

ONDERWIJSINSPANNINGEN TAAL EN REKENEN IN PO, VO EN MBO

ONDERWIJSINSPANNINGEN TAAL EN
REKENEN IN PO, VO EN MBO

- eindrapport -

Dr. B. Dekker
Drs. P. J. Krooneman
Drs. J. Brekelmans
Drs. M. Groenewoud

Regioplan Beleidsonderzoek
Nieuwezijds Voorburgwal 35
1012 RD Amsterdam
Tel.: +31 (0)20 – 531 53 15
Fax : +31 (0)20 – 626 51 99

Amsterdam, augustus 2012
Publicatienr. 2254

© 2012 Regioplan, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld.
Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Regioplan.
Regioplan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	.....	I
1 Inleiding	.....	1
1.1 Algemeen	.....	1
1.2 Onderzoeksvragen	.....	1
1.3 Werkwijze	.....	3
1.4 Leeswijzer	.....	5
2 Primair onderwijs	.....	7
2.1 Inleiding	.....	7
2.2 Respondenten	.....	7
2.3 Thema's in po	.....	8
2.4 Algemeen beeld regulier basisonderwijs	.....	14
2.5 Algemeen beeld (v)so	.....	17
3 Voortgezet onderwijs	.....	19
3.1 Inleiding	.....	19
3.2 Deelnemers	.....	19
3.3 Thema's	.....	20
3.4 Algemeen beeld voortgezet onderwijs	.....	29
4 Middelbaar beroepsonderwijs	.....	33
4.1 Inleiding	.....	33
4.2 Respondenten	.....	33
4.3 Thema's	.....	34
4.4 Algemeen beeld mbo	.....	41
Bijlagen	.....	45
Bijlage 1	Praktijkvoorbeelden.....	47
Bijlage 2	Tabellen bij hoofdstuk 2.....	61
Bijlage 3	Tabellen bij hoofdstuk 3.....	67
Bijlage 4	Tabellen bij hoofdstuk 4 (mbo, bekostigd).....	75
Bijlage 5	Geraadpleegde deskundigen.....	85

SAMENVATTING

In opdracht van het ministerie van OCW is onderzocht op welke manieren scholen in primair onderwijs, voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs inspelen op de in de referentieniveaus beschreven eisen voor taal en rekenen.

Om deze vraag te beantwoorden, is een 'getrapt' onderzoek uitgevoerd. Na raadpleging van deskundigen is een grootschalige internetenquête uitgezet. In het primair onderwijs vulden 1299 personen deze volledig in, in het voortgezet onderwijs 620 en in het middelbaar beroepsonderwijs 489. De scholen van deze deelnemers zijn vervolgens geordend op hun aan de referentieniveaus gerelateerde activiteit, waarna met respondenten namens 182 hoog scorende scholen verdiepende telefonische interviews zijn gevoerd. Daarna is aan 13 voorbeeldscholen een bezoek gebracht en tot slot zijn de bevindingen ter toetsing nogmaals aan deskundigen voorgelegd.

We gaan in deze samenvatting kort in op de bevindingen per sector en benoemen enkele overeenkomsten en verschillen in de reacties op de introductie van de referentieniveaus. Voor een uitgebreidere bespreking van de uitkomsten verwijzen we naar de hoofdttekst van dit rapport.

Activiteiten primair onderwijs

In het primair onderwijs is de bekendheid van de referentieniveaus groot, maar er zijn vrijwel geen scholen te vinden die de referentieniveaus als richtinggevend kader hanteren. Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus in het primair onderwijs vooral heeft geleid tot een versterking van het opbrengstgerichte werken, tot meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen en tot meer werken in niveaugroepen. Deze activiteiten worden in het regulier basisonderwijs door circa zeventig procent van de respondenten voor zowel taal als rekenen genoemd, in het speciaal onderwijs door circa zestig procent. De telefonische gesprekken nuanceren dit beeld enigszins en laten zien dat de meerderheid van de scholen zich in een 'voorbereidend stadium' bevindt, wat verklaard kan worden uit de specifieke positie van taal en rekenen in deze sector. Er zijn grote verschillen tussen scholen.

Activiteiten voortgezet onderwijs

In het voortgezet onderwijs wordt als gevolg van de introductie van de referentieniveaus veel gedaan aan toetsing bij zowel rekenen als taal, waarbij vaker wordt aangegeven dat er instap- en voortgangstoetsen zijn gedaan voor rekenen dan voor taal. Daarnaast is er meer aandacht gekomen voor zwakke leerlingen (taal) en is er sprake van de inzet van extra lessen (rekenen). Net als in het primair onderwijs geven veel vo-scholen zelf aan dat zij zich in een voorbereidend stadium bevinden. De doorgevoerde veranderingen in deze sector zijn groter dan in het po en uit de interviews komt naar voren dat de plannen voor het schooljaar 2012-2013 in veel gevallen concreter zijn. Ook

voor het vo geldt dat er (grote) verschillen bestaan tussen scholen en onderwijstypen. Een belangrijk deel van de verschillen in activiteiten wordt verklaard vanuit het schooltype (vmbo, havo, vwo), waarbij in het vmbo de grootste urgentie gevoeld wordt en over het algemeen de meeste activiteiten plaatsvinden.

Activiteiten middelbaar beroepsonderwijs

De invoering van de referentieniveaus heeft in het mbo volgens de respondenten vooral geleid tot activiteiten rond instap- en voortgangstoetsing, deelname aan de pilotexamens, de inzet van extra lessen taal en rekenen en meer aandacht voor taal- en of rekenzwakke leerlingen. De omvang van de mbo-instellingen en de verschillen tussen opleidingen qua inhoud, niveau en vorm maken dat de inzet en aanpak varieert en zorgen er in combinatie met het veelal nieuwe karakter van vakken als taal en rekenen in het beroepsgerichte onderwijs voor dat een grote organisatorische inspanning gevraagd wordt. Uit de enquête leiden we af dat het grootste deel van de mbo-instellingen bezig is met concrete activiteiten op het gebied van taal en rekenen. Uit de gesprekken komt naar voren dat men nog volop bezig is met het (verder) ontwikkelen van het onderwijs op het gebied van taal en rekenen en dat men daar, afhankelijk van de eigen situatie, vaak ruimte ziet voor verbetering.

In zowel het mbo (vooral zichtbaar op unitniveau) als het vo zien we dat rekenen meer (extra) aandacht krijgt dan taal. We zien dit bijvoorbeeld terug in de 'verandering in de didactiek en lesmethoden', waarbij in alle sectoren geldt dat het vaker genoemd is voor rekenen dan voor taal. Voor de toetsing geldt dit in mindere mate, hier zijn de verschillen tussen rekenen en taal veel minder groot.

Draagvlak en urgentie

In zowel po, vo als mbo is er draagvlak voor de referentieniveaus. Het vaststellen van een minimumniveau en extra aandacht voor taal en rekenen wordt over het algemeen als positief gezien. Vanuit het speciaal onderwijs, het vmbo en de lagere niveaus van het middelbaar beroepsonderwijs zijn echter ook kritische geluiden te horen over de haalbaarheid van de vereiste referentieniveaus voor een deel van de opleidingen.

Het urgentiebesef is in het po beperkter dan in het vo en binnen het vo is het minder sterk in het vwo. In het mbo is het urgentiebesef, ook als gevolg van de uitkomsten van de instaptoetsen, over de hele linie vrij sterk. Voor nieuwe eisen die centraal worden getoetst (rekentoets voor vo, centrale examens Nederlandse taal en rekenen voor mbo) lijkt het urgentiegevoel groter te zijn. De activiteiten op het gebied van rekenen zijn volgens de deskundigen in het vo vooral op gang gekomen sinds duidelijk werd dat de rekentoets mee gaat tellen in de uitslagregeling.

Knelpunten

In het vo lijkt het voornaamste knelpunt dat onduidelijk is hoe met de referentieniveaus aan de slag moet worden gegaan. Daarnaast twijfelen docenten aan de mate waarin de methoden en materialen zijn aangepast op de referentieniveaus. In het vo leeft de vraag of methoden wel 'Meijerinkproof' zijn eveneens en ook hier is de vertaling van de referentieniveaus naar de praktijk soms lastig. Verder worden in het vo verschillen in het instroomniveau en reeds opgelopen achterstanden in het vo, gebrek aan doorlopende leerlijnen en de korte tijd om de leerlingen op niveau te krijgen als knelpunten genoemd. In het mbo komen ook het (lage) instroomniveau en de beperkte tijd om leerlingen op niveau te brengen als knelpunt naar voren. De in het mbo benoemde knelpunten overlappen voor een groot deel met die van het vo (onder andere instroomniveau en reeds opgelopen achterstanden in vo en vo, gebrek aan tijd). Een specifiek knelpunt dat vanuit het mbo naar voren werd gebracht, is een gebrek aan gekwalificeerd personeel voor het verzorgen van taal- en rekenonderwijs.

Zorgpunten

Met name in het vmbo, en in mindere mate ook in het havo, verwachten docenten dat leerlingen problemen krijgen met het halen van de vereiste referentieniveaus. In het mbo, zo blijkt uit de interviews, verwacht men dat het met het taal- en rekenniveau van de mbo-leerlingen op de hogere mbo-niveaus goed zal gaan, maar zijn er over de leerlingen op de lagere mbo-niveaus en in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) grote zorgen. Geïnterviewden geven aan dat voor bbl-leerlingen het onderwijs in taal en rekenen ook moeilijker te organiseren is, omdat deze leerlingen maar één dag in de week naar school komen en daarin ook voldoende tijd besteed moet worden aan de beroepsgerichte onderdelen. Voor het mbo geldt dat men hoopt dat op termijn het instroomniveau hoger wordt doordat er ook in de vooropleiding meer aandacht komt voor rekenen en taal.

1 INLEIDING

1.1 Algemeen

Onder het motto 'de basis op orde en de lat omhoog' heeft de overheid de eisen voor reken- en taalniveaus in het onderwijs aangescherpt en verhelderd. De commissie-Meijerink heeft zogenoemde referentieniveaus opgesteld, waarin voor het primair onderwijs (po, uitgesplitst naar regulier en speciaal basisonderwijs), voortgezet onderwijs (vo) en middelbaar beroepsonderwijs (mbo) beschreven is op welk niveau leerlingen moeten uitstromen. Deze niveaus zijn niet vrijblijvend: vanaf 2013 worden namelijk, eerst in het basisonderwijs en later in vo en mbo, verplichte eindtoetsen en eindexamens ingevoerd. Dit alles zorgt voor heldere doelen en een betere aansluiting op vervolgonderwijs.

In schooljaar 2011-2012 was er sprake van een pilotfase waarin gewerkt werd met pilottoetsen en pilotexamens. De uitkomsten daaruit geven meer helderheid over het huidige taal- en rekenniveau van leerlingen en de ontwikkelingen daarin. Over de precieze inspanningen van scholen om het taal- en rekenonderwijs te verbeteren en te intensiveren is echter minder bekend. Het ministerie van OCW heeft daarom een onderzoek laten uitvoeren naar de activiteiten van scholen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus. Dit onderzoek is in het voorjaar van 2012 uitgevoerd en de uitkomsten ervan worden in deze rapportage beschreven.

1.2 Onderzoeksvragen

De centrale vraag van dit onderzoek is de volgende: *Op welke manieren spelen scholen in primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in op de nieuwe eisen voor taal en rekenen, zoals vastgelegd in de referentieniveaus?*

Deze centrale vraag valt uiteen in enkele deelvragen. Deze hebben in de eerste plaats betrekking op de concrete activiteiten en op de verschillen tussen (soorten) scholen en hun managers en docenten.

A. Activiteiten en verschillen tussen scholen en vakken

- *Welke activiteiten ondernemen scholen om in te spelen op de eisen voor rekenen en taal in de referentieniveaus?*
- *In hoeverre verschillen de activiteiten tussen scholen, tussen onderwijssectoren en tussen opleidingstypen (binnen vo en mbo)?*
- *In hoeverre verschillen de activiteiten voor taal en voor rekenen?*

- *In hoeverre verschillen de activiteiten in de ogen van managers en van docenten?*

B. Voortgang en fase in het proces

Het onderzoek gaat ook in op de timing van de activiteiten, zowel in de zin van het moment waarop deze ondernomen zijn als voor welke leerlingcohorten.

- *Sinds wanneer ondernemen scholen activiteiten om in te spelen op de eisen voor rekenen en taal in de referentieniveaus?*
- *Verschild het moment waarop activiteiten begonnen zijn tussen scholen, tussen onderwijssectoren en tussen opleidingstypen (binnen vo en mbo)?*
- *Worden activiteiten eerder of intensiever ingezet voor leerlingcohorten in vo en mbo die te maken krijgen met nieuwe exameneisen voor taal en rekenen?¹*

C. Urgentie, knelpunten en oplossingen

Ten slotte gaat het onderzoek in op het urgentiebesef ten aanzien van de nieuwe eisen, op de problemen die scholen tegenkomen bij de activiteiten die zij ontplooiën en op de eventuele oplossingen die zij daarvoor hebben gevonden.

- *Welke urgentie ervaren scholen bij het inspelen op de nieuwe eisen voor taal en rekenen?*
- *In hoeverre verschilt het urgentiebesef tussen scholen, tussen onderwijssectoren en tussen opleidingstypen (binnen vo en mbo)?*
- *In hoeverre verschilt het urgentiebesef voor taal en voor rekenen?*
- *In hoeverre verschilt het urgentiebesef tussen managers en docenten?*
- *Wat zijn de problemen die scholen ervaren bij activiteiten om in te spelen op de eisen voor rekenen en taal in de referentieniveaus? Welke oplossingen vinden zij voor die problemen?*
- *In hoeverre verschillen de problemen en oplossingen tussen scholen, tussen onderwijssectoren, tussen opleidingstypen (binnen vo en mbo)?*
- *In hoeverre verschillen de problemen en oplossingen voor taal en voor rekenen?*
- *In hoeverre verschillen de problemen en oplossingen in de ogen van managers en van docenten?*

Om antwoord te geven op deze vragen, hebben we voor een stapsgewijze aanpak gekozen waarin verschillende onderzoeksmethoden zijn gecombineerd. De gevolgde werkwijze lichten we in de volgende paragrafen nader toe.

¹ In het vo is het examen voor Nederlands vanaf examenjaar 2014 geïkt aan de referentieniveaus. In datzelfde jaar krijgen alle leerlingen in het vo een centrale rekentoets. In mbo-niveau 4 is er vanaf examenjaar 2014 sprake van een centraal examen voor taal en rekenen; in de niveaus 2 en 3 vanaf examenjaar 2015.

1.3 Werkwijze

Onze aanpak bestond uit vier onderdelen. We zijn gestart met een gecombineerde deskresearch en deskundigenraadpleging. Vervolgens hebben we het scholenveld breed benaderd met een internetenquête, gevolgd door telefonische interviews voor een verdieping van het beeld op specifieke thema's. We hebben het onderzoek afgesloten met een aantal schoolbezoeken.

Stap 1: deskresearch en deskundigenraadpleging

Om goed zicht te krijgen op de stand van zaken hebben we personen geïnterviewd die vanuit verschillende perspectieven zicht hebben op ontwikkelingen, belemmeringen en oplossingen op het terrein van taal en rekenen. Een overzicht van de personen die we gesproken hebben in dit verband is opgenomen in bijlage 5. Met behulp van deze deskundigenraadpleging en de beknopte documentenanalyse hebben we de vragenlijst voor de internetenquête en de itemlijsten voor de telefonische gesprekken verder aangescherpt.

Stap 2: internetenquête onder scholen

De volgende stap was een korte internetenquête onder een grote groep scholen in het so, po, vo en mbo. Afhankelijk van de sector en de daarmee samenhangende omvang en organisatiestructuur, hebben we de benadering op verschillende niveaus gedaan. In het *primair onderwijs en speciaal onderwijs* hebben we scholen op BRIN-niveau benaderd, in het *voortgezet onderwijs* vestigingen en in het *middelbaar beroepsonderwijs* hebben we de sector, unit en school als ingang gebruikt.² Binnen de scholen hebben we de volgende personen benaderd:

- de schoolleider (po, so), (vestigings-)directeur (vo), of sectordirecteur (mbo);
- de taalcoördinator (po, so), sectieleider(s) (vo, mbo) voor Nederlandse taal;
- de rekencoördinator (po, so), sectieleider(s) (vo, mbo) voor rekenen/wiskunde.

Afhankelijk van de onderwijssector en beschikbare gegevens hebben we de beoogde respondenten per e-mail, brief of telefoon uitgenodigd om deel te nemen aan de internetenquête. In totaal hebben 1317 personen uit het po, 620 uit vo en 515 uit het mbo deelgenomen aan de internetenquête. In de vragenlijst zijn de onderwijsinspanningen op hoofdlijnen aan de orde gekomen en is onder meer gevraagd naar didactiek, toetsing, aanbod, leermiddelen, scholing van docenten, integratie in andere vakken en opbrengstgericht werken. Aan het slot van de vragenlijst is aan elke respondent gevraagd naar de bereidheid om deel te nemen aan een kort telefonisch verdiepend interview.

² Bij kleine instellingen met opleidingen in één sector, bijvoorbeeld de vakcolleges, vindt de benadering wel op centraal niveau plaats.

Stap 3: Verdiepende interviews op thema's

Uit de groep personen die wilde meewerken, is een selectie gemaakt voor de verdiepende telefonische interviews. Per interview behandelden we telkens twee van de volgende vijf thema's:

- didactiek en leermiddelen;
- toetsing, opbrengstgericht werken;
- onderwijstijd, doelgroepenbeleid;
- professionalisering;
- aandacht voor taal en rekenen in andere vakken en/of stage.

In totaal zijn er 182 telefonische interviews gehouden, waarvan 51 in het po, 18 in het so, 61 in het vo en 52 in het mbo. In de onderstaande tabel geven we een overzicht van het aantal keer dat elk thema aan de orde is geweest in elke onderwijssector.

Tabel 1.1 Aantal keer dat elk thema aan de orde is geweest per schooltype*

Thema	Po	So	Vo	Mbo
Didactiek, leermiddelen	19	8	26	18
Toetsing, opbrengstgericht werken	19	6	25	26
Onderwijstijd, doelgroepenbeleid	19	7	26	19
Professionalisering	21	9	22	20
Aandacht t&r in andere vakken, stage	19	6	22	20

* In een beperkt aantal interviews is maar één thema aan de orde geweest, waardoor het totaal aantal thema's op 357 uitkomt in plaats van 364.

In de gesprekken is, afhankelijk van de sector, ook gevraagd naar verschillen tussen schoolsoorten. Bij het vo gaat het dan om verschillen tussen de vmbo-leerwegen en tussen havo en vwo, binnen het mbo om verschillen tussen niveaus en leerwegen (bbl/bol).

Stap 4: Casestudies

Uit de internetenquête en telefonische interviews hebben we vervolgens een aantal cases geselecteerd voor schoolbezoeken. We hebben in totaal elf schoolbezoeken afgelegd en gesproken over de referentieniveaus taal en rekenen. Van een aantal bezoeken hebben we een beknopt verslag geschreven, waarvan we er vijf als illustratie in bijlage 1 hebben opgenomen. De verslagen geven een beeld van de uitvoering op verschillende scholen. De uitkomsten uit de andere interviews zijn gebruikt als aanvulling op de telefonische interviews.

1.4 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk gaan we eerst in op de situatie in het primair onderwijs, waarbij we zowel aandacht besteden aan het reguliere als aan het speciale basisonderwijs. In hoofdstuk 3 komen de uitkomsten voor het voortgezet onderwijs aan de orde. In hoofdstuk 4 bespreken we de resultaten voor het middelbaar beroepsonderwijs.

2 PRIMAIR ONDERWIJS

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van het onderzoek voor het primair onderwijs. Na een korte introductie van de respondenten gaan we in op de effecten van de invoering van de referentieniveaus op de didactiek, toetsing, lestijd, professionalisering en andere vakken dan taal en rekenen. We presenteren daarbij de resultaten van het regulier en speciaal onderwijs gezamenlijk. We kiezen hiervoor omdat er veel overeenkomsten zijn en omdat de aantallen respondenten en gesprekken voor het (v)so relatief klein zijn. Opvallende verschillen worden vermeld.

