingen minder hoeven te stapelen in het vrije deel.

Vmbo

Er zijn drie vmbo-scholen die zijn afgeweken van het algemeen vormend profiel(keuze)vak van een of meer profielen. De motivatie van de scholen om af te wijken van de voorgeschreven algemeen vormende vakken is om profielen meer aan te laten sluiten bij de interesses en talenten van leerlingen.

PENTA De Oude Maas heeft ervoor gekozen om bij het profiel Media, Vormgeving en ICT binnen de Techno-mavo van het verplichte vak Nask1 een keuzevak te maken tegenover biologie. Het profiel MVI is een van de profielen die de Techno-Mavo aanbiedt, het is een voortzetting van de oude ict-route. Aangezien een deel van de leerlingen die voor dit uitstroomprofiel kiezen veel moeite heeft met Nask 1, terwijl dit vak niet nodig is voor de aansluitende opleidingen op het mbo, wil de school voor deze leerlingen maatwerk mogelijk maken door hen de mogelijkheid te geven om in plaats van Nask 1 voor biologie te kiezen.

Het *Calvijn College Tholen* heeft gebruik gemaakt van de mogelijkheid om af te wijken van het verplichte vakkenpakket bij het profiel Dienstverlening en Producten. Eén leerling heeft niet de twee verplichte algemeen vormende vakken (avo) gevolgd.

Het *Geuzencollege* heeft ook gekozen voor een uitbreiding van de keuzemogelijkheden van de avo-vakken. Bij de opleiding Horeca & Commercie (die valt onder het profiel zorg en welzijn) biedt de school het vak economie aan als extra keuzevak. Bij de opleiding Lifestyle & Multimedia (die valt onder het profiel dienstverlening en producenten) biedt de school het vak geschiedenis aan als extra keuzevak. Deze opleidingen (Horeca & Commercie en Lifestyle & Multimedia) biedt de school al een jaar of tien aan. Met de landelijke vernieuwing van het vmbo veranderden de keuzevakken van de verschillende profielen. Voor de opleiding Horeca & Commercie vond de school economie van belang omdat mensen die in de horeca aan de slag gaan gebaat zijn bij economische kennis. Voor de leerlingen van de gemengde en theoretische leerweg is economie door de school verplicht gesteld. Voor de opleiding Lifestyle & Multimedia kwamen de docenten in het schooljaar 2016/17 met het voorstel om geschiedenis op te nemen in de opleiding. Geschiedenis is volgens hen nodig om te kunnen begrijpen hoe onze multiculturele samenleving in elkaar zit, wat weer van belang is voor de opleiding Lifestyle & Multimedia. Voor de leerwegen kaderberoeps, gemengd en theoretisch heeft de school geschiedenis als verplicht vak opgenomen in de opleiding Lifestyle & Multimedia. Voor de leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg is het nog niet verplicht gesteld omdat geschiedenis een behoorlijke taalvaardigheid vraagt van de leerlingen en basisleerlingen hier meer moeite mee hebben.

Audiovisueel als examenvak

In schooljaar 2017/2018 en schooljaar 2018/2019 heeft de school enkele leerlingen van de basis- en kaderopleiding met het profiel Lifestyle en Multimedia laten deelnemen aan het vak audiovisueel. Deze leerlingen kregen de gelegenheid om hier examen in te doen, terwijl dit vak alleen op tl-niveau geëxamineerd wordt. De motivatie hiervoor is dat het vak leerlingen een beter portfolio oplevert, waarmee hun kans tot toelating op een grafische opleiding vergroot wordt. Het grafisch lyceum bijvoorbeeld hanteert een strenge selectie en veel leerlingen worden afgewezen. Door de leerlingen waarvan de school meent dat zij het vak aankunnen en die overwegen door te stromen naar een grafische opleiding, de kans te bieden om het vak audiovisueel te volgen en af te sluiten als examenvak op tl-niveau, hebben deze leerlingen meer kans om toegelaten te worden op een grafische opleiding. Docent: *“Je biedt hiermee een weg waarbij je de leerling net iets meer kunt meegeven dan alleen met het profielvak L&M.”*

Chinees als examenvak op het havo

Chinees als vak is niet nieuw op het Kandinsky college en het Wolfert Tweetalig, kiezen voor dit vak is op beide scholen al sinds enkele jaren mogelijk. Op het Wolfert Tweetalig volgen alle leerlingen (havo-vwo) dit vak verplicht in de onderbouw, op het Kandinsky college is Chinees sinds schooljaar 2019/2020 een keuzevak in het eerste jaar. Daarnaast is het voor vwo-leerlingen op beide scholen mogelijk om Chinees te volgen in de bovenbouw en er examens in te doen. De afwijking van de regel betreft de mogelijkheid voor havo-leerlingen om examens te doen in het Chinees. Deze havo-leerlingen doen in dit geval het vwo examen Chinees. Daarvoor is een afwijking nodig van het Examenbesluit VO. Er is geen centraal eindexamen voor dit vak, dat bestaat (nog) niet, maar leerlingen sluiten het vak af met schoolexamens. De havo-leerlingen volgen de verkorte variant (Elementair niveau, A1 niveau). De lange variant (A2 niveau) kan alleen door de vwo-leerlingen gevolgd worden, omdat leerlingen hiervoor zes jaar Chinees moeten hebben gehad.

Global Politics en Global Perspectives als alternatief voor Maatschappijleer

Maatschappijleer is verplicht binnen elk profiel op havo en vwo (WVO, artikel 13 en 14). Daarvan wijkt Wolfert af. Het Wolfert Tweetalig is de enige school in Nederland die het vak Global Politics aanbiedt. Global Politics is een vervanging van het vak maatschappijleer voor vwo-leerlingen. Het vak Global Perspectives is dit voor havo-leerlingen. Voor Global Politics en Global Perspectives krijgen leerlingen een internationaal erkend certificaat. Dit certificaat telt mee voor het schoolexamen. Het dekt echter niet alle eindtermen van het vak maatschappijleer, maar dit vullen de docenten aan door onderdelen van het Nederlandse vak maatschappijleer in de lessen te verwerken. Leerlingen zijn verplicht dit vak te volgen. De motivatie van de school voor deze afwijking is dat ze maatschappijleer als een vrij beperkt vak beschouwen. De vervanging van dit vak door Global Politics en Global Perspectives met bredere en internationaler georiënteerde onderwerpen zorgt daardoor voor een bredere ontwikkeling. Het vak sluit veel beter aan bij de internationaliseringsgedachte van de school. De school biedt leerlingen een breder onderwijsaanbod door deze vakken op te nemen in het curriculum.

10.3 Aantallen leerlingen

In de onderstaande tabel geven we een overzicht van de aantallen leerlingen die een aangepast profiel hebben.

Tabel 10.2 Aantallen leerlingen met aangepast profiel

School	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Afwijkingen profiel(keuze)vak				
St. Ignatiusgymnasium ²⁹	33	26	23	-
Utrechts Stedelijk Gymnasium ³⁰	-	-	-	5 van 57
PENTA De Oude Maas ³¹	14 van 18	20 van 34	10 van 16	-
Geuzencollege	*	*	*	*
Calvijn Tholen ³²	-	1	1	0
Audiovisueel als examenvak				
Geuzencollege	1	5	4	*
Chinees als examenvak				
Kandinsky College		3 (havo 4)	20 (havo4&5)	6 (havo4&5)
Wolfert Tweektalig	16 (havo4&5)	12 (havo 4&5)	25 (havo4&5)	34 (havo4&5)
Alternatief voor maatschappijleer				
Wolfert Tweektalig havo		143	129	156
vwo		224	212	226

* Gegevens niet geleverd door de school

10.4 Ervaringen schoolleiding, mentoren, leerlingen, ouders

Afwijkingen profiel(keuze)vak

St. Ignatiusgymnasium – Circa 20% van de derdejaarsleerlingen maakte de afgelopen vier jaar van de mogelijkheid om af te wijken van de verplichte profiel(keuze)vakken gebruik. De vakken die leerlingen afwijkend kiezen zijn uiteenlopend. “Je ziet daarbij allerlei keuzes, leerlingen met een CM-profiel die kiezen voor een extra kunstvak (in plaats van een verplicht maatschappijvak), maar ook leerlingen die een maatschappij profiel aanvullen met een bètavak. Bij de bèta-profielen zie je leerlingen die in plaats van een bètavak als profielkeuzevak nu een kunstvak zoals muziek of een gamma vak als economie of geschiedenis kiezen. Leerlingen volgen echt hun hart” aldus de decaan. De kracht van het loslaten van het profielkeuzevak is volgens alle respondenten van deze school dat leerlingen meer ruimte hebben om te kiezen wat ze leuk of interessant vinden. De leerlingen die we dit jaar gesproken hebben geven aan

²⁹ Het gaat hier om de derdejaarsleerlingen uit het genoemde schooljaar dat een afwijkend profielkeuzevak kiest. In schooljaar 2019/2020 konden de derdejaarsleerlingen niet meer voor een afwijkend profielkeuzevak kiezen omdat zij na de einddatum van het experiment examen zullen doen. 24 leerlingen hadden echter interesse getoond voor een afwijkend profielkeuzevak.

³⁰ Het gaat hier om vijfdejaars leerlingen met een E&M-profiel.

³¹ Het gaat hier om de tweedejaars leerlingen uit het genoemde schooljaar dat voor het MVI-profiel kiest en daarbij een afwijkend profielkeuzevak kiest (biologie ipv natuurkunde). In schooljaar 2019/2020 konden de derdejaarsleerlingen niet meer voor een afwijkend profielkeuzevak kiezen omdat zij na de einddatum van het experiment examen zullen doen.

³² 1 vierdejaars leerling geslaagd met een breder profiel.

dat de extra keuzemogelijkheid zorgt voor meer motivatie en dat ze zich meer inspannen en daardoor betere resultaten halen. Een leerling: *“Ik heb nu NG gedaan met Frans en geschiedenis. Als dat niet kon, had ik waarschijnlijk voor CM gekozen met biologie als keuzevak. Dan had ik geen scheikunde gehad, terwijl dat nu mijn hoogste cijfer is.”* De leerlingen zijn van mening dat het loslaten van het profielkeuzevak hen meer mogelijkheden voor een brede ontwikkeling biedt. Dit vergroot volgens hen de kans om een geschikte studie te kiezen.

De schoolleiding en de decaan vinden het dan ook teleurstellend dat de huidige vierdeklassers, die in eerste instantie nog een vrije keuze maakten, die keuze moesten herzien en alsnog uit de standaard profielkeuzevakken hebben moeten kiezen. De school vindt het zonde dat het vanwege de eisen omtrent de afronding van het experiment en de late communicatie hierover, deze mogelijkheid zo plotseling moest afbreken en aan de huidige en komende lichten moet ontzeggen. Leerlingen en hun ouders waren daar ook niet gelukkig mee.

De decaan zet jaarlijks een enquête uit onder de zesde klas leerlingen. Dit jaar heeft ze bij de zesdeklassers specifiek gevraagd naar de ervaringen van leerlingen die een afwijkend profielkeuzevak hadden gekozen. Deze leerlingen waren nog steeds erg blij met de ruimere keuzemogelijkheid die ze hadden. Van de 18 respondenten gaven er tien aan dat ze het ‘heel vervelend’ zouden vinden als ze de extra keuzemogelijkheid zouden moeten invullen met een profielkeuzevak. Een van hen vond dat zelfs ‘onmogelijk’ en zeven anderen zouden het ‘vervelend’ vinden. De geïnterviewde leerlingen merkten als risico op dat leerlingen zouden kunnen kiezen voor vakken die het minst inspanning vergen zonder dat zij daarbij goed nadenken over de gevolgen die hun keuzes hebben op de latere studiekeuze.

Volgens de decaan heeft de extra keuzemogelijkheden geen impact op de roostermogelijkheden. Van sommige leerlingen hoorden we wel terug dat het roostertechisch soms lastig bleek om vakken voor alle leerlingen goed op elkaar te laten aansluiten zonder dat zij veel dubbeluren hebben of juist veel tussenuren. Volgens de decaan heeft dit te maken met leerlingen die extra vakken kiezen, dan wordt het lastig om deze leerlingen voor alle vakken bij voldoende lessen in te delen.

Utrechts Stedelijk Gymnasium - De school had het liefst ervoor gekozen om de profielenstructuur geheel los te laten. Hier werd echter geen ruimte voor geboden binnen het experiment in verband met de eisen van het vervolgonderwijs. Om wel enige ruimte te bieden heeft de school gekeken naar de wensen van de leerlingen. *“Leerlingen met een EM-profiel wilden vaak graag filosofie of kunst beeldend doen in plaats van bijvoorbeeld aardrijkskunde. De uitbreiding van de keuzeruimte met deze twee vakken zagen we als opstapje,”* vertelt de decaan. Betrokkenen uit de school kunnen nog weinig zeggen over opbrengsten van deze afwijking omdat het pas voor het eerste jaar is dat een klein aantal E&M-leerlingen een afwijkend profielkeuzevak heeft gekozen.

Geuzencollege – Voor de opleiding Horeca & Commercie verandert er niets omdat ook vóór de vernieuwing van het vmbo economie al onderdeel was van deze opleiding. De toevoeging van geschiedenis als vak aan de opleiding Lifestyle & Multimedia was een expliciet verzoek vanuit de docenten van deze opleiding. Voor de kbl, gl en tl-leerlingen met het L&M-profiel is geschiedenis verplicht gesteld als profielkeuzevak. Voor basis-leerlingen met het L&M-profiel wordt geschiedenis als profielkeuzevak aangeboden. De docenten zouden het liefst multiculturele geschiedenis geven. Ze vinden het van groot belang voor de identiteitsvorming van leerlingen en burgerschapontwikkeling dat leerlingen besef hebben van de geschiedenis. *“Zonder geschiedenis geen burgerschap. Burgerschapszaken begrijp je beter als je weet hoe dingen ontstaan zijn vanuit de geschiedenis.”* Voor L&M is het volgens docenten van belang dat leerlingen ontwikkelingen door de tijd heen kunnen overzien. Daarnaast moeten leerlingen weten waar ze vandaan komen, hun roots kennen om creatief te

zijn. In de afgelopen jaren hebben de docenten deze meerwaarde van het vak geschiedenis binnen het L&M-profiel ook ervaren. Leerlingen zijn zich er niet van bewust dat geschiedenis binnen het L&M-profiel een afwijking betreft van wet- en regelgeving. Volgens de docenten ervaart een deel van de leerlingen aanzienlijke moeilijkheden met geschiedenis omdat het een talig vak is.

Dit is ook de reden dat het voor basisleerlingen als keuzevak in plaats van een verplicht vak wordt aangeboden. Het liefst zouden de docenten echter zien dat binnen alle profielen geschiedenis als keuzevak wordt aangeboden.

PENTA De Oude Maas – De afwijking verloopt soepel en zoals gepland. Er hebben zich geen wijzigingen voorgedaan in de afgelopen jaren. Gemiddeld genomen kiest ruim de helft van de MVI-leerlingen biologie in plaats van natuurkunde. De schoolleider geeft aan dat deze mogelijkheid echt in een behoefte van de leerlingen voorziet, hoewel de school de leerlingen niet expliciet geïnformeerd heeft over het feit dat zij een keuzemogelijkheid kregen die andere scholen niet kunnen bieden. Bij het MVI-profiel vond de schoolleider natuurkunde een hele onlogische verplichting en hij is er daarom nog steeds groot voorstander van om binnen dit profiel meer ruimte te bieden.

De geïnterviewde leerlingen geven aan dat zij er niet van op de hoogte waren dat hun school afweek van wat andere scholen mogen aanbieden binnen het MVI-profiel. De leerlingen zijn er erg blij mee dat ze geen natuurkunde hoefden te doen. Drie van de vier leerlingen hebben voor biologie gekozen omdat ze biologie leuker en makkelijker vonden en daarmee hun kans vergroot werd op het behalen van hun diploma. Eén leerling koos voor biologie omdat hij van plan was om de opleiding forensisch onderzoek te gaan doen en daarvoor was het zinvol om biologie in zijn pakket te hebben. De decaan heeft van de vorig jaar afgestudeerde lichte MVI-leerlingen gekeken naar de vervolgstudies. *“Hierbij zie je toch wel dat tien leerlingen met hun vervolgopleiding echt gebaat zijn geweest bij keuze voor biologie. Zo zie je dat leerlingen die als vervolgstudie kiezen voor verpleging ook voor biologie gekozen hebben. Daar hebben ze meer aan dan aan natuurkunde, dat is wel mooi.”*

Audiovisueel als examenvak

Leerlingen worden speciaal geselecteerd door de L&M-docenten. *“Het vak vraagt van leerlingen meer lezen en meer verbanden leggen dan dat van leerlingen binnen de L&M-profielvakken wordt verwacht. Zeker niet alle basis- en kader leerlingen kunnen het aan.”* De kader-leerling die we gesproken hebben, vond het leuk dat ze werd uitgenodigd om deel te nemen aan het vak. Ze besloot deel te nemen omdat het haar kansen zou vergroten als ze naar een grafische opleiding wilde, maar ze heeft besloten om niet verder te gaan in de grafische richting. Zowel de docent en de leerling brachten het feit dat het vak audiovisueel niet apart op het rooster staat als knelpunt naar voren. Door diverse omstandigheden lukte het niet altijd voldoende tijd vrij te maken voor dit vak. Op de vraag of de leerling vond dat ze voldoende goed was voorbereid op het examen van audiovisueel geeft ze aan dat ze geen moeite had met het examen. Verbeterpunt volgens de docent en de leerling is dat het vak audiovisueel wordt ingeroosterd.

Chinees als examenvak op het havo

De afwijking waar het hier om gaat, betreft de mogelijkheid die Wolfert Tweekollegisch en het Kandinsky college bieden aan leerlingen in 4 en 5 havo om Chinees te volgen en in dit vak examen te doen. De scholen zijn hier respectievelijk in schooljaar 2016/2017 en 2017/2018 mee gestart. Beide scholen hebben afgelopen jaren geen wijzigingen aangebracht in de uitvoering van deze afwijking. Het betreft een uitbreiding van de keuzemogelijkheden voor de havoleerlingen, dat vindt de schoolleiding een positief effect van deze afwijking. De betaalbaarheid van deze uitbreiding is voor een van de scholen geen knelpunt. De schoolleiding van de andere school merkt op twijfels te hebben of ze dit vak in de toekomst kunnen blijven bieden vanwege het kleine aantal leerlingen dat deelneemt.

De docenten Chinees van beide scholen merken op dat de leerlingen die Chinees in de bovenbouw volgen erg gemotiveerd zijn. De mogelijkheid om examen te kunnen doen draagt hieraan bij. Doordat Chinees als examenvak op het havo nieuw is, moesten nieuw lesmaterialen en examens ontwikkeld worden. De twee scholen hebben de samenwerking gezocht en de docenten van beide scholen ervaren deze samenwerking als positief neveneffect.

Op beide scholen is gesproken met leerlingen over hun keuze voor Chinees als examenvak. De meeste leerlingen kiezen het vak omdat ze het een leuk of interessant vak vinden. Veel leerlingen overwegen ook om er later meer mee te doen. Een enkele leerling kiest Chinees omdat andere vakken te moeilijk of niet leuk zijn. Het valt op dat verschillende leerlingen aangeven Chinees als relatief makkelijk te ervaren. Op een van de scholen zijn de leerlingen vooral enthousiast over de cultuur opdrachten bij het vak. In de taalopdrachten zouden de leerlingen graag meer variatie zien. Op de andere school zijn de leerlingen juist enthousiast over de variatie in opdrachten waarmee zij zich de Chinese taal eigen maken.