Tot slot beantwoorden we de centrale vraag van het onderzoek en schetsen we het algemene beeld van het effect van de introductie van de referentieniveaus. In deze laatste stap betrekken we ook de uitkomsten op vragen die bij alle interviews met schoolvertegenwoordigers aan de orde zijn geweest (onder ander over urgentie en draagvlak) en de informatie uit de gesprekken met de geraadpleegde deskundigen. Hierbij presenteren we, voor de leesbaarheid, de resultaten voor het regulier en speciaal onderwijs in aparte paragrafen.

2.2 Respondenten

Internetenquête

In het primair onderwijs hebben 1317 respondenten de vragenlijst geheel of grotendeels ingevuld. We ontvingen 1299 volledig ingevulde vragenlijsten, van respondenten die aan 1072 verschillende scholen werken.

De meeste respondenten (1170) werken in het regulier basisonderwijs (89%). De overige respondenten (147) komen uit het speciaal (7%) en voortgezet speciaal onderwijs (4%).

Bijna de helft van de respondenten is directeur (48%), verder zijn er onder de respondenten ongeveer gelijke aantallen leerkrachten, taalcoördinatoren, rekencoördinatoren en intern begeleiders (IB'ers).

Het grootste deel van de respondenten geeft aan goed bekend te zijn met de invoering van referentieniveaus (53%) en eindtoetsen (59%). Vrijwel alle andere respondenten zijn daar volgens eigen opgave globaal mee bekend.

Belronde

In het regulier basisonderwijs zijn 51 telefonische interviews gevoerd, in het speciaal onderwijs 18. In de interviews is ingegaan op maximaal twee van de vijf verdiepingsthema's (zie tabel 2.1). De interviewkandidaten zijn op basis van antwoorden uit de enquête geselecteerd voor de betreffende onderdelen.

Tabel 2.1 Aantal keer dat elk thema aan de orde is geweest

Thema	Po	So
Didactiek, leermiddelen	19	8
Toetsing, opbrengstgericht werken	19	6
Onderwijstijd, doelgroepenbeleid	19	7
Professionalisering	21	9
Aandacht t&r in andere vakken, stage	19	6

2.3 Thema's in po

2.3.1 Didactiek en lesmethoden

Aanpassing in het taal- en rekenonderwijs

In de enquête geeft veertig procent van de respondenten in het regulier en speciaal onderwijs aan dat er op het gebied van de Nederlandse taal aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek zijn doorgevoerd naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus. Voor rekenen wordt dat door de helft van de respondenten in het regulier, en net iets minder dan de helft in het speciaal onderwijs genoemd.

In de belronde wijzen veel respondenten in het regulier onderwijs op de samenhang tussen methode en didactiek. Genoemd werden 'Wereld in Getallen', 'Alles Telt' en 'Taal Leesland'. Scholen die werken met een nieuwe methode geven aan dat de veranderingen in de didactiek inderdaad samenhangen met de invoering van de referentieniveaus. De meeste anderen wijzen op het opbrengstgericht werken, en niet zozeer op de referentieniveaus. Veel respondenten/scholen zijn nog niet bezig met de referentieniveaus, hebben voor volgend jaar een nieuwe methode in de planning en/of melden vooral in de lagere groepen moeite te hebben om met referentieniveaus te werken. Scholen die nog met een 'oudere' methode werken zijn er niet altijd van overtuigd dat deze goed aansluiten op de referentieniveaus en willen zich, als dit niet het geval is, gaan oriënteren op een andere methode.

Bij de belronde in het (v)so wordt gezegd dat er op het gebied van didactiek veel veranderingen gaande zijn. Er wordt meer met niveaugroepen en leerlijnen gewerkt dan voorheen. Maar, deze veranderingen in de didactiek hebben geen directe relatie heeft met de invoering van de referentieniveaus, al heeft de invoering daarvan wel voor meer bewustzijn gezorgd en dus voor meer aandacht voor taal- en rekenonderwijs.

Als belangrijkste pluspunt van de introductie van de referentieniveaus voor de didactiek wordt zowel in het regulier als het speciaal onderwijs de grotere bewustwording van de doorgaande leerlijnen genoemd.

In het (v)so wordt gesteld dat de huidige instructiewijze nogal afwijkt van het reguliere onderwijs. Doordat de referentieniveaus toch meer geënt zijn op het reguliere onderwijs zal de didactiek aangepast moeten worden. Zo zegt één

respondent: “Onze leerlingen willen echt concreet en praktisch onderwijs, dat is lastig om aan te laten sluiten op de referentieniveaus.”

Lesmethode

Zoals hiervoor al gesteld leidde de invoering van referentieniveaus volgens de respondenten in het regulier onderwijs bij één op de drie scholen tot de aanschaf van een nieuwe reken- en bij één op de vier scholen tot de aanschaf van een nieuwe taalmethode. Als tijdens de interviews wordt doorgevraagd dan blijkt dat er wel oog is geweest voor de referentieniveaus, maar dat de invoering daarvan niet het doorslaggevende argument is geweest voor de aanschaf van een methode.

Veel respondenten betwijfelen ook of de bestaande lesmethoden nu echt grootscheeps aangepast moeten worden om aan de referentieniveaus te voldoen. Het is onwaarschijnlijk dat alleen vanwege de invoering van de referentieniveaus alsnog op grote schaal nieuwe methoden aangeschaft gaan worden.

Als er nieuwe methodes in gebruik zijn in het po is men tevreden over de mate waarin deze afgestemd zijn op de referentieniveaus. Er is wel behoefte aan meer zelfsturende software.

Voor het (v)so is er volgens de respondenten geen methode die aansluit op, of uitgaat van, de referentieniveaus. Men werkt met veel verschillende methodes (Deviant, Malmberg, Beeld voor Taal, Lekker Lezen, Taaltrapeze worden genoemd), maar de aanschaf en het werken daarmee staat niet in relatie tot de referentieniveaus.

Overige leermiddelen/faciliteiten

In het regulier onderwijs stellen veel respondenten dat overige leermiddelen vooral gebruikt worden om de leerlingen op eigen niveau aan het werk te zetten, zodat de docenten tijd hebben voor de zwakkere leerlingen

In het speciaal onderwijs vindt men het werken met overige leermiddelen een toegevoegde waarde. De kinderen hier willen vaak visueel iets meemaken, echt doen en zien om te kunnen leren. Zo willen scholen (ze hebben het vaak niet) vaak een winkeltje. Kinderen leren dan producten kennen, kunnen het afrekenen (met geld omgaan) en voeren een conversatie. Andere genoemde voorbeelden zijn pizzapunten, rekenblokken, digiborden en computers. Het inzetten van deze leermiddelen, of de wens er toe, heeft niet echt een directe link met de invoering van de referentieniveaus, maar het is wel heel behulpzaam bij taal en rekenen.

2.3.2 Toetsing/opbrengstgericht werken

Toetsing

In de enquête geeft circa één op de drie respondenten in het regulier onderwijs aan dat er naar aanleiding van de referentieniveaus op hun school zowel voor taal als rekenen tussentijdse toetsen zijn ingevoerd. Eveneens één op de drie geeft aan dat dit niet het geval is en/of dat men dit niet wil, de overige respondenten zijn dit van plan of zijn bezig met voorbereidingen.

In de telefonische gesprekken komt vooral naar voren dat er vanuit de leerlingvolgsystemen en/of methode in vrijwel alle leerjaren al tussentijds (vaak 2 keer per jaar) getoetst werd en wordt. De informatie uit deze toetsen wordt gebruikt om de leerlingen in niveaugroepen in te delen en groepsplannen op te stellen en zijn zo van belang voor het opbrengstgericht werken. Hier lijkt niet zoveel te zijn veranderd door de introductie van de referentieniveaus. Een aantal scholen geeft aan dat extra toetsen vooral ingezet worden om bij zwakke leerlingen vast te stellen of ze het referentieniveau wel kunnen halen.

Wat betreft de eindtoets voelen scholen geen grote verandering. Op circa 85 procent van de scholen wordt de Cito-eindtoets al afgenomen. De deskundigen wijzen er op dat de eindtoets pas in 2014 zal zijn afgestemd op de referentieniveaus. De toets ondergaat een geleidelijke verandering om de vergelijkbaarheid over de jaren heen te behouden. De deskundigen wijzen er verder op dat er, door de invoering van de referentieniveaus, accentverschuivingen zijn in de te toetsen taalvaardigheden, omdat spreken en luisteren een groter accent krijgen. Die verschuiving komt echter niet terug in de eindtoets. Er is volgens hen ook geen druk van OCW en PO-raad om ervoor te zorgen dat deze onderdelen ook aan bod komen (bijv. door verplichte overdrachtdossiers voor vo). Mogelijk draagt het beperkte effect van de referentieniveaus op het toetsen aan het eind van groep acht bij aan het beperkte gevoel van urgentie.¹

In speciaal onderwijs wordt de laatste jaren meer getoetst, maar dat heeft geen relatie met de invoering van de referentieniveaus. Vaak wordt er gewerkt met CITO-toetsen, maar dit blijkt voor veel kinderen te moeilijk. Men pleit dan ook voor toetsing meer gericht op kinderen van het speciaal onderwijs. Daarnaast wordt methodeafhankelijk getoetst, om leerlingen die achterblijven intensiever te begeleiden. In het speciaal onderwijs lijkt het effect van de invoering van de referentieniveaus voor rekenen iets groter dan voor taal.

Opbrengstgericht werken

Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus breed gezien wordt als een versterking van het opbrengstgericht werken. Het maakt vooral de doelen van het opbrengstgericht werken duidelijker. Het opbrengstgericht werken was er eerder en wordt gezien als kader voor de referentieniveaus, de referentieniveaus specificeren en versterken het.

¹ Een totaal andere situatie dan in het voortgezet onderwijs. Daar is het effect van de invoering van de referentieniveaus voor rekenen groot. Dit is voor het vo een nieuw vak, het komt nieuw op de roosters, het wordt voor het eerst getoetst aan het eind van de opleiding en het cijfer gaat meetellen bij het bepalen van het slagingspercentage van de leerlingen (civiel effect).

Box 1 Definitie opbrengstgericht werken

In het onderwijsverslag over 2010-2011 definieert de Inspectie van het Onderwijs opbrengstgericht werken als 'het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van prestaties' en noemt daarbij de volgende vijf indicatoren:

- *gebruik van een samenhangend systeem voor het volgen van de leerlingen;*
- *het systematisch volgen en analyseren van de vorderingen;*
- *het evalueren van de effecten van de zorg;*
- *het evalueren van de resultaten;*
- *het evalueren van het onderwijsleerproces.*

Naast deze definitie zijn er ook uitgebreidere of engere definities van het begrip opbrengstgericht werken. Een voorbeeld van een engere definitie is bijvoorbeeld 'het beter gebruik van de gegevens uit het leerlingvolgsysteem door leraren'.²

In het so wordt erg handelingsgericht gewerkt. Er wordt wel getracht om te gaan naar het opbrengstgericht werken, maar vaak heeft men nog moeite om het van de grond te krijgen. Ook wordt gesteld dat het opbrengstgericht werken te veel is afgestemd op het reguliere onderwijs. Juist doordat kinderen in het so vaak al onder begeleiding staan van een orthopedagoog en IB'ers is er veel aandacht voor individuele handelingsplannen. Het wordt wel lastig ervaren om er een balans in te vinden. In de woorden van een respondent: *"We zoeken naar een balans tussen welbevinden en opbrengstgericht werken. We noemen het ook wel opbrengstrijk"*.

2.3.3 Lestijd/differentiatie

Lestijd

De helft van de respondenten in de enquête geeft aan dat er, naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus, binnen hun school voor alle leerlingen meer lestijd aan taal wordt besteed. Voor rekenen geldt dat voor ruim een derde van de respondenten.

In de belronde wordt die relatie tussen de uitbreiding van het aantal uren en de invoering van de referentieniveaus afgezwakt. Veel scholen hebben taal en rekenen al jaren geleden als speerpunten voor het schoolbeleid gekozen, waardoor er nu gemiddeld één uur extra taal en rekenen per week op het rooster staat. De grotere inzet op taal en rekenen wordt ook in verband gebracht met het opbrengstgericht werken.

Waar in het speciaal onderwijs wordt aangegeven dat er de laatste jaren meer aandacht is gekomen voor taal en rekenen, is dit soms wel versterkt door de invoering van de referentieniveaus, vooral omdat hierdoor inzichtelijk is gemaakt dat meer aandacht noodzakelijk is. Er wordt in alle leerjaren veel tijd besteed aan taal en rekenen.

² Zie voor meer informatie over opbrengstgericht werken onder andere: 'Onderwijsverslag 2010-2011', Inspectie van het Onderwijs, 2012 of 'Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs', Oberon, 2008 (in opdracht van de Onderwijsraad).

Lestijd in individuele leerroutes

In het reguliere basisonderwijs wordt geprobeerd leerlingen met individuele leerlijnen toch zoveel mogelijk mee te laten lopen in een van de niveau-groepen. De individuele leerlijnen lijken vooral voor leerlingen die naar beneden afwijken. Voor deze leerlingen worden de referentieniveaus ook wel gezien als een mogelijkheid om 'lucht' te geven. Door goed, tijdig en regelmatig te toetsen is vast te stellen wat die leerlingen niet kunnen halen en daarop kan het aanbod gebaseerd worden. In het speciaal onderwijs zijn individuele leerlijnen gangbaar, ook zonder de referentieniveaus het aanbod het kind, in plaats van andersom.

Differentiatie en ambitieniveau

Op veel scholen zijn er schoolbrede afspraken over differentiatie die gelden voor alle leerjaren. Zelden zijn de referentieniveaus hiervoor de aanleiding. Voor taal- en rekenzwakke leerlingen proberen de meeste scholen zonder extra huiswerk en onder schooltijd individuele aandacht te geven. Daarbij wordt zelden externe ondersteuning gebruikt, die wordt soms wel gebruikt om te komen tot een schoolbreed beleidsplan hiervoor. Gebruikelijk is de groepsinstructie, gevolgd door een verlengde instructie voor leerlingen die dat nodig hebben. Als leerlingen dan nog extra uitleg nodig hebben krijgen ze die op het moment dat de rest aan de slag is met de verwerkingsopdrachten.

Door de grote diversiteit aan leerlingen in het speciaal onderwijs en de sociaal-emotionele problematiek die er speelt worden tussendoelen zoals deze geformuleerd zijn, lang niet altijd behaald. Het ambitieniveau ligt over het algemeen laag, "omdat er vaak niet meer in de kinderen zit".

2.3.4 Professionalisering

In de enquête geeft net iets minder dan de helft van de respondenten aan dat de invoering van de referentieniveaus heeft geleid tot professionalisering van het huidige personeel van de school op zowel taal als rekenen. In de belronde hebben we doorgevraagd over deze nascholing en bleek dat het vooral taal/rekencoördinatoren zijn die scholing volgen of gevolgd hebben, of deelnemen aan netwerkbijeenkomsten. Aanleiding voor professionalisering was vaak de introductie van de functiemix of het opbrengstgericht werken. Veel trainingen lopen nog of zijn nog niet begonnen. De gevolgde cursussen gaan over wat referentieniveaus zijn, hoe het is in te voeren en te toetsen. Wat gemist wordt is ondersteuning voor verbetering van de didactische vaardigheden.

Daarnaast hebben vooral directieleden workshops over de referentieniveaus gevolgd. Voor de leraren wordt intern scholen als oplossing aangedragen, grootschalig bijscholen van leraren is in het primair onderwijs niet aan de orde. Als er geen cursussen zijn gevolgd is er soms een interne informatiebijeenkomst, met een algemene uitleg geweest.

In het speciaal onderwijs wordt veel aan nascholing gedaan, soms zeer concreet voor taal en rekenen, een enkele keer specifiek over de referentieniveaus. In dat laatste geval betreft het vaak een kennismaking over wat de referentieniveaus inhouden. Er is vaak een taalcoördinator of een IB'er in de school die kennis overdraagt naar de rest van het team.

2.3.5 Brede aandacht (andere vakken, huiswerk, ouders)

Andere vakken

Voor taal komt in alle andere vakken aan de orde en de aandacht daarvoor is volgens 38 procent van de respondenten toegenomen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus. Voor rekenen is dit volgens 16 procent van de respondenten het geval.

Veel respondenten vinden het nog te vroeg om iets te zeggen over het breed stimuleren van taal en rekenen in andere vakken. Heel nadrukkelijk en planmatig wordt het nog maar op beperkte schaal gedaan, als die aandacht er wel is, hangt die niet per se samen met de invoering van de referentieniveaus.

Huiswerk

Op circa veertig procent van de scholen is naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus zowel voor rekenen als voor taal huiswerk ingevoerd. Op een vergelijkbaar aantal scholen is dit niet het geval en is men ook niet van plan om dit te gaan doen.

In de belronde geven de meeste respondenten aan dat er maar weinig huiswerk wordt gegeven. Als dit wordt gedaan betreft het vooral de hogere klassen, soms met het oogmerk de leerlingen daarmee voor te bereiden op het voortgezet onderwijs.

In het speciaal onderwijs is huiswerk niet gangbaar. Leerkrachten proberen echt een scheiding te maken tussen thuis en school, omdat kinderen niet meer kunnen verwerken dan ze krijgen op school. Alleen in bijzondere gevallen, als kinderen bijvoorbeeld echt goed meekomen, krijgen leerlingen wat kleine opdrachtjes mee naar huis.

Inschakelen ouders

Het inschakelen van ouders is door de invoering van de referentieniveaus relatief het minst gestimuleerd. Meer dan de helft van de respondenten in het regulier onderwijs zegt ouders niet te willen inschakelen voor taalonderwijs, het animo om dat te doen bij het rekenonderwijs is lager (bijna 70% is dit niet van plan).

In het speciaal onderwijs is het inschakelen van de ouders door de invoering van de referentieniveaus nog minder gestimuleerd. Hier geeft respectievelijk 70 en 80 procent van de respondenten de ouders niet te willen inschakelen voor taal- of rekenonderwijs.

Al met al spelen de referentieniveaus dus een zeer beperkte rol als het gaat om het inschakelen van ouders.

2.4 Algemeen beeld regulier basisonderwijs

Activiteiten

De centrale vraag van dit onderzoek is hoe scholen in het reguliere basisonderwijs inspelen op de nieuwe eisen voor taal en rekenen. Uit de enquête onder 1170 respondenten blijkt dat de invoering van de referentieniveaus in het regulier basisonderwijs vooral heeft geleid tot een versterking van het opbrengstgerichte werken, tot meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen en tot meer werken in niveaugroepen. Deze activiteiten worden door circa zeventig procent van de respondenten voor zowel taal als rekenen genoemd.

Specifiek voor taal heeft de invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen ook geleid tot:

- professionalisering van de leraren (49%);
- meer lestijd taal voor alle leerlingen (48%);
- benoemen van een taalcoördinator (48%).

In de telefonische interviews wordt vooral gemeld dat de invoering van de referentieniveaus heeft geleid tot het benoemen van een taalcoördinator.

Specifiek voor rekenen heeft de invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen geleid tot:

- aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek (52%);
- professionalisering van de leraren (48%);
- invoeren van huiswerk voor rekenen (42%).

Het inschakelen van ouders is door de invoering van de referentieniveaus relatief het minst gestimuleerd. Meer dan de helft van de respondenten zegt ouders niet te willen inschakelen voor taalonderwijs, het animo om dat te doen bij het rekenonderwijs is nog lager (bijna 70% is dit niet van plan).

Verskil beleving directie/leerkrachten

Directeuren geven bij alle onderwerpen veel vaker dan leerkrachten aan dat de invoering van de referentieniveaus heeft geleid tot aanpassingen en nieuwe activiteiten. Ter illustratie: 79 procent van de directeuren geeft aan dat er door de referentieniveaus aanpassingen zijn gekomen in de pedagogiek/didactiek van taal. Van de leerkrachten is de helft deze mening toegedaan.

Aanpassingen in de inhoud van bestaande toetsing zijn er volgens zestig procent van de directeuren en 38 procent van de leraren. Nieuwe aangepaste leermiddelen zijn er gekomen volgens 57 procent van de directeuren en 44 procent van de leerkrachten. Dit verschil in beleving tussen directie/management en leraren zien we ook in de andere sectoren en onderzoeken.

Effect referentieniveaus

In de enquête geeft een groot deel van de respondenten aan dat de invoering van de referentieniveaus geleid heeft tot (een toename van) een aantal activiteiten. Uit de belronde komt echter naar voren dat er aan het onderwijs geen grote aanpassingen zijn gedaan als direct gevolg van de introductie van de referentieniveaus. Vrijwel geen enkele respondent geeft tijdens de interviews aan uitsluitend of vooral op basis van de invoering van de referentieniveaus tot activiteiten te zijn gekomen, met als uitzondering de benoeming van de taalcoördinator.

Dit beeld strookt met dat van de deskundigen. Volgens de deskundigen zijn in het po de referentieniveaus breed bekend, maar leven ze niet echt.

Box 2 **Waarom referentieniveaus niet als nieuw worden ervaren**

Taal en rekenen staan in het primair onderwijs altijd al centraal. De referentieniveaus specificeren nu wat basisschoolleerlingen moeten beheersen op het gebied van taal en rekenen. Dit is niet nieuw, de kerndoelen taal en rekenen geven dit ook aan. Een belangrijk verschil is echter dat bij de kerndoelen sprake is van een inspanningsverplichting voor leerkrachten (welke stof moet leerlingen worden aangeboden) terwijl de referentieniveaus een opbrengstverplichting aangeven (wat moeten leerlingen kennen en kunnen eind groep 8). Daarmee zijn de referentieniveaus instrumenten om het opbrengstgericht werken op scholen vorm te geven. Als gevolg hiervan worden de referentieniveaus in het primair onderwijs niet als iets nieuws gezien, maar vooral als een instrument dat bijdraagt aan het opbrengstgericht werken.

Invloed op selectie lesmethode

De invoering van referentieniveaus leidde volgens de respondenten in de enquête bij één op de drie scholen tot de aanschaf van een nieuwe rekenmethode, en bij één op de vier scholen tot de aanschaf van een nieuwe taalmethode. Als tijdens de interviews wordt doorgevraagd dan blijkt dat bij de selectie van een nieuwe methode wel oog is geweest voor de referentieniveaus, maar dat dat meestal niet het doorslaggevende argument voor de aanschaf is geweest. Veel vaker geven argumenten als het automatiseren van rekenen, het feit dat het een “leuke methode voor kinderen” is, de duidelijke handleiding voor leerkracht, en het “behulpzaam bij het maken van groepsplannen” de doorslag. Ook hier lijkt het directe effect van de referentieniveaus niet heel groot.

Voortgang en timing

Volgens de deskundigen is er in het begin, bij de invoering van de referentieniveaus, veel aandacht geweest, zoals onder meer bleek uit goed bezochte bijeenkomsten van de PO-raad. Daarna is de aandacht weer weggezakt. In de telefonische interviews geven respondenten aan dat er ook weinig over vernomen wordt vanuit andere scholen en dat er vanuit het voortgezet onderwijs niet of heel weinig naar gevraagd wordt. Uit de interviews blijkt dat scholen vaak veel meer in de voorbereidingsfase te zitten dan verwacht werd op basis van de internetenquête.

Draagvlak en urgentiebesef

Uit de belronde blijkt dat de houding ten aanzien van de referentieniveaus niet afwijzend is, en dat de mening breed gedragen wordt dat de invoering van de referentieniveaus bijdraagt aan de doorgaande leerlijnen, de onderwijsdoelen helder maakt en de samenwerking tussen po en vo kan bevorderen. Op veel scholen zijn wel aanpassingen (bijvoorbeeld in didactiek of scholing) gerealiseerd, maar is het onduidelijk of dit nu gerelateerd is aan de referentieniveaus, of meer aan het opbrengstgericht werken. In potentie is er draagvlak, maar ook is er een beperkt urgentiebesef.

Knelpunten

Relatief vaak wordt (door 1 op de 5 respondenten) gemeld dat het onduidelijk is hoe er nu met de referentieniveaus aan de slag moet worden gegaan. Dat ligt vaak aan het feit dat de respondent weinig kennis heeft van de referentieniveaus. Ook wordt gesteld (door 1 op de 10 respondenten) dat “*beleidsmakers en methodes nog niet zover zijn*” en dat onduidelijk is “*hoe vanuit de lagere groepen naar de referentieniveaus toe gewerkt moet worden*”.

Als aanjagers worden relatief vaak de intern begeleiders genoemd. Bij hen is vrijwel nooit weerstand tegen de referentieniveaus. Wel wordt in de interviews aangegeven dat de IB'er “*erg druk is en daardoor er niet aan toekomt*”. Binnen teams wordt regelmatig weerstand gesignaleerd, al wordt daar dan wel aan toegevoegd dat er relatief zelden specifieke weerstand tegen de referentieniveaus is. Wel is er sprake van ‘andere prioriteiten’ en wordt er op gewezen dat weerstand tegen verandering een algemeen verschijnsel is. Als er weerstand is dan zit die volgens verschillende respondenten vooral bij de leerkrachten.

Haalbaarheid referentieniveaus

Over de haalbaarheid van de invoering van de referentieniveaus wordt vrij positief gedacht. Ongeveer de helft van de respondenten acht de referentieniveaus haalbaar, maar meent dat het nog wel tijd kost. Inhoudelijk verwachten de meeste respondenten geen grote problemen voor de leerlingen, al moet de grote meerderheid van de respondenten aankomend schooljaar nog echt van start gaan. Dat optimisme komt voort uit het idee dat er niet heel veel nieuws gevraagd wordt. Vaak wordt gesteld dat de belangrijkste doelen ook al in de huidige methode zitten.

2.5 Algemeen beeld (v)so

Deelnemers

In het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben 147 respondenten de enquête ingevuld en zijn 18 verdiepende interviews uitgevoerd.

Iets meer dan de helft van de deelnemers aan de enquête geeft aan goed bekend te zijn met de invoering van de referentieniveaus. Minder dan een derde geeft aan goed bekend te zijn met de invoering van een verplichte eindtoets.

Activiteiten

De centrale vraag van dit onderzoek is hoe scholen in het speciaal onderwijs inspelen op de nieuwe eisen voor taal en rekenen. Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus in het speciaal onderwijs voor zowel Nederlandse taal als voor rekenen heeft geleid tot:

- meer werken in niveaugroepen;
- een versterking van het opbrengstgerichte werken;
- meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen;

Voor zowel taal als rekenen worden deze drie effecten gemiddeld door ruim 60 procent van de respondenten genoemd.

Specifiek voor taal heeft de invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen ook geleid tot:

- meer lestijd taal voor alle leerlingen (50%);
- meer aandacht voor taal in individuele leerroutes (50%);
- benoemen van een taalcoördinator (48%).

Voor rekenen heeft de invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen geleid tot:

- meer aandacht voor rekenen in individuele leerroutes (51%);
- invoeren van (extra) tussentijdse/diagnostische toetsen (46%);
- aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs (45%).

In de telefonische interviews wordt vaak gesteld dat de verandering in didactiek geen relatie heeft met de invoering van de referentieniveaus, al heeft het wel voor meer bewustzijn gezorgd en dus voor meer aandacht voor taal- en rekenonderwijs. Er wordt gezegd dat er op het gebied van didactiek in het speciaal onderwijs veel veranderingen gaande zijn.

Net als in het reguliere basisonderwijs wordt door de invoering van de referentieniveaus de inschakeling van ouders het minst gestimuleerd. Meer dan twee derde van de respondenten zegt ouders niet te willen inschakelen voor taalonderwijs (69%), het animo om dat te doen bij het rekenonderwijs is nog iets lager (77% is dit niet van plan).

Effect referentieniveaus

Eveneens als in het reguliere basisonderwijs geeft ook in het speciaal onderwijs een groot deel van de respondenten in de enquête aan dat de invoering van de referentieniveaus geleid heeft tot (een toename van) een aantal activiteiten. En ook hier komt uit de belronde een ander beeld naar voren. Vrijwel geen enkele respondent geeft tijdens de interviews aan uitsluitend of vooral op basis van de invoering van de referentieniveaus tot acties te zijn gekomen. Vrijwel alle respondenten zijn het er over eens dat *de referentieniveaus zoals ze nu zijn, niet geschikt zijn voor het speciaal onderwijs.*

Draagvlak en haalbaarheid

Wat betreft het draagvlak kunnen we in het (v)so twee groepen onderscheiden. Er is een groep respondenten die het goed vindt dat de referentieniveaus er zijn, omdat kinderen in het speciaal onderwijs ook een bepaalde basiskennis van taal en rekenen moeten hebben. Een enkeling wijst ook op de mogelijkheden: *“We merken dat de kinderen veel leerbaarder zijn, ze zijn veel te lang ondervraagd”*. Er wordt vaak aan gerefereerd dat een bepaalde basiskennis van taal en rekenen noodzakelijk is om uiteindelijk te kunnen functioneren in de maatschappij. Het gaat dan wel om veel meer basale dingen dan verwacht wordt op basis van de referentieniveaus, zoals tellen, simpele deelsommen en tafels. Daarbij wordt gewezen op het feit dat er al veel gedaan wordt aan rekenen en taal, al was het alleen al omdat veel kinderen in het speciaal onderwijs kampen met spraakproblemen, slechthorendheid, ernstige dyscalculie en dyslexie.

Een andere groep respondenten vindt het invoeren van de referentieniveaus onnodig en zelfs onrechtvaardig. Zij verzetten zich er tegen en werken er niet mee, omdat het, zo zeggen zij *“volstrekt onhaalbaar is”*. Zij vinden dat de referentieniveaus onvoldoende concrete kaders stelt voor het speciaal onderwijs en pleiten voor het ontwikkelen daarvan. Zij verwachten dat zij niet afgerekend zullen worden als de leerlingen de referentieniveaus niet halen. Voor hen is alles nog te onduidelijk om er echt invulling aan te geven, zij wachten op duidelijkere richtlijnen: *“Wat wordt er nu echt van ons verwacht”?*

Unaniem zijn beide groepen ervan overtuigd dat, een uitzondering daargelaten, niemand in het speciaal onderwijs de referentieniveaus zal halen.

3 VOORTGEZET ONDERWIJS

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komen de uitkomsten voor het voortgezet onderwijs aan bod. We gebruiken daarbij dezelfde opbouw als in het primair onderwijs: eerst gaan we in op de deelnemers aan het onderzoek, vervolgens komen verschillende thema's, waaronder didactiek, toetsing, lestijd, professionalisering en andere vakken dan taal en rekenen aan bod. Tot slot beantwoorden we de centrale vraag van het onderzoek en schetsen het algemene beeld van het effect van de introductie van de referentieniveaus voor het voortgezet onderwijs. In deze laatste stap betrekken we ook de uitkomsten van vragen die bij alle interviews met schoolvertegenwoordigers aan de orde zijn geweest (onder andere over urgentie en draagvlak) en de informatie uit de gesprekken met de geraadpleegde deskundigen.

3.2 Deelnemers

Internetenquête

In het voortgezet onderwijs hebben 620 respondenten deelgenomen aan de internetenquête. Een groot deel van de respondenten (44%) werkt uitsluitend op een vmbo-afdeling, dertig procent op een havo/vwo-afdeling en een kwart op een combinatie van de verschillende opleidingstypen. Ongeveer de helft van de respondenten bestaat uit taal- en rekencoördinatoren en sectieleiders Nederlands of wiskunde en ongeveer één op de zes is directielid. Naast deze respondentgroepen hebben ook docenten, teamleiders en andere vertegenwoordigers van scholen de enquête ingevuld.

Ongeveer driekwart van de respondenten geeft aan goed bekend te zijn met de invoering van referentieniveaus (79%) en dat de rekentoets deel gaat uitmaken van het examen (74%). Vrijwel alle andere respondenten geven op deze punten aan er globaal mee bekend te zijn. De aanpassing van het examen Nederlands naar aanleiding van de referentieniveaus is minder bekend bij de respondenten: bijna zeventien procent geeft aan daar niets van te weten.

Belronde

In het voortgezet onderwijs zijn er met 61 personen telefonische interviews gehouden. In de interviews is ingegaan op maximaal twee van de vijf verdiepingsthema's (zie tabel 3.1). De interviewkandidaten zijn op basis van antwoorden uit de enquête geselecteerd voor de betreffende onderdelen.

Tabel 3.1 Aantal keer dat elk thema aan de orde is geweest

Thema	Vo
Didactiek, leermiddelen	26
Toetsing, opbrengstgericht werken	25
Onderwijstijd, doelgroepenbeleid	26
Professionalisering	22
Aandacht t&r in andere vakken, stage	22

De interviewkandidaten zijn op basis van antwoorden uit de enquête geselecteerd voor de desbetreffende onderdelen. Het uitgangspunt was dat scholen iets moesten doen op het desbetreffende thema om voor een gesprek geselecteerd te worden. Bij de bespreking van de thema's geven de enquête-resultaten een kwantitatief beeld en zijn de interviewuitkomsten voor de achtergrond en duiding gebruikt.

3.3 Thema's

In de volgende thematisch geordende paragrafen bespreken we de uitkomsten van de enquête en de interviews met vertegenwoordigers van scholen. De gepresenteerde enquêteresultaten hebben telkens betrekking op de maatregelen die in uitvoering zijn. Voor een meer gedetailleerd beeld waarin ook de voorbereidende activiteiten opgenomen zijn, verwijzen wij naar de tabellen in bijlage 3.

3.3.1 A. Didactiek en lesmethoden

Aanpassing in het taal- en rekenonderwijs

In de enquête is gevraagd naar eventuele wijzigingen in het taal- en of rekenonderwijs in het kader van de referentieniveaus. Uit tabel 3.2 komt duidelijk naar voren dat in het vmbo de meeste aanpassingen plaatsvinden. Overigens zien we dat aanpassingen voor het rekenen in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo wat achterblijven bij de andere leerwegen. Voor deze afwijking in het patroon hebben we geen goede verklaring kunnen vinden.

Tabel 3.2 Percentage respondenten waarbij op school als gevolg van referentieniveaus aanpassingen zijn gedaan in taal- of rekenonderwijs

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	32%	29%
Vmbo-kb	30%	47%
Vmbo-gt	35%	46%
Havo	22%	32%
Vwo	21%	24%

We hebben hier gekeken naar aanpassingen die in gang gezet zijn. Veel scholen hebben echter plannen om op de korte termijn onderwijs in taal of rekenen aan te passen en/of te starten (in geval van rekenen). In veel gevallen wordt er dan gedacht aan extra lessen rekenen en/of integratie van taal en rekenen in andere vakken. Scholen in de voorbereidingsfase laten leerlingen soms al oefenen om een beeld te krijgen wat de leerlingen kunnen en om in te schatten welke aanpassingen nodig zijn.

Lesmethode

Scholen is ook gevraagd of ze voor Nederlands/taal en rekenen/wiskunde recent een nieuwe lesmethode hebben ingevoerd. Uiteraard spelen bij de aanschaf van een nieuwe methode ook andere zaken dan referentieniveaus een rol, wat maakt dat we geen harde conclusies kunnen trekken op dit terrein. Duidelijk is echter wel dat vooral in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo nieuwe methoden voor rekenen zijn ingevoerd.

Tabel 3.3 Percentage respondenten waarbij op school nieuwe methode voor Nederlands of rekenen/wiskunde is ingevoerd

Schooltype	Methode Nederlands	Methode rekenen/wiskunde
Vmbo-bb	19%	28%
Vmbo-kb	18%	40%
Vmbo-gt	20%	22%
Havo	20%	22%
Vwo	17%	12%

Een deel van de geïnterviewden vindt de bestaande methode toereikend. Een deel zoekt nog naar een nieuwe methode of overweegt nieuwe versies van de huidige methode, maar weet niet goed hoe goed verschillende methoden aansluiten bij de referentieniveaus. De manier waarop secties en scholen de methode kiezen en daarbij de referentieniveaus laten meewegen, verschilt overigens wel. Op sommige scholen wordt uitvoerig gekeken of de methodes passen bij de referentieniveaus, maar vaker geldt dat men verwacht dat de referentieniveaus al goed verwerkt zijn de methode. In een enkel geval is er binnen de school zelf een programma ontwikkeld.

Overige leermiddelen/faciliteiten

Er is ook gevraagd naar de aanschaf en inzet van andere leermiddelen of faciliteiten voor taal- en rekenonderwijs. In het vmbo is dat het meest aan de orde (zie tabel 3.4).

Tabel 3.4 Percentage respondentent waarbij op school nieuwe leermiddelen of faciliteiten zijn ingevoerd naar aanleiding van de referentieniveaus

Schooltype	Methode Nederlands	Methode rekenen/wiskunde
Vmbo-bb	24%	22%
Vmbo-kb	24%	32%
Vmbo-gt	32%	28%
Havo	21%	17%
Vwo	16%	14%

Uit de interviews komt naar voren dat het vaak gaat om de aanschaf en inzet van digitale schoolborden. Deze zijn weliswaar niet specifiek aangeschaft voor taal en rekenen, maar worden wel als een belangrijk didactisch hulpmiddel beschouwd bij het laten zien van voorbeelden op internet of het visualiseren van stof. Naast digiborden en (online) taal- en rekenoefeningen is een enkele keer verwezen naar taal- en rekenkisten. Dit zijn kisten met daarin verschillende oefeningen op het gebied van rekenen en taal.

Scholen maken steeds meer gebruik van interactieve programma's (of taal- en rekensites) voor rekenen en taal. Genoemde voordelen zijn dat leerlingen er veel mee kunnen oefenen (ook thuis), dat het de docent niet belast en dat ook ouders de resultaten kunnen volgen. Overigens zijn de ervaringen met het thuis oefenen door leerlingen erg wisselend en niet altijd een succes.

3.3.2 Toetsing/opbrengstgericht werken

Toets ingangsniveau

De meest voorkomende activiteit in reactie op de invoering van de referentieniveaus is om leerlingen bij de start van de opleiding te toetsen op taal- en rekenvaardigheden.

Tabel 3.5 Percentage respondentent waarbij op school een toets voor de niveaubepaling van de leerlingen bij de start van de opleiding is ingevoerd

Schooltype	Taaltoets	Rekentoets
Vmbo-bb	69%	69%
Vmbo-kb	56%	64%
Vmbo-gt	55%	59%
Havo	39%	49%
Vwo	40%	47%

Veel van de scholen zijn in het schooljaar 2011-2012 gestart met toetsen. Veelgebruikte toetsen zijn die van het Cito (VAS), Diataal en de ABC-toets.

Voortgangstoetsen en diagnostische toetsen

Er is in de enquête ook gevraagd naar de inzet van tussentijdse of diagnostische toetsen voor taal en rekenen. Tabel 3.6 laat zien dat dit minder voorkomt dan de inzet van de instaptoets.

Tabel 3.6 Percentage respondenten waarbij op school als gevolg van referentieniveaus extra tussentijdse/diagnostische toetsen zijn ingevoerd

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	52%	55%
Vmbo-kb	42%	48%
Vmbo-gt	47%	44%
Havo	29%	39%
Vwo	35%	36%

Scholen nemen overigens op grote schaal deel aan de rekenpilots. In de rapportage aan de Tweede Kamer (d.d. 8 juni 2012) schrijft de minister van OCW dat meer dan een derde van de scholen in het voortgezet onderwijs in het voorjaar van 2012 heeft deelgenomen aan de pilot voor de rekentoets vo.

Aanpassen bestaande toetsing

Hebben scholen naar aanleiding van de referentieniveaus aanpassingen hebben gedaan in hun bestaande toetsen? Ongeveer een op de vier tot vijf respondenten geeft aan dat dit het geval is (tabel 3.7) en is behoorlijk gelijkmatig verdeeld over de verschillende schooltypen.