Global Politics en Global Perspectives als alternatief voor maatschappijleer

Global Politics en Global Perspectives biedt volgens de schoolleiding meerwaarde binnen het tweetalig onderwijs vanwege de sterke internationale component. Volgens de docenten bieden de vakken meer uitdaging en is er meer ruimte voor diepgang doordat er meer nadruk ligt op het analyseren van bronnen en vergelijken van verschillende contexten en perspectieven. Hoewel de invoering van de vakken geruisloos is verlopen, vraagt het wel een investering in goede voorbereiding van lessen en inlees- en inwerktijd voor de docenten. Hier hebben de docenten in het begin extra onderzoeks- en ontwikkeltijd voor gekregen.

Zowel de schoolleiding als de docenten vinden dat door de invoering van Global Politics en Global Perspectives het curriculum is verrijkt. De docenten hebben de indruk dat door het aanbod van deze vakken meer leerlingen kiezen voor vervolgstudies als politicologie of sociologie. De kosten om aan dit vak deel te kunnen nemen vallen binnen het bedrag dat ouders betalen voor het volgen van het programma tweetalig onderwijs. Het is dus voor de school betaalbaar om deze vakken aan te bieden.

10.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Alle afwijkingen op het gebied van de inrichting van het curriculum hebben als doel bredere ontwikkeling voor leerlingen mogelijk te maken. Het informeren, betrekken en enthousiasmeren van (bepaalde) docenten lijkt bij alle scholen in meer of mindere mate van belang. Daarnaast vragen de beschreven afwijkingen creativiteit bij het maken van het rooster. De betaalbaarheid van de innovaties is bij sommige van de hierboven genoemde veranderingen een aandachtspunt.

Afwijkingen profiel(keuze)vak

Scholen ervaren tot nu toe geen belemmerende factoren. Beperkingen in de mogelijkheden ten aanzien van het rooster en het aantal leerlingen hebben zich niet ontwikkeld tot belemmerende factoren.

Chinees als examenvak

Docenten op beide scholen geven aan dat het van belang is dat leerlingen in de onderbouw al kennismaken met het vak Chinees. Op beide scholen was het voor de brugklas een verplicht vak, dit werkt bevorderend voor de keuze van het vak als examenvak. Een van de twee scholen heeft deze

verplichting met ingang van schooljaar 2019/2020 losgelaten. De docent ervaart dit nu als een belemmerende factor omdat een deel van de leerlingen hierdoor niet bekend is met het vak op het moment dat ze vakken moeten kiezen voor de bovenbouw. Docenten op de andere school noemen de onzekerheid over of deze afwijking doorgang vindt een belemmering. Zij zien mogelijkheden om het vak nog verder toe te spitsen op het havo, maar als de afwijking niet doorgaat is de investering hierin voor niets.

Alternatief voor maatschappijleer

Een bevorderende factor voor de vakken Global Politics en Global Perspectives is volgens de schoolleiding het enthousiasme van de medewerkers van de school geweest: *“Dit heeft voor een versnelling gezorgd. Meer docenten zijn er hierdoor bij betrokken geraakt.”* De docenten onderschrijven dat hun motivatie en de tijd die zij kregen om het vak vorm te geven voorwaarde zijn voor goede implementatie.

Een belemmerende factor die door de schoolleiding werd genoemd betreft het tijdstip van examinering voor de havisten. In het vijfde leerjaar wordt het vak in november al geëxamineerd, waardoor er in een korte periode veel in het vak geïnvesteerd moet worden.

Aandachtspunten voor het beleid

Van zowel de verruiming van de profielkeuzevakken als van de introductie van Global Politics en Global Perspectives is het raadzaam te onderzoeken hoeveel behoefte er landelijk is hiervoor. Daarnaast is relevant na te gaan welke gevolgen de verschillende innovaties hebben voor de doorstroming naar het vervolgonderwijs. De scholen zelf zien op dit vlak weinig belemmering, maar wat betekent bijvoorbeeld verruiming van de profielkeuzevakken voor het vervolgonderwijs.

11 Vakhavo

Op enkele scholen is ervaring opgedaan met het aanbieden van een vakhavo-route. Die ervaringen zijn positief, zowel voor de scholen als de leerlingen vanwege de aansluiting bij de interesses en manier van leren bij de leerlingen en de verbetering van hun voorbereiding op studie- en beroepskeuze.

Er is tot nu toe één school binnen het experiment waar de vakhavo van klas 2 t/m 5 wordt uitgevoerd met een complete klas, er is één school waar vakhavo/vakvwo wordt aangeboden voor enkele individuele leerlingen en er is één school waar de vakhavo nog in opbouw is. Naast de regelluwe scholen zijn er via het 'havoplatform' zo'n 25 scholen bezig met het ontwikkelen van een praktijkgericht vak voor de havo. Er is veel interesse bij bedrijven voor met name de vakhavo's die zich richten op techniek. Er zijn ook ideeën over vakhavo-routes in andere richtingen (zorg, economie, onderwijs).

Voor een grote vernieuwing zoals de ontwikkeling van een vakhavo-route is voldoende looptijd nodig. Dat is gebleken tijdens het experiment Regelluwe scholen. Voor de scholen die wat later zijn gestart (2018) is de aanloopperiode te kort geweest waardoor de implementatie onder druk staat. Belangrijke aspecten van die implementatie zijn het ontwikkelen van het praktijkgerichte vak tot een volwaardig examenvak, roostering, afronding van vakken in havo-3, het organiseren van de samenwerking met de vmbo-afdelingen en bedrijven, afspraken over selectie van leerlingen en het goed informeren van ouders en leerlingen.

Er bestaat daarom behoefte om voor deze onderwijsvernieuwing een nieuw traject (of experiment) op te zetten waarin de scholen voldoende tijd krijgen voor het opbouwen van een volwaardige vakhavo. Belangrijk is dat zij daarvoor ook gebruik mogen blijven maken van de ruimte in de regelgeving voor de verplichte en keuzevakken in de havo. Belangrijke randvoorwaarden zijn: duidelijke regie en ruimte voor uitwisseling van ervaringen.

Binnen het experiment Regelluwe scholen zijn er vier scholen die werken aan de ontwikkeling van een 'vakhavo'. De motivatie daarvoor ligt vooral in onderwijs dat past bij in elk geval een deel van de havisten, namelijk de leerlingen met een sterke voorkeur voor 'leren door doen.' Het vakhavo-onderwijs wordt dan ook gekenmerkt door een doorgaande leerlijn naar het hbo en de beroepspraktijk, ruimte voor 'leren door doen' en aansluiten bij wat leerlingen boeit.

Eén van de scholen, het Calvijn College in Goes, werkte al in de periode voorafgaand aan het experiment Regelluwe scholen aan de opbouw van een vakhavo met techniek als speerpunt. Door de experimenteerterruimte kon deze vernieuwing beter worden neergezet en uitgewerkt. Naar voorbeeld van deze school zijn in de loop van de experimenteerperiode ook andere scholen enthousiast geraakt voor het idee van een 'vakhavo'. Zij hebben verkend wat binnen hun eigen context de mogelijkheden en uitdagingen daarvoor zijn. Drie scholen zijn begonnen met de ontwikkeling van hun ideeën in het schooljaar 2018/19. Twee scholen zijn gestart met de uitvoering van pilots in het schooljaar 2019/20, één van de scholen heeft daarvan afgezien. Landelijk is er vanuit het havo-platform-havo sprake van een bredere ontwikkeling van het concept 'vakhavo'. Aan die ontwikkeling doen zo'n 25 scholen mee.

Bij de inrichting van hun vakhavo hebben de vier scholen elk hun eigen keuzes gemaakt (zie 11.2). Dat betekent dat zij hier en daar ook verschillen in de punten waarmee zij afwijken van wet- en regelgeving, maar in hoofdlijnen gaat het om een afwijking van:

- Artikel 13 van het Examenbesluit³³
Voor SvJT: zie ook DAMU-regeling
- Artikel 21 WVO³⁴
- Artikel 26c en 26d WVO³⁵

11.1 Welke scholen?

In totaal zijn er nu drie scholen binnen het experiment met een vakhavo-aanbod voor leerlingen:

- Calvijn College, Goes
- Twents Carmel College, Oldenzaal
- School voor Jong Talent, Den Haag

Voor zowel het Calvijn College als voor het Twents Carmel College gaat het om een vakhavo gericht op techniek. De School voor Jong Talent is verbonden aan het Haags conservatorium en de Haagse Academie voor Beeldende Kunsten en verzorgt havo en vwo voor leerlingen die gelden als 'toptalent' en tevens deelnemen aan een voorbereidende opleiding in Dans, Muziek of Beeldende Kunsten. De School voor Jong Talent biedt niet alleen de mogelijkheid 'vak-havo' maar ook 'vak-vwo' voor die leerlingen voor wie dat relevant en passend is. Leerlingen die deelnemen aan een voortraject in Dans of Muziek aan het Conservatorium kunnen een beroep doen op de DAMU-regeling voor verlichting van dubbele studielast en integratie van regulier en kunstonderwijs daar waar mogelijk. Voor leerlingen in het voortraject Beeldende Kunst is zo'n regeling er (nog) niet.³⁶

Een vierde school heeft de mogelijkheden voor een vakhavo vanuit een economie-perspectief verkend, maar heeft inmiddels een andere innovatieroute gekozen.

- ORS Lek en Linge, Culemborg.

In paragraaf 11.4 zullen we ook kort de ervaringen van Lek & Linge rapporteren.

Om inzicht te krijgen in de ervaringen en opbrengsten bij scholen is gesproken met schoolleiding, docenten, MR-leden en leerlingen, opgeteld gaat het om 20 respondenten.

³³ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0004593/2020-08-01#HoofdstukII>

³⁴ <https://maxius.nl/inrichtingsbesluit-wvo/artikel21>

³⁵ https://wetten.overheid.nl/BWBR0005946/2020-08-01/#HoofdstukIII_Paragraaf3_Artikel26c

<https://maxius.nl/inrichtingsbesluit-wvo/artikel26c>

<https://maxius.nl/inrichtingsbesluit-wvo/artikel26d>

³⁶ <https://stichtingdamu.nl/cms/wp-content/uploads/2019/11/uitleg-DAMU-website.pdf>

11.2 Doel en invulling van de afwijkingen

Doelen

Voor de scholen ligt het accent van deze innovatie op verbetering van de onderwijskwaliteit voor de leerlingen door de mogelijkheid aan te bieden om een van de vakken uit het curriculum vanaf klas 3 in te wisselen voor een praktijkgericht vak dat meetelt als volwaardig examenvak³⁷. Voor Calvijn en Carmel gaat dat om het vak techniek en voor de School voor Jong Talent gaat het om het uitgebreide kunstvak zoals zij dat al in het hbo volgen.

Doel is in alle scholen dat leerlingen met een havo-niveau gelegenheid krijgen om kennis te maken met de praktijkrichting die hen interesseert (i.c. techniek, kunst), waarbij zij niet alleen aangesproken worden op het leren vanuit boeken, maar ook op 'leren door te doen' dat veel havisten kenmerkt. De verwachting is dat zowel die focus, als de praktische manier van leren leerlingen motiveert. Daarnaast beogen de scholen het bieden van een betere doorgaande lijn naar het hbo. Zowel in de regio Zeeland/Zuid-Holland, als in Twente is er op de arbeidsmarkt veel behoefte aan technisch geschoold personeel, zeker als het gaat om mensen die hun praktijkkennis kunnen combineren met een havo/hbo-denkniveau.

Citaat van een docent van het Twents Carmel College:

"Het speciale van dit onderwijs is eigenlijk samen te vatten in één zin: het is geen vmbo, want de leerlingen zitten op de havo, maar het is een soort vho (voorbereidend hbo). Eén van onze collega's heeft dat bij de Kick-off aan de ouders zo uitgelegd: "Je kan wel beziggaan met de theoretische aspecten van bouwkunde, maar als jij niet weet dat je geen 90 graden om de hoek kunt kijken bij het indraaien van een of ander dingetje, dan mis je toch iets. Deze leerlingen hebben juist daarin straks een voorsprong op het hbo!"

Doelgroepen en selectie

De vakhavo in Goes (Calvijn) richt zich op 'de betere havoleerlingen met belangstelling voor techniek'. De selectie vindt plaats op basis van een oriëntatieperiode voor de leerlingen in klas 2 en een advies van de docenten. Criteria zijn: kan de leerling lessen missen, is hij/zij voldoende vaardig in wiskunde, c.q. de bètavakken en is hij/zij voldoende zelfstandig en inderdaad een 'doener'?³⁸

Voor de vakhavo in Oldenzaal (Carmel) is de doelgroep net iets anders gekozen. Daar is bij de selectie gekeken naar de leerlingen met belangstelling voor techniek voor wie de vakhavo een meerwaarde zou kunnen zijn, daarnaast is gelet op onderpresteerders en afstromers die volgens hun mentor meer kunnen dan ze laten zien. Met de leerlingen zijn individuele gesprekken gevoerd. Sommigen kregen vooraf te horen: *"Als je dit echt wilt, moet je wel wat aan je cijfers doen, anders wordt het te zwaar."* Zij hebben, soms tot verbazing van hun docenten, die uitdaging opgepakt en hun tekorten weggewerkt. Bij de School voor Jong Talent gaat het om maatwerk in het vakkenpakket voor specifieke leerlingen. In de woorden van een van de geïnterviewden: *"Wij zien het echt als een extra instrument in onze gereedschapskist om maatwerk te leveren voor specifieke leerlingen. We willen specifieke leerlingen met*

³⁷ Overigens is deze beschrijving vooral van toepassing op het Calvijn College in Goes. De vakhavo aan het Twents Carmel College nog in ontwikkeling. Daar is nog niet helemaal duidelijk hoe het programma in klas 4 en 5 eruit zal zien. Voor TCC geldt dat leerlingen in klas 3 – afhankelijk van hun pakket – een vak tijdelijk stoppen of al afronden.

³⁸ Inmiddels richt de school zich niet meer op de **betere** havo-leerlingen, maar kan iedere havoleerling die de vakken natuurkunde, scheikunde en wiskunde voldoende beheerst de vakhavo techniek gaan volgen (vergelijkbaar met havisten die het profiel NT of het dubbelprofiel NT&NG kiezen).

een specifiek pakket en een specifieke achtergrond in hun talent kunnen bedienen. Onze insteek is: afwijken van regels in individuele gevallen om dat maatwerk te bieden dat die individuele leerling nodig heeft. Uitzonderingen voor uitzonderlijke leerlingen.”

Inrichting van het lesprogramma

In bijlage 6 is wat uitgebreider in een schema gezet hoe de vakhavo vorm krijgt in de verschillende scholen, en welke wijzigingen er zijn ten opzichte van een regulier havo-programma. Hieronder vatten we de inrichting van het lesprogramma op de scholen kort samen.

Het Calvijn College Goes biedt op het moment al een vakhavo-techniek aan in klas 2 tot en met 5. De leerlingen volgen daarvoor in klas 2 een oriëntatieprogramma, waarbij zij gedurende twee maal vier weken een dag per week lessen volgen op de praktijklocatie. De reguliere lessen die zij missen moeten zij zelfstandig bijwerken. Vanaf klas 3 worden ze geplaatst in een aparte vakhavo-klas. Die groep volgt gedurende één dag per week lessen op de praktijklocatie en loopt vanaf de tweede helft van de derde klas stage in een zelfgekozen bedrijf. Voor deze leerlingen vervallen de vakken Frans, beeldende vorming en muziek, en het profielvak NLT.

Bij het Carmel College in Oldenzaal is de vakhavo nog in ontwikkeling. Er is in het schooljaar 2019/2020 een pilot uitgevoerd in klas 4. Dat ging om een oriëntatieprogramma in de tweede helft van het schooljaar. Daarin kregen de leerlingen één middag per week les op de praktijklocatie volgens een speciaal voor hen ontwikkeld programma. De reguliere lessen die zij misten moesten zij zelfstandig bijwerken en voor vakonderdelen waarvoor al aan de eindtermen was voldaan, kregen zij vrijstelling. Het plan is om volgend jaar te starten met een programma voor klas 3 en 5. In klas 5 zal dat gaan om een stage en profielwerkstuk in een bedrijf.

Zowel het Calvijn als het Carmel College heeft binnen de eigen school een vmbo-locatie beschikbaar die goed geoutilleerd is voor techniekonderwijs, mede dankzij de techniek gelden voor het vmbo. Doel van de praktijkgerichte vakken voor de havisten is niet dat leerlingen zelf lasser, timmerman of draaier worden, maar dat zij ervaren wat de materialen doen, en hoe de machines werken. Daaromheen worden de opdrachten ingebed in een theoretisch kader op havo-niveau. Bij de overige, algemeen vormende havo-vakken wordt zoveel mogelijk gezocht naar verbindingen met de technische belangstelling en praktijkervaring van leerlingen.

Bij de School voor Jong Talent nemen de leerlingen deel aan de vooropleiding van de Academie voor Beeldende Kunsten met een breed aanbod van beeldende vakken (zoals: Fotografie, Conceptontwikkeling driedimensionaliteit en Schilderen-tekenen tweedimensionaal, Portfolio). Voor deze leerlingen vervalt in het eindexamenpakket vanaf klas 4 (havo of vwo) één van de keuzevakken. Ook de School voor Jong Talent heeft een nauwe samenwerking met de Academie voor Beeldende Kunsten waar de vakhavo/vwo-leerlingen hun lessen volgen.

11.3 Leerlingaantallen vakhavo's binnen het experiment Regelluwe scholen

Bij het Calvijn College is men in 2016/2017 gestart met een pilot met een klein aantal leerlingen, inmiddels is er jaarlijks een volle havo-klas voor de vakhavo-techniekleerlingen. In Havo-2 is er een korte oriëntatieperiode, van twee maal vier weken, waarin de leerlingen kennismaken met het praktijkgerichte vak dat gegeven wordt op de vmbo-locatie. Na die oriëntatie maken de leerlingen hun definitieve keuze. Zij kunnen zonder problemen kiezen voor het voortzetten van hun havo-opleiding in een regulier traject. In het schooljaar 2020/2021 zijn er 31 van de 35 leerlingen die hebben deelgenomen aan de oriëntatieweken ingestroomd in de vakhavo in klas 3.

Het Twents Carmel College is in het schooljaar 2019/2020 gestart met eveneens een kleine pilot, zodat eventuele praktische en organisatorische problemen snel kunnen worden gesignaleerd en opgelost. Het is de bedoeling om in het schooljaar 2020/2021 van start te gaan met een oriëntatieaanbod in klas 3, voor een grotere groep (van zo'n 20 leerlingen), en om voor de vakhavo-leerlingen die dan in klas 5 zitten verder te werken aan de ontwikkeling van het nieuwe aanbod: via stages, stageopdrachten en het profielwerkstuk.

Voor de School van Jong Talent is het uitgangspunt dat het aanbod vakhavo/vakvwo wordt ingezet voor die leerlingen voor wie dat als maatwerk passend en wenselijk is. Om die reden gaat het slechts om twee leerlingen op deze school. Ook in de toekomst zal dit waarschijnlijk een klein aantal blijven.

Tabel 11.1 Aantal leerlingen dat deelneemt aan de vakhavo, schooljaar 2019/20

School	Leerjaar	Aantal leerlingen
Calvijn College, Goes	Havo 2	35
	Havo 3	25
	Havo 4	24
	Havo 5	23
Twents Carmel College, Oldenzaal	Havo 4	5
School voor Jong Talent, Den Haag	Havo 4	1
	Vwo 4	1

11.4 Ervaringen van schoolleiding, leraren, leerlingen en MR

Maatwerk

Een begrip dat regelmatig naar voren komt in de gesprekken over de ervaringen met de vakhavo tot nu toe is 'maatwerk'. Het is voor de School voor Jong Talent een expliciete doelstelling geweest, maar het blijkt ook een opbrengst op de twee andere vakhavo's. De schoolleider in Goes, waar de vakhavo-leerlingen een aparte klas vormen, verwoordt dat als volgt: *"Leerlingen lopen stage in een bedrijf, met een eigen begeleider, in een soort meester-gezel-model. Dat is maatwerk, althans op die ene stagedag. Op de vier andere dagen is het in zoverre maatwerk dat de andere havo-vakken deels inspelen op de belangstelling van deze leerlingen. Dat is sterk. Maar dat is niet iets dat heel 'spetterend' is, want je hebt ook het examenprogramma waaraan je als school moet voldoen. En dat is voor deze leerlingen niet anders dan voor andere havoleerlingen. Je kunt wel andere accenten geven terwijl je dezelfde stof behandelt."*

In klas 2 en 3 zijn de leerlingen van het Calvijn College vooral praktisch bezig - wat goed past bij hun leeftijd en ontwikkelingsniveau, maar naarmate ze ouder worden krijgen ze vanaf de 3^e klas ook de waarom-vraag mee: hoe werkt dat, waarom is dat zo? In de vierde klas komen expliciete competenties aan de orde die horen bij het werken in een bedrijf en doen de leerlingen regelmatig kleine onderzoekjes. Het type onderwijs past bij de wijze waarop deze groep leerlingen graag leert en is in die zin maatwerk. In de woorden van een van die leerlingen zelf: *"Je hebt mensen die sowieso willen leren, maar je hebt ook mensen die vijf dagen in de week leren zat worden. Die ene dag kun je dan even vrij zijn en leren in de praktijk."*

Motivatie, welbevinden, zelfvertrouwen

De ervaringen van docenten, schoolleiders en leerlingen laten zien dat de vakhavo's – ongeacht de verschillen in inrichting – bijdragen aan welbevinden, zelfvertrouwen en motivatie van de leerlingen. Leerlingen geven zelf aan dat zij enthousiast zijn, hun docenten ervaren dat ook. Het gaat om leerlingen die goed weten wat ze willen, en via de vakhavo krijgen zij ruimte om daaraan te werken. Dat geldt zowel voor de kunstvakken aan de School voor Jong Talent, als voor de techniekvakken bij Carmel en Calvijn. In de woorden van één van de docenten in Goes: *“Veel van de leerlingen die nu in de vakhavo zitten, dat waren ‘duimendraaiers’, die met een lang gezicht naar school gingen ‘we moeten weer’. Nu hebben we toch in ieder geval een dag waarop ze hun gang kunnen gaan, iets maken, iets tot stand brengen en dat vinden ze heerlijk.”*

Voor de leerlingen die een vooropleiding volgen aan de Academie voor Beeldende Kunsten in Den Haag geldt vooral dat zij nu veel beter gebruik kunnen maken van de faciliteiten van die Academie. Er is meer ruimte om niet alleen de lessen te volgen, maar om ook in de werkplaatsen zich te bekwamen in een aantal technieken. Dat zorgt voor meer welbevinden en werkplezier bij die leerlingen, constateert één van de Hogeschooldocenten. De geïnterviewde leerling zelf merkt vooral dat hij meer tijd heeft voor de kunstvakken en dat hij zich daarin nu op een hoger niveau kan ontwikkelen.

De technieklerlingen in Goes en Oldenzaal merken ook zelf een positieve invloed op hun motivatie: *“Voor mij is het belangrijkste dat ik me, vooral op de woensdag, beter kan concentreren in de les omdat ik gewoon iets heb om naar uit te kijken.”* Hun docenten zijn verrast door de verandering in de mindset van sommige leerlingen: *“Ik denk dat wat we echt bereikt hebben vooral zit in het vergroten van de motivatie van de leerlingen en hun extra zelfvertrouwen en zelfkennis. Dus het zelfvertrouwen in ‘ik kan dit’ en ‘ik kan dit zelfstandig’, ‘dit is iets waar ik goed in ben’. Die dingen staan eigenlijk niet zo duidelijk in de doelen maar dat zijn voor mij de expliciete opbrengsten.”*

Heel feitelijk blijkt bovendien in Goes dat de vakhavo-leerlingen beter presteren. Genoemd worden: hogere cijfers bij scheikunde dan in de reguliere havo-klassen, maar ook bij Nederlands (en met name spelling). De natuurkundedocent constateert dat de leerlingen zijn vak aankunnen op vwo-niveau.

Beroepsoriëntatie

Het zijn met name de leerlingen zelf die aangeven dat de vakhavo hen helpt bij de keuze voor een vervolgopleiding of voor een beroepspraktijk. De één heeft door het meedraaien in de praktijk gemerkt dat hij graag in de richting van de bouw wil, de ander is bevestigd in zijn keuze voor metaaltechniek of landbouwmechanisatie.

Ook een van de leerlingen die zich voorbereidt op een studie aan de Academie voor Beeldende Kunsten geeft aan dat hij een beter beeld heeft gekregen van de vervolgopleiding, en betere toelatingskansen en studievoordigheden (al weet hij nog niet of hij daadwerkelijk een kunstopleiding zal gaan volgen): *“Ik heb nu veel meer ervaring met bepaalde dingen maken, met houtbewerking, metaalbewerking, hoe het is om kunst te maken. En ik kan nu ook veel beter omgaan met stress heb ik gemerkt, door alle deadlines voor de opdrachten.”*

Onderwijsontwikkeling en uitdaging voor docenten

De vakhavo draagt bij aan innovatie van het onderwijs, stellen de docenten. Dat gebeurt langs verschillende lijnen. In de eerste plaats via het gezamenlijk nadenken over het onderwijsconcept van de vakhavo en het vormgeven daaraan, over verschillende locaties en niveaus heen. Het zorgt bovendien voor nieuwe lesideeën voor zowel van de bètavakken als de overige vakken. Docenten proberen ook bij Nederlands, aardrijkskunde of bedrijfseconomie aan te sluiten bij de interesses van leerlingen. Zo krijgen de vakhavo-leerlingen in Goes voor het vak bedrijfseconomie de opdracht om de organisatiestructuur van hun stagebedrijf in kaart te brengen, wat vanzelfsprekend veel interessanter is dan een opdracht

over organisatieschema's uit het boek. Bij biologie is er een module over microbiologie waarin het gaat over bacteriën en schimmels. De docent heeft daar een aantal praktische proeven met airco's en filters aan gekoppeld. Veel uitgebreider nog zijn de mogelijkheden om bruggen te bouwen tussen de leerstof en de praktijk voor een vak zoals natuurkunde. Vaak – maar niet altijd – zijn die lessen zijn vervolgens óók goed bruikbaar voor de andere havo- of vwo-klassen, en zijn de docenten zelf enthousiast over de uitbreiding van hun repertoire.

Op het Carmel College heeft een aantal docenten een belangrijke positie gekregen in het uitdenken en organiseren van de vernieuwingen. Zij kijken over hun eigen vak en locatie heen, en groeien zelf door de ervaring met wat er allemaal komt kijken bij onderwijsontwikkeling en implementatie van vernieuwingen, maar ervaren ook wat er in een goede samenwerking eigenlijk allemaal gerealiseerd kan worden, aldus de schoolleiders: *“Docenten hebben weinig of geen weet wat er op de andere locatie gebeurt, hoe het onderwijs daar in elkaar zit, hoe mensen denken en doen. Daarover is meer uitwisseling gekomen, en de wederzijdse kennis en het begrip dat daaruit voorkomt, ook dat is wel een mooi effect dat we niet hadden voorzien.”*

Betaalbaarheid

De vakhavo's zijn duurdere vormen van onderwijs dan reguliere havo-klassen: de praktijkgroepen zijn kleiner, er is een stagecoördinator nodig voor de contacten met de bedrijven, er moeten technieklokalen, docenten en machines beschikbaar zijn, en voor de School voor Jong Talent gaat het om: werkplaatsen, materialen en hbo-docenten. De techniek-havo's geven beide aan dat de bekostiging lukt omdat zij een eigen praktijklocatie hebben met goede techniekvoorzieningen, en als (grote) school een gezonde begroting. Bij de School voor Jong Talent is het geheel betaalbaar doordat het hbo waarde hecht aan een goed voorbereidingstraject voor toptalenten en een belangrijke bijdrage levert in de kosten.

Onverwachte effecten

De hierboven genoemde opbrengsten waren deels ook de beoogde effecten, maar er zijn ook enkele onverwachte effecten opgetreden. Ten eerste blijkt in Goes dat met name jongens kiezen voor de vakhavo-techniek. Dat betekent dat er vervolgens een jongensklas ontstaat, en dat in de reguliere havo-klassen juist relatief weinig jongens zitten. Een jongensklas betekent dat docenten moeten kunnen omgaan met de drukte en directheid van zo'n klas. En al geven de geïnterviewde docenten aan dat zij met veel plezier lesgeven in de vakhavo, er is in het afgelopen jaar wel wat speciale aandacht besteed aan de didactiek passend bij jongensgroepen.

Heel praktisch is het nog lastig dat het leerlingregistratiesysteem zoals dat in Oldenzaal wordt gebruikt, niet over de locaties heen kan worden ingezet, waardoor roosters en verzuim van leerlingen handmatig moeten worden verwerkt.

Onverwachte positieve effecten die naar voren komen in de gesprekken zijn (a) de enorme belangstelling bij de bedrijven in de omgeving en het ruime aanbod aan stageplaatsen in Zeeland, vanuit de gedachte: *“We hebben meer geschoold personeel nodig, dat weet wat techniek is, en ook techniek 'beleefd' heeft, in plaats van puur een theoretische benadering. Een reguliere havist die hbo-techniek gaat doen, heeft veel minder met techniek te maken dan deze vakhavisten”* en (b) het enthousiasme en vertrouwen van de ouders in Twente. De docenten in Oldenzaal constateren dat ouders het als erg positief ervaren dat de school de behoefte van hun kind om ook praktisch bezig te zijn erkent: *“Ouders merken dat hun kind wel de capaciteiten heeft om havo te kunnen, maar het praktische leren mist. Veel ouders zeiden: 'Ik wou dat ik dit vroeger aangeboden had gekregen! Wat mooi dat mijn kind dit mag gaan doen. Dit doet recht aan de intelligentie en de affiniteiten van mijn kind!”*

De stage zelf heeft voor de leerlingen hun verwachtingen overtroffen: *“Ik had niet verwacht dat het stagelopen zo leuk zou zijn. We krijgen in de derde klas praktijk op de locatie in Krabbendijke, maar dat was ik op een gegeven moment wel beu. Nu in de praktijk in een bedrijf vind ik het wel echt veel leuker! In Krabbendijke krijg je vaak gewoon een blaadje, dat moet je maken. In de praktijk gaat het altijd anders, en dan leer je dat ook weer. In de praktijklokalen in Krabbendijke heb je een beperkt aantal machines. Als je dan stageloopt heb je weer met andere machines te maken, modernere. Dat had ik niet verwacht, dat dat zo’n verschil zou maken.”*

En tot slot: waar bij het Calvijn College juist de beeldende vakken vervallen voor de vakhavo-leerlingen, zijn het de docenten beeldende vorming bij het Carmel College die veel belangstelling tonen en linken zien met de vakhavo en dus graag aanhaken.

Eén van de docenten vat de opbrengsten van de vakhavo voor de school als volgt samen: *“Het is een stimulant tot ontwikkeling, het stimuleert de motivatie van leerlingen. Het is positief voor het beeld van de school, het is iets waar je mee naar buiten kunt treden, het is een uniek concept waar je trots op kunt zijn.”*

Oorspronkelijke plannen en nieuwe koers

De vakhavo bij ORS Lek & Linge is uiteindelijk niet van start gegaan. In de beoogde opzet zou het gaan om de keuze voor leerlingen om een regulier keuzevak in te ruilen voor een beroepsgericht vak (ofwel in de ‘techniek’, ofwel binnen het kader ‘creatief en ondernemen’). Na een voortraject vanaf klas 2 op de eigen vmbo-locatie, zouden deze leerlingen vanaf klas 4 een dag per week stagelopen buiten de school. Hoofddoel was om die leerlingen die momenteel vastlopen in havo 4 te motiveren door hen meer zicht te bieden op de beroepspraktijk.

De school heeft het project ‘on hold’ gezet met als belangrijke redenen dat de beoogde aanpak te veel organisatorisch-complexe zaken met zich meebracht, zoals de beschikbaarheid van ruimte in de vmbo-locaties, voor slechts een beperkte groep leerlingen. Het was te onduidelijk of het tot een succesvol traject zou kunnen uitgroeien.

Men staat nog steeds achter het idee dat het voor sommige leerlingen goed is om stage te gaan lopen. Ook zijn er leerlingen die vanuit havo 4 dreigen uit te vallen en die eigenlijk naar het mbo willen, maar niet goed weten wat dat inhoudt. De projectgroep is nu aan het nadenken over mogelijkheden om voor die leerlingen via de leerplichtambtenaar toestemming te krijgen voor een leer-werk-stage, zodat zij zich daarmee kunnen voorbereiden op een mbo-richting. Ook daarbij gaat het om samenwerking met het bedrijfsleven en om een praktijkgericht vak voor die leerlingen die zich ongelukkig voelen in het theoretisch kader van de havo. De vorm wordt nu mogelijk: een uitstroomprogramma voor die leerlingen die in havo 4 in januari al weten ‘de havo/hbo is niet echt iets voor mij’ en die vervolgens volledig gedemotiveerd in de klas zitten³⁹.

Ervaringen

Wat heeft meegespeeld bij het niet-doorzetten van de vakhavo-plannen is de tijdsdruk van de experimenteerperiode, waardoor er de kans was dat het hele aanbod maar voor één ‘ronde’ leerlingen mogelijk zou zijn, terwijl wel extra middelen moesten worden ingezet. De ervaring leert dat een aanlooptijd van twee jaar nodig is. *“Wij hebben geprobeerd het té snel te ontwikkelen, ook vanwege de einddatum van de experimenteerperiode.”*

³⁹ Leerlingen die in 4-havo zitten, kunnen moeilijk afstromen naar het vmbo omdat daar in klas 4 de examens al ‘lopen’. Ook verschilt de samenstelling van de profielen. Als in klas 4 duidelijk is dat een leerling het havo-examen waarschijnlijk niet zal halen, is een overstap naar het mbo – na havo 4 – een logischer uitweg. Dat kan echter meestal pas met ingang van het nieuwe schooljaar. Om leerlingen daar een goede start te geven, is het voor hen waardevol als ze zich via een praktijkgericht vak alvast kunnen oriënteren.

Lessons learned

Er zijn zeker lessen geleerd van deze ontwikkeling.

- “Eén les die geleerd is, is dat een praktijkgericht programma nog steeds de moeite waard kan zijn voor havoleerlingen. Daar zijn we dankzij het idee van de vakhavo wel op gebracht. Een opbrengst is ook dat we nu aan het nadenken zijn over een praktijkgericht traject voor leerlingen die eigenlijk richting het mbo gaan en die daarmee het laatste half jaar zinvoller kunnen besteden dan gewoon meedraaien in de klas. Dat is wel uit de innovatie gegroeid.”
- “Je leert ook dat het samenwerken met je eigen vmbo-basis/kader op papier gemakkelijk lijkt, maar in de praktijk ook nog wel ingewikkeld is. Niet omdat mensen niet willen, maar omdat er praktisch-organisatorisch – qua lokalen, docenten, veiligheidseisen, cultuur en ‘beelden’ die je hebt van elkaar – veel bij komt kijken. Nu heb je elkaar op die manier ontmoet, en dat is ook heel waardevol geweest.”
- Neem voldoende tijd voor het ontwikkelen van zo’n traject.

Uitwisseling tussen scholen met vakhavo

De coördinator geeft aan dat het voor dit thema zinvol was geweest enkele bijeenkomsten te organiseren voor de scholen die geïnteresseerd zijn in het idee voor een vakhavo. Zo’n regierol voor het opbouwen van connecties, en het uitwisselen van kennis en ervaringen, heeft hij gemist. *“Zoiets geeft ook energie, en als je merkt dat je met een bepaalde persoon een klik hebt, neem je veel gemakkelijker contact met elkaar op met vragen over ‘loop je ook hier tegenaan, hoe lossen jullie dit op?’”*

Nieuwe vakhavo-routes

Bij het Calvin College wordt inmiddels ook een vakhavo-route voor economie ontwikkeld, en wordt bovendien nagedacht over vakhavo-mogelijkheden voor leerlingen die zich willen voorbereiden op een hbo-opleiding in de zorg of educatie.

Wens om door te gaan

Alle drie de scholen die vakhavo (of –vwo) aanbieden zouden dit zeker aanraden aan andere scholen. Al is het niet per se een oplossing voor alle problemen, en komen er ook nieuwe uitdagingen bij. De belangrijkste motivatie is te voorkomen dat leerlingen afhaken doordat het onderwijs té algemeen vormend is. *“Er zijn jongens en meiden die heel praktisch zijn en graag met hun handen bezig zijn, maar die wél richting het hbo kunnen doorstromen. Je ziet juist vaak dat het onderwijs op het hbo, zeker bij die technische beroepen, wel veel praktischer wordt. Tijdens de havo doen we daar eigenlijk niets mee. De vakhavo is een goede manier om leerlingen op weg te helpen richting het hbo, omdat een deel van deze doelgroep anders heel snel na havo-3 ‘afstroomt’ richting het mbo. Als je dat wilt voorkomen is de technische vakhavo een zinvolle optie om te overwegen.”*

11.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Belangrijke aandachtspunten die de scholen meegeven zijn daarbij voor andere scholen:

- Kleinschalig beginnen, met een beperkt aantal leerlingen. *“Doe ervaring op in de vorm van pilots, en doe met name ervaring op met vormen van stage die je de leerlingen aanbiedt. Op die manier zie je wat het doet met een leerling, en waar je op moet letten, hoe je je team enthousiast krijgt voor de vernieuwing. Als je het kleinschalig opstart zijn de praktische belemmeringen waar je tegenaan loopt niet zo’n groot probleem, je hoeft je roosters niet helemaal om te gooien, je kiest*

leerlingen die in staat zijn om af en toe eens een keer een gewone les te missen. Dan kan het er allemaal doorheen lopen en doe je een aantal ervaringen op. Dan kun je vervolgens op grond daarvan de slag maken om het op te schalen.”

- Neem voldoende ‘aanlooptijd’ (ervaring ORS Lek en Linge is dat er minimaal twee jaar voorbereiding nodig is).
- Goede samenwerking met het liefst een eigen vmbo-praktijklocatie, op niet al te grote afstand van de havo-locaties
- Betrokkenheid van het bedrijfsleven. *“De invulling van die ene dag is echt cruciaal. Maar een hele dag gedurende havo 3, 4 en 5, dat zijn echt superveel uren, ook voor de bedrijven. Je moet echt een goede band hebben met de bedrijven want die moeten wel mee-investeren, zeker in de pilotfase. Het is veel zoeken naar hoe je zo’n stage kunt invullen.”*
- Een stagecoördinator met een serieus aantal uren die contact onderhoudt met de bedrijven en de praktijkbegeleiders.
- Samenwerking met het hbo voor de invulling van het praktijkgerichte vak, zodat dat werkelijk aansluit op de vervolgopleidingen.
- Leer van ervaringen van andere scholen maar ontwikkel iets dat bij je eigen school past, en geef docenten daarin een actieve rol.
- Ondanks eventuele mitsen en maren zien de scholen de vakhavo een absolute aanrader. *“Ga het gewoon doen!”*

Aanbevelingen voor het beleid

De belangrijkste aanbeveling van de scholen aan de beleidsmakers is eenvoudig: maak het aanbieden van vakhavo óók mogelijk voor andere scholen.