Tabel 3.7 Aanpassingen in bestaande toetsen

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	26%	25%
Vmbo-kb	25%	26%
Vmbo-gt	22%	29%
Havo	25%	27%
Vwo	22%	19%

Uit de gesprekken met de respondenten die op dit onderdeel bevestigend hebben geantwoord, blijkt dat de aanpassingen in de bestaande toetsen vaak beperkt zijn en dat nog met meer ingrijpende aanpassingen gewacht wordt tot er meer duidelijkheid is over de referentieniveaus en de methoden verder ontwikkeld zijn.

Opbrengstgericht werken

In hoeverre wordt er opbrengstgericht gewerkt op het gebied van taal en rekenen? De enquêteresultaten laten zien dat er vooral in het havo en vmbo al door een behoorlijk deel (voor die schooltypen ongeveer een kwart tot een derde van de respondenten) opbrengstgericht gewerkt wordt op het gebied van taal en rekenen.

Tabel 3.8 Versterking in opbrengstgericht werken

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	34%	27%
Vmbo-kb	31%	25%
Vmbo-gt	28%	26%
Havo	25%	27%
Vwo	13%	17%

De interviews nuanceren de enquêteresultaten enigszins en laten zien dat het opbrengstgericht werken nog in de kinderschoenen staat en nog weinig concreet wordt toegepast. De wens om er meer mee te doen is er overigens wel en de geïnterviewden verwachten dat het zich verder zal ontwikkelen, ook omdat de Inspectie van het Onderwijs er steeds meer de nadruk op legt.

3.3.3 Lestijd/differentiatie

Lestijd (meer uren voor alle leerlingen)

Een groot deel van de scholen kiest voor uitbreiding van de lestijd. Uit de enquête en de interviews komt naar voren dat voor rekenen vaker extra lestijd is ingeroosterd dan voor taal. Rekenen wordt vaak gezien als een nieuw vak voor het voortgezet onderwijs (“rekenen is echt iets anders dan wiskunde”), terwijl de vereiste taalvaardigheden vaak als onderdeel worden gezien van het bestaande vak Nederlands. Toch zien we, vooral in het vmbo, dat een aanzienlijk deel van de respondenten aangeeft dat er voor dat vak urenuitbreiding is.

Tabel 3.9 Lestijd, meer lesuren Nederlands als apart vak of rekenen voor alle leerlingen

Schooltype	Nederlands	Rekenen
Vmbo-bb	34%	55%
Vmbo-kb	36%	64%
Vmbo-gt	28%	44%
Havo	21%	35%
Vwo	14%	26%

Het geven van extra klassikale lessen rekenen en taal wordt vaker in de onderbouw toegepast. In de bovenbouw beperkt men zich meestal tot de leerlingen die extra aandacht nodig hebben (bijvoorbeeld in de vorm van een steunuur). Wanneer er sprake is van extra lesuren, gaat het in veel gevallen

om één uur extra per week (per vak) met daarnaast eventueel nog tijd voor bijles en/of remedial teaching.

Op de vraag of de extra inzet op rekenen en taal ten koste gaat van andere onderdelen uit het lesprogramma wordt vanuit verschillende onderwijstypen verschillend geantwoord. In het havo en vwo gaat het vaak om extra uren en is er weliswaar sprake van een verzwaring van het programma voor de leerlingen, maar gaat de uitbreiding niet direct ten koste van andere vakken. In het vmbo variëren de uitkomsten en zijn er ook geïnterviewden die aangeven dat de extra inspanningen op het gebied van taal en rekenen ten koste gaan van de praktijkvakken. Concrete voorbeelden van programmatische problemen als gevolg van de referentieniveaus worden weinig genoemd, wel benadrukt men dat het onderwijsprogramma steeds voller wordt. Met het streven naar integratie van rekenen en taal in andere vakken en meer in te zetten op zelfstudie wil men voor de langere termijn weer toe naar een situatie waarin extra lessen op het gebied van taal en rekenen minder nodig zijn.

Invoering apart vak rekenen

Er is ook gevraagd of scholen rekenen als apart vak hebben ingevoerd. We zien dat dit vooral in het vmbo-kb het geval is (tabel 3.10).

Tabel 3.10 Invoering apart vak rekenen

Schooltype	
Vmbo-bb	54%
Vmbo-kb	71%
Vmbo-gt	45%
Havo	30%
Vwo	21%

Sinds een of twee jaar heeft een deel van de scholen rekenen als apart vak ingevoerd. Meestal gaat het dan om één, heel soms twee uur in de week voor de onderbouw. Er zijn verschillende vormen, onder meer klassikale lessen, die vaker in het in het vmbo worden toegepast. Meestal gaat het echter om steunuren waarin leerlingen die moeite hebben met rekenen extra instructie krijgen, oefenen en na enige tijd getoetst worden.

Veel geïnterviewden zien het rekenen als een noodzakelijk vak, omdat zonder specifieke lessen in het rekenen veel leerlingen het examen niet halen. Ook de scholen waar nog geen extra lessen zijn ingeroosterd, geven aan dat ze er in de toekomst, ook vanwege de exameneisen, waarschijnlijk niet onderuit kunnen. De extra lessen worden meestal gezien als bijspijkeractiviteit: om kinderen op het juiste niveau te krijgen. In het vmbo en de onderbouw van het havo en vwo is er, wanneer er sprake is van verplichte klassikale lessen voor iedereen, ook aandacht voor het bijhouden van vaardigheden.

Naast rekenen in de les wordt er op scholen ook met remedial teaching gewerkt, maar vanwege het intensieve karakter en de daarmee verbonden kosten wordt dit veel beperkter ingezet. Kosten worden overigens gezien als grootste belemmering voor het inroosteren van extra lessen. Er zijn voorbeelden van scholen die om die reden de inzet van extra lessen weer beperken en meer sturen op zelfstudie.

Meer aandacht voor rekenen in het vak wiskunde

De toename in aandacht voor rekenen binnen wiskunde blijkt vrij gelijkmatig verdeeld over de verschillende schooltypen.

Tabel 3.11 Meer aandacht voor rekenen in het vak wiskunde

Schooltype	
Vmbo-bb	39%
Vmbo-kb	41%
Vmbo-gt	49%
Havo	42%
Vwo	39%

Waar in de wiskundemethode sprake is van rekenonderdelen wordt daar nu vaker of meer aandacht aan besteedt. Een aantal geïnterviewden is van mening dat wiskunde en 'basisrekenen' behoorlijk van elkaar verschillen en dat de aandacht voor rekenen niet ten koste mag gaan van wiskunde.

Taal/rekenzwakke leerlingen

De aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen is in het vmbo bij ongeveer de helft van scholen toegenomen, voor de andere schooltypen ligt het percentage lager.

Tabel 3.12 Meer aandacht voor taal- en/of rekenzwakke leerlingen

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	46%	51%
Vmbo-kb	56%	48%
Vmbo-gt	46%	49%
Havo	40%	37%
Vwo	34%	27%

De toegenomen aandacht bestaat vooral uit de steunuren en in mindere mate remedial teaching (vooral voor leerlingen met dyslexie of dyscalculie). Naast organisatorische en financiële beperkingen, wordt een geringe motivatie van leerlingen om extra lessen te volgen als probleem genoemd. Geïnterviewden geven aan dat het niet altijd mogelijk is om leerlingen te verplichten de extra uren te volgen.

3.3.4 Professionalisering

Professionalisering

In de enquête is ook de (verdere) professionalisering in het kader van rekenen en taal aan de orde geweest. Ook hier zien we dat in de schooltypen waar de problemen verwacht worden (vmbo en havo) vaker scholingsactiviteiten plaatsvinden. De verschillende voor rekenen zijn echter groter dan bij taal (tabel 3.13).

Tabel 3.13 Professionalisering huidige docenten en/of overige functionarissen

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	28%	32%
Vmbo-kb	32%	25%
Vmbo-gt	34%	25%
Havo	25%	27%
Vwo	20%	15%

De activiteiten bestaan onder meer uit het bezoeken van informatie- en studiemiddagen. In mindere mate gaat het om uitgebreidere nascholing (variërend van enkele dagdelen tot een meerjarige opleiding).

Bij de intensievere professionalisering gaat het meestal om docenten wiskunde of Nederlands die zijn bijgeschoold tot reken- en taalcoördinator. In de nascholing door organisaties als SLO, CPS, APS en het Steunpunt Taal en Rekenen komen onder meer de inhoud van de referentieniveaus, de didactiek en de praktische invulling aan de orde. Als belangrijke belemmeringen om nascholing te volgen, worden gebrek aan tijd, geld, deelnamebereidheid en de afstand tot de cursuslocatie genoemd.

Extra docenten

Er worden, zeker voor taal, maar beperkt nieuwe mensen aangenomen (tabel 3.14).

Tabel 3.14 Aantrekken extra docenten Nederlands en rekenen/wiskunde

Schooltype	Nederlands	Rekenen
Vmbo-bb	1%	2%
Vmbo-kb	2%	9%
Vmbo-gt	1%	7%
Havo	2%	6%
Vwo	1%	3%

De grootste belemmering voor het aanstellen van extra mensen liggen op het financiële vlak. Meestal wordt er eerst intern gezocht naar een oplossing, door de zittende docenten in te zetten. Soms wordt er voor minder gebruikelijke alternatieven gekozen: de inzet van hbo-studenten die voor studiepunten taal- en rekenzwakke leerlingen ondersteunen, is daar een voorbeeld van.

3.3.5 Brede aandacht (andere vakken)

Aandacht in andere onderdelen van het curriculum

Door in andere vakken aandacht te besteden aan taal en rekenen kan het aantal extra lessen beperkt blijven en is de verbinding met de praktijk of de toepassing ook meteen duidelijk. Dit zijn enkele genoemde voordelen van de integratie van rekenen en taal in andere vakken. Uit tabel 3.15 en de aanvullende gesprekken leiden we af dat dit voor taal eenvoudiger te realiseren is dan voor rekenen.

Tabel 3.15 Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands en voor rekenen in andere vakken dan wiskunde/rekenen

Schooltype	Taal	Rekenen
Vmbo-bb	31%	15%
Vmbo-kb	32%	22%
Vmbo-gt	28%	18%
Havo	22%	16%
Vwo	22%	11%

Op basis van de gesprekken concluderen we dat veel scholen streven naar meer integratie, maar dat er nog weinig zijn die er concreet mee bezig zijn. Wel worden er kleine stappen gezet en worden rekenonderdelen zoals procenten of verhoudingen bijvoorbeeld nadrukkelijker behandeld in vakken als aardrijkskunde, maatschappijleer en natuurkunde. Voor taal geldt bijvoorbeeld dat verslagen in de zaakvakken (of proefwerken) ook op Nederlands worden gecontroleerd. Geïnterviewden benadrukken dat een uniforme manier van uitleggen in de verschillende vakken van groot belang is en dat daarvoor afstemming nodig is tussen de vakdocenten en de taal- of rekencoördinator. Er moet duidelijkheid zijn over praktisch inhoudelijke zaken als de manier van uitleg, de gehanteerde definities en wat je wel en niet goed rekent.

Geïnterviewden met ervaring op dit onderdeel geven aan dat integratie in de praktijk lastig blijkt, omdat je allerlei uitvoeringsproblemen tegenkomt. Een van hen zegt daarover: "Het blijft lastig taal en rekenen tot één zorg te maken van alle docenten. Mensen lijken ermee in te stemmen, een gedeelte is zelfs heel enthousiast, maar vervolgens worden afspraken niet nagekomen."

Ouders als betrokken partij

Om kinderen taal- en rekenonderwijs serieus te laten nemen, heb je ook de ouders nodig. Ouders moeten het belang van rekenen en taal inzien en waar mogelijk hun kinderen stimuleren. Nu gebeurt het nog te vaak dat ouders tegen hun kinderen zeggen dat 'ze toch niet kunnen rekenen' of 'dat spellen niet belangrijk is wanneer je bouwvakker wordt'. Ouders, zo komt uit de interviews naar voren, blijken nog onvoldoende op de hoogte dat taal en rekenen examenonderdelen worden. Omdat een stimulerende houding van ouders belangrijk is, vraagt een aantal scholen dan ook om meer

(overheids)voorlichting op dit terrein. Overigens werken scholen er ook zelf aan door de referentieniveaus onder de aandacht te brengen op ouderavonden en via andere communicatiemiddelen naar ouders (nieuwsbrieven, website et cetera).

3.4 Algemeen beeld voortgezet onderwijs

Activiteiten

De invoering van de referentieniveaus in het voortgezet onderwijs komt langzaam op gang. Wanneer we kijken naar de activiteiten die in uitvoering zijn, dan zien we voor taal dat scholen het meest bezig zijn met de volgende drie onderdelen:

- invoering van een toets van het startniveau (van 39% in havo tot 69% in vmbo bb);
- extra diagnostische toetsen (van 28% in havo tot 52% in vmbo bb);
- meer aandacht voor taalzwakke leerlingen (van 34% in vwo tot 56% in vmbo kb).

Bij rekenen zien we een soortgelijk patroon, alleen komt de inzet van extra uren hier vaker voor:

- invoering van een toets van het startniveau (van 47% in het vwo tot 69% in het vmbo-bb);
- invoering van diagnostische toetsen (van 36% in het vwo tot 55% in het vmbo-bb);
- meer lessen rekenen voor alle leerlingen (van 26% in het vwo tot 64% in het vmbo-kb).

De enquête laat verder zien dat er voor rekenen meer nieuwe activiteiten plaatsvinden dan voor taal en dat van de verschillende schooltypen het vmbo het meest actief is.

Er bestaan flinke verschillen tussen scholen in de mate van aandacht voor taal en rekenen en de gehanteerde werkwijze. Deskundigen bevestigen dit en geven aan dat de mate van aandacht voor een belangrijk deel afhankelijk is van de gevoelde urgentie bij de directie. Een van geraadpleegde deskundigen merkt over de inspanningen op dat “de aandacht het grootst is voor wat nieuw is (rekenen) en wat civiel effect heeft (examens in vo en mbo)”. De activiteiten op het gebied van rekenen zijn volgens de geraadpleegde deskundigen vooral op gang gekomen sinds duidelijk werd dat de rekentoets gaat meetellen in de uitslagregeling.

Nulmeting: urgentie in vmbo het grootst

Hoewel de manieren waarop de scholen werken aan de verbeteringen van rekenen en taalvaardigheid verschillen, zijn er wel trends te benoemen. De enquête laat zien dat veel scholen bezig zijn (geweest) om het niveau van hun

leerlingen vast te stellen. Een deel van de scholen heeft dat inmiddels goed in beeld, terwijl andere scholen nog 'zoekende zijn' en vragen hebben over welke toets het meest geschikt is. De vervolgstap is om de geconstateerde hiaten weg te werken. Vooral in het vmbo, en dan het sterkst in de beroepsgerichte leerwegen, is het besef groot dat de achterstanden niet met een paar extra lessen weggewerkt kunnen worden. In het vmbo en in mindere mate het havo schat men in dat veel meer lessen of een bredere benadering nodig zijn. Over de vwo-leerlingen heeft men op de scholen de minste zorgen en de inschatting is dat de vwo'ers, indien nodig, aan een aantal extra lessen wel genoeg hebben om het vereiste 3F-niveau te halen.

Veel scholen geven aan dat ze nog bezig zijn met de voorbereidingsfase en dat de gevolgen van de invoering van de referentieniveaus (tot nu toe) beperkt zijn. Op het gebied van rekenen wordt er, vooral door het inroosteren van extra lessen, meer gedaan dan op het gebied van taal en op de lagere niveaus wordt meer gedaan dan de hogere. Veel geïnterviewden geven aan dat er op korte termijn, vaak al in het schooljaar 2012-2013, veranderingen verwacht worden.

Activiteiten: meer gebruik digitale oefenstof

De manier waarop scholen omgaan met de achterstanden verschilt. Een deel van de scholen geeft in de onderbouw reken- en taallessen (al dan niet op verschillende niveaus), met als doel om alle leerlingen op hetzelfde niveau te krijgen. In de interviews wordt door de vo-scholen vaak verwezen naar de grote verschillen in het uitstroomniveau van po-scholen, waardoor in het vo soms grote achterstanden weggewerkt moeten worden.

Binnen vo-scholen wordt steeds meer gebruikgemaakt van digitale oefenprogramma's waarbij leerlingen, op hun eigen niveau, zowel op school als thuis kunnen werken. Op sommige scholen worden taal en rekenen in de overgangsnormen opgenomen om te voorkomen dat leerlingen aan het eind van de opleiding in de problemen komen en uiteindelijk zakken doordat ze taal en rekenen onvoldoende beheersen. Er zijn echter ook vmbo-scholen die dat op de lagere niveaus bewust niet doen omdat hun leerlingen anders "niet door kunnen", omdat ze niet in staat worden geacht het vereiste niveau te halen.

Verskil beleving docenten en directie

Net als in het primair onderwijs blijkt dat directeuren vaker dan docenten aangeven dat de invoering van de referentieniveaus heeft geleid tot aanpassingen en nieuwe activiteiten. We zien dit bij alle thema's terugkomen, maar de grootste verschillen treden op bij de onderdelen 'aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen' en het onderdeel 'opbrengstgericht werken' waarbij de verschillen tussen directie en docenten rond de twintig procent liggen (op zowel taal als rekenen).

Urgentiebesef en draagvlak

Veel geïnterviewden zijn het ermee eens dat er eisen worden gesteld op het gebied van rekenen en taal en geven aan dat er bij veel leerlingen verbetering nodig en mogelijk is. De referentieniveaus worden daarbij gezien als een nuttig hulpmiddel. Wel worden er kanttekeningen bij de invoering geplaatst, vooral onduidelijkheid over inhoud en toepassing en de zorg over haalbaarheid op de lagere vmbo-niveaus worden veel genoemd. Een aantal geïnterviewden ziet niets in de referentieniveaus en vindt ze “overdreven” of “te veel een keurslijf”.

De urgentie voor de inzet van extra activiteiten wordt het minst gevoeld bij het vwo, waar men over het algemeen verwacht dat de meeste leerlingen het vereiste niveau op de rekentoets zullen halen. Bij het havo is het beeld wisselend, vaak wordt dit schooltype in één adem genoemd met het vwo, maar er zijn ook voorbeelden van scholen waar lage toetsresultaten hebben geleid tot meer activiteiten. De urgentie om aan rekenen en taal te werken wordt echter het sterkst gevoeld binnen het vmbo, en dan vooral op de lagere niveaus, omdat de (verwachte) resultaten daar het laagst zijn.

Binnen scholen zijn vooral de taal- en rekencoördinatoren de aanjagers van concrete activiteiten. De eerste aanzet ligt vaak wel bij de directie en coördinatoren geven aan dat voor een goede voortgang de financiële en beleidsmatige ondersteuning vanuit de directie onontbeerlijk is. Bij docenten van andere vakken dan Nederlands en wiskunde, wordt de urgentie over het algemeen minder gevoeld, maar daar is volgens de geïnterviewden langzamerhand een verschuiving zichtbaar. Wanneer er weerstand is tegen de referentieniveaus, komt die voornamelijk vanuit docenten. In veel gevallen gaat het dan om docenten die taal en rekenen niet als onderdeel van hun takenpakket beschouwen.

Onduidelijkheid over eisen en geschikt lesmateriaal: vooral bij taal

Van verschillende kanten komt naar voren dat het vinden van geschikt lesmateriaal nog een probleem is. De vraag of methoden ‘Meijerinkbestendig’ zijn, is voor de scholen soms lastig te beoordelen. Ook blijkt dat er bij scholen nog onduidelijkheid is over de invulling en toepassing van de referentieniveaus zelf, vooral op het gebied van taal. Bijvoorbeeld over de vraag wat in het schoolexamen aan de orde moet komen en wat in het centraal examen. Mogelijk geven de syllabi die beschikbaar komen hier meer duidelijkheid over.