Dat sluit aan bij de ontwikkeling van een praktijkgericht vak voor de havo, zoals die al in gang is gezet via het Havo-Platform. Eén van de schoolleiders licht zijn motivatie daarvoor als volgt toe: *“Ik vind dat je op deze manier eigenlijk een antwoord geeft op wat havo is, van algemeen vormend naar beroepsvoorbereidend. Je bereidt havoleerlingen namelijk voor op een beroepskolom, maar in het reguliere havo doen ze geen beroepservaring op totdat ze op hun 16e of 17e doorstromen naar het hbo. Dat is eigenlijk gek...”*

Het gaat daarbij niet alleen om de mogelijkheid een praktijkgericht programma te ontwikkelen, maar ook om dat vak goed neer te zetten en voldoende tijd vrij te maken in het rooster voor de praktijk. *“Het moet wel echt een havo-vak zijn. We zijn ook bezig met bijvoorbeeld een vakhavo-economie. De opzet is zo gemaakt dat de basis voor het praktijkgerichte vak steeds hetzelfde is, maar dat je via een syllabus het verschil kunt maken in de invulling met techniek, economie, zorg, onderwijs, horeca. Grote organisaties, zoals de metaalunie, kijken er echt naar uit dat dit een landelijk concept gaat worden.”*

12 Alternatieve examentrajecten moderne vreemde talen

Op de regelluwe scholen die een melding hebben gedaan voor deze afwijking krijgen leerlingen de mogelijkheid om een internationaal erkend ERK-certificaat (Europees referentiekader talen) te behalen voor een moderne vreemde taal en dat mee te laten tellen voor het eindexamen. De score die ze behalen voor het internationaal erkende examen wordt dan omgerekend naar een cijfer voor het centraal examen (CE) met behulp van omrekenstabellen. Hiermee wordt afgeweken van de Regeling eindexamenprogramma's VO (bijlage 1, onderdeel 2).

Acht scholen hebben hun leerlingen de mogelijkheid geboden om het CE in Engels, Duits of Frans te vervangen door een internationaal erkend ERK-certificaat van voldoende niveau. Gedurende de vier jaar dat de scholen experimenteerden met deze afwijking waren schoolleiding, docenten moderne vreemde talen en leerlingen onverminderd positief over deze mogelijkheid. De belangrijkste opbrengst volgens docenten en schoolleiding is dat leerlingen hiermee beloond worden voor de energie die ze gestoken hebben in het behalen van het ERK-certificaat op een dergelijk hoog niveau. Leerlingen zelf vinden het vooral voordelig dat ze in de CE-periode een examen minder hebben en zien vooral meerwaarde in de tijd die vrijkomt doordat ze voor de betreffende taal geen lessen meer hoeven te volgen.

Hoewel de ervaringen positief zijn, zijn er vraagtekens te zetten bij verruiming van wet- en regelgeving ten gunste van deze mogelijkheid. De consequentie is dat de Nederlandse eindtermen niet gelden voor de leerlingen die een dergelijk certificaat behalen i.p.v. een CE. De inhoud van het examen wordt eigenlijk 'uitbesteed' aan instanties buiten Nederland. Dat is een tamelijk vergaande consequentie. Een andere kwestie is de toegankelijkheid van het onderwijs. Het behalen van deze certificaten is namelijk niet kosteloos, terwijl het voortgezet onderwijs gratis zou moeten zijn. Dit belemmert de toegankelijkheid voor leerlingen, vooral als de ouders een laag inkomen hebben. Of scholen zouden voor alle leerlingen de kosten van het ERK-examen moeten vergoeden. Uit het grote enthousiasme voor deze melding spreekt vooral de wens om het eindexamen van de moderne vreemde talen anders in te richten. De ervaringen en ideeën van de deelnemende scholen kunnen gebruikt worden in de discussies over de herinrichting van de eindexamens voor de moderne vreemde talen.

12.1 Welke scholen?

Acht scholen hebben hun leerlingen de mogelijkheid geboden om het CE in Engels, Duits of Frans te vervangen door een internationaal erkend ERK-certificaat. Twee scholen hebben hiermee al ervaring opgedaan sinds schooljaar 2016/17. De andere scholen zijn hier in schooljaar 2017/2018 mee gestart.

- Utrechts Stedelijk Gymnasium, Utrecht
- Wolfert Tweetalig, Rotterdam
- PENTA De Oude Maas, Spijkenisse
- Rijnlands Lyceum, Wassenaar
- Corlaer College, Nijkerk
- Stedelijk Gymnasium Nijmegen, Nijmegen
- Stedelijk College Eindhoven, Eindhoven
- Stedelijk Gymnasium Johan van Oldenbarnevelt, Amersfoort

12.2 Doel en invulling van de afwijkingen

De acht scholen die het mogelijk maken dat leerlingen een taalcertificaat inzetten voor het CE bieden onderwijs van mavo tot en met gymnasium. Ze gebruiken verschillende internationaal erkende examens, meestal voor Engels, zoals ook blijkt uit het onderstaande overzicht. De examens zijn op verschillende niveaus te behalen, van A1 tot C2. (Voor toelichting op de niveau-aanduidingen zie: www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/)

Tabel 12.1 ERK-certificaten op de deelnemende scholen

Engels	Cambridge	Utrechts Stedelijk Gymnasium, Corlaer College, Stedelijk Gymnasium Nijmegen
	Anglia	PENTA De Oude Maas
	International Baccalaureate (IB)	Wolfert Tweetalig, Rijnlands Lyceum, Stedelijk College Eindhoven
Duits	Goethe	Utrechts Stedelijk Gymnasium, Wolfert Tweetalig, Stedelijk Gymnasium Nijmegen, Johan van Oldenbarnevelt
Frans	DELTA	Utrechts Stedelijk Gymnasium, Stedelijk Gymnasium Nijmegen, Johan van Oldenbarnevelt

Op alle scholen geldt dat leerlingen die een internationaal erkend certificaat willen halen, extra lessen volgen en/of zelf extra studeren voor Engels, Duits of Frans. Leerlingen moeten dus gemotiveerd en in staat zijn om zich extra in te zetten voor het vak. De scholen waarderen de internationaal erkende certificaten omdat ze breed toetsen (zowel mondelinge (luisteren en spreken) als schriftelijke vaardigheden (lezen en schrijven), waarin het CE alleen de leesvaardigheid wordt getoetst) en achten de examens van een hoog niveau. Op zich is het niet nieuw dat leerlingen een internationaal taalcertificaat behalen, maar dankzij dit experiment kunnen leerlingen op de regelluwe scholen er nu voor kiezen om met zo'n certificaat in de hand af te zien van het CE. Het CE wordt als dubbeling ervaren. Docenten en schoolleiding vinden dat leerlingen met het behalen van een internationaal examen (mits van voldoende hoog niveau) al ruimschoots aangetoond hebben de taal te beheersen. De vrijstelling is volgens docenten en schoolleiding een beloning voor de energie die leerlingen gestoken hebben in het behalen van het ERK-certificaat op een dergelijk hoog niveau.

Voor een geldig diploma is echter een CE-cijfer voor de moderne vreemde talen vereist. Om leerlingen een CE-cijfer te kunnen geven, zijn er voor de verschillende internationale examens omreken Tabellen gemaakt. Voor Cambridge, International Baccalaureate (IB), Goethe en DELTA zijn ze in het schooljaar 2016/17 al gemaakt en goedgekeurd door OCW. Voor Anglia is de omreken Tabel goedgekeurd in 2018.

12.3 Kengetallen

In de volgende tabel staat weergegeven hoeveel leerlingen een taalcertificaat hebben behaald en daarmee hebben afgezien van het maken van het centraal schriftelijk eindexamen in 2019 en 2020⁴⁰.

Tabel 12.2 Aantal leerlingen dat taalcertificaat heeft ingezet voor het CE

	Engels		Duits		Frans	
	2019/20	2018/19	2019/20	2018/19	2019/20	2018/19
Utrechts Stedelijk Gymnasium	52	68	5	13	1	5
Wolfert Tweetalig, Rotterdam	5	37	5	1	-	-
Stedelijk Gymnasium Nijmegen	32	8	6	13	6	4
Stedelijk college Eindhoven	3	2	-	-	-	-
Johan van Oldenbarnevelt	-	-	8	-	15	-
Oude Maas, Spijkenisse	29	40	-	-	-	-
Rijnlands Lyceum, Wassenaar	0	13	-	-	-	-
Corlaer College, Nijkerk	*	*	-	-	-	-

* = Gegevens niet geleverd door de school

- = ERK voor dit vak (nog) niet ingevoerd op school

12.4 Ervaringen op de scholen

Over het algemeen zijn de schoolleiders, docenten MVT en leerlingen blij met de mogelijkheid om gebruik te maken van een vrijstelling voor het CE bij het behalen van een ERK-certificaat van voldoende niveau. Dat bleek bij iedere monitroronde.

Motivatie

Alle geïnterviewden, van leerlingen tot docenten en schoolleiders, zijn unaniem positief over de mogelijkheid een ERK-certificaat Cambridge, Anglia, IB, Goethe of DELF te halen. Een ERK-certificaat is gunstig met het oog op vervolgstudie, lotingsstudie of biedt toegang tot een internationale universiteit of stage. Daarnaast biedt het ERK-traject leerlingen extra uitdaging en zorgt het voor een verrijking van het reguliere programma.

Maar deze melding gaat niet over het krijgen van de mogelijkheid een ERK-certificaat te behalen, daarvoor is geen afwijking van wet- en regelgeving nodig. Veel scholen bieden die mogelijkheid al veel langer. De afwijking draait om het inzetten van een ERK-certificaat voor het CE, het toepassen van een omreken tabel waardoor de score daarvan een CE-cijfer oplevert en leerlingen dus geen CE hoeven af te leggen voor Engels, Frans of Duits. Het een is ook niet onlosmakelijk met het ander verbonden. Sommige leerlingen kiezen ervoor een ERK-certificaat van voldoende niveau te halen, waardoor ze in principe vrijstelling kunnen krijgen, maar maken toch ook het reguliere CE. Voor het IB geldt dat het cijfer van dit examen pas begin juli bekend is, waardoor vrijstelling van het CE Engels niet mogelijk is, maar waarbij wel achteraf het CE aangepast kan worden in het IB-cijfer mits dit hoog genoeg is.

⁴⁰ In 2020 zijn de Centraal Examens door Corona niet doorgegaan. De deelnemende scholen zijn op verschillende manieren omgegaan met het internationale certificaat, bijvoorbeeld door het mee te laten tellen bij het schoolexamen.

De belangrijkste opbrengst van deze afwijking volgens docenten en schoolleiding is dat leerlingen hiermee meer erkenning krijgen voor hun extra inzet. *“Leerlingen worden door de vrijstelling van het CE beloond voor de energie die ze gestoken hebben in het behalen van het ERK-certificaat op een dergelijk hoog niveau,”* aldus een schoolleider. Op verschillende scholen heeft de mogelijkheid tot vrijstelling meer leerlingen gemotiveerd om (op een hoger niveau dan ze in eerste instantie van plan waren) een ERK-certificaat te behalen. Het PENTA De Oude Maas zag bijvoorbeeld een stijging van 18 leerlingen die in schooljaar 2017/2018 het Anglia examen op intermediate of advanced niveau deden naar 40 leerlingen in het jaar daarna.

Leerlingen zelf vinden het vooral voordelig dat ze in de CE-periode een examen minder hebben en zien vooral meerwaarde in de tijd die vrijkomt doordat ze voor de betreffende taal geen lessen meer hoeven te volgen. Hoeveel tijd er vrijkomt verschilt overigens per certificaat en per school.

Extra tijd

De vrijstellingsregeling kan in theorie extra tijd opleveren voor de leerlingen. Zodra ze het examen op het vereiste niveau hebben gehaald, hoeven ze zich immers niet meer voor te bereiden op het CE voor de betreffende taal, terwijl hun leeftijdsgenoten dat nog wel moeten doen. Niet op alle scholen levert dat evenveel extra tijd voor de leerlingen op. Het hangt af van het moment waarop de leerlingen het taalexamen afleggen; dat varieert van eind vijfde klas (oftewel: veel extra tijd) tot maart van het eindexamenjaar (nauwelijks extra tijd). Ook het niveau van het behaalde ERK heeft invloed op hoeveel extra tijd een vrijstelling oplevert. Op Penta De Oude Maas volgen leerlingen die in de derde klas het Anglia examen op intermediate niveau behaald hebben in de vierde klas nog enkele lessen om hun vaardigheid in Engels bij te houden.

De extra tijd kunnen leerlingen gebruiken voor deelname aan een extra project of aan vakken waar ze minder goed in zijn, zoals een leerling op PENTA De Oude Maas het verwoordt: *“Met een vrijstelling voor Engels, kun je voor vakken die je moeilijker vindt meer tijd krijgen om hieraan te werken.”*

Overigens is het doel van de afwijking volgens verschillende schoolleiders niet zozeer om extra tijd aan andere vakken te kunnen besteden.

Invloed op lesprogramma wisselt

Zoals ook beschreven in de rapportage van 2018 blijkt de mogelijkheden omtrent de vrijstelling scholen te inspireren tot aanpassingen in hun lesprogramma.

Op het Utrechts Stedelijk Gymnasium is men gestart met het aanbieden van Engels in verschillende modules, waarbij een reeks vaste modules door alle leerlingen gevolgd moeten worden en er daarnaast keuzemodules zijn zodat leerlingen zelf kunnen kiezen voor bijvoorbeeld herhaling van grammatica of verrijking met een poëzie module. Bij de vakgroep Duits sjipt de wijze van toetsen van de Goethe methode door in de beoordeling van de reguliere toetsen Duits.

12.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

We hebben de geïnterviewde schoolleiders en docenten ook gevraagd naar belemmerende factoren en risico's die deze afwijking met zich meebrengt.

De examenkosten

Het afleggen van een examen Cambridge, Anglia, Goethe of DELF kost geld: variërend van rond de 50 tot meer dan 200 euro, afhankelijk van de aanbieder en het niveau. Deze kosten moeten de ouders zelf

betalen en op drie van de zeven scholen (Corlaer College, USG, PENTA De Oude Maas, dus van vmbo tot gymnasium) werd dat expliciet als knelpunt genoemd. Want wellicht zijn er leerlingen die graag een taalcertificaat willen halen, maar die dat niet kunnen vanwege de kosten. Er zijn wel fondsen waar ouders een beroep op kunnen doen en de scholen binnen het TTO-platform bewaken de toegankelijkheid van de programma's door een kwijtscheldingregeling. Maar enkele schoolleiders wijzen er ook op dat niet alle ouders een beroep (willen) doen op een dergelijk fonds of regeling. Deze afwijking zou dus kunnen leiden tot een toename van kansenongelijkheid in het onderwijs en dat is volgens de geïnterviewden beslist een ongewenst neveneffect. De examenkosten zijn dus ook echt een knelpunt voor de scholen die in principe wel zouden voelen voor het standaardiseren van de ERK-examens in het reguliere curriculum.

Literatuur

Literatuur maakt geen deel uit van de programma's die leerlingen volgen om de ERK-examens te halen. Met name de beide gymnasia die deelnemen aan het experiment vinden dat jammer. Als leerlingen eind vijfde klas al een certificaat van voldoende niveau op zak hebben, volgen ze in het examenjaar geen lessen in de betreffende taal meer en daardoor missen ze dus ook de lessen literatuur. Op het Utrechtse gymnasium bieden de vakgroepen daarom keuzemodules aan op het gebied van literatuur in het examenjaar, hun collega's in Nijmegen hebben ertoe besloten om te stoppen met het aanbieden van Cambridge. Voor het IB-programma geldt dat literatuur daar wel deel van uitmaakt.

Tijdstip internationaal erkende examens

Als die uitslag van de ERK-examens te laat bekend wordt, kunnen leerlingen niet goed besluiten of ze wel of niet zullen deelnemen aan het CE. Dit speelt voornamelijk op de twee scholen die werken met IB. De uitslag van de examens in het kader van het IB-programma wordt namelijk pas in juli bekend, dus na de uitslag van het CE. Een optie is om al in november het IB af te ronden, maar dan kun je daarbij niet optimaal profiteren van het onderwijs in het laatste jaar. Leerlingen deden afgelopen jaren zowel IB-examen als CE en kozen vervolgens welk cijfer ze wilden laten meetellen. Conform de eerdere afspraken met het ministerie werd het IB-resultaat ingezet op de eindcijferlijst als dat hoger was dan het CE-cijfer. Bij deze werkwijze betreft het IB-examen in feite een extra herexamen.⁴¹

Aandachtspunten voor het beleid

Aandachtspunten voor beleid zijn van meer fundamentele aard. Het omrekenen van een score van internationaal ERK-examen naar een CE-cijfer heeft gevolgen voor de positie van het CE voor moderne vreemde talen. De consequentie is dat de Nederlandse eindtermen niet gelden voor de leerlingen die een dergelijk certificaat behalen. De inhoud van het examen wordt eigenlijk 'uitbesteed' aan een instantie buiten Nederland. Dat is een tamelijk vergaande consequentie van deze afwijking. Een andere kwestie is de toegankelijkheid van het onderwijs. Het behalen van deze certificaten is namelijk niet kosteloos, terwijl het voortgezet onderwijs gratis zou moeten zijn. Dit belemmert de toegankelijkheid voor leerlingen, vooral als de ouders een laag inkomen hebben. Of deelname van leerlingen aan een internationaal ERK-examen zou vergoed moeten worden uit de reguliere bekostiging van scholen.

⁴¹ Vanaf schooljaar 2019/2020 mogen leerlingen vanwege veranderde regelgeving niet meer kiezen voor het beste cijfer, maar moeten ze kiezen welk examen ze willen afleggen. Docenten betreuren deze aangekondigde verandering, omdat ze verwachten dat leerlingen dan allemaal zullen kiezen voor het CE in plaats van het IB-examen. Aan de andere kant kan de werkwijze zoals gehanteerd voor schooljaar 2019/2020 gezien worden als een extra herexamen voor het CE.

Uit het grote enthousiasme voor deze afwijking spreekt vooral de wens om het eindexamen van de moderne vreemde talen anders in te richten. De ervaringen en ideeën van de deelnemende scholen kunnen gebruikt worden in de discussies over de herinrichting van het eindexamen moderne vreemde talen.⁴²

⁴² In de brief aan de Tweede Kamer d.d. 10 juni 2020 kondigt minister Slob vakvernieuwingen voor Nederlands, moderne vreemde talen en wiskunde in de bovenbouw aan, als vervolgtraject in de lijn van Curriculum.nu.

13 Staatsexamen NT2 en EDUP

Een aantal scholen wil graag nieuwkomer-leerlingen met een achterstand in de Nederlandse taal de mogelijkheid geven om een diploma te behalen dat past bij hun cognitieve niveau. De scholen geven aan dat het deze leerlingen niet lukt om reguliere centraal examen Nederlands te halen vanwege hun taalachterstand, terwijl zij voor andere vakken wel het gewenste niveau laten zien. De scholen vervangen het reguliere CE Nederlands voor het staatsexamen NT2 (voor vmbo - en havo-leerlingen) of EDUP (voor vwo-leerlingen). Het gaat veelal om leerlingen die gestart zijn in de internationale schakelklas (ISK-afdeling), waaronder kinderen van vluchtelingen en expats. De afwijking is ingegaan in schooljaar 2019/2020.

Drie vo-scholen laten nieuwkomer-leerlingen met een achterstand in de Nederlandse taal het staatsexamen NT2 (voor vmbo- en havo-leerlingen) of EDUP (voor vwo-leerlingen) volgen in plaats van het reguliere Centraal Examen Nederlands. De scholen kiezen hiervoor, omdat deze leerlingen hierdoor meer kansen hebben op een diploma, met betere doorstroming naar het vervolgonderwijs. Omdat de afwijking pas in schooljaar 2019/2020 ingegaan is en omdat examens vanwege de coronacrisis niet zijn doorgegaan, is nog onbekend wat effecten zijn.

13.1 Welke scholen?

Op drie scholen is in 2019/2020 gestart met uitvoering van deze afwijking:

- Johan de Witt scholengroep, Den Haag
- Kandinsky College, Nijmegen
- Wolfert Tweetalig, Rotterdam

13.2 Doelen en invulling van de afwijkingen

De scholen vinden dat de leerlingen via het behalen van staatsexamen NT2 (voor vmbo- en havo-leerlingen) of EDUP (voor vwo-leerlingen) bewijzen dat zij de Nederlandse taal voldoende beheersen. Hun behaalde niveau sluit daarmee aan bij de eisen die het vervolgonderwijs stelt aan buitenlandse studenten.

Voor universitaire studenten geldt dat als zij vanuit het buitenland in Nederland komen studeren zij met een NT2 toets tot de universiteiten worden toegelaten. Maar leerlingen die eerst een paar jaar in Nederland wonen en de taal ook nog niet goed beheersen mogen dat niet.

De scholen hebben de volgende twee redenen voor deze afwijking:

- Meer kanselijkheid voor deze leerlingen die een taalachterstand hebben.
- Meer kansen op een diploma, met betere doorstroming naar het vervolgonderwijs.

De doelmatigheid wordt volgens de scholen vergroot doordat kinderen met een nieuwkomer-achtergrond, maar met een nog niet volledig ingelopen taalachterstand toch op het juiste cognitieve niveau kunnen diplomeren en doorstromen naar het vervolgonderwijs. Deze afwijking betekent dat leerlingen geen gebruik maken van het reguliere CE Nederlands, dat normaal gesproken voorwaarde is voor het vmbo/havo/vwo diploma.

Vmbo - en havo-leerlingen volgen het staatsexamen NT2 (Nederlands als tweede taal). Het Staatsexamen NT2 is normaal gesproken bedoeld voor mensen van 17 jaar en ouder, die een andere moedertaal hebben dan het Nederlands. De Staatsexamens NT2 bestaan uit vier onderdelen: Lezen, Luisteren, Spreken en Schrijven. Er zijn twee niveaus: Programma I en Programma II⁴³.

Vmbo -leerlingen krijgen programma I, dat bedoeld is voor mensen die willen werken of studeren op mbo-3 of -4 niveau. Het taalniveau van dit programma is B1. De inhoud en taken van het examen zijn gericht op situaties die voorkomen in opleiding, werk en het dagelijks leven op mbo-3 of -4 niveau.

Havo-leerlingen krijgen programma II, dat bedoeld is voor mensen die willen werken of studeren aan het hbo of de universiteit. Het taalniveau van dit programma is B2. De inhoud en taken van het examen zijn gericht op situaties die voorkomen in opleiding, werk en het dagelijks leven van hoogopgeleiden.

Vwo-leerlingen volgen het EDUP (Educatief Professioneel) van het CNaVT (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal).⁴⁴ Het taalniveau van EDUP is C1. EDUP is bedoeld voor hogeropgeleide mensen van 18 jaar en ouder.

Het NT2 Staatsexamen dient ter vervanging van het CE. Het telt mee voor 50% van het eindcijfer. De andere 50% komt van het schoolexamen, waarvoor deze leerlingen ook speciale toetsen krijgen omdat de reguliere schoolexamens door docenten herschreven worden voor deze leerlingen.

Op twee van de scholen (Johan de Witt scholengroep en Wolfert Tweetalig) is het de bedoeling dat leerlingen ook nog het reguliere CE Nederlands maken. Indien de leerlingen niet slagen voor dit examen, dan wordt dit vervangen door het staatsexamen NT2 (indien gehaald).

13.3 Aantallen leerlingen

Deze gegevens zijn de aantallen leerlingen uit het examenjaar en voorexamenjaar die in dat jaar hun staatsexamen zouden maken. De examens zijn vanwege de coronacrisis niet doorgegaan.

Tabel 13.1 Aantallen leerlingen Staatsexamen NT2/EDUP

School	Schooljaar	Aantal leerlingen			
		Vmbo bb/kb	Vmbo/mavo	Havo	Vwo
Johan de Witt scholengroep, Den Haag	2018/2019	1	1	2	0
	2019/2020	1	12	3	5
Kandinsky College, Nijmegen	2019/2020		2	0	0
Wolfert Tweetalig, Rotterdam	2019/2020		n.v.t.	20	20

Op Johan de Witt scholengroep is het NT2- of EDUP-examen alleen gemaakt door leerlingen die op de ISK-afdeling zitten. Op deze school hebben twee van de vwo-leerlingen het NT2-examenprogramma gevolgd, waarvan één leerling uit leerjaar 5 en één uit leerjaar 6. De overige drie van deze vwo-leerlingen volgden het EDUP-examenprogramma.

Op Kandinsky College volgde een havo-leerling het aangepaste examen, maar de leerling heeft zich teruggetrokken. Op deze school zijn ze nog niet gestart met EDUP (voor vwo), omdat er nog geen

⁴³ <https://www.staatsexamensnt2.nl/>

⁴⁴ <http://cnavt.org/examen/examenprofiel/educatief-professioneel-edup---c1>

leerlingen waren die hiervoor in aanmerking komen. De inschatting was dat deze vwo-leerlingen het examen Nederlands wel zouden redden.

Op Wolfert Tweetalig werkt de school samen met het ISK.

13.4 Ervaringen van schoolleiding en leraren

De afwijking is ingegaan in schooljaar 2019/2020. In verband met de coronacrisis is de examinering NT2 en EDUP stil komen te liggen. Het instituut waarmee het NT2 Staatsexamen en EDUP wordt afgenomen was tijdelijk gesloten. In najaar 2020 gaan de examens weer door, zo heeft het instituut laten weten aan de scholen. Leerlingen die in het voorexamenjaar zaten kunnen in schooljaar 2020/2021 waarschijnlijk in de herfstvakantie het Staatsexamen maken. De eindcijfers van de leerlingen uit examenjaar 2019/2020 zijn gebaseerd op de schoolexamens, die wel zijn doorgegaan.

Hieronder gaan we in op de eerste ervaringen van de docenten en schoolleiding.

Kansengelijkheid

De betrokkenen op alle drie de scholen vinden dat er meer kansengelijkheid ontstaat voor deze leerlingen die een taalachterstand hebben. In het reguliere CE Nederlands komen teksten onder meer uit kranten en tijdschriften, daarin wordt om kennis gevraagd van cultuur en idioom. Leerlingen die nog niet lang in Nederland zijn hebben die kennis nog niet. Voor deze leerlingen is het meer haalbaar om het Staatsexamen NT2/EDUP te behalen. Het niveau van het NT2-examen/EDUP is goed, waardoor het volgens de betrokkenen geen negatieve effecten heeft op de kwaliteit van het diploma.

Kansen op doorstroming naar vervolgonderwijs

De betrokkenen op alle drie de scholen zien dat leerlingen via deze weg een diploma behalen, waardoor zij grotere kans hebben op doorstroming naar het vervolgonderwijs. Als er een cijferlijst gevraagd zou worden door de vervolgopleiding, zou het zichtbaar kunnen zijn dat leerlingen een ander examen hebben gedaan. Op het diploma zelf is het niet te zien.

Ervaringen op de scholen

Op Johan de Witt scholengroep valt de schoolleider op dat de leerlingen hogere cijfers halen dan verwacht voor de toetsen. Docenten gaven al langere tijd aan dat het CE Nederlands ingewikkeld is en geen goede graadmeter voor de ISK-leerlingen. Nu lijken de eerste resultaten erop dat dat zo is, want de leerlingen met het NT2-/EDUP-examen zijn geslaagd. In schooljaar 2019-2020 zijn ook vmbo-b en vmbo-k leerlingen met een taalachterstand bij de afwijking betrokken, dit wordt in schooljaar 2020/2021 verder uitgerold.

Op het Kandinsky College krijgen leerlingen Nederlandse lessen in de reguliere klas en NT2 lessen in een aparte klas. De lessen zijn gesplitst in vaardigheden. Een docent Nederlands heeft NT2 ervaring en heeft zicht op alle nieuwkomers (NT2 leerlingen) in school. De docenten proberen leerlingen zo veel mogelijk te laten spreken met elkaar, maar dat blijkt soms lastig omdat leerlingen nog niet altijd durven te spreken in het Nederlands. Docenten zien dat de leerlingen uit het examenjaar en voorexamenjaar succeservaringen opdoen en meer zelfvertrouwen krijgen. Daardoor hebben ze plezier in het vak en voeren ze de opdrachten uit. Lastig is dat leerlingen zich kunnen gaan overschatten doordat ze te snel denken dat ze havo of vwo kunnen doen. Daarnaast is een aandachtspunt voor de school dat leerlingen uit de groep gehaald worden waardoor ze als een aparte groep worden gezien, waardoor integratie lastiger is en de groep elkaar blijft opzoeken en onderling geen Nederlands spreken.

Op Wolfert Tweetalig werkt de school samen met de ISK. De docenten geven aan dat de leerlingen een grote groei doorgemaakt hebben in het durven spreken van Nederlands tegen anderen, bijvoorbeeld antwoorden geven in het Nederlands, onvoorbereid voor de klas durven te spreken in het Nederlands, en dingen regelen in het Nederlands. Naast het zelfvertrouwen, is ook het plezier toegenomen bij leerlingen. De docenten zien dat veel leerlingen een Engelstalige studie gaan doen of in het buitenland gaan studeren. Deze leerlingen hebben via deze afwijking een startbewijs om met een vervolgopleiding te beginnen.

Docenten geven verder aan dat de methode die voor NT2 wordt gebruikt en de manier waarop het Staatsexamen is opgezet, heel anders is dan het reguliere programma Nederlands en het reguliere CE Nederlands. Het NT2 programma sluit veel beter aan bij deze leerlingen.

Leerlingen die het Staatsexamen/EDUP maken, maken ook het reguliere CE Nederlands. Op die manier zijn ze wel bij het gehele reguliere programma Nederlands betrokken, ze doen bijvoorbeeld mee met presentaties en het schriftelijk betoog schrijven.

13.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Een goede voorbereiding door docenten en schoolleiding is nodig, zoals het van tevoren vaststellen welke leerlingen in aanmerking komen voor de afwijking, wat de leerlingen nodig hebben, en wat de capaciteiten van de school zijn en wat verder nodig is voor de uitvoering. Een docent Nederlands kan als taak krijgen om coördinator NT2 te worden. Daarnaast is het belangrijk om de collega's in de communicatie mee te nemen, zodat zij weten welke leerlingen een ander programma volgen.

Aandachtspunten voor het beleid

De afwijking is pas in schooljaar 2019/2020 ingegaan en scholen hebben tijd nodig om zich te ontwikkelen. Het is nog te vroeg om van effecten te spreken, omdat het gaat om een nieuwe afwijking en omdat examens vanwege de coronacrisis niet zijn doorgegaan.

14 Septemberroute en route voor behalen deelcertificaten

Deelnemende scholen bieden gezakte examenkandidaten de kans hun diploma te behalen via de septemberroute of door het behalen van deelcertificaten op de eigen school. In de reguliere situatie gebeurt dit op het Voortgezet Algemeen Volwassenen Onderwijs (vavo). Het onderwijs dat deze leerlingen volgen, de afname van toetsen en de diplomering geschiedt volledig onder de bevoegdheid van de school.

Tien vo-scholen bieden gezakte examenkandidaten op de eigen school de kans hun diploma te behalen via de septemberroute of door het behalen van deelcertificaten. Normaal gesproken worden deze routes uitgevoerd door het vavo. Via de septemberroute verbeteren leerlingen een schoolexamenvak of het profielwerkstuk, zodat zij alsnog in augustus/september kunnen slagen. De route voor het behalen van deelcertificaten zorgt ervoor dat leerlingen voor meerdere vakken terugkomen op school om te kunnen slagen. Het gaat meestal om twee tot vijf vakken die de leerlingen volgen en waarin ze opnieuw examen doen.

Een landelijke invoering van de deelexamens zou stelselgevolgen hebben, omdat er minder leerlingen naar vavo-instellingen zullen gaan. Als het bij een aantal scholen blijft, is dat aantal leerlingen nog te overzien. Pas bij grotere aantallen zijn er gevolgen voor vavo-instellingen, ondanks dat zij ook andere instroom van leerlingen en volwassenen hebben.

De mogelijkheid van de septemberroute heeft minder grote gevolgen voor het vavo. Dit komt omdat in de reguliere situatie de school meestal het contact met deze leerlingen heeft, waarna het vavo het diploma vervolgens afgeeft. In de afwijkende situatie van de septemberroute geeft de school het diploma af en is het vavo er niet meer bij betrokken.

14.1 Welke scholen?

Van de scholen die vanaf de start aan het experiment deelnamen, hebben er acht deze afwijking uitgevoerd:

- Geuzencollege, Vlaardingen.
- Johan de Witt Scholengroep, Den Haag.
- Kandinsky College, Nijmegen.
- Rijnlands Lyceum, Wassenaar.
- St. Ignatius Gymnasium, Amsterdam.
- Stedelijk College Eindhoven.
- Stedelijk Gymnasium, Nijmegen.
- Wolfert Tweetalig, Rotterdam.

In schooljaar 2019/20 zijn daar deze twee scholen bijgekomen, dat het totaal op 10 scholen doet uitkomen die de afwijking hebben uitgevoerd:

- Eckart College, Eindhoven
- Greijdanus College, Zwolle

De uitvoering van de afwijking had bij deze twee scholen alleen betrekking op de deelcertificaten, omdat er (nog) geen leerlingen waren die in aanmerking kwamen voor de septemberroute.

Calvijn College Tholen heeft wel melding van een afwijking gedaan, maar deze niet uitgevoerd, omdat de school bij nader inzien vindt dat dit voor een kleine locatie moeilijker te organiseren valt. Ook speelt mee dat het om een kleine groep zou gaan en dat deze leerlingen regelmatig toch worden geaccepteerd voor een vervolgopleiding op het mbo, soms op een lager niveau en vaak – op basis van een geschiktheidstest en het advies van de decaan van de locatie – ook op mbo niveau 4.

14.2 Doel en invulling van de afwijkingen

Door deze afwijking worden gezakte examenkandidaten in staat gesteld om op de eigen school via de septemberroute of door het behalen van deelcertificaten alsnog hun diploma te behalen. Normaal gesproken worden deze routes uitgevoerd door het vavo. Als leerlingen in het voltijd dagonderwijs op hun eigen school willen blijven, moeten zij in de reguliere situatie het hele eindexamen opnieuw doen, alle behaalde resultaten komen dan te vervallen. Dankzij deze afwijking is dit op de deelnemende scholen anders. Op de scholen wordt een vergelijkbare procedure gevolgd als in het vavo, als blijkt dat een leerling gezakt is. Er volgt een gesprek met leerling en ouders waarin de optie wordt voorgelegd om op school de septemberroute te gaan volgen of deelcertificaten te halen.

De *septemberroute* is bedoeld voor gezakte leerlingen op het mavo/vmbo-tl, havo en vwo, die middels de verbetering van een schoolexamenvak of het profielwerkstuk alsnog in augustus/september kunnen slagen. Deze onderdelen worden op de eigen school opnieuw gedaan en de school geeft bij verbetering van de onderdelen een diploma aan de leerling in september. Op die manier kunnen de leerlingen toegelaten worden voor een vervolgopleiding zonder een studiejaar vertraging op te lopen.

De route voor het *behalen van deelcertificaten* is bedoeld voor gezakte leerlingen op het mavo/vmbo-tl, havo en vwo, die voor meerdere vakken nog voldoende moeten halen om te kunnen slagen. Het betreft vooral de vakken waarin leerlingen een CE moeten afleggen. De leerlingen volgen deze vakken het schooljaar erop; het gaat in de praktijk om twee tot vijf vakken. Ook kan het zijn dat een leerling van profiel wisselt en om die reden nieuwe vakken volgt op de eigen school. De leerlingen nemen deel aan de lessen voor deze vakken in de reguliere eindexamenklassen. Op een van de scholen hebben twee vmbo-leerlingen al lessen op een mbo mogen volgen, naast het behalen van de eexamens op hun school.

De leerlingen doen alle schoolexamenonderdelen voor deze vakken (uitzonderingen daargelaten), plus het CE. Voor schoolexamens is bij de meeste scholen de regel: het hoogst behaalde cijfer telt, dus als voor een schoolexamen het jaar ervoor een hoger cijfer is behaald, mag dit cijfer blijven staan. Voor het CE geldt voor alle scholen: het laatst behaalde cijfer telt. Leerlingen volgen de vakken, schoolexamens en CE op de eigen school en krijgen begeleiding van een mentor.

14.3 Aantallen leerlingen

In het schooljaar 2018/19 hebben 11 leerlingen gebruik gemaakt van de septemberroute en 113 leerlingen hebben deelcertificaten gevolgd. In het schooljaar 2019/20 hebben slechts 3 leerlingen gebruik gemaakt van de septemberroute. Wel zijn er meer leerlingen die deelcertificaten hebben gevolgd, namelijk 165 leerlingen. In bijlage 7 wordt een compleet overzicht gegeven van de leerlingenaantallen per school.

Tabel 14.1 Aantallen leerlingen die septemberroute volgen of deelcertificaten volgden

School	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Septemberroute				
Mavo	1	2	2	0
Havo	7	17	7	3
Vwo	4	5	9	0
Totaal	12	24	18	3
Deelcertificaten				
Mavo	6	8	29	36
Havo	25	39	50	64
Vwo	38	37	35	62
Totaal	69	84	114	162

14.4 Ervaringen op de scholen

Septemberroute

De scholen voeren de septemberroute uit om leerlingen de mogelijkheid te bieden op de eigen school alsnog te slagen en daarmee direct met hun vervolgopleiding aan de slag te kunnen. De meeste van deze leerlingen hebben in de zomerperiode aan het verbeteren van hun profielwerkstuk gewerkt of maatschappijleer opnieuw gemaakt. De invoering van de septemberroute is niet ingewikkeld, er zit volgens de scholen vrij weinig werk aan vast.

Deelcertificaten

De scholen noemen vier redenen om leerlingen te laten deelnemen aan een route voor het behalen van deelcertificaten. Ten eerste omdat scholen maatwerk kunnen leveren door per leerling na te gaan welke vakken hij/zij gaat volgen. Ten tweede omdat scholen er de mogelijkheden voor leerlingen die zakken mee verruimen. Ten derde omdat sommige scholen bepaalde vakken aanbieden die niet door het vavo worden aangeboden. Ten vierde omdat de leerlingen op deze manier in de voor hen veilige en vertrouwde omgeving van de eigen school kunnen blijven, en nog niet de overstap naar het vavo hoeven te maken. Een enkele leerling wordt op de scholen wel naar het vavo gestuurd, meestal omdat diegene al wat ouder is of duidelijk toe is aan een nieuwe omgeving.

Scholen ervaren dat de invoering van de route voor deelcertificaten vrij complex is in het eerste jaar. De scholen merken in het begin dat het relatief veel werk is om in het administratiesysteem per leerling bij te houden voor welke vakken hij/zij opnieuw schoolexamens en centrale examens maakt. De scholen willen maatwerk leveren, maar dit vormt administratief een uitdaging. In het tweede jaar en de daaropvolgende jaren dat de scholen werken met de deelcertificaten gaat de uitvoering naar wens. De regelgeving en administratie is op orde.

Voor elke leerling wordt een studieplan opgesteld waarin per vak de schoolexamenstof en eindexamenstof is beschreven. Voor zowel de leerlingen zelf, als voor hun mentoren is duidelijkheid over die examenstof belangrijk, net als duidelijkheid over eventuele vrijstellingen voor schoolexamens en hoe hun rooster eruitziet. Enkele scholen hebben een coördinerend mentor aangewezen die dit van elke leerling weet.

Zes scholen hebben in schooljaar 2018/2019 en in schooljaar 2019/2020 hun leerlingen die bezig waren met het behalen van deelcertificaten, een korte vragenlijst toegestuurd. We richten ons hier op de resultaten van de vragenlijst uit schooljaar 2019/2020, met een respons van 38 leerlingen. Uit de vragenlijst maken we op dat de meeste leerlingen 3, 4 of 5 vakken volgden. Als reden dat ze niet slaagden het jaar ervoor, geeft 40 procent aan 'te weinig gedaan te hebben'. Een bijna even grote groep noemt overige redenen zoals het hebben van faalangst en/of stress, of het te hoge niveau van de vakken. De leerlingen verkiezen hun eigen school boven het vavo met als belangrijkste motivatie dat zij al bekend zijn met de docenten en met hoe het eraan toegaat op school. Ze hebben uitleg gehad hoe het schooljaar eruit zou zien. De leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de begeleiding door hun mentor en ook over hun eigen inzet dit jaar. Ze vinden dat het goed lukt het huiswerk te maken en dat ze weinig lessen hebben gemist. De leerlingen zeggen zich thuis te voelen op school.⁴⁵

14.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

In het derde en vierde jaar dat deze afwijking is uitgevoerd, zijn er enkele belemmeringen verdwenen die eerder speelden op de scholen die praktisch-organisatorisch van aard zijn.