Knelpunten bij invoering en zorgen over haalbaarheid in het vmbo

Uit de gesprekken met deskundigen en vertegenwoordigers van scholen komt naast de bovengenoemde punten over onduidelijkheden en de Meijerinkbestendigheid van methoden, nog een aantal andere knelpunten naar voren. We zullen een aantal daarvan puntsgewijs noemen:

- Vertaling van de referentieniveaus naar de praktijk blijkt soms lastig. Hoe bereid je de leerlingen goed voor?
- Budgettaire en facilitaire problemen (extra les, beschikbare computers, kosten van toetsen).

- Geringe motivatie bij de leerlingen, met name in het vmbo.
- Verschillen in instroomniveau en reeds opgelopen achterstand in het primair onderwijs.
- Gebrek aan een doorlopende lijn van po naar vo en uniformiteit tussen aanpakken van po-scholen onderling.
- Korte tijd die er is om leerlingen op niveau te krijgen (zeker op de lagere niveaus).

Een belangrijke zorg van veel geïnterviewden is dat vmbo-leerlingen (vooral in de beroepsgerichte leerwegen) het vereiste niveau niet zullen halen, omdat het niveau bij binnenkomst al laag is en er naar hun oordeel te weinig geld en tijd is om deze leerlingen op niveau te brengen. Ook is er twijfel of het vereiste 2F-niveau wel bereikbaar is voor een belangrijk deel van de leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen. Er wordt daarom door verschillende geïnterviewden gepleit voor het instellen van twee niveaus binnen het vmbo. Naast problemen in het vmbo wordt, zij het veel minder vaak, erop gewezen dat het er in het havo ook problemen zullen ontstaan. De grootste problemen (op korte termijn) worden verwacht bij het rekenen.

4 MIDDELBAAR BEROEPSONDERWIJS

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van het onderzoek naar de onderwijsinspanningen op het gebied van taal en rekenen in het middelbaar beroepsonderwijs. Eerst bespreken we kort wie er hebben deelgenomen aan het onderzoek, vervolgens presenteren we de uitkomsten uit de enquête en interviews geordend naar thema. Tot slot beschrijven we de algemene bevindingen voor het mbo. In deze laatste stap betrekken we ook de uitkomsten van vragen die bij alle interviews met schoolvertegenwoordigers aan de orde zijn geweest (onder ander over urgentie en draagvlak) en de gesprekken met de geraadpleegde deskundigen.

4.2 Respondenten

Internetenquête

In het mbo hebben 489 respondenten de vragenlijst volledig ingevuld, in totaal hebben 515 respondenten de belangrijkste vragen beantwoord. Het grootste deel van de respondenten werkt aan een roc (83%), bijna elf procent werkt aan een aoc. Daarnaast zijn er 23 respondenten vanuit een vakschool (4,5%) en tien die werken aan een niet-bekostigde instelling (bijna 2%).

Ongeveer een kwart van de respondenten is docent Nederlands, eveneens een kwart is docent in een ander vak en nogmaals een kwart is rekencoach of coördinator rekenen.

Bekendheid met de referentieniveaus

Acht op de tien respondenten geven aan goed bekend te zijn met de invoering van de referentieniveaus. Respondenten die de vragenlijst invullen voor een instelling zijn naar hun eigen oordeel goed bekend met de invoering van de referentieniveaus (94%). Als een respondent de vragenlijst beantwoordt vanuit het perspectief van een sector, unit of school daalt dit percentage licht (91%), als er wordt ingevuld specifiek voor de bol of de bbl daalt het sterk (naar respectievelijk 70 en 77%). Ofwel, respondenten die op hoger/abstracter niveau antwoorden, geven aan dat ze goed op de hoogte zijn, bij respondenten die specifiek voor de bol of bbl invullen is dat minder het geval.

We zien hetzelfde patroon terug bij de bekendheid met toetsen en examens. Gemiddeld vinden zeven van de tien de respondenten dat ze hiermee goed bekend zijn. Als we uitsplitsen naar organisatieniveau/perspectief, dan blijkt dat die bekendheid op het niveau van de instellingen veel hoger ligt (rond de 85%), dan op het niveau van de sector, unit of school (rond de 75%). Van de

respondenten die de vragenlijst invullen vanuit het perspectief van de bol of bbl, zegt circa 55 procent goed bekend te zijn met toetsen en examens.

Belronde

In het mbo zijn er met 52 personen telefonische interviews gehouden. In de interviews is ingegaan op maximaal twee van de vijf verdiepingsthema's (zie tabel 4.1). De interviewkandidaten zijn op basis van antwoorden uit de enquête geselecteerd voor de betreffende onderdelen.

Tabel 4.1 Aantal keer dat elk thema aan de orde is geweest

Thema	Mbo
Didactiek, leermiddelen	18
Toetsing, opbrengstgericht werken	26
Onderwijstijd, doelgroepenbeleid	19
Professionalisering	20
Aandacht t&r in andere vakken, stage	20

4.3 Thema's

In de volgende paragrafen bespreken we de uitkomsten uit de enquête per thema en combineren die met de informatie uit de interviews met vertegenwoordigers van scholen. De gepresenteerde enquêteresultaten hebben telkens betrekking op de maatregelen die in uitvoering zijn. Voor de meer gedetailleerde cijfers, waarin ook aandacht is voor activiteiten die in voorbereiding zijn, verwijzen we naar bijlage 4. In de nu volgende tabellen is telkens een uitsplitsing gemaakt naar het perspectief/organisatieniveau van waaruit de respondent heeft geantwoord. We hebben dit gedaan omdat het perspectief van een lid van het college van bestuur of een beleidsmedewerker op centraal niveau nogal kan verschillen van dat van een docent op een specifieke opleiding.¹

4.3.1 Didactiek/lesmethode

Didactiek

We zien dat respondenten op verschillende niveaus aangeven dat er vaker wijzigingen hebben plaatsgevonden in de didactiek voor rekenen dan voor taal (tabel 4.2).

¹ We merken hierbij op dat verschillen tussen de instelling als geheel en de onderliggende scholen, afdelingen, units, sectoren, colleges et cetera goed verklaard kan worden door het verschil in perspectief. Ter illustratie: op een fictieve instelling met tien units, waarvan er zes een bepaalde maatregel hebben genomen, zul je op centraal niveau honderd procent vinden terwijl je op het onderliggende niveau, wanneer je ze allemaal bevroegd hebt, maar tot zestig procent komt. Voor de vergelijking van bol met bbl geldt het verschil in organisatieniveau overigens niet.

Tabel 4.2 Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taal- en rekenonderwijs

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	63%	68%
Sector/unit/school	56%	70%
Bol	48%	54%
Bbl	54%	54%

Uit de interviews komt naar voren dat de aanpassingen vooral samenhangen met de invoering van rekenen en met het gebruik van nieuwe (digitale) methoden. Ook wordt er, vooral bij rekenen, meer gekeken naar de wijze waarop ermee in het basisonderwijs wordt omgegaan. Dat er soms behoefte is aan andere vaardigheden blijkt uit voorbeelden waarin instellingen gebruikmaken van docenten van Educatie voor taal (ervaring in taalverwerving) of pabo-afgestudeerden voor rekenen (kennis moderne rekenmethodiek).

Lesmethode

Vanuit het perspectief van afzonderlijke scholen (binnen instellingen) geldt dat ongeveer de helft een nieuwe methode voor Nederlands en twee derde een nieuwe methode voor rekenen heeft ingevoerd (mede) sinds de invoering van de referentieniveaus. Veelgenoemd in dit verband zijn Deviant en Reken- en taalblokken. In sommige gevallen ontwikkelen instellingen/docenten ook zelf (aanvullende) opdrachten.

Tabel 4.3 Nieuwe methode voor Nederlands of rekenen

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	59%	61%
Sector/unit/school	49%	68%
Bol	38%	48%
Bbl	42%	58%

Er is ook gevraagd naar de inzet van nieuwe of aangepaste leermiddelen of faciliteiten. De vraag is, zo blijkt uit de interviews, breed geïnterpreteerd en men verwijst bij deze vraag onder meer naar aanvullende toetsen, zelf ontwikkelde opdrachten of internetsites en andere digitale ondersteuning op het gebied van rekenen en taal.

Tabel 4.4 Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	48%	45%
Sector/unit/school	33%	41%
Bol	23%	27%
Bbl	27%	27%

4.3.2 Toetsing/opbrengstgericht werken

Instaptoets

Uit tabel 4.5 leiden we af dat instaptoetsen om het instroomniveau van leerlingen te bepalen op grote schaal gebruikt worden.

Tabel 4.5 Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	88%	82%
Sector/unit/school	75%	82%
Bol	65%	70%
Bbl	73%	65%

In verschillende interviews kwam naar voren dat de instaptoets als nulmeting wordt gebruikt en dat er door het jaar heen of aan het einde van het jaar vervolgotoetsen worden afgenomen om de voortgang van de leerlingen te bepalen. De resultaten uit de instaptoets worden zowel gebruikt op groepsniveau als op individueel niveau voor bijvoorbeeld toelating (als onderdeel van de intake), het vaststellen van de noodzaak tot bijles of de indeling naar niveaugroep (wanneer er sprake is van een gedifferentieerd bijspijker/lesprogramma). De uitkomsten van de instaptoetsen zijn volgens veel geïnterviewden reden tot zorg en er wordt gevreesd dat een groot deel van de leerlingen niet voor 2014 op het vereiste niveau kan worden gebracht.

Aanvullende (diagnostische) toetsen

We hebben ook gevraagd naar de inzet van extra diagnostische toetsen als gevolg van de invoering van de referentieniveaus. Ongeveer twee derde van de respondenten op het instellings- en schoolniveau geeft aan dat er aanvullende toetsen zijn afgenomen.

Tabel 4.6 Invoeren van (extra) diagnostische toetsen

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	68%	65%
Sector/unit/school	65%	68%
Bol	50%	54%
Bbl	42%	50%

In tegenstelling tot de instaptoets, waarbij veelal sprake is van centrale regie en een uniforme methode, is er bij de tussentijdse toetsen meer variëteit in frequentie en aanpak over opleidingen. Dit is uiteraard afhankelijk van de onderlinge afspraken en organisatiewijze: sommige instellingen hebben zeer duidelijk centrale sturing, terwijl andere instellingen bestaan uit min of meer autonoom opererende opleidingen. Een aantal instellingen of scholen doet niet aan tussentijdse toetsing (buiten de methode om) omdat daar geen tijd voor is of middelen voor beschikbaar zijn.

Aanpassing in bestaande toetsen

Er is in de enquête ook gevraagd of er naar aanleiding van de referentieniveaus aanpassingen zijn gedaan in de bestaande toetsing. De uitkomsten op dat onderdeel zijn weergegeven in tabel 4.7.

Tabel 4.7 Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	60%	52%
Sector/unit/school	42%	50%
Bol	34%	36%
Bbl	31%	42%

Opbrengstgericht werken

Uit tabel 4.8 leiden we af dat het opbrengstgericht werken in de ogen van de respondenten nog maar beperkt wordt toegepast.

Tabel 4.8 Versterking opbrengstgericht werken

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	20%	26%
Sector/unit/school	19%	28%
Bol	18%	21%
Bbl	15%	23%

Uit de interviews blijkt dat de instellingen waar het speelt, nu een start maken met het systematisch bijhouden van resultaten en dat er nog geen sprake is van een gerichte analyse (en daaraan gekoppelde activiteiten).

4.3.3 Lestijd/differentiatie

Lestijd

In reactie op de referentieniveaus wordt er, op het niveau van scholen, op ongeveer de helft meer uren taal en ongeveer twee derde meer uren rekenen gegeven dan voor de invoering van de referentieniveaus het geval was.

Tabel 4.9 Meer uren (in apart vak) voor alle deelnemers

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	66%	70%
Sector/unit/school	50%	67%
Bol	42%	53%
Bbl	37%	52%

Uit de interviews komt naar voren dat het aantal extra uren (ten opzichte van de eerdere situatie) varieert van nul tot vier uur. Het gemiddelde aantal uren dat nu aangeboden wordt, ligt rond de één à twee uren per week voor

taal en één à twee uur voor rekenen. Op sommige instellingen krijgen alle leerlingen aanvullende lessen, terwijl op andere instellingen de aandacht vooral gericht is op de cohorten die in de toekomst examen gaan doen in taal en rekenen. In de meeste gevallen gaat het om lessen in de eerste twee leerjaren.

Voor bbl-leerlingen zijn rekenen en taal moeilijker in te roosteren, zij krijgen over het algemeen minder uren rekenen en taal. Overigens gaat de extra inzet op die vakken volgens sommige geïnterviewden in een aantal gevallen wel ten koste van de beroepsgerichte vakken.

Taal/rekenzwakke leerlingen

Afgaande op de resultaten op het schoolniveau is er op iets meer dan de helft van de scholen meer aandacht gekomen voor de taal- en/of rekenzwakke deelnemers.

Tabel 4.10 Meer aandacht specifiek voor taal- of rekenzwakke deelnemers

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	62%	56%
Sector/unit/school	53%	54%
Bol	51%	54%
Bbl	44%	50%

Naast de reguliere lessen worden er ook extra lessen aangeboden waarin leerlingen die heel veel moeite hebben met taal en rekenen extra instructie en begeleiding krijgen. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerlingen met dyslexie en dyscalculie. Het gaat hierbij vaak om les in kleinere groepen, waarin ook zelfstandig gewerkt wordt. Naast cognitieve beperkingen, is er bij deze groep leerlingen ook vaak sprake van motivatieproblemen.

4.3.4 Professionalisering

Nascholing

Op instellingsniveau is de mate van nascholing voor taal en rekenen nagenoeg gelijk, terwijl op het schoolniveau duidelijk vaker aangegeven wordt dat er geschoold is voor rekenen. Op basis van de interviews schatten we in dat het schoolniveau hier het meest reële beeld geeft.

Tabel 4.11 Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	63%	64%
Sector/unit/school	52%	67%
Bol	34%	48%
Bbl	37%	46%

De mate waarin wordt geschoold, de manier waarop en de doelgroep van scholing verschilt sterk per instelling (of onderliggende school). Bij sommige instellingen zijn alle docenten nageschoold naar aanleiding van de referentieniveaus. Op een van de instellingen uit ons onderzoek zijn bijvoorbeeld alle mbo-docenten zo geschoold dat zij Nederlands op 3F-niveau beheersen. Ook is het beleid op deze instelling dat readers en syllabi geen taalfouten bevatten en dat er foutloos op het bord geschreven wordt. Binnen deze instelling hebben docenten zelf ook een instaptoets gedaan en hebben zij afhankelijk van hun resultaten aanvullende scholing (workshops en zelfstudie) gekregen. Na het scholingstraject zijn de docenten vervolgens weer getest. Overigens gaat het niet op elke instellingen op deze wijze, er zijn ook instellingen waar docenten bewust niet getoetst worden omdat dat extra weerstand zou oproepen.

Het komt vaker voor dat alleen de docenten rekenen en taal geschoold worden. Het gaat dan bijvoorbeeld om scholingen van Cito, APS of Cinop, waarin onder meer aandacht besteed wordt aan didactische aanpak en in het geval van rekenen meer inzicht in het moderne rekenonderwijs en oplossingsstrategieën. Bij de mensen die wij gesproken hebben, duurden de gevolgde cursussen een middag of enkele dagdelen. Bij meer intensieve vormen werd zestien weken lang vier uur per week aan het betreffende vak gewerkt. Ook is er soms sprake van interne scholing en kennisdeling, waarbij expertise die al in huis is of net is opgedaan in een cursus, informatiemiddag of kenniskring verder wordt verspreid in de organisatie.

Extra docenten

Meer dan veertig procent van de respondenten (op instellingsniveau) geeft aan dat op zijn of haar instelling extra docenten voor taal en/of rekenen zijn aangesteld naar aanleiding van de referentieniveaus.

Tabel 4.12 Aantrekken van extra docenten

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	41%	44%
Sector/unit/school	26%	31%
Bol	19%	20%
Bbl	25%	29%

Overigens blijkt dat een aantal instellingen wel extra docenten zou willen aannemen voor deze vakken, maar dat zij daar geen financiële ruimte voor zien. Bij instellingen die extra personeel inzetten, wordt ook personeel aangenomen met een andere achtergrond dan gebruikelijk in het mbo. Het gaat dan bijvoorbeeld om mensen met een pabo-achtergrond, docenten van een taalschool of volwasseneneducatie. De ervaringen hiermee zijn overigens wisselend. Inhoudelijk zijn er soms grote voordelen omdat deze docentgroepen veel ervaring hebben met het aanleren van basisvaardigheden

in taal en rekenen. Een nadeel, zo blijkt uit de interviews, is soms dat deze docenten geen 'feeling' hebben met de doelgroep in het mbo.

Overigens wordt de vraag 'wie het rekenen moet geven' in de interviews nogal eens als knelpunt genoemd, zeker omdat er geen formele bevoegdheid is voor een rekendocent.

4.3.5 Brede aandacht

Aandacht in andere onderdelen curriculum

Bij veel instellingen wordt gewerkt vanuit het drieslagmodel, waarbij het streven is om de taal- en rekenactiviteiten vorm te geven en aan te bieden in 1) speciale lessen en workshops, 2) als individuele oefening en ondersteuning en 3) als onderdeel van de beroepsvakken en opdrachten. Bij instellingen die al verder zijn, zien we dat de onderdelen 'lessen' en 'individuele ondersteuning' steeds meer vorm krijgen, maar dat de integratie met de praktijkvakken nog lastig blijkt en meer tijd vergt.

Tabel 4.13 Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands en rekenen/wiskunde

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	38%	27%
Sector/unit/school	35%	27%
Bol	29%	27%
Bbl	29%	29%

Uit tabel 4.13 leiden we af dat de integratie van taal in andere vakken vaker wordt toegepast dan de integratie van rekenen in andere vakken. Uit de interviews weten we dat de integratie met rekenen moeilijker te bewerkstelligen is, zeker in de sectoren waar weinig gerekend wordt, zoals welzijn. In technische opleidingen, bij scheikunde en economie is de verbinding makkelijker te maken. Op scholen waar concreet gewerkt wordt aan de integratie wordt bijvoorbeeld bij verslagen, toetsen en presentaties van alle vakken ook het Nederlands beoordeeld. Bij het rekenen wordt naar overlap met andere vakken gekeken en worden de onderdelen 'maten' en 'procenten' ook in de praktijkvakken verdiept.

4.3.6 Pilotexamens

Vanuit veel instellingen wordt er meegedaan met de pilotexamens. Een belangrijke reden voor deelname is dat instellingen hiermee inzicht krijgen in de inhoudelijk kant van de examens, en ervaring opdoen in de organisatorische aspecten van de nieuwe digitaal afgenomen examens. Dat deelname zinvol kan zijn, blijkt wel uit het feit dat een van de scholen uit het onderzoek naar aanleiding van de pilot het rekenonderwijs sterk heeft aangepast en net als in de examenopgaven nu veel meer werkt met praktijkvoorbeelden.

Tabel 4.14 Deelname aan pilotexamens

Perspectief respondent	Taal	Rekenen
Instelling	78%	77%
Sector/unit/school	70%	74%
Bol	45%	53%
Bbl	33%	27%

Er is in de interviews ook een aantal inhoudelijke vragen, opmerkingen en oplossingen naar voren gebracht, die we hier niet behandelen omdat die ongetwijfeld in de evaluatie van de pilots aan de orde komen.

4.4 Algemeen beeld mbo

Activiteiten

De enquêteresultaten laten zien dat de referentieniveaus in het mbo tot nu toe vooral hebben geleid tot:

- invoering van toetsen voor niveaubepaling en diagnostische toetsen;
- deelname aan de pilotexamens;
- inzet van extra lessen voor taal en rekenen;
- meer aandacht voor taal- en/of rekenzwakke leerlingen.

Uit de enquêteresultaten en de interviews leiden we af dat op veel mbo's het (instroom)niveau van de leerlingen op taal en rekenen wordt getoetst en dat er vooral op het gebied van rekenen nieuwe activiteiten plaatsvinden. Uit de gesprekken komt naar voren dat men zich realiseert dat er activiteiten nodig zijn om leerlingen op niveau te brengen. De toetsing heeft, zeker in de lagere niveaus, laten zien dat een groot deel van de leerlingen over onvoldoende kennis en vaardigheden beschikt en dat dringend maatregelen nodig zijn om daar iets aan te doen. Het initiatief om reken- en taalactiviteiten te ontplooiën ligt bij elke instelling anders. Op sommige instellingen blijkt het college van bestuur de aanjager, terwijl op andere instellingen het initiatief meer ligt bij vaksecties of beleidsafdelingen. Duidelijk is wel dat draagvlak en inzet binnen alle lagen van de organisatie nodig zijn om tot een goede uitvoering van de taal- en rekenactiviteiten te komen.