De meeste scholen benadrukken dat de afwijking een succes is en in het voordeel is van de leerlingen. Ze onderstrepen dat de redenen voor deze afwijking, zoals dat de leerling binnen zijn vertrouwde omgeving kan blijven en dat de leerling een diploma krijgt van de eigen school, van belang zijn voor leerling en school.

Hieronder bespreken we de aandachtspunten die er nog liggen. Vervolgens komen enkele aandachtspunten voor beleid aan de orde.

Aandachtspunten voor de praktijk

De volgende praktische belemmeringen van de afwijking septemberroute en deelcertificaten zijn amper aanwezig, volgens de schoolleiding van de betrokken scholen:

Alleen toegankelijk voor eigen leerlingen – Van tevoren leek een belemmering dat er een beeld ontstaat dat leerlingen van andere scholen naar deze scholen toe mogen gaan om daar de septemberroute of deelcertificatenroute te volgen in plaats van naar een instelling die vavo aanbiedt. Dit is echter niet toegestaan en verzoeken daartoe vinden niet plaats.

Mogelijk negatief effect op motivatie – Van tevoren leek een mogelijke belemmering dat leerlingen die in hun eindexamenjaar zitten maar er niet zo goed voor staan, al vooruitlopen op de mogelijkheid het volgend jaar, op de eigen school een aantal vakken opnieuw te doen. Zo zou in zekere zin een gespreid eindexamen ontstaan, wat stof biedt voor discussie over het niveau ('de waarde van het diploma'). De scholen vinden in het tweede jaar en daaropvolgende jaren dat dit effect op leerlingen niet is toegenomen ten opzichte van de eerdere situatie waarin leerlingen naar het vavo konden.

Roostertechnische problemen – Het 'gatenkaasrooster' dat deelcertificaatleerlingen hebben, werd in schooljaar 2019/2020 door 57% van die leerlingen als knelpunt opgevat, zo bleek uit de ingevulde vragenlijst. De leerlingen hebben behoorlijk veel tussenuren en er wordt veel zelfstandigheid verwacht.

⁴⁵ Voor meer gedetailleerde informatie over de enquête verwijzen we naar bijlage 6.

Van deze leerlingen heeft 66% een bijbaan van meer dan 10 uur per week, en 24% een bijbaan van minder dan 10 uur per week. Daarnaast volgt 16% bijles voor (een van) de vakken. Een klein deel, 3% van de leerlingen, volgt extra cursussen bij een ROC, hogeschool of universiteit.

Aandachtspunten voor het beleid

Er zijn enkele aandachtspunten op beleidsniveau die we verder toelichten:

Gevolgen voor vavo – De afwijking leverde geen belemmeringen voor vavo-instellingen. De scholen hebben hierover contacten met de vavo-instelling in hun omgeving. Een landelijke invoering van de deexamens zou wel stelselgevolgen kunnen hebben, omdat er minder leerlingen naar vavo-instellingen zullen gaan. Als het bij een klein aantal scholen blijft, is dat aantal leerlingen nog te overzien. Pas bij grotere aantallen zijn er gevolgen voor vavo-instellingen, eventueel leidend tot sluiting, ondanks dat zij ook andere instroom van leerlingen en volwassenen hebben. Als deze instellingen moeten worden opgeheven, kan dit consequenties hebben voor de toegankelijkheid van dit type onderwijs voor de resterende leerlingen die volwassenonderwijs volgen. Daarnaast biedt vavo leerlingen die dat wensen of nodig hebben een nieuwe start (nieuwe school, nieuwe leraren, nieuwe medeleerlingen). Het genoemde neveneffect op vavo-instellingen zou nader onderzocht kunnen worden.

De mogelijkheid van de septemberroute heeft minder grote gevolgen voor het vavo. Dit komt doordat in de reguliere situatie de school meestal het contact met deze leerlingen heeft, waarna het vavo het diploma vervolgens afgeeft. In de afwijkende situatie van de septemberroute geeft de school het diploma af en is het vavo er niet meer bij betrokken.

Recht op toegang – Aanvankelijk werd rekening gehouden met een mogelijke discussie over welke leerlingen recht hebben op toegang tot de septemberroute of de route voor deelcertificaten. Hier hoort bij de vraag wie het besluit neemt of een leerling hieraan kan deelnemen. Dit punt blijkt geen discussie te zijn op de scholen: de directie of afdelingsleider communiceert hierover met de leerlingen en hun ouders op het moment dat een leerling gezakt is. De schoolleiding spreekt van een recht, maar geen plicht vanuit de school om leerlingen deel te laten nemen aan de septemberroute of aan een deelcertificatetraject op school. De scholen nemen de ruimte om leerlingen alsnog naar het vavo te verwijzen. Dat gebeurt bij uitzondering, bijvoorbeeld bij leerlingen die wat ouder zijn dan de andere leerlingen en/of bij leerlingen van wie de werkhouding veel te wensen over laat.

Aansluiting op vervolgonderwijs – Een derde punt waar aanvankelijk gedacht werd dat deze afwijking invloed op heeft, betreft de manier waarop vervolgondeelingen aankijken tegen leerlingen die hun diploma hebben behaald via de septemberroute of deelcertificaten op de eigen school. Bij de septemberroute is er soms onduidelijkheid bij een vervolgondeeling over het behalen van het diploma, omdat dat nog niet uitgereikt is op moment van de start van de opleiding. De examenadministratie legt in dat geval contact met vervolgondeelingen en meestal maken ze via een brief duidelijk aan de vervolgondeeling wanneer het diploma alsnog wordt uitgereikt, zodat de leerling met de opleiding kan starten. Voor leerlingen die deelcertificaten behalen, geven de scholen aan de indruk te hebben dat dit niet als negatief door vervolgondeelingen wordt bevonden.

15 Bevoegdheden van docenten

Enkele regelluwe scholen hebben behoefte aan meer mogelijkheden om docenten in te zetten die niet (volledig) bevoegd zijn, maar wel bekwaam in lesgeven. Het gaat om verschillende typen docenten: docenten met een tweedegraads bevoegdheid die lesgeven in de bovenbouw van havo of vwo, docenten die lesgeven in een 'verwant' vak, of docenten die beschikken over een buitenlands diploma. Alle deelnemende scholen gebruiken zorgvuldige procedures om de kwaliteit van het onderwijs van deze docenten te garanderen. Zij wijken met hun afwijking echter af van artikel 33 en 35 WVO en/of het besluit bekwaamheidseisen personeel.

Zes vo-scholen benutten de mogelijkheid van verruiming van de bevoegdheden voor hun docenten. Dat gebeurt op beperkte schaal, met 11 docenten. De scholen noemen contextspecifieke aanleidingen om docenten een bepaalde bevoegdheid te geven. Het betreft het inzetten van a) native speakers in het tweetalig onderwijs; b) docenten met een tweedegraads bevoegdheid voor het hoofdzakelijk lesgeven in de bovenbouw havo/vwo; c) docenten voor ándere vakken dan die waarvoor zij gediplomeerd zijn. De scholen hanteren een intern beoordelingstraject, waarmee directies en docenten aangeven dat zij de kwaliteit waarborgen. Er is nog onduidelijkheid bij scholen wat er gebeurt met de toegekende bevoegdheid wanneer de docent naar een andere, niet-regelluwe school zou vertrekken en wat er gebeurt met hun bevoegdheid na afloop van experiment Regelluwe scholen.

15.1 Welke scholen?

Op zes scholen is de afwijking verruiming van de bevoegdheidseisen voor docenten ingezet:

- Stedelijk College Henegouwenlaan, Eindhoven.
- Utrechts Stedelijk Gymnasium, Utrecht.
- Wolfert Tweetalig, Rotterdam.
- Rijnlands Lyceum, Wassenaar.
- Kandinsky College, Nijmegen.
- Calvijn College, Tholen.

Twee vo-scholen hadden wel de melding gedaan op dit thema, maar besloten er niet mee door te gaan. De ene school omdat zij in de verkeerde veronderstelling waren dat de specifieke bevoegdheid alleen voor de regelluwe periode zou gelden en de andere school omdat ze liever via learning-on-the-job de docenten wilden bijscholen en er geen formele opleiding of procedure aan wilden koppelen.

15.2 Doelen en invulling van de afwijkingen

De zes scholen benutten de mogelijkheid van verruiming van de bevoegdheden voor hun docenten voor verschillende doelen:

- het inzetten van native speakers in het tweetalig onderwijs (3 scholen).
- het inzetten van docenten met een tweedegraads bevoegdheid voor het hoofdzakelijk lesgeven in de bovenbouw havo/vwo (eerste graadsgebieden) (1 school).
- het inzetten van docenten voor ook ándere vakken dan die waarvoor zij gediplomeerd zijn (2 scholen).

De zes scholen zien bij deze innovatie zowel opbrengsten voor het verbeteren van de doelmatigheid van hun schoolorganisatie, als voor de kwaliteit van hun onderwijs.

Op schoolniveau wordt lesuitval voor met name de tekortvakken voorkomen en wordt tijd en energie bespaard op sollicitatieprocedures (met name voor het werven van native speakers). De scholen die tweetalig onderwijs aanbieden, stellen dat de native speakers het niveau van de tweetalige opleiding verhogen. Dat geldt zowel wanneer het gaat om docenten die Engels geven, als voor docenten die native speaker zijn van het Engels en lesgeven in wiskunde, biologie of scheikunde.

Voor leraren draagt de verruiming van hun bevoegdheden bij aan meer uitdaging als zij op een ander onderwijsniveau gaan lesgeven, of in andere vakken dan waarvoor zij oorspronkelijk zijn opgeleid. Het bespaart hen de tijd en energie van het volgen van een extra opleiding die voor hen weinig meer zou toevoegen aan hun kennis en vaardigheden. Voor docenten in krimpregio's, zoals Zeeland, is het bovendien van belang dat zij door het geven van extra vakken, of het geven van lessen op een hoger onderwijsniveau, een meer volledige aanstelling op de school kunnen krijgen.

Het uitgangspunt voor de scholen is dat zij zorgvuldige beoordelingstrajecten ontwikkelen en uitvoeren, zodat de onderwijskwaliteit kan worden gewaarborgd. De drie scholen schrijven in hun melding van afwijking:

“Wij zouden (...) graag een drieslag willen maken:

1. Welk diploma is behaald in het buitenland en is dit diploma in principe dekkend voor de vacature die wij als school hebben? (bijv. niveau, leeftijdsgroep, verwant vak enz.).
2. Er volgt een interne beoordelingsprocedure van 1 schooljaar.
3. De inspecteur speciale taken doet lesbezoeken en mede op basis van dit oordeel wordt een docent bevoegd verklaard.”

Tijdens het experiment Regelluwe scholen bleek dat er geen speciale inspecteur voor bevoegdheden meer is, waarna de scholen besloten de nadruk te leggen op het interne beoordelingstraject, met lesbezoeken en -beoordelingen.

15.3 Aantallen docenten

Het aantal docenten waarom het bij dit thema gaat, is beperkt. Bij de zes scholen gaat het in totaal om elf docenten. Zij geven les in uiteenlopende vakken (exacte vakken en talen) en hebben ofwel een tweedegraadsopleiding of hebben hun lerarenopleiding in het buitenland gevolgd. In bijlage 8 geven we een overzicht per school.

15.4 Ervaringen van schoolleiding en leraren

In deze paragraaf gaan we in op de ervaringen van de scholen tot nu toe. De informatie is afkomstig uit de monitorgesprekken met schoolleiders en docenten van de scholen met deze afwijking.

In het buitenland opgeleide docenten

Voor docenten met een buitenlandse bevoegdheid is de erkenning van behaalde kwalificaties lastig: de leeftijdsopbouw van basis- en voortgezet onderwijs verschilt, of de benaming en reikwijdte van een schoolvak.

Erkenning als 'bevoegd docent' maakt het mogelijk de docent een vast contract te bieden op de school. Eén van de docenten geeft aan dat juist die vaste aanstelling haar meer zekerheid geeft, er spreekt waardering uit voor wat zij kan en doet. Voor de kwaliteit van haar functioneren maakt het geen verschil. Alle docenten vinden het begrijpelijk dat de inspectie meekijkt. *"Er moet gekeken worden hoe de docent lesgeeft in de klas. Dat zegt meer dan een examen."* Wel vinden enkele van de in het buitenland opgeleide docenten het vreemd dat zij worden beschouwd als 'onbevoegden': zij hebben in het buitenland hun opleiding namelijk afgerond en ervaring opgedaan met lesgeven. Op een van de scholen werkt een docent die alleen nog een stage had moeten volgen in het buitenland om haar diploma te halen. Voor haar is de regeling nu ingezet, waarbij ze lesbezoek van een inspecteur heeft gehad en een interne beoordelingsprocedure van een jaar.

Tweedegraads docenten die lesgeven op eerstegraads niveau

De toelichting van de schoolleiding van de school bij de afwijking is: *"Er werken bij ons gymnasium enkele tweedegraadsbevoegde docenten die op grond van hun opleiding, ervaring, deskundigheid en inzet lesgeven in het eerstegraadsgebied, dan wel docenten die geen master in het betreffende vakgebied hebben, maar wel in een verwant vak. De betreffende docenten functioneren op masterniveau en leveren om deze reden een bijdrage aan de kwaliteit van het onderwijs. Het behalen van de eerstegraads bevoegdheid is voor hen overbodig en onnodig. Noch de universitaire educatieve masteropleidingen, noch de lerarenopleiding van de hogescholen bieden een voldoende, op de deskundigheid, ervaring en opleiding van de docent afgestemde opleiding. Daarnaast vergt de huidige standaard lerarenopleiding de docent te veel tijd wat ten koste gaat van hun inzetbaarheid, motivatie en persoonlijke wensen."*

"De docenten zijn erg goed, en dat is ook dit jaar zo. Zij behalen goede resultaten met examenklassen, leerlingen beoordelen hen als goede docenten en mentoren, en zij nemen initiatieven en zijn actief in andere taken die passen bij breed-inzetbare docenten."

Verruiming van de bevoegdheid naar een ander vak

Een school heeft de regeling ingezet om een docent die bevoegd is voor een vak (Frans), en daarnaast aantoonbaar bekwaam in een ander vak (wiskunde) dan waarvoor de bevoegdheid geldt, een ruimere bevoegdheid toe te kennen. De docent heeft vrijstellingen gekregen voor het volgen van de opleiding wiskunde.

Op een andere school was de aanleiding dat er soms nog vier á vijf uren een docent nodig was, terwijl iemand met een ander vakgebied nog enkele uren tekortkwam in zijn/haar aanstelling. Het inzetten van een voor dat vak onbevoegde docent voorkomt dan dat iemand voor een paar uren moet reizen naar een andere locatie die op 45-60 minuten afstand ligt van deze school. De regeling is ingezet voor drie docenten en heeft betrekking op de vakken beeldende vorming, mens en maatschappij, en biologie. De lesgeefpraktijk van deze docenten wordt gemonitord door minimaal vier keer per jaar een lesbezoek door de teamleider en door informatie te vergaren per docent via tweejaarlijkse leerlingen-enquête en overzichten van cijfers van leerlingen. De leiding merkt als neveneffect dat er meer saamhorigheid in het team ontstaat en het idee 'wij draaien deze locatie samen'.

15.5 Aandachtspunten voor praktijk en beleid

Aandachtspunten voor de praktijk

Er lijken geen onverwachte effecten te zijn opgetreden, en ook geen “scheve ogen” bij collega-docenten.

Benadrukt wordt door zowel de directies als de docenten zelf dat het waarborgen van de kwaliteit van belang is en blijft. Daarvoor zijn verschillende procedures ontworpen. Eén van de scholen adviseert de docenten overigens wel om toch een eerstegraads bevoegdheid te gaan halen, voor het moment dat het experiment Regelluwe scholen eindigt of voor het geval zij op een andere school zouden willen gaan werken.

Aandachtspunten voor het beleid

Bij sommige scholen is er onduidelijkheid is over wat er gebeurt met de toegekende bevoegdheid wanneer de docent naar een andere, niet-regelluwe school zou vertrekken en wanneer het experiment Regelluwe scholen afloopt. Andere scholen twijfelen er niet aan dat de bevoegdheid vast staat, na een vertrek naar een andere school of na aflopen van het experiment. Zij trekken bijvoorbeeld een parallel met de uitgegeven diploma's met Internationaal certificaat: die blijven ook geldig na de regelluwe periode.

Een tweede aandachtspunt in het licht van bevoegdheden is de Commissie Bevoegdheden⁴⁶ die in 2020 is ingesteld. De commissie heeft de opdracht om na te gaan hoe het toekomstige bevoegdhedenstelsel eruit kan komen te zien. De inzichten vanuit experiment Regelluwe scholen maken duidelijk dat er sprake is van context specifieke aanleidingen per school om docenten een bepaalde bevoegdheid te geven. De deelnemende scholen geven verschillende redenen op voor de invoering van de regeling: van tweedegraads docenten die ook op eerstegraads niveau willen lesgeven of in een ander vak kunnen en willen lesgeven en van docenten die uit het buitenland komen.

Het laatste aandachtspunt betreft tweetalig onderwijs, waarbij blijkt dat de scholen het inhoudelijk van belang vinden om te kunnen beschikken over docenten die native speakers zijn van de doeltaal. Tegelijkertijd is de werving van deze docenten ingewikkeld. Er is bij deze docenten behoefte aan meer maatwerk, om hun eerder behaalde diploma in het buitenland eenvoudiger en met minder tijdsinvestering om te zetten naar een bevoegdheid in Nederland, na een interne beoordelingsprocedure op hun school.

⁴⁶ <https://www.onderwijsbevoegdheden.com/>

Bijlage 1 Monitoring experiment Regelluwe scholen

Monitoring per school

Deelnemende scholen zijn steeds gemonitord vanaf het moment dat de 'ontvangstbevestiging' vanuit het Ministerie van OCW werd verzonden. Dat betekende dat de 'melding' van de school over de voorgenomen afwijking(en) van wet- en regelgeving was ontvangen en juridisch getoetst. Op het meldingsformulier gaf een school aan welke doelen de school wilde realiseren en van welke wet- of regelgeving men daartoe wil kunnen afwijken. De melding moest gezien en ondertekend zijn door de MR van de school.

Als eerste stap in de monitoring zijn de scholen bezocht door één van de onderzoekers uit het consortium voor een kennismakingsgesprek. Op basis van dit gesprek is vervolgens een school-specifiek monitorplan opgesteld.

In het eerste gesprek is ingegaan op de aanleiding voor de melding en/of de ervaren problemen die de school wil oplossen via de vernieuwing waarvoor afwijking van wet- en regelgeving nodig is. Dit is gedaan aan de hand van de volgende interviewvragen:

Nadere beschrijving van de interventie:

1. Wat was de reden om de school aan te melden voor het experiment Regelluwe scholen?
2. Welke wetten en regels ervaart de school beperkend? In relatie tot welke thema's?
3. Om welke wet- of regelgeving gaat het precies?
4. Is in het verleden al afgeweken van deze regelgeving? Wat waren daarvan toen de consequenties?

Vorbereiding voor de monitoring van positieve en/of negatieve effecten:

5. Wat zijn de beoogde effecten? Voor welke doelgroep (leerlingen, leraren, directie, ouders, school als geheel)?
6. Wat zijn mogelijk ongewenste/onbedoelde neveneffecten?
7. Waar moet aan worden voldaan om deze initiatieven te laten slagen? Wat zijn de randvoorwaarden, of de bevorderende en belemmerende factoren?
8. Welke data verzamelt de school zelf al die inzicht geven in de opbrengsten van de vernieuwing?
9. Op welke wijze kunnen het best de beoogde opbrengsten gemeten worden?