Bepaling niveau als eerste stap

Veel instellingen zijn inmiddels concreet aan het werk met de referentieniveaus. Een groot aantal instellingen is in de afgelopen twee jaar gestart met activiteiten in het kader van de referentieniveaus. Het vaststellen van het instroomniveau is meestal de eerste stap. Het geeft een inschatting van de kennis en vaardigheden van de leerlingen en geeft richting aan de in te zetten maatregelen. Geïnterviewden gaven aan dat een groot deel van de leerlingen binnenkomt onder het 2F-ingangsniveau en een deel zelfs onder niveau 1F. Uit de interviews komt naar voren dat dit vooral in de bbl een probleem vormt, omdat de mogelijkheden voor bijscholing daar door het geringe aantal

contacturen beperkt is. Naast een niveauprobleem speelt volgens geïnterviewden op de lagere niveaus en bbl ook een motivatieprobleem. Een groot deel van de leerlingen heeft geen zin in rekenen en taal en ziet het belang er niet van in. Een deel van de docenten vraagt zich in dit verband ook af waarom hoofdrekenen zo noodzakelijk is, nu het werken met de rekenmachine gemeengoed is.

Extra lesuren

Uit de gesprekken wordt duidelijk dat binnen de mbo's het onderwijs op het gebied van rekenen en taal nog volop in ontwikkeling is en dat er gezocht wordt naar mogelijkheden voor verbetering op bijvoorbeeld het gebied van de inzet van lesuren, integratie in andere vakken en ondersteuning van zwakke leerlingen. Een groot deel van de instellingen geeft inmiddels taal- en rekenlessen en/of steunlessen voor zwakke leerlingen. Het aantal uren dat besteed wordt aan taal en rekenen is vaak van nul naar een à twee uur per week gegaan. Geïnterviewden geven aan dat door de ingezette activiteiten, het taal- en rekenniveau van de mbo leerlingen op de hogere niveaus snel zal stijgen. Voor bbl-leerlingen is het onderwijs moeilijker te organiseren omdat zij maar een dag in de week naar school komen en daarin ook voldoende tijd besteed moet worden aan de beroepsgerichte onderdelen.

Verskil beleving beleid en uitvoering

In de hoofdstukken voor primair en voortgezet onderwijs is stilgestaan bij de verschillen tussen directie en docenten en is gevonden dat de directeuren een positiever beeld schetsen dan de docenten. Ook in het mbo zien we dit verschil, maar door de grote omvang en gelaagdheid van de roc's is het niet uit te sluiten dat verschil vooral een gevolg is van het organisatieniveau dat de respondent overziet (zie ook inleiding en noot in paragraaf 3.1). Om die reden verbinden we er dan ook geen conclusies aan.

Knelpunten

De invoering van de referentieniveaus heeft volgens de respondenten en geïnterviewden een groot aantal effecten gehad. Op onder meer facilitair (lokale, lesmethoden), organisatorisch (roosters, extra uren) en op personeelsvlak (bijscholing, eventueel aannemen nieuw personeel) zijn er veranderingen doorgevoerd. Hierbij stuit men op verschillende problemen, zoals te weinig middelen, tekort aan faciliteiten en te weinig gekwalificeerd en geschoold personeel.

Het merendeel van de geïnterviewden geeft aan dat de grotere aandacht voor taal en rekenen positief is, maar dat de eisen onder de huidige omstandigheden te hoog liggen en dat andere vakken in de knel komen (vooral in de bbl). Een groot deel van de leerlingen zal, zo vrezen zij, het vereiste niveau niet halen, waarbij het probleem voor rekenen waarschijnlijk groter is dan bij taal. Een deel van de geïnterviewden vindt dan ook dat de examinering volgens de huidige referentieniveaus in het beroepsgerichte mbo zijn doel voorbij schiet. Het generieke taal en rekenen staat volgens hen ver van

belevingswereld van studenten af en men vreest dat door de geformuleerde eisen een deel van de leerlingen geen startkwalificatie zal halen. Men hoopt dat op termijn het instroomniveau hoger wordt doordat er in de vooropleiding meer aandacht komt voor rekenen en taal. Dat mbo's in korte tijd de volledige achterstand (opgebouw in po en vo) moeten inlopen, wordt door een aantal geïnterviewden als onrechtvaardig gezien.

Vanuit deze achtergrond is er bij velen de hoop dat de eisen worden bijgesteld of dat er uitwijkmogelijkheden komen voor leerlingen die het echt niet (kunnen) halen. Hierbij wordt onder meer gesproken over de invoering van een zogenaamd 'vakdiploma' waarbij de taal- en rekenvaardigheden een minder grote rol spelen. Ook een meer stapsgewijze invoering via po en vo wordt als oplossing naar voren gebracht.

BIJLAGEN

Praktijkvoorbeelden

Onze Wereld (po), Amsterdam

Onze Wereld is een basisschool op levensbeschouwelijke grondslag in Amsterdam Zuidoost. De school valt onder de Stichting Bijzonderwijs, een koepel voor 7 basisscholen en 2 nevenvestigingen. De school is gehuisvest in een multifunctioneel gebouw, waarbinnen ook een Jenaplanschool, een christelijke basisschool en een peuterspeelzaal te vinden zijn. De instellingen in het gebouw werken samen in de Brede School Kortvoort. De school heeft circa 190 leerlingen, afkomstig uit zo'n 20 verschillende landen en culturen en werkt vanuit een jaarklassensysteem.

Ambitie en Opbrengst Gericht Werken

De school heeft in haar visie vastgelegd te streven naar bovengemiddelde opbrengsten, waarbij constante vernieuwing als belangrijk middel wordt aangemerkt. Vanuit het opbrengstgericht werken wordt vooraf gepland wat er gedaan moet worden en achteraf nagegaan waar dit eventueel moet worden bijgesteld. Er wordt gewerkt aan een evaluatiecultuur, iets dat binnen de referentieniveaus een belangrijke plek inneemt. In alle leerjaren worden de kinderen ook nu al twee maal per schooljaar getoetst op een aantal vakken, waaronder rekenen en taal.

Aandacht voor rekenen

In de schooljaren 2008-2011 heeft Onze Wereld deelgenomen aan een project, "Omdat Elk Kind Telt", gericht op het verbeteren van het rekenonderwijs. Ook in dit project worden resultaten geanalyseerd en worden naar aanleiding daarvan leerdoelen bepaald, net als de manier waarop die bereikt moeten worden. In 2012-2013 wordt het programma in een gewijzigde opzet voortgezet.

Rol referentieniveaus

Terwijl het project "Omdat Elk Kind Telt" in uitvoering was, kreeg de school informatie over een pilotproject van het CPS voor de referentieniveaus. Omdat dit goed aansloot bij de lopende projecten en werkwijze, besloot de school hierop in te schrijven. In het eerste jaar (2011-2012) is vooral gewerkt aan het 'eigen maken' van de referentieniveaus, en is er geen actie op uitvoeringsniveau geweest. Het eerste projectjaar is gebruikt om kennis op te doen over het achterliggende idee bij de referentieniveaus (per leerjaar kijken wat de leerlingen moeten kennen en kunnen is anders dan de focus vanuit de methode op doorgaande leerlijnen). Een eerste conclusie was al snel dat het 1F niveau veel te laag is.

Dit jaar krijgt het project een vervolg en een doorvoering op klassenniveau. Er worden analyses van de toetsen gemaakt en op basis daarvan worden er blokplannen (plannen voor een periode van 4 tot 5 weken) gemaakt. In de begeleiding zal de nadruk komen te liggen op het bijscholen op reken-didactische vaardigheden.

Tips

De directeur, Rita Conijnenberg, geeft de volgende tips om met de referentieniveaus aan de slag te gaan:

- Doe het niet alleen, haal een expert binnen.
- Doe het niet alleen, doe het in teamverband.
- Doe het in kleine stapjes; kies taal of rekenen en knip ook dat weer op.

Informatie: Rita Conijnenberg, directeur Onze Wereld,
directie@bsonzewereld.nl

De Noordkaap (po), Oostwold

De Noordkaap is een basisschool die valt onder de Stichting Openbaar Onderwijs Oost Groningen. De school is sinds 2011 gehuisvest in een nieuw gebouw waarin ook een christelijke basisschool, een peuterspeelzaal, opvang, bibliotheek en sporthal hun plek hebben gekregen. De school heeft circa 180 leerlingen en werkt met een jaarklassensysteem. De kinderen komen vooral uit de dorpen Oostwold en Midwolda.

Doorlopende leerlijnen

De Noordkaap werkt met 7 andere openbare basisscholen al jaren goed samen met het Dollard College in Scheemda. De afgelopen jaren, van 2009 tot 2012, werd samengewerkt in de pilot Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Daarin was het doel de docenten in het voortgezet onderwijs precies te informeren over wat de leerlingen op de basisschool hebben geleerd, wanneer en met welke terminologie.

Rol referentieniveaus

In dit project kregen de referentieniveaus een belangrijke rol omdat hiermee per leerling op detailniveau aangegeven kan worden in welke mate de verschillende onderdelen van taal en rekenen beheerst worden. Binnen het project moesten docenten met elkaar aan de slag gaan om goed kennis te nemen van de referentieniveaus, met elkaar te onderzoeken op welke gebieden de aansluiting verbetering behoeft en daar vervolgens ook daadwerkelijk activiteiten op ontwikkelen. Daarbij valt te denken aan het over en weer kennis nemen van elkaars lespraktijken (op niveau van leerkrachten), het vergelijken van methodes, uitwisselen van eisen en verwachtingen, nagaan hoe bestaande instrumenten benut kunnen worden om meer te weten te komen over de aansluiting of een onderzoek doen onder leerlingen.

Aan de slag

De locatieleider en leerkracht van groep 8, Jan Paul Siebelink, kwam al snel tot de conclusie dat het grote voordeel van de referentieniveaus is dat ze inzicht geven in wat leerlingen nu echt kunnen. Hij maakte vorig jaar een toets op basis van het 1F niveau rekenen. De toets bevat per item een aantal opgaven, de scores worden vervolgens in een spreadsheet verwerkt, waarna op detailniveau duidelijk is in welke mate een leerling een onderdeel beheerst. De eerste versie van deze toets is voor de zomervakantie uitgezet bij collega's op de andere basisscholen, als daar een positieve reactie op komt dan gaat Jan Paul het instrument verder verfinaaien. Zelf past hij het instrument al toe. De leerlingen van groep 8 hebben begin van dit schooljaar de toets gemaakt. Uit de toets blijkt welke leerling welke onderdelen nog niet beheerst, daarop wordt dan extra ingezet. Halverwege het jaar wil hij de toets herhalen, aan het eind van het jaar kan de gedetailleerde informatie uit de laatste toets mee naar het voortgezet onderwijs.

Verbreden

Op de betrokken basisscholen 'leven' de referentieniveaus niet heel erg. Op De Noordkaap zijn alleen de collega van groep 7 en de intern begeleider/remedial teacher er goed van op de hoogte. Volgens Jan Paul Siebelink komt dat doordat het basisonderwijs "een logge machine is door de methodes". Leerkrachten die de methode volgen voldoen al gauw aan de minimumeisen van de referentieniveaus. Alle methodes vervangen is geen optie in verband met de kosten. Bij verbreden moet volgens Jan Paul gebruik worden gemaakt van het sterkste punt van de referentieniveaus; het is heel concreet en geeft veel meer informatie over wat leerlingen moeten kunnen dan de kerndoelen.

Tips

Jan Paul heeft een paar tips voor scholen die aan de slag gaan met de referentieniveaus.

- Probeer niet alles tegelijk te doen, maar haal er één onderdeel uit en ga daarmee aan de slag. Zo overtuig je collega's eerder.
- Veel dingen die van bovenaf worden opgelegd kosten veel tijd en leveren op de werkvloer weinig op. Het voordeel van de referentieniveaus is dat ze concreet zijn, dus benut het toetsaspect (direct toepasbaar op werkvloer).
- Gebruik een niet-talige rekentoets. Het gaat bij rekenen om getalbegrip, optellen, vermenigvuldigen etcetera en niet om het lezen en interpreteren van een redactiesom.

Informatie: Jan Paul Siebelink, locatieleider en leerkracht groep 8 De Noordkaap, info@obsdenoordkaap.nl

Zernike College (vo), Groningen, Haren en Zuidlaren

Het Zernike College is een brede scholengemeenschap in de provincie Groningen met iets meer dan 3000 leerlingen. Het onderwijsaanbod varieert van vmbo-op-maat tot en met vwo+. De school heeft zeven locaties in Groningen, Haren en Zuidlaren.

Uitgangsspositie

Toen bekend werd dat vanaf 1 augustus 2010 de Wet referentieniveaus taal en rekenen van kracht zou worden, is als eerste werk gemaakt van het rekenbeleid omdat dit echt nieuw was. Wel doet de school al tien tot vijftien jaar instroomonderzoek, waarbij onder meer getoetst wordt op rekenen en taal, waarna de leerlingen worden ingedeeld naar niveau. Binnen de school bestaat verder al heel lang een zorgcentrum, waar gezocht wordt naar mogelijke redenen voor uitval op het niveau waarop de leerlingen zijn ingedeeld (op basis van de entreetoets). Ook kende de school de taal- en rekenPAL al.¹

Planmatig handelen

Er is vanuit de kerndirectie een conceptnotitie rekenbeleid 2010-2014 opgesteld, die vervolgens op iedere locatie door een werkgroep Rekenen voor de betreffende locatie is uitgewerkt. Het rekenen wordt stapsgewijs ingevoerd. De school heeft dit schooljaar proefgedraaid met verschillende rekenmethoden en zal dat ook in het schooljaar 2012-2013 doen. Er is inmiddels wel een lichte voorkeur voor een digitaal, adaptief programma, maar omdat de kosten hiervan fors zijn (jaarlijkse licentiekosten circa 100.000 euro) wil men uitgebreid testen en zeker weten dat het goed werkt voordat men tot aanschaf overgaat.

Vanaf het moment dat de wet rekenen dwingend op de kaart zette, heeft de school deelgenomen aan de landelijke voorlichtingen, is er contact met het steunpunt, worden netwerkbijeenkomsten bezocht en zijn werkgroepen aan de slag gegaan.

Hoewel de school zichzelf niet als een voorloper ziet, merkt men bij de bijeenkomsten wel dat er grote verschillen bestaan tussen de scholen.

Extra inzet op rekenen

Er zijn op alle locaties rekenlessen opgezet, in havo/vwo zijn deze opgenomen in de keuze-uren. De school kent een zogenaamde keuzelessenband. Daarin krijgen de leerlingen gedurende zes weken rekenlessen, daarna krijgen ze zes weken een ander regulier vak waar extra aandacht aan besteed wordt. Doordat het systeem met de keuzelessenband al bestond, was de introductie van rekenen in het rooster relatief eenvoudig. Voor het vmbo werden de lessen opnieuw ingedeeld, rekenen staat nu op de lessentabel (1 uur per week, dit is nog onvoldoende). Per locatie konden eigen keuzes gemaakt worden ten aanzien van de inpassing van lessen.

¹ PAL = Persoonlijk Assistent voor Leraren.

Bij het vervangen van een wiskundedocent voor het vmbo is bewust niet gekozen voor iemand met een eerstegraadsbevoegdheid, maar voor een docent met een pabo-achtergrond. Deze geeft nu rekenen en wiskunde in de onderbouw en kan door haar specifieke achtergrond goed overweg met de reken- en wiskundeproblematiek van de vmbo'ers.

Er zijn vier dubbele uren werkcolleges rekenvaardigheid/rekendidactiek voor twintig collega's ingekocht bij een pabo. Daarbij is bewust gekozen voor het aanbod van een pabo. Voor de zomer dit jaar zijn er twee colleges, de andere twee zijn begin volgend schooljaar gepland. Iedereen die rekenen geeft, wilde meedoen.

Naast de entreetoets die al werd afgenomen, zijn er nu ook tussentijdse toetsen voor alle leerjaren. Als daaruit blijkt dat individueel bijles nodig is dan krijgen leerlingen dit via het zorgcentrum. Als een hele groep op een bepaald onderwerp slecht scoort, dan krijgt de hele groep gericht bijles op dat punt tijdens de rekenles.

Knelpunten

Vooraf vmbo-bb- en vmbo-kb-leerlingen hebben problemen met rekenen. Sommigen kunnen het echt niet, met als consequentie dat de leerlingen gefrustreerd raken. Ook neemt de druk op leerlingen toe doordat ze maar één 5 mogen halen, terwijl er een nieuw 'moeilijk vak' bij is gekomen. Als deze lijn hard gemaakt wordt, dan verwacht men hier problemen.

Taalbeleid

De introductie van referentieniveaus taal loopt een jaar achter op rekenen. Wel is er inmiddels een studiemiddag voor iedereen geweest. Deze middag werd verzorgd door de werkgroep taalbeleid, met daarin de aanjager en de taalcoördinator.

Informatie: mevr. G. Hoornsman, directeur Zernike Junior College,
g.hoornsman@zernike.nl

Udens College (vo), Uden

De vmbo-vestiging van het Udens College telt bijna 1500 leerlingen, verdeeld over drie leerwegen. Bijna vier jaar wordt hier al gewerkt aan (de voorbereiding op) de referentieniveaus.

Feiten en cijfers als basis voor het handelen

Het uitgangspunt van Willie de Wit en Vera Frieling, die samen de reken- en taalactiviteiten coördineren, is om eerst goed vast te stellen wat er aan de hand is en daar vervolgens de activiteiten op af te stemmen. De ervaring leert hun dat een dergelijke 'datadriven' werkwijze het makkelijker maakt om collega's te overtuigen van de noodzaak van maatregelen. In de praktijk

betekent het dat leerlingen bij binnenkomst getoetst worden en dat de resultaten door middel van draaitabellen worden opgeteld en uitgesplitst om zicht te krijgen op eventuele patronen. De Wit en Frieling: “We zagen duidelijk dat een bepaald deel van de leerlingen moeite had met de onderdelen meetkunde en procenten en dat daar ook geen voortgang in was. Ook zagen we dat bij leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg veel vaker gecombineerde taal- en rekenproblemen optreden dan bij de leerlingen uit de theoretische leerweg. Op basis van deze patronen kunnen we nu veel gerichtere activiteiten ontplooiën en aandacht besteden aan wat nodig is.” Een van de uitkomsten van starttoets is dat ongeveer de helft van de leerlingen de 1F toets niet haalt. Die groep komt van de basisschool met een achterstand. Illustratief voor de aanpak bij het Udens College is overigens dat er in samenwerking met een basisschool bij wijze van proef voor de zomervakantie getest wordt in groep 8 om te kijken of er sprake is van een eventuele ‘vakantiedip’.

Extra aandacht voor taal en rekenen

Op basis van de uitkomsten uit eerdere jaren is een aangepast taal- en rekenbeleidsplan opgesteld waarin de resultaten en activiteiten beschreven worden. Voor taal zijn de onderdelen benoemd die in het vak Nederlands extra aandacht moeten krijgen. Voor rekenen is als onderdeel van wiskunde één uur ingeroosterd per week. Er wordt op het Udens College gewerkt met een digitaal programma voor taal en rekenen waarvan men beperkingen ziet, maar dat wel als voordeel heeft dat het 24 uur per dag beschikbaar is, wat leerlingen de mogelijkheid geeft ook thuis te oefenen.

Reteaching

Voor kinderen die onder 1F scoren, wordt in het eerste jaar ook aan re-teaching gedaan. Hier zijn goede ervaringen mee. Een belangrijk deel van de reteaching is om leerlingen met taal- en/of rekenproblemen over hun ‘angst’ voor de opgaven heen te helpen. Het blijkt vaak dat leerlingen de regels wel kennen, maar deze niet goed kunnen toepassen. Ook moeten leerlingen op weg geholpen worden in hun manier van werken. Bij rekenen bijvoorbeeld is het belangrijk om duidelijk te maken dat het maken van kladberekeningen op papier werkt en juist geen ‘uiting van domheid is’ zoals veel leerlingen onterecht blijken te denken. Bij taal geldt dat bijvoorbeeld voor het opzoeken van onbekende woorden. Overigens gelden er wel beperkingen aan de reteaching (voor de zwakste leerlingen maximaal 10 weken uitgaande van 75 minuten per week).

Informer en ontwikkelen

De Wit en Frieling geven veel informatie over de referentieniveaus aan zowel docenten als ouders. Ouders weten vaak niet dat er referentieniveaus zijn, wat ze inhouden en welke gevolgen de eisen op termijn kunnen hebben voor hun kinderen. Dat ouders op de hoogte zijn van de eisen en de eventuele consequenties is belangrijk, omdat een deel van de ouders hun kinderen nog

altijd voorhoudt dat ze taal of rekenen toch niet kunnen of dat ze het 'later toch niet nodig hebben'.

Ook het informeren van collega's is van belang, zeker omdat in 2012-2013 de stap wordt gezet naar meer aandacht aan taal en rekenen in de andere vakken dan Nederlands en wiskunde. Hiervoor wordt ook nog een studiedag belegd waarin met elke sectie wordt gekeken naar de mogelijkheden. Naast het informeren worden collega's ook uitgedaagd om te kijken waar ze zelf staan op het gebied van rekenen en taal. Het streven is dat alle docenten niveau 3F halen en volgend jaar zal dit bij het functioneringsgesprek aan de orde komen.

Tips voor een succesvol reken- en taalbeleid

Gevraagd naar de voorwaarden voor een succesvol reken- en taalbeleid geven de Wit en Frieling de volgende tips:

- begin een database en inventariseer wat er precies aan de hand is;
- neem tijd om iedereen te informeren en te laten wennen;
- kies interventies die je kunt uitvoeren en borgen (geen kortlopende projecten);
- zorg ervoor dat de directie achter je staat (voor zowel draagvlak als financiën van belang);
- selecteer de juiste personen als trekker – coördinatoren moeten goed op de hoogte zijn, bereid zijn conferenties te bezoeken en er veel tijd in willen steken.
- zorg ervoor dat successen als schoolsuccessen worden gezien.

Toekomst

Binnen het Udens College heeft men nu goed zicht op hoe de leerlingen ervoor staan, de scores zijn in het leerlingvolgsysteem opgenomen en het plan is om de tussentijdse resultaten voor taal en rekenen ook op het rapport te zetten. Het streven van de Wit en Frieling is dat hun activiteiten op het gebied van taal en rekenen over enkele jaren overgedragen kunnen worden en dat die dan zo verankerd zijn in de andere vakken dat er geen aparte aandacht aan gegeven hoeft te worden.

Contactpersonen: Willie de Wit (w.dewit@udenscollege.nl) of Vera Frieling (v.frieling@udenscollege.nl).

Wellant Westvliet (vo), Den Haag

Wellant Westvliet is een vmbo-school met een groen karakter en telt ongeveer 450 leerlingen. Deze moderne, open school is op het gebied van de referentieniveaus taal en rekenen geen pionier, maar is wel een voorbeeld van een praktische aanpak.

Pragmatische aanpak

Op deze school heeft men ten aanzien van taal en rekenen en de referentieniveaus een pragmatische instelling. Rob Alsemgeest, de taal- en rekencoördinator binnen Wellant Westvliet, zegt hierover: “Het is simpel, zet taal en rekenen op het rooster.” Op Wellant Westvliet staat het management achter meer inzet op rekenen en taal en heeft men na een verkenning een beargumenteerde keuze gemaakt voor een combinatie van methoden (deels boeken en deels computeropdrachten).

Alsemgeest geeft aan dat het onderwijs in taal en rekenen een kwestie is van doorzetten, het moet erin slijten. In het afgelopen jaar stond er per week één lesuur rekenen en één lesuur taal op het rooster. Dat wordt voor komend jaar teruggebracht tot 30 minuten per week per vak, want de ervaring is dat de leerlingen al snel afhaken (“Een ADHD’er ben je bij deze vakken al 10 minuten kwijt.”). Er wordt voor deze vakken niet gedaan aan remedial teaching, omdat daar geen geld voor beschikbaar is.

De docenten die taal en rekenen geven, komen ongeveer vier keer per jaar bij elkaar om door te spreken hoe het loopt. Omdat de school relatief klein is, zijn de lijnen tussen de docenten onderling en directie kort en is het maken van afspraken makkelijker. Dat er binnen Wellant Westvliet veel leerkrachten werken die afkomstig zijn uit het primair onderwijs wordt als voordeel gezien, omdat zij vaak feeling hebben voor onderwijs in taal en rekenen en begrijpen waarom leerlingen het niet snappen.

Referentieniveaus belangrijk, maar zorg over gevolgen op korte termijn

Alsemgeest geeft aan dat de achterstanden in het vmbo het grootst zijn en dat je die niet zomaar wegpoetst. Daarbij speelt ook mee dat hij verwacht dat een aanzienlijke groep leerlingen, ondanks extra scholing, niet in staat zal zijn het vereiste niveau (2F) te halen. Juist voor die groep (rond IQ 80) leidt het gevraagde onhaalbare niveau weer tot een extra teleurstelling in de schoolcarrière. Taal en rekenen zijn bij Wellant Westvliet daarom wel onderdelen op het rapport, maar tellen niet mee in de overgangsnormen. Alsemgeest zegt hierover: “Je hebt leerlingen die de vaardigheid missen en toch door moeten.” Alsemgeest geeft aan dat het een grote uitdaging is om

leerlingen mee te krijgen, vooral de leerlingen die zelf zeggen dat ze niet kunnen rekenen en al vanaf de basisschool te horen krijgen ‘ga jij maar tekenen’.

Dat er minimumeisen worden gesteld op het gebied van taal en rekenen vindt van Alsemgeest goed, zeker wanneer het om leerlingen gaat die het wel kunnen, maar die over een drempel heen geholpen moeten worden. Wel vindt hij dat voor rekenen duidelijker is wat er moet gebeuren dan bij taal. Bij taal is voor hem nog onduidelijk wat precies de inhoud wordt en of de bestaande methoden op dat terrein wel dekkend zijn. Ondanks de extra inzet op rekenen denkt van Alsemgeest dat het eerste rekenexamen in 2013-2014 voor een deel van de leerlingen te vroeg komt en dat je deze leerlingen, net als door de verplichting van wiskunde, de kans op een diploma ontnemt.

Contactpersoon: Rob Alsemgeest (r.alsemgeest@wellant.nl).

ROC Mondriaan (mbo), Den Haag

ROC Mondriaan is een Regionaal Opleidingen Centrum in de regio Haaglanden en verzorgt middelbaar beroepsonderwijs, volwasseneneducatie en functiegerichte trainingen. ROC Mondriaan telt ongeveer 17.000 mbo-studenten en 3000 educatiestudenten.

Doordrongen van urgentie en breed draagvlak

Binnen Mondriaan is men doordrongen van de noodzaak om te werken aan taal en rekenen en is er vanuit bestuur en werkvloer draagvlak voor de ingezette lijn. Voorafgaand aan de invoering van de referentieniveaus was er binnen Mondriaan al veel aandacht voor taal vanwege het grote aantal leerlingen met een taalachterstand. Het huidige taalbeleid ligt dan ook in het verlengde van de eerdere activiteiten op het gebied van taalvaardigheid. De activiteiten op het gebied van rekenen zijn wel volledig nieuw, omdat rekenen nog niet als apart vak bestond.

Intake en noodzaak aanvullend onderwijs

Alle mbo-leerlingen die instromen bij ROC Mondriaan krijgen na plaatsing een intake om het startniveau te bepalen. Taalmetingen die al een aantal jaren worden uitgevoerd, laten zien dat een zeer groot deel van de leerlingen het vereiste 2F niveau niet haalt. Om de leerlingen op niveau te krijgen, is ROC Mondriaan gestart met extra taal- en rekenlessen voor alle mbo-leerlingen. Hiervoor is vooral voor rekenen extra personeel aangenomen en zittend personeel geschoold. Het streven is dat docenten minimaal twee uur lesgeven in het desbetreffende vak, om zo het vak sneller en beter in de vingers te krijgen.

Docenten rekenen ook getoetst en geschoold

De zittende rekendocenten zijn meestal afkomstig uit de wiskunde of economische vakken en zijn zelf ook getoetst op 3F niveau. Diegenen met een score lager dan 75 procent hebben afhankelijk van de achterstand twee tot tien sessies rekenvaardigheid gevolgd of zijn als rekendocent gestopt. De training heeft Mondriaan in samenwerking met Hogeschool Fontys vormge-

geven, omdat er nog geen ‘kant en klare trainingen Meijerink voor docenten’ bestaan. Op dit moment zijn de meeste rekendocenten minimaal op 3F niveau.

Voor taal geldt dat docenten al gewend waren om te werken met een systeem dat op de referentieniveaus lijkt, zij moeten nu vooral wennen aan de nieuwe vorm en inhoud. Bij taal zijn de docenten niet getoetst en aanvullend geschoold, omdat er op dat gebied in de voorgaande jaren al heel veel gedaan was. Men is zich wel aan het oriënteren om de professionalisering voor taal-docenten en vakdocenten structureler ter hand te nemen. Dit betreft scholing op het gebied van de eigen beheersing van het Nederlands en didactische competenties.

Rekenlessen bij de opleiding Mode

Hans de Prie, docent economie en rekenen bij de opleiding Mode, vertelt dat vanaf de eerste test duidelijk was dat er hard gewerkt moest worden aan het rekenen. De Prie vindt het terecht dat ook de rekendocenten zijn getoetst en geschoold. Hij vindt de scholing van docenten belangrijk, omdat rekenmethoden over de jaren heen zijn veranderd.² Voor de meerjarenplanning van de rekenactiviteiten is gekeken naar de kwalificatiedossiers en van daaruit is teruggerekend wat er elk jaar moet gebeuren. Het streven is nu dat leerlingen per leerjaar een niveau stijgen (het tweede leerjaar 2F en voor mbo-niveau 4, het derde leerjaar 3F).

Bij de opleiding Mode, die ongeveer 500 leerlingen telt, geeft de Prie samen met vier collega's één à twee lessen rekenen per week. De Prie werkt in acht perioden van vijf weken. Elke periode wordt gestart met een instaptoets, wanneer een leerling 75 procent goed scoort kan die verder met een volgend onderdeel. De lessen van De Prie bestaan uit een combinatie van klassikale instructie en (begeleid) zelfstandig werken met Rekenblokken, wat als voordeel heeft dat elke leerling in zijn eigen tempo verder kan. De ervaring leert dat voor de leerlingen op de lagere niveaus minder differentiatie nodig is en ze gebaat zijn bij een langere gezamenlijke instructie en intensievere individuele begeleiding. Leerlingen hebben ook een thuiswerkboek en kunnen inloggen op het online deel van de methode. De Prie besteedt daarnaast ook aandacht aan rekenen in de vaklessen economie.

De Prie stelt dat goed rekenen vooral een kwestie is van veel doen. Door de verschillende manieren van aanbieden en door aan te sluiten bij de interesses van leerlingen probeert hij duidelijk te maken dat rekenen, ook in het dagelijks leven, belangrijk is. De Prie probeert dit over te brengen door opdrachten te gebruiken waarbij bijvoorbeeld gerekend wordt met kortingen bij het winkelen, of waarbij een keuze voor een telefoonabonnement gemaakt moet worden. Ook gebruikt hij cijfers en grafieken uit de veel gelezen gratis kranten in zijn rekenlessen. Hij traint leerlingen ook in het omgaan met de rekenmachine en laat zien dat het gebruik van papier handig kan zijn bij het oplossen van sommen ('je hoeft niet alles uit je hoofd te doen').

² Dat geldt voor de manieren waarop leerlingen leren rekenen en in een aantal gevallen ook de rekenregels zelf. Een sprekend voorbeeld hiervan is de wijziging in de bewerkingsvolgorde waardoor de oplossing van de som $12:4 \times 3$ nu 9 is, terwijl dat voor 1992 nog 1 was. De regel Meneer Van Dalen Wacht Op Antwoord geldt niet meer, voor uitleg en voorbeelden van de nieuwe regel zie onder andere <http://www.beterrekenen.nl/website/index.php?pag=217>

De Prie concludeert dat je met alles bij elkaar probeert om de leerlingen een beetje liefde voor het rekenen bij te brengen. Vanuit zijn ervaring noemt hij nog een aantal elementen die van belang zijn om leerlingen aan het rekenen te krijgen:

- combinatie van klassikale instructie en individuele begeleiding;
- gedifferentieerd aanbieden (ieder op zijn eigen niveau);
- aandacht besteden aan het werken met de rekenmachine;
- kennis van de tafels vormt een belangrijke basis;
- training in het ontwikkelen van een orde van grootte 'gevoel voor getallen krijgen';
- het afnemen van tussentoetsen is belangrijk, omdat het maakt dat de leerlingen zien waar ze staan en omdat het op een leuke manier ook een beetje competitie geeft.

Zorg ingangsniveau en samenwerking vmbo's

Net als bij veel andere roc's leeft bij het Mondriaan de vrees dat een behoorlijk deel van de leerlingen niet het vereiste niveau zal halen. Dit heeft te maken met het lage ingangsniveau van de instromende leerlingen en de beperkingen om de volledige achterstand weg te werken. Om het belang van goed taal- en rekenonderwijs in het voortraject te stimuleren, participeert het Mondriaan actief in het samenwerkingsverband Spirit4you. Binnen dit samenwerkingsverband tussen roc's en vmbo's wordt onder meer gesproken over doorgaande taal- en rekenlijnen en vindt in taal- en rekencirkels informatie-uitwisseling plaats tussen coördinatoren, docenten en interne begeleiders uit de verschillende onderwijssectoren.

Voortgang en toekomst

Op beleidsniveau is men zeer tevreden over de bereikte standaardisatie die nu op onderdelen wordt ingezet op het gebied van taal en rekenen (onder andere intake, instellingsexamens). De kaders en de werkwijze zijn vastgelegd, waarbij voor de verschillende opleidingen overigens nog altijd ruimte is voor eigen invulling.

Een volgende stap is om het curriculum verder te ontwikkelen. De uitdaging is om centrale kaders en producten te ontwerpen waarbij opleidingen kunnen kiezen om taal en rekenen in meer of mindere mate te integreren met het beroep.

Contactpersonen:

Kees Corbet (beleidsmedewerker rekenen): k.corbet@rocmondriaan.nl

Anja Schaafsma (beleidsmedewerker taal): j.schaafsma@rocmondriaan.nl

Hans de Prie (docent rekenen): j.de.prie@rocmondriaan.nl

Alfa-college (mbo), Hardenberg

Het Alfa-college Hardenberg maakt deel uit van het Alfa-college, een roc met meerdere vestigingen in Noord-Oost Nederland. De vestiging in Hardenberg telt bijna 1600 deelnemers.

Talentencentrum: docenten taal en rekenen centraal georganiseerd

Met de herinvoering van de generieke vakken Nederlands en rekenen is bij het Alfa-college Hardenberg het Talentencentrum opgericht. Docenten uit het Talentencentrum verzorgen het generieke deel van de vakken Nederlands en rekenen in alle opleidingen, waardoor er sprake is van een uniform en kwalitatief goed aanbod. Doordat Talentencentrumdocenten gekoppeld zijn aan een opleiding, zijn de lijnen korter en is het makkelijk om kennis uit te wisselen en het lesprogramma aan te passen. Een ander voordeel van het concentreren van taal en rekenen is dat de rekendocenten meer uren maken in het vak (minimaal één dag per week) en er voor hen meer ruimte is om zich op rekendidactiek verder te ontwikkelen. Docenten Nederlands geven hun vak fulltime. De zittende docenten volgen minimaal twee keer per jaar een dag scholing waarbij didactiek en intervisie aan de orde komen. Nieuwe rekendocenten krijgen scholing om op een hoger niveau te rekenen en beter zicht te krijgen op het moderne rekenonderwijs. Hoewel er in aanleg enige weerstand was tegen een centrale opzet, met name vanwege het 'afsnopen' van uren en financiën van de sectoren, wordt nu breed erkend dat het nodig is.

Meer sturing in deelname taal en rekenonderdelen

In 2011-2012 is er na het eerste jaar met een systeem gewerkt waarbij leerlingen zich, afhankelijk van hun prestaties, zelf konden inschrijven voor workshops taal en/of rekenen. De workshops werden over verschillende blokken aangeboden. Deze vorm bleek voor veel leerlingen te vrijblijvend en vroeg te veel zelfstandigheid. Hierdoor was de organisatie van de lessen vanwege de te kleine groepen financieel niet haalbaar op de langere termijn. Met ingang van 2012-2013 zijn daarom voor alle leerlingen in de beroepsopleidende leerweg (bol) het eerste leerjaar twee lessen per vak per week en in het tweede leerjaar één lesuur per week ingeroosterd. In plaats van hele klassen wordt er met grotere groepen leerlingen gewerkt, waarbij drie docenten tegelijk aan verschillende klassen lesgeven die op niveau les zullen krijgen.

Er wordt gewerkt met een digitale methode die leerlingen thuis ook kunnen gebruiken. Op dit moment wordt er ook gekeken of er in het talentenportfolio, dat elke eerstejaarsleerling voor de generieke vakken samenstelt, uitgebreid kan worden met een aantal beroepsspecifieke vaardigheden.

In de beroepsbegeleidende leerweg (bbl), waarbij leerlingen maar één dag per week op school zijn, wordt elke week één uur ingeruimd voor de vakken Nederlands, Engels en rekenen, naast de mogelijkheid om er thuis via de computer aan te werken (gebruik wisselt sterk per opleiding). Soms worden

twee lessen gecombineerd tot een blokkur om-en-om; dus de ene week één blokkur Nederlands en de andere week één blokkur Engels; dit werkt veel efficiënter.

Streven

Met de nieuwe opzet streeft het Alfa-college Hardenberg ernaar dat alle eerste- en tweedejaars leerlingen op niveau komen, waarbij leerlingen in de route naar het vereiste eindniveau 'mijlpalen halen'. Een mijlpaal voor een niveau 4 leerling is bijvoorbeeld het halen van referentieniveau 2F in het eerste leerjaar. Het Alfa-college wil toe naar een systeem waarbij leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar (niveau 3) of derde leerjaar (niveau 4) examen doen in de generieke vakken en zich vervolgens in het laatste jaar volledig kunnen richten op de beroepsgerichte vakken met de zekerheid dat ze de referentieniveaus gehaald hebben.

Contactpersoon: Jan Gerbrandij, (j.gerbrandij@alfa-college.nl).

BIJLAGE 2
Tabellen bij hoofdstuk 2
Tabel B2.1 Po - In hoeverre bent u bekend met de volgende zaken? (n=1170)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlandse taal en rekenen in po, vo en mbo	2,4%	45,1%	52,5%
De invoering van een verplichte eindtoets voor taal en rekenen in het po	4,4%	36,6%	59,0%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	31,5%	54,4%	14,2%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus in het vo	44,6%	48,4%	7,0%

Tabel B2.2 (V)so - In hoeverre bent u bekend met de volgende zaken? (n=147)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlandse taal en rekenen in po, vo en mbo	4,1%	44,9%	51,0%
De invoering van een verplichte eindtoets voor taal en rekenen in het po	8,2%	59,2%	32,7%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	38,1%	44,2%	17,7%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus in het vo	44,9%	44,2%	10,9%

Tabel B2.3 Po - Welke activiteiten op het gebied van Nederlandse taal zijn binnen uw school gepland of ondernomen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus?