Van deze gesprekken is een verslag gemaakt dat voor akkoord is toegestuurd aan de school. De gespreksverslagen vormden vervolgens de basis voor het opstellen van een schoolspecifiek monitorplan.

Thematische opzet van overkoepelende monitoring

Na de eerste ronde kennismakingsgesprekken zijn de meldingen van de scholen gecategoriseerd op basis van overeenkomsten in de wetten of regels waarvan wordt afgeweken. Vervolgens is per type melding/thema een blauwdruk voor een monitorplan gemaakt, voor het betreffende thema, zodat zoveel mogelijk de overeenkomsten en verschillen per type melding in kaart gebracht konden worden gedurende de looptijd van het experiment Regelluwe scholen, ongeacht de hoeveelheid en combinatie van verschillende meldingen per school. Aangezien de verschillende scholen verschillende keuzes hebben gemaakt in de thema's waarmee zij aan de slag zijn gegaan, ziet het totale pakket aan data er per school anders uit. Wel is het zo dat per thema dezelfde data zijn verzameld bij alle scholen die innovaties uitvoeren op het betreffende thema. Op die manier kunnen de ervaringen en opbrengsten van de verschillende scholen ook per thema in kaart gebracht worden.

In de blauwdrukken voor de monitorplannen zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve meetinstrumenten opgenomen. Per school was er een jaarlijks contactmoment, in het voorjaar, voor het verzamelen van de beoogde data. Dat ging om:

- a) Kengetallen (zoals leerlingenaantallen en examenresultaten)
- b) Enquêtes (voor leerlingen, leerkrachten en ouders)
- c) Interviews met de direct betrokkenen binnen de school: schoolleiding, coördinatoren, leraren, leerlingen, leden van de MR en ouders
- d) Interviews met betrokkenen buiten de school: kinderopvangorganisaties, vertegenwoordigers van het VAVO.

De kernvragen in de jaarlijkse monitorgesprekken waren gelijk voor de verschillende innovaties, en over de jaren heen:

1. Hoe ziet de huidige praktijk eruit? Zijn er veranderingen ten opzichte van vorig jaar?
2. In hoeverre worden de beoogde doelen bereikt?
3. Is er sprake van onverwachte positieve of negatieve effecten?
4. Zijn er plannen om de werkwijze te wijzigen op grond van de ervaringen tot nu toe?
5. Is deze innovatie een aanrader voor andere scholen?
6. Wat zijn dan belangrijke randvoorwaarden, risico's of aandachtspunten?
7. Zijn er nieuwe meldingen in voorbereiding? Zo ja, welke?

Innovatieprofiel

In het eerste uitvoeringsjaar (2016/17) is een Innovatieprofiel ontwikkeld en op alle scholen afgenomen. Het meetinstrument geeft inzicht in het innovatief vermogen van scholen, één van de hoofddoelen van de experimenteerruimte.⁴⁷ In het tweede uitvoeringsjaar is het meetinstrument geijkt via afname bij een aantal scholen in het primair en voortgezet onderwijs die niet deelnamen aan het experiment Regelluwe scholen.

⁴⁷ Zie ook bijlage 9.

Bijlage 2 Ondersteuning voor de scholen

Bijeenkomsten met de scholen

Er hebben in de periode van eind 2019 tot eind 2020 geen bijeenkomsten plaatsgevonden met de deelnemende scholen. Er stond een bijeenkomst gepland op maandag 16 maart 2020, maar deze is vanwege Covid-19 geannuleerd. Met de sluiting van de scholen en het onderwijs op afstand is ervoor gekozen de scholen geen extra activiteiten aan te bieden in het kader van het experiment Regelluwe scholen. De onderzoekers hebben voorafgaand aan de bijeenkomst van 16 maart telefonisch contact gehad met alle deelnemende scholen om te horen welke vragen er leven en welke punten aan de orde zouden moeten komen tijdens deze bijeenkomst. Hieruit bleek dat scholen vooral benieuwd zijn naar de status van de deelexperimenten en de vraag of zij door kunnen gaan met het door hen gevoerde beleid wat afwijkt van de bestaande wet- en regelgeving.

De website www.regelluwescholen.nl

De speciaal voor dit experiment ingerichte website: www.regelluwescholen.nl is primair bedoeld voor de scholen die deelnemen aan dit experiment. Zij kunnen via deze website digitaal hun aanvragen indienen en feedback op hun aanvraag ontvangen tijdens het aanvraagproces. Zij kunnen ook zien welke aanvragen de andere deelnemende scholen hebben ingediend. Deelnemende scholen kunnen via deze website op een laagdrempelige manier allerlei vragen stellen over het experiment. Op deze manier worden de scholen nog sneller bediend.

Gebruik website

In 2019 is de website 1545 keer bezocht, waarvan 1507 nieuwe bezoekers. In de periode van 1 januari 2020 tot heden is het bezoek wat teruggelopen en is de website 861 keer bezocht, waarvan 854 nieuwe bezoekers. Het geringe verschil tussen bestaande en nieuwe bezoekers is te verklaren door het grote aantal wisselingen in de schoolleidingen van de deelnemende scholen.

Er was sprake van een piek in bezoekers rondom de sluitingsdatum van het experiment. In voorgaande jaren zagen we dat de bijeenkomsten een positieve invloed hebben op het websitebezoek. Dat hebben we dit jaar niet kunnen zien i.v.m. het annuleren van de bijeenkomst vanwege Covid-19.

Nieuwsbrieven

Het consortium communiceerde rondom het project via de website, maar ook via nieuwsbrieven. Inmiddels zijn er twaalf nieuwsbrieven verschenen, waarvan één nieuwsbrief speciaal voor de voescholen. In deze nieuwsbrieven worden de stand van zaken rondom het experiment, goede voorbeelden en de visie van betrokkenen uit het veld gedeeld met de deelnemende scholen. De nieuwsbrieven worden positief gewaardeerd door de deelnemende scholen. Scholen zijn nog steeds graag bereid mee te werken aan het leveren van een inhoudelijke bijdrage aan de nieuwsbrief.

Padlets

Begin 2020 hebben de onderzoekers geïnventariseerd welke scholen interesse hebben deel te nemen aan een (online) community rond een van de thema's binnen het experiment. Op basis van de input van de scholen zijn er in maart 2020 zes communities van start gegaan:

1. instroom kleuters (po)
2. profielen (vo)
3. bevoegdheden (vo)
4. onderwijstijd (po en vo)
5. deelexamens (vo)
6. examens moderne vreemde talen (vo).

Alle zes communities werken met digitale uitwisseling, via een Padlet, een digitaal prikbord. In elke community is er de mogelijkheid om digitaal ideeën en ervaringen uit te wisselen en vragen te stellen.

Bijlage 3 bij hoofdstuk 2 Belronde onder niet-deelnemers uitbreiding experiment

Het experiment Regelluwe scholen is met ingang van het schooljaar 2018/19 uitgebreid, met als doel om meer en bredere ervaring op te doen op vijf onderwerpen waar al positieve ervaringen mee zijn opgedaan:

- het inruilen van onderwijstijd voor ontwikkeltijd;
- het verminderen van instroommomenten in het primair onderwijs;
- het vervangen van een theoretisch vak door een praktijkgericht vak op de havo;
- het afnemen van deexamens op de eigen school;
- het afwijken van bevoegdheidseisen in het voortgezet onderwijs.

Het aantal nieuwe aanmeldingen is echter achtergebleven bij de verwachting. In totaal hebben 6 scholen in het primair onderwijs zich aangemeld en 12 scholen in het voortgezet onderwijs. In deze belronde is achterhaald om welke redenen scholen zich niet hebben aangemeld voor het experiment.

Method

Er is gekozen om telefonische interviews af te nemen onder scholen en schoolbesturen die excellent zijn, of het predicaat goed hebben gehaald en zich niet hebben aangemeld voor de Regelluwe scholen. In totaal zijn 20 scholen en schoolbesturen telefonisch benaderd.

Resultaten

Uit de telefonische interviews blijkt dat bijna alle geënquêteerde scholen en besturen in het PO en VO bekend zijn met het experiment Regelluwe scholen. Zij weten over het algemeen dat zij in aanmerking komen voor de Regelluwe scholen en dat zij zich hiervoor konden aanmelden. Er bestaan wel verschillen in de redenen die scholen of besturen noemen om zich niet aan te melden voor het experiment. Wat het meest wordt genoemd, is dat scholen en besturen te weinig informatie hebben over de inhoud van het experiment en wat bereikt kan worden met het experiment. In het PO wordt deze reden beduidend vaker genoemd dan in het VO. Daarnaast is tijdsgebrek een veelgenoemde reden om niet aan te melden voor het experiment. Scholen zijn vaak druk met allerlei verplichtingen en besluiten daarom om zich niet aan te melden. Twee scholen vonden de deadline van de aanmelding niet praktisch, ze konden daar niet tijdig op inspelen. Ook verwachtten scholen en besturen zowel in het PO als VO dat er te veel werk zou zitten in de verantwoording en administratie van de Regelluwe scholen. Zij vinden dat het experiment niet 'regelluw' zou zijn, op het moment dat het juist meer werk en administratie oplevert.

Twee scholen hebben simpelweg geen behoefte aan het experiment, omdat zij kunnen werken binnen de huidige wettelijke kaders. Ten slotte wijzen enkele besturen erop dat deelname aan het experiment zou leiden tot ongelijkheid tussen de scholen onder het bestuur. Omdat de scholen van deze besturen nauw samenwerken, zou een afwijking op bepaalde wet- en regelgeving alleen praktisch zijn indien alle scholen in het bestuur hieraan mee zouden mogen doen.

De scholen en besturen noemen de volgende verbeterpunten voor het experiment Regelluwe scholen:

- Het meer onder de aandacht brengen en een meer heldere communicatie over het experiment. Men vindt de informatie op de website beperkt en had meer praktische informatie over het experiment. Regelluwe scholen willen ontvangen (zoals de aanmeldprocedure, inhoud van het experiment, mogelijke onderwerpen om af te wijken op wet- en regelgeving). Scholen zijn daarnaast ook benieuwd naar opbrengsten en bevindingen van deelnemende scholen.
- Meer ruimte creëren in de mogelijkheden tot het kiezen van onderwerpen. Scholen vinden de keuze voor onderwerpen om af te wijken vaak nog te beperkt en hadden hier daarom meer ruimte en initiatief in gewild.
- Minder administratieve lasten en minder verantwoording afleggen om deel te kunnen nemen aan het experiment. Scholen en besturen benoemen dat de aanmeldingsprocedure vaak te veel werk en tijd kost en eigenlijk het principe van de regelluwe scholen tegenspreekt. Eén school benoemt daarnaast als tip dat scholen met een predicaat goed of excellentie automatisch zouden moeten kunnen afwijken op bepaalde wet- en regelgeving, op het gebied waar de school op excelleert.
- Geen strikte aanmeldperiode. Scholen vonden de deadline van de aanmelding voor het experiment beperkend. Zij zouden een langere aanmeldperiode willen, of zelfs dat het mogelijk is om het hele schooljaar aan te melden voor het experiment.
- Een mogelijkheid tot het aanmelden van alle scholen van één bestuur. Op het moment dat een bestuur een predicaat goed ontvangt van de Inspectie, zouden alle scholen van dit bestuur op bepaalde wet- en regelgeving mogen afwijken.

Bijlage 4 bij hoofdstuk 5 Ervaringen ouders instroom kleuters

De ervaringen van ouders van ingestroomde kleuters zijn geïnventariseerd via een digitale vragenlijst.⁴⁸ In totaal hebben 139 ouders van zeven scholen de vragenlijst ingevuld, van wie 130 volledig. Het sterkst vertegenwoordigd zijn: Anna van Buren (n=41), De Vogelaar (n=39) en De Venen (n=32). Vanuit Stedeke hebben 12 ouders gereageerd, het aantal bij de andere scholen ligt lager.

Van de 139 kleuters zijn er 94 vervoegd ingestroomd (68%). Voor een deel van de kinderen was vervoegde instroom niet aan de orde omdat zij in of vlak voor een vakantie jarig zijn. Ook zijn er enkele ouders die juist een later startmoment hebben gekozen, omdat zij hun kind nog te jong vonden voor school, vanwege een drukke periode (verhuizing, Sinterklaas & verjaardag) en omdat kinderen al zoveel moeten.

De belangrijkste overweging van ouders die gebruik konden maken van de mogelijkheid van vervoegd instromen van hun kind is: 'mijn kind was eraan toe' (n=52). Daarnaast was voor enkele ouders (n=8) ook het instromen samen met andere kinderen belangrijk: *"Gelijktijdig instromen is zowel voor kinderen een fijn idee als voor juf prettig."*

Eén van de respondenten geeft aan dat uitstel geen optie was, vanwege het ontbreken van kinderopvang: *"Vanaf 4 mag hij niet meer naar de KDV, dus dan zou hij meer dan een maand thuis moeten zijn voor het volgende instroommoment."*⁴⁹

Slechts 4% van de kinderen was voordat zij naar de basisschool gingen dagelijks thuis, alle anderen bezochten een vorm van kinderopvang: meestal de kinderdagopvang (49%) of een peuterspeelzaal (28%), en meestal 2 of 3 dagen per week. Meer dan de helft van de kinderen (53%) gaat nu naar de buitenschoolse opvang, eveneens meestal 2 of 3 dagen per week.

De meeste ouders hoorden van de mogelijkheid voor vervoegde instroom bij hun eerste aanmelding, tijdens een informatiegesprek/rondleiding, of via een nieuws- of welkomstbrief van de school. Verder waren ouders vaak al op de hoogte vanwege oudere kinderen die al op school zitten, en via andere ouders. De grote meerderheid van de ouders (88%) geeft aan dit niet of nauwelijks meegespeeld heeft in hun schoolkeuze. Voor slechts een klein percentage is de vervoegde instroommogelijkheid een belangrijk aspect geweest in de keuze voor de school (3%), anderen hebben het enigszins meegewogen (9%).

Vrijwel alle ouders vinden dat zij (erg) goed (90%) zijn geïnformeerd, zowel praktisch, als over de visie en uitgangspunten van de school. Driekwart ervaart het contact met andere ouders als (erg) goed,.

De overstap naar de basisschool was voor het merendeel van de kinderen goed te doen en/of verliep soepel (83%). Voor een kleiner deel was het spannend en (enigszins) stressvol (16%). Uit de toelichtingen wordt duidelijk dat het meestal gaat om reguliere wenproblemen van kleuters: moeite met afscheid nemen en zwaar om elke dag naar school te gaan. Twee ouders vinden terugkijkend dat hun kind te jong was en nog niet schoolrijp, een ouder heeft de wenmomenten of een instroomklas gemist. De corona-periode heeft geen al te grote impact gehad, ook al mochten ouders het kind niet tot

⁴⁸ De vragenlijst is niet voorgelegd aan de ouders van De Lindegaard omdat daar niet is gewerkt met vaste instroommomenten.

⁴⁹ Waarschijnlijker is overigens dat kinderen die 4 jaar zijn geworden, nog wel welkom zijn in de kinderopvang, maar dat het wegvallen van de kinderopvangtoeslag (voor de kinderdagopvang) voor ouders een probleem is.

in de klas brengen (oudere broers of zussen soms wel). Voor veel kinderen was de school al bekend terrein, via broers en zusjes, de voorschool of peuterspeelzaal die in de school zit en de leerkrachten die al eens waren komen kennismaken op de peuterspeelzaal. Ouders die enthousiast zijn noemen het gelijktijdig instromen als positieve factor: *“Juist omdat de hele groep nieuw op school was, voelde zij zich snel thuis.”*

Een ruime meerderheid van 91% van de ouders zou deze aanpak van de kleuterinstroom ook aanraden voor andere scholen: er is meer rust in de groep als niet elke week nieuwe kinderen instromen, het geeft een ‘zachte landing’ als kinderen in een kleine groep samen kunnen beginnen, en het sluit aan bij de ontwikkeling van kinderen die al wat eerder toe zijn aan school dan op hun vierde verjaardag.

Bijlage 5 bij hoofdstuk 7 Tevredenheid leerlingen over de vakhavo

Op de vakhavo krijgen havo-leerlingen de kans om naast het reguliere havo programma, één dag in de week een technisch praktijkgericht programma te volgen. De reguliere havovakken worden in de andere vier dagen aangeboden. Het praktijkgerichte programma is voor de onderbouw een werkplaats binnen de school en voor de bovenbouw in de vorm van een stage bij een bedrijf. Voor het experiment Regelluwe Scholen is één school gestart met de vakhavo in het schooljaar 2017/18.

In het huidige onderzoek is een eerste meting uitgevoerd onder leerlingen van de vakhavo om een beeld te krijgen van de tevredenheid over de vakhavo.

Vragenlijst

De vragenlijst bestaat uit negen vragen, over de tevredenheid van leerlingen over de vakhavo en of zij suggesties hebben voor eventuele verbetering. De vragenlijst is uitgezet onder leerlingen van één vo school die in het schooljaar 2017/18 is begonnen met het aanbieden van de vakhavo als profiel.

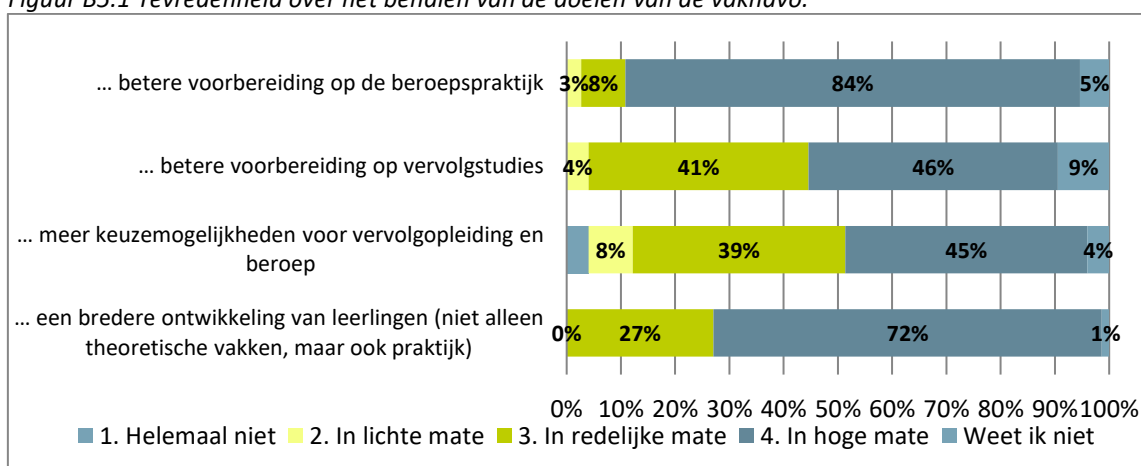
Leerlingen van havo 3, 4 en 5 zijn gevraagd de vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 74 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Dit is een respons van 100%. De respons is gelijk verdeeld over de drie leerjaren. De school heeft een link van de vragenlijst zelf onder de leerlingen verspreid. Bij de interpretatie van de resultaten moeten we bedenken dat de vakhavo slechts één schooljaar wordt aangeboden.

Resultaten

De meeste leerlingen (93%) zijn tevreden of zeer tevreden over de vakhavo. Zij geven aan dat zij veel leren van de praktijkdag, omdat ze daar de theorie kunnen toepassen. Ook vinden zij de praktijkdag een goede toevoeging, zodat ze afwisseling hebben van de theorielessen.

In onderstaande staafdiagram geven leerlingen aan in hoeverre zij tevreden zijn over het behalen van verschillende doelen. Er is te zien dat leerlingen vooral vinden dat zij door de vakhavo een betere voorbereiding krijgen op de beroepspraktijk en dat zij zich breder ontwikkelen.

Figuur B5.1 Tevredenheid over het behalen van de doelen van de vakhavo.



In onderstaande tabel is te zien dat 80% van de leerlingen niets zou willen veranderen aan de vakhavo. Leerlingen die wel iets zouden willen veranderen aan de vakhavo, geven aan dat zij de mogelijkheid zouden willen om te kunnen kiezen tussen Bouwen, Wonen en Interieur (BWI) en Produceren,

Installeren en Energie (PIE). Daarnaast zouden de leerlingen een betere regeling willen voor het profielwerkstuk en dat deze regeling duidelijk wordt gecommuniceerd naar het stagebedrijf.

Tabel B5.1 *Leerlingen die wel/niet iets willen veranderen aan de vakhavo*

	Aantal (%)
Ik zou iets willen veranderen aan de vakhavo	15 (20%)
Ik zou niet iets willen veranderen aan de vakhavo	59 (80%)
Totaal	74 (100%)

Verder wordt aangegeven door sommige leerlingen dat de vakhavo een erg vol rooster heeft, doordat de reguliere vakken naast de praktijkdag gevolgd moeten worden. Daarnaast geven een paar leerlingen aan dat zij zijn blijven zitten door het volle rooster van de vakhavo. Over het algemeen zijn leerlingen echter erg positief over de vakhavo. Zij zouden bijna allemaal (93%) andere scholen aanraden om meer mogelijkheden te bieden in het verbreden van de profielen.

Bijlage 6 bij hoofdstuk 8 Inrichting vakhavo

Tabel B6.1: Inrichting vakhavo-aanbod

School	Vakhavo (naast regulier havo-programma)	Wijzigingen tov regulier havo-programma
Calvijn	<p>Klas 2: Oriëntatieprogramma van 8 weken → 1 dag per week op vmbo-praktijklocatie, praktijkgerichte vakken metaal, bouw en hout</p> <p>Klas 3: 1 dag per week vakhavo, eerste half jaar op praktijklocatie, daarna stage in een bedrijf</p> <p>Klas 4: 1 dag per week stage in een zelfgekozen bedrijf, opdrachten via praktijkbegeleider, in overleg met stagecoördinator van de school (contact verloopt telefonisch, via bezoek en vooral via 'dagjournals' waarin de leerling de feedback van de stagebegeleider beschrijft, inclusief de verdiepende onderzoeksvraag die hij thuis moet uitwerken)</p> <p>Klas 5: 1 dag per week stage in een bedrijf, profielwerkstuk</p>	<p>Zelfstandig bijwerken van de gemiste lessen</p> <p>Vakken Frans, beeldende vorming en muziek vervallen</p> <p>Profielvak NLT vervalt, techniek is keuzevak in het gekozen profiel, evenals bedrijfskunde</p> <p>Techniek als examenvak, profielwerkstuk over techniek</p>
Carmel	<p>Klas 3: Nog in ontwikkeling</p> <p>Klas 4: Oriëntatieprogramma januari – juli → 1 middag per week op vmbo-praktijklocatie (metaal, tekeningen lezen, 3D tekeningen maken en materiaal bewerken via de computer) Doel was ook dit jaar al een aantal weken stage, dat kon vanwege de COVID-maatregelen niet doorgaan.</p> <p>Klas 5: Nog in ontwikkeling Stage en profielwerkstuk in een bedrijf (overleg school en bedrijf over de opdrachten)</p>	<p>Zelfstandig bijwerken van gemiste lessen Vrijstelling voor vak-onderdelen waarvoor al aan de eindtermen is voldaan</p>
SvJT	<p>Klas 4, 5 en 6: Vooropleiding Academie Beeldende Kunst met in het programma de beeldende vakken: Interdisciplinair, Fotografie, Conceptontwikkeling driedimensionaliteit en Schilderen-tekenen tweedimensionaal met portfolio-begeleiding.</p>	<p>In eindexamenpakket vervalt één van de keuzevakken (bv Duits)</p>

Bijlage 7 bij hoofdstuk 9 Septemberroute en deelcertificaten

In deze bijlage geven we een overzicht van de aantallen leerlingen die per school gebruik hebben gemaakt van de septemberroute of deelcertificaten hebben behaald.

Aantallen leerlingen per school

Tabel B7.1 Septemberroute: leerlingaantallen

Schoolnaam	Vmbo				Havo				Vwo			
	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Calvijn College Tholen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eckart College, Eindhoven	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0
Geuzencollege, Vlaardingen	-	-	0	0	-	-	n.v.t.	n.v.t.	-	-	n.v.t.	n.v.t.
Greijdanus College, Zwolle	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0
Johan de Witt Scholengroep, Den Haag	-	-	2	0	-	-	1	0	-	-	0	0
Kandinsky College, Nijmegen	0	0	0	0	5	4	5	0	1	0	2	0
St. Ignatius Gymnasium, Amsterdam	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	-	0	0
Stedelijk College Eindhoven	1	2	0	0	2	4	0	0	2	0	0	0
Stedelijk Gymnasium, Nijmegen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	3	0	0
Rijnlands Lyceum, Wassenaar	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	2	0	0	-	1	3	0
Wolfert Tweeklas, Rotterdam	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	0	7	1	3	1	1	4	0
Totaal	1	2	2	0	7	17	7	3	4	5	9	0

NB: - betekent dat de melding niet is uitgevoerd in dat jaar; n.v.t. betekent dat de school dit niveau niet aanbiedt.

Tabel B7.2 Behalen deelcertificaten: leerlingaantallen

Schoolnaam	Vmbo				Havo				Vwo			
	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20
Calvijn College Tholen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eckart College, Eindhoven	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Geuzencollege, Vlaardingen	-	-	7	6	-	-	n.v.t.	n.v.t.	-	-	n.v.t.	n.v.t.
Greijdanus College, Zwolle	-	-	-	0	-	-	-	4	-	-	-	3
Johan de Witt Scholengroep, Den Haag	-	-	19	27	-	-	17	26	-	-	1	3
Kandinsky College, Nijmegen	0	1	0	0	12	11	10	6	15	8	3	6
St. Ignatius Gymnasium, Amsterdam	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	-	4	6
Stedelijk College Eindhoven	6	7	3	3	5	8	11	14	14	5	7	8
Stedelijk Gymnasium, Nijmegen	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	6	9	30
Rijnlands Lyceum, Wassenaar	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	-	2	0	0	-	3	2	3
Wolfert Tweetalig, Rotterdam	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	8	18	12	14	9	15	9	3
Totaal	6	8	29	36	25	39	50	64	38	37	35	62

NB: Het symbool - betekent dat de melding niet is uitgevoerd in dat schooljaar; n.v.t. betekent dat de school dit niveau niet aanbiedt.

Vragenlijst leerlingen

Op de scholen die leerlingen in staat stellen om deelcertificaten te behalen voor vakken waarvoor ze gezakt zijn, is in mei-juli 2018, mei-juli 2019 en april-juli 2020 een enquête gehouden onder de leerlingen die dit betreft.

We geven hier de antwoorden weer van schooljaar 2019/2020. Van de in totaal 165 leerlingen hebben er 38 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Dat zijn 3 vmbo-leerlingen, 19 havo-leerlingen en 16 vwo-leerlingen. Afgelopen jaar volgden de meeste van deze leerlingen 3, 4 of 5 vakken. De onderstaande tabellen geven een beeld van de redenen waarom leerlingen liever op de eigen school blijven, hun mening over de begeleiding en hun ervaringen tijdens het extra jaar op school.

Tabel B7.3 Belangrijkste reden voor niet-slagen

	aantal	procent
Ik had lichamelijke en/of psychische problemen	3	7,9
Ik had een moeilijke privésituatie	7	18,4
Ik had te weinig gedaan	15	39,5
Anders*	13	34,2

*meest genoemde redenen: last van faalangst en/of stress en de moeilijkheid van de examens.

Tabel B7.4 Redenen om op eigen school te blijven

	aantal	gemiddelde*
De leraren op school kenden mij goed.	35	4,66
Ik was bekend met hoe de dingen hier op school gaan.	36	4,56
Ik wilde mijn diploma halen in plaats van te gaan werken.	34	4,47
Ik dacht dat ik hier een grotere kans van slagen zou hebben dan op het volwassenonderwijs (vavo).	33	3,64
Mijn school adviseerde mij om op de school te blijven.	32	3,06
Mijn ouders/verzorgers vonden het belangrijk dat ik op deze school bleef.	32	3,06
Ik was nog te jong om te gaan werken.	31	2,81
Ik wilde op school blijven om mijn vrienden te blijven zien.	31	2,58

*schaal 1-5, waarbij 1 zeer mee oneens en 5 zeer mee eens.

Tabel B7.5 Mening over begeleiding

	aantal	gemiddelde*
Mijn mentor/coach helpt mij door de moeilijke momenten.	36	3,78
Mijn vakdocenten helpen mij persoonlijk met de lesstof.	38	3,39
Ik heb mijn mentor/coach nodig om mij bij de les te houden.	38	1,95
Mijn mentor/coach is lastig bereikbaar.	38	1,89

*schaal 1-5, waarbij 1 zeer mee oneens en 5 zeer mee eens.

Tabel B7.6 Hoe doe je het zelf?

	aantal	gemiddelde*
Het lukt me goed om mijn huiswerk te maken.	38	3,71
Ik volg alle lessen.	38	3,53
Ik heb veel lessen overgeslagen zonder problemen.	36	3,11
Ik heb moeite om naar de les te komen.	38	2,47
Ik heb veel lessen gemist waardoor ik in de problemen ben gekomen.	36	1,75

*schaal 1-5, waarbij 1 zeer mee oneens en 5 zeer mee eens.

Tabel B7.7 Hoe ervaar je dit jaar?

	aantal	gemiddelde*
Ik heb vrienden op school.	38	3,71
Ik voel me thuis op school.	38	3,66
Ik ben de school ontgroeid.	37	3,59
Ik ga met plezier naar school.	38	3,26
Ik heb weinig aansluiting met klasgenoten.	37	3,16

*schaal 1-5, waarbij 1 zeer mee oneens en 5 zeer mee eens.

Tabel B7.8 Hoe ziet je week eruit naast school?

	aantal	oneens	eens
Ik heb een bijbaan van meer dan 10 uur per week.	38	34,2%	65,8%
Ik heb een bijbaan van minder dan 10 uur per week.	38	76,3%	23,7%
Ik volg extra cursussen bij de ROC/hogeschool/universiteit.	38	97,4%	2,6%
Ik volg bijles voor (een van) de vakken.	38	84,2%	15,8%

Tabel B7.9 Hoe heeft je school dit jaar geregeld?

	aantal	oneens	eens
Ik heb uitleg gehad hoe het schooljaar eruit zou zien.	38	5,3%	94,7%
Mijn rooster zit slim in elkaar.	38	57,9%	42,1%
Ik mag in de mediatheek/studieruimte werken aan mijn huiswerk.	38	5,3%	94,7%

Bijlage 8 bij hoofdstuk 10 Bevoegdheden van docenten

In deze bijlage geven we een overzicht van de aantallen docenten per school, waarbij wordt afgeweken van de bevoegdheidseisen.

Tabel B8.1: Aantallen docenten voor wie ruimere bevoegdheidseisen zijn toegepast, plus de vakken die zij verzorgen en/of niveaus waarop zij lesgeven

School	Aantal docenten	Vakken	Bevoegdheid behaald in:
<i>In het buitenland opgeleide docenten</i>			
Stedelijk College Eindhoven	1	Biologie (TTO eerstegraads)	Zuid-Afrika
Rijnlands Lyceum Wassenaar	1	TTO eerstegraads	Buitenland
Wolfert Tweetalig Rotterdam	3	Wiskunde (TTO eerstegraads), Biologie (TTO eerstegraads) Spaans (TTO eerstegraads)	Australië VS
<i>Verruiming van de bevoegdheid naar een ander vak</i>			
Calvijn College Tholen	3	Beeldende vorming, mens en maatschappij, en biologie	Nederland
Kandinsky College Nijmegen	1	Wiskunde	Nederland
<i>Tweedegraads docenten die lesgeven op eerstegraads niveau</i>			
Utrechts Stedelijk Gymnasium	2	Engels Scheikunde	2 ^e graads (Nederland) + buitenlandse taalopleiding 2 ^e graads (Nederland)
Totaal	11		

Bijlage 9 bij hoofdstuk 14 Innovatieprofielen

Van het experiment Regelluwe scholen verwachten we in de eerste plaats dat de afwijkingen van wet- en regelgeving de kwaliteit of doelmatigheid van het onderwijs verbeteren. Daarbij kan het innovatief vermogen van de school een aanzienlijke rol spelen. Deelname aan het experiment Regelluwe scholen betekent in veel gevallen dat de scholen innovatief te werk gaan. Leraren introduceren bijvoorbeeld nieuwe werkwijzen of schoolleiders voeren aanpassingen door in bestaande structuren in school. Het experiment kan een stimulans zijn om als school te bedenken hoe het ideale onderwijs eruit ziet en wat er nodig is om dat te bereiken. Dit vraagt iets van het innovatief vermogen van de school. Met het 'innovatieprofiel' willen we 1) het innovatief vermogen van scholen in kaart brengen, 2) vaststellen of er een relatie is tussen dat innovatief vermogen en het uitvoeren van de vernieuwingen in het kader van het experiment Regelluwe scholen 3) vaststellen of het innovatief vermogen van scholen zich ontwikkelt tijdens het experiment.

Het eerste doen we in dit hoofdstuk. Het tweede en derde kunnen we pas over enkele jaren doen, als meer bekend is over de opbrengsten van het experiment voor kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs.

Het 'innovatieprofiel'

Met de 'innovatieprofielen' brengen we het innovatief vermogen van de scholen in kaart. Onder innovatief vermogen verstaan we de mate waarin leraren en schoolleiders in staat zijn om veranderingen en vernieuwingen te introduceren, te implementeren, en te incorporeren in hun schoolorganisatie. Tegen het einde van het experiment zullen we opnieuw het innovatievermogen van de scholen vaststellen.

Het innovatief vermogen van de scholen hebben we gemeten door middel van het zogeheten 'innovatieprofiel', specifiek voor dit monitoronderzoek ontwikkeld. Het innovatieprofiel heeft de vorm van een rubrics-schema (analytisch beoordelingschema) met thema's in relatie tot innovatie (zie bijlage 1). Zes thema's komen aan de orde:

- a. Visie op innovatie vanuit schoolleiding;
- b. Verantwoordelijkheid leraren en schoolleiders;
- c. Schoolcultuur en aandacht voor professionalisering;
- d. Innovatiebereidheid van leraren;
- e. Innovatiebekwaamheid van leraren;
- f. Starten en borgen van innovaties.

In het voorjaar van 2017 voerden we groepsgesprekken per school, met een dwarsdoorsnede van het lerarenteam (naar aantal jaren onderrwijservaring, lesgeven in onderbouw-bovenbouw, en in vo: verschillende vakken). Aan de groepsgesprekken namen per school twee tot zeven leraren deel (in totaal 77 leraren, waarvan 39 in het PO en 38 in het VO). Tijdens de groepsgesprekken gaven leraren hun oordeel over het innovatieprofiel van hun school, door hun school te scoren met behulp van de rubrics op de zes thema's. De leraren moesten hierbij al argumenterend tot consensus komen. Per thema moesten ze bepalen welk profiel het beste bij de school past: profiel A relatief behoudend, profiel B bescheiden innovatief, profiel C behoorlijk innovatief, en profiel D uitgesproken innovatief.

Vergelijking po en vo

Als we de gescoorde innovatieprofielen van po-scholen en vo-scholen met elkaar vergelijken, valt op dat de po-leraren het innovatief vermogen van hun scholen groter inschatten dan leraren van vo-scholen. Op po-scholen wordt beduidend vaker profiel D op verschillende thema's gescoord, terwijl dit op vo-

scholen veel minder vaak voorkomt. Een verklaring voor de genoemde verschillen zou kunnen zijn dat vo-scholen meestal groter zijn dan po-scholen, en in secties en teams zijn verdeeld. Mogelijk is dat een context waarin innovaties minder snel breed gedragen en schoolbreed toegepast worden, of waarin leraren minder zicht hebben op wat er allemaal gebeurt aan innovaties op de school.

Als we per thema kijken, zijn de verschillen tussen de 9 basisscholen beperkt (zie tabel 5.1). Vooral op de thema's 1 'Visie op innovatie vanuit de schoolleiding', en 6 'Starten en evalueren van innovaties', zien we dat het grootste deel van de scholen in een uitgesproken innovatief profiel (profiel D) past. Op de overige thema's zien we iets meer verschillen tussen de scholen. Op deze thema's wordt vaak een behoorlijk innovatief profiel (C) gescoord, tot een profiel tussen behoorlijk en uitgesproken innovatief in (C/D). Het bescheiden innovatief profiel (B) komt op deze thema's slechts enkele malen en bij enkele scholen voor, en het behoudend profiel (A) komt in het geheel niet voor.

Tabel B9.1 Innovatieprofielscores per thema, primair onderwijs (n=9)

Scholen	A	A/B	B	B/C	C	C/D	D
Thema 1: Visie op innovatie vanuit de schoolleiding					2		7
Thema 2: Verantwoordelijkheid leraren en schoolleiders			1		5	3	
Thema 3: Schoolcultuur en aandacht voor professionalisering				1	3	1	4
Thema 4: Innovatiebereidheid leraren			1		4		4
Thema 5: Innovatiebekwaamheid leraren			2		2	1	4
Thema 6: Starten en evalueren van innovaties					1	1	7

Ook in het voortgezet onderwijs zijn de verschillen tussen vo-scholen beperkt (tabel 5.2). Aan thema's 4 en 5 (Innovatiebereidheid van leraren, en innovatiebekwaamheid van leraren) worden over het algemeen de hoogste scores gegeven. Gemiddeld zien we hier een score tussen behoorlijk innovatief en uitgesproken innovatief (C/D profiel). Op de overige thema's scoren de leraren hun scholen gemiddeld op een behoorlijk innovatief profiel (C). Op de thema's 3 en 6 (Schoolcultuur en aandacht voor professionalisering, en starten en evalueren van innovaties) komt wat vaker het bescheiden innovatief profiel (B) voor. Het behoudend profiel (A) komt in het geheel niet voor.

Tabel B9.2 Innovatieprofielscores per thema, voortgezet onderwijs (n=8)

Scholen	A	A/B	B	B/C	C	C/D	D
Thema 1: Visie op innovatie vanuit de schoolleiding				1	5	1	1
Thema 2: Verantwoordelijkheid leraren en schoolleiders					8		
Thema 3: Schoolcultuur en aandacht voor professionalisering			3		2	1	2
Thema 4: Innovatiebereidheid leraren				1	3	1	3
Thema 5: Innovatiebekwaamheid leraren			1	1		3	3
Thema 6: Starten en evalueren van innovaties			2		3	3	

Conclusies

Alle scholen zijn behoorlijk of uitgesproken innovatief. Het instrument is nog niet afgenomen op andere scholen, waardoor nog niet met zekerheid te zeggen is in hoeverre de onderzochte scholen zich hierin daadwerkelijk onderscheiden van andere scholen. Een groot innovatief vermogen is bevorderend voor de organisatie en bereidheid onder collega's om innovaties door te voeren. Het is daarmee van invloed

op de invoering van innovaties die horen bij bepaalde afwijkingen, zoals instroommomenten voor kleuters en organisatie van onderwijs in het kader van deelcertificaten. Aangezien de invoering van deze afwijkingen net begonnen zijn, verwachten we over langere termijn meer inzichten in de relatie tussen het innovatieprofiel en de invoering van deze afwijkingen.

De deelname aan het experiment Regelluwe scholen kan betekenen dat het innovatief vermogen in de komende jaren groter wordt, doordat er nieuwe werkwijzen of structuren worden doorgevoerd in de school. Deelname aan het experiment kan ook betekenen dat er (te) veel innovaties parallel gaan lopen of dat een innovatie in de praktijk niet haalbaar blijkt. In die gevallen zal het innovatief vermogen kleiner kunnen worden.

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, december 2020
In opdracht van Ministerie van OCW