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	17,4%	15,0%	19,7%	39,9%	0,2%	7,9%	1170
Invoeren van (extra) tussentijdse/diagnostische toetsen	37,7%	7,6%	9,5%	33,6%	0,1%	11,5%	1170
Versterking opbrengstgericht werken	3,3%	6,8%	12,2%	75,1%	0,0%	2,6%	1170
Meer lestijd taal voor alle leerlingen	28,5%	6,8%	9,5%	48,2%	0,1%	6,8%	1170
Meer aandacht voor taal in andere vakken/onderdelen curriculum	22,7%	14,0%	17,9%	38,1%	0,0%	7,3%	1170
Meer aandacht voor taal in de stage	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0
(Meer) werken in niveaugroepen	15,6%	8,6%	9,9%	62,6%	0,3%	2,9%	1170
Differentiatie naar niveaus 1F en 1S/2F	17,3%	26,8%	22,5%	16,6%	0,0%	16,8%	1170
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	6,8%	8,6%	11,4%	69,2%	0,0%	4,0%	1170
Meer aandacht voor taal in individuele leerroutes	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0
Nieuwe methode voor taal	49,0%	11,3%	8,7%	28,0%	0,3%	2,6%	1170
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	29,9%	16,0%	18,6%	26,3%	0,0%	9,1%	1170
Professionalisering van huidige leraren en/of overige functionarissen	11,4%	18,8%	16,1%	49,0%	0,3%	4,4%	1170
Benoemen van een taalcoördinator	19,7%	16,9%	9,7%	47,7%	0,4%	5,6%	1170
Invoeren huiswerk voor taal	36,2%	5,4%	3,7%	46,2%	0,2%	8,4%	1170
Inschakelen ouders voor taalonderwijs	50,9%	10,7%	5,8%	21,7%	0,5%	10,3%	1170

Tabel B2.4 (V)so - Welke activiteiten op het gebied van Nederlandse taal zijn binnen uw school gepland of ondernomen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus?

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	13,6%	15,0%	23,8%	41,5%	0,0%	6,1%	147
Invoeren van (extra) tussentijdse/diagnostische toetsen	27,9%	11,6%	14,3%	36,1%	0,0%	10,2%	147
Versterking opbrengstgericht werken	2,0%	6,1%	20,4%	66,0%	0,0%	5,4%	147
Meer lestijd taal voor alle leerlingen	21,1%	8,8%	14,3%	50,3%	0,0%	5,4%	147
Meer aandacht voor taal in andere vakken/onderdelen curriculum	19,7%	13,6%	18,4%	39,5%	0,0%	8,8%	147
Meer aandacht voor taal in de stage ¹	31,3%	6,3%	31,3%	6,3%	0,0%	25,0%	16
(Meer) werken in niveaugroepen	15,6%	2,7%	8,2%	65,3%	2,0%	6,1%	147
Differentiatie naar niveaus 1F en 1S/2F	21,8%	21,1%	26,5%	14,3%	0,0%	16,3%	147
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	10,9%	9,5%	12,2%	62,6%	0,0%	4,8%	147
Meer aandacht voor taal in individuele leerroutes	17,7%	12,2%	13,6%	50,3%	0,0%	6,1%	147
Nieuwe methode voor taal	38,1%	12,2%	15,6%	25,2%	0,0%	8,8%	147
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	25,2%	17,0%	19,7%	28,6%	0,0%	9,5%	147
Professionalisering van huidige leraren en/of overige functionarissen	12,9%	18,4%	15,6%	43,5%	0,0%	9,5%	147
Benoemen van een taalcoördinator	24,5%	10,9%	6,1%	47,6%	0,7%	10,2%	147
Invoeren huiswerk voor taal	61,9%	2,0%	2,7%	19,0%	0,0%	14,3%	147
Inschakelen ouders voor taalonderwijs	69,4%	7,5%	2,0%	10,9%	0,7%	9,5%	147

¹ Alleen gevraagd aan vso.

Activiteiten rekenen
Tabel B2.5 Po - Welke activiteiten op het gebied van rekenen zijn binnen uw school gepland of ondernomen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus? (n=1170)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	12,2%	12,0%	19,6%	51,5%	0,0%	4,8%
Invoeren van (extra) tussentijdse/ diagnostische toetsen	37,4%	8,6%	8,4%	38,1%	0,0%	7,5%
Versterking opbrengstgericht werken	3,8%	7,8%	11,5%	74,4%	0,0%	2,5%
Meer lestijd rekenen voor alle leerlingen	42,6%	6,4%	7,5%	36,6%	0,4%	6,4%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken/onderdelen curriculum	47,5%	13,4%	11,8%	15,7%	0,0%	11,5%
Meer aandacht voor rekenen in de stage (Meer) werken in niveaugroepen	-	-	-	-	-	-
Differentiatie naar niveaus 1F en 1S/2F	13,0%	6,2%	7,6%	70,2%	0,6%	2,4%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	15,0%	22,1%	19,8%	27,6%	0,0%	15,5%
Meer aandacht voor rekenen in individuele leerroutes	7,0%	5,4%	8,8%	76,4%	0,1%	2,3%
Nieuwe methode voor rekenen	-	-	-	-	-	-
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	20,4%	18,0%	21,5%	37,5%	0,3%	2,3%
Professionalisering van huidige leraren en/of overige functionarissen	25,0%	15,6%	20,3%	31,5%	0,0%	7,6%
Benoemen van een rekencoördinator	13,9%	19,3%	13,8%	48,4%	0,4%	4,1%
Invoeren huiswerk voor rekenen	22,8%	20,2%	10,1%	40,8%	0,3%	5,8%
Inschakelen ouders voor rekenonderwijs	38,5%	5,1%	5,0%	42,1%	0,3%	8,9%
	68,1%	6,7%	4,5%	8,7%	0,0%	12,0%

Tabel B2.6 (V)so - Welke activiteiten op het gebied van rekenen zijn binnen uw school gepland of ondernomen naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus?

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	6,8%	14,3%	29,3%	44,9%	0,0%	4,8%	147
Invoeren van (extra) tussentijdse/diagnostische toetsen	21,8%	8,2%	19,0%	45,6%	0,0%	5,4%	147
Versterking opbrengstgericht werken	3,4%	8,2%	23,1%	61,2%	0,0%	4,1%	147
Meer lestijd rekenen voor alle leerlingen	32,0%	9,5%	12,2%	37,4%	0,0%	8,8%	147
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken/onderdelen curriculum	30,6%	21,1%	19,0%	19,0%	0,0%	10,2%	147
Meer aandacht voor rekenen in de stage ²	37,5%	12,5%	12,5%	18,8%	0,0%	18,8%	16
(Meer) werken in niveaugroepen	11,6%	5,4%	7,5%	69,4%	1,4%	4,8%	147
Differentiatie naar niveaus 1F en 1S/2F	18,4%	23,1%	19,0%	23,1%	0,0%	16,3%	147
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	9,5%	12,2%	15,0%	60,5%	0,0%	2,7%	147
Meer aandacht voor rekenen in individuele leerroutes	14,3%	13,6%	16,3%	51,0%	0,0%	4,8%	147
Nieuwe methode voor rekenen	23,8%	27,2%	20,4%	21,8%	0,0%	6,8%	147
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	17,7%	18,4%	23,1%	32,7%	0,0%	8,2%	147
Professionalisering van huidige leraren en/of overige functionarissen	17,0%	16,3%	16,3%	42,2%	0,0%	8,2%	147
Benoemen van een rekencoördinator	29,9%	12,2%	4,8%	41,5%	0,7%	10,9%	147
Invoeren huiswerk voor rekenen	55,1%	4,8%	1,4%	25,2%	0,0%	13,6%	147
Inschakelen ouders voor rekenonderwijs	76,9%	4,8%	1,4%	6,1%	0,0%	10,9%	147

² Alleen gevraagd aan vso.

BIJLAGE 3
Tabellen bij hoofdstuk 3
Bekendheid
Tabel B3.1 Bekendheid vmbo-bb (n=85)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	2,4%	17,6%	80,0%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	1,2%	23,5%	75,3%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus	14,1%	44,7%	41,2%

Tabel B3.2 Bekendheid vmbo-kb (n=91)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	1,1%	18,7%	80,2%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	2,2%	19,8%	78,0%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus	15,4%	46,2%	38,5%

Tabel B3.3 Bekendheid vmbo-gt (n=170)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	0,6%	14,7%	84,7%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	2,9%	21,8%	75,3%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus	15,3%	37,1%	47,6%

Tabel B3.4 Bekendheid havo (n=125)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	0,8%	21,6%	77,6%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	2,4%	23,2%	74,4%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus	20,0%	38,4%	41,6%

Tabel B3.5 Bekendheid vwo (n=149)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	3,4%	26,2%	70,5%
De invoering van een rekentoets als onderdeel van het eindexamen in het vo	2,0%	29,5%	68,5%
De aanpassing van het examen Nederlands aan de referentieniveaus	18,1%	45,0%	36,9%

Activiteiten taal

Tabel B3.6 Activiteiten taal vmbo-bb (n=85)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	5,9%	9,4%	34,1%	31,8%	1,2%	17,6%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	3,5%	9,4%	4,7%	69,4%	0,0%	12,9%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,7%	10,6%	14,1%	51,8%	0,0%	18,8%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	16,5%	9,4%	22,4%	25,9%	0,0%	25,9%
Versterking opbrengstgericht werken	3,5%	16,5%	24,7%	34,1%	0,0%	21,2%
Meer lessen Nederlands (in apart vak) voor alle leerlingen	30,6%	7,1%	8,2%	34,1%	0,0%	20,0%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	8,2%	18,8%	25,9%	30,6%	0,0%	16,5%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	4,7%	18,8%	11,8%	45,9%	1,2%	17,6%
Nieuwe methode voor Nederlands	44,7%	5,9%	7,1%	18,8%	0,0%	23,5%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	16,5%	14,1%	22,4%	23,5%	1,2%	22,4%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	9,4%	22,4%	21,2%	28,2%	0,0%	18,8%
Aantrekken van extra docenten Nederlands	67,1%	3,5%	1,2%	1,2%	0,0%	27,1%

Tabel B3.7 Activiteiten taal vmbo-kb (n=91)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	7,7%	4,4%	27,5%	29,7%	0,0%	30,8%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	4,4%	4,4%	12,1%	56,0%	0,0%	23,1%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	7,7%	11,0%	14,3%	41,8%	0,0%	25,3%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	12,1%	8,8%	23,1%	25,3%	0,0%	30,8%
Versterking opbrengstgericht werken	2,2%	12,1%	22,0%	30,8%	0,0%	33,0%
Meer lessen Nederlands (in apart vak) voor alle leerlingen	27,5%	2,2%	8,8%	36,3%	0,0%	25,3%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	4,4%	15,4%	23,1%	31,9%	0,0%	25,3%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	3,3%	9,9%	7,7%	56,0%	0,0%	23,1%
Nieuwe methode voor Nederlands	36,3%	2,2%	8,8%	17,6%	0,0%	35,2%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	15,4%	11,0%	14,3%	24,2%	0,0%	35,2%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	5,5%	16,5%	14,3%	31,9%	0,0%	31,9%
Aantrekken van extra docenten Nederlands	67,0%	0,0%	2,2%	2,2%	0,0%	28,6%

Tabel B3.8 Activiteiten taal vmbo-gt (n=170)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	5,3%	9,4%	28,8%	35,3%	0,0%	21,2%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	6,5%	5,3%	13,5%	55,3%	0,0%	19,4%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	6,5%	5,9%	19,4%	46,5%	0,0%	21,8%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	10,0%	17,1%	26,5%	21,8%	0,0%	24,7%
Versterking opbrengstgericht werken	5,3%	17,6%	22,4%	28,2%	0,0%	26,5%
Meer lessen Nederlands (in apart vak) voor alle leerlingen	38,2%	6,5%	5,9%	27,6%	1,2%	20,6%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	8,2%	21,8%	22,4%	28,2%	0,0%	19,4%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	5,3%	14,1%	15,3%	45,9%	0,0%	19,4%
Nieuwe methode voor Nederlands	34,7%	5,9%	7,6%	20,0%	0,0%	31,8%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	17,1%	6,5%	19,4%	32,4%	0,0%	24,7%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	13,5%	11,8%	16,5%	33,5%	0,0%	24,7%
Aantrekken van extra docenten Nederlands	65,9%	2,4%	1,2%	1,2%	0,6%	28,8%

Tabel B3.9 Activiteiten taal havo (n=125)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	5,6%	16,0%	25,6%	22,4%	0,0%	30,4%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	6,4%	7,2%	16,0%	39,2%	0,0%	31,2%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,8%	15,2%	19,2%	28,8%	0,0%	32,0%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	8,0%	15,2%	17,6%	24,8%	0,0%	34,4%
Versterking opbrengstgericht werken	4,8%	16,0%	19,2%	24,8%	0,0%	35,2%
Meer lessen Nederlands (in apart vak) voor alle leerlingen	39,2%	5,6%	8,0%	20,8%	0,0%	26,4%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	8,0%	16,0%	24,0%	21,6%	0,8%	29,6%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	4,8%	12,0%	13,6%	40,0%	0,0%	29,6%
Nieuwe methode voor Nederlands	34,4%	1,6%	4,8%	20,0%	0,0%	39,2%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	16,0%	10,4%	12,0%	20,8%	0,0%	40,8%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	11,2%	12,8%	16,0%	24,8%	0,0%	35,2%
Aantrekken van extra docenten Nederlands	59,2%	2,4%	1,6%	1,6%	0,0%	35,2%

Tabel B3.10 Activiteiten taal vwo (n=149)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	12,1%	16,1%	21,5%	20,8%	0,0%	29,5%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	8,1%	12,8%	8,1%	40,3%	1,3%	29,5%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	8,1%	13,4%	12,8%	34,9%	0,0%	30,9%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	12,1%	15,4%	17,4%	22,1%	0,0%	32,9%
Versterking opbrengstgericht werken	14,1%	14,8%	18,8%	13,4%	0,0%	38,9%
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle leerlingen	45,6%	7,4%	4,7%	14,1%	0,7%	27,5%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	8,7%	24,2%	22,1%	22,1%	0,7%	22,1%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke leerlingen	9,4%	17,4%	6,7%	33,6%	1,3%	31,5%
Nieuwe methode voor Nederlands	34,2%	4,7%	6,0%	16,8%	0,7%	37,6%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	23,5%	13,4%	12,1%	16,1%	0,0%	34,9%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	16,8%	18,8%	13,4%	20,1%	0,0%	30,9%
Aantrekken van extra docenten Nederlands	63,1%	2,0%	1,3%	1,3%	0,0%	32,2%

Activiteiten rekenen

Tabel B3.11 Activiteiten rekenen vmbo-bb (n=85)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	2,4%	12,9%	37,6%	29,4%	0,0%	17,6%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	0,0%	7,1%	11,8%	69,4%	0,0%	11,8%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	2,4%	14,1%	15,3%	55,3%	0,0%	12,9%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	18,8%	11,8%	24,7%	24,7%	0,0%	20,0%
Deelname aan de landelijke pilot met de rekentoets	14,1%	12,9%	5,9%	48,2%	1,2%	17,6%
Versterking opbrengstgericht werken	8,2%	20,0%	29,4%	27,1%	0,0%	15,3%
Meer lesuren rekenen voor alle leerlingen	12,9%	9,4%	9,4%	55,3%	0,0%	12,9%
Invoering van een apart vak 'rekenen'	14,1%	11,8%	10,6%	54,1%	0,0%	9,4%
Meer aandacht voor rekenen binnen het vak wiskunde	12,9%	14,1%	18,8%	38,8%	0,0%	15,3%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen/wiskunde	11,8%	25,9%	32,9%	15,3%	0,0%	14,1%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	4,7%	15,3%	20,0%	50,6%	0,0%	9,4%
Nieuwe methode voor rekenen of wiskunde	37,6%	8,2%	11,8%	28,2%	0,0%	14,1%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	20,0%	16,5%	22,4%	22,4%	0,0%	18,8%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	15,3%	23,5%	12,9%	31,8%	0,0%	16,5%
Aantrekken van extra docenten rekenen/wiskunde	60,0%	7,1%	2,4%	8,2%	0,0%	22,4%

Tabel B3.12 Activiteiten rekenen vmbo-kb (n=91)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	2,2%	8,8%	24,2%	47,3%	0,0%	17,6%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	2,2%	7,7%	15,4%	63,7%	0,0%	11,0%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,4%	5,5%	26,4%	48,4%	0,0%	15,4%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	18,7%	13,2%	25,3%	26,4%	1,1%	15,4%
Deelname aan de landelijke pilot met de rekentoets	6,6%	12,1%	7,7%	46,2%	1,1%	26,4%
Versterking opbrengstgericht werken	5,5%	16,5%	31,9%	25,3%	0,0%	20,9%
Meer lessen rekenen voor alle leerlingen	8,8%	6,6%	8,8%	63,7%	0,0%	12,1%
Invoering van een apart vak 'rekenen'	8,8%	4,4%	6,6%	71,4%	0,0%	8,8%
Meer aandacht voor rekenen binnen het vak wiskunde	12,1%	14,3%	14,3%	40,7%	3,3%	15,4%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen/wiskunde	11,0%	22,0%	25,3%	22,0%	0,0%	19,8%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	1,1%	17,6%	19,8%	48,4%	0,0%	13,2%
Nieuwe methode voor rekenen of wiskunde	20,9%	3,3%	19,8%	39,6%	0,0%	16,5%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	17,6%	11,0%	19,8%	31,9%	0,0%	19,8%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	8,8%	26,4%	19,8%	25,3%	1,1%	18,7%
Aantrekken van extra docenten rekenen/wiskunde	62,6%	5,5%	3,3%	8,8%	0,0%	19,8%

Tabel B3.13 Activiteiten rekenen vmbo-gt (n=170)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	4,7%	5,3%	21,8%	45,9%	0,0%	22,4%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	2,9%	10,0%	11,8%	58,8%	0,0%	16,5%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,7%	12,9%	19,4%	43,5%	0,0%	19,4%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	12,4%	9,4%	21,8%	28,8%	0,0%	27,6%
Deelname aan de landelijke pilot met de rekentoets	13,5%	8,2%	4,7%	46,5%	1,2%	25,9%
Versterking opbrengstgericht werken	5,3%	15,9%	22,9%	25,9%	0,0%	30,0%
Meer lessen rekenen voor alle leerlingen	21,8%	7,1%	10,0%	43,5%	0,0%	17,6%
Invoering van een apart vak 'rekenen'	27,1%	3,5%	5,9%	44,7%	0,6%	18,2%
Meer aandacht voor rekenen binnen het vak wiskunde	10,0%	6,5%	14,1%	49,4%	0,0%	20,0%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen/wiskunde	10,0%	20,0%	25,9%	18,2%	0,6%	25,3%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	2,9%	13,5%	12,9%	49,4%	0,6%	20,6%
Nieuwe methode voor rekenen of wiskunde	30,0%	7,1%	11,8%	22,4%	0,0%	28,8%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	12,9%	11,2%	18,2%	28,2%	0,0%	29,4%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	14,1%	14,1%	21,8%	25,3%	0,0%	24,7%
Aantrekken van extra docenten rekenen/wiskunde	64,7%	2,9%	1,8%	6,5%	0,0%	24,1%

Tabel B3.14 Activiteiten rekenen havo (n=125)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	7,2%	11,2%	24,8%	32,0%	0,0%	24,8%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	4,0%	8,8%	15,2%	48,8%	0,0%	23,2%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	2,4%	11,2%	20,0%	39,2%	0,0%	27,2%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	14,4%	9,6%	16,0%	27,2%	0,0%	32,8%
Deelname aan de landelijke pilot met de rekentoets	10,4%	9,6%	4,8%	46,4%	1,6%	27,2%
Versterking opbrengstgericht werken	9,6%	12,0%	16,8%	27,2%	0,0%	34,4%
Meer lessen rekenen voor alle leerlingen	17,6%	10,4%	11,2%	35,2%	1,6%	24,0%
Invoering van een apart vak 'rekenen'	27,2%	6,4%	10,4%	30,4%	0,8%	24,8%
Meer aandacht voor rekenen binnen het vak wiskunde	4,8%	13,6%	13,6%	42,4%	0,0%	25,6%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen/wiskunde	12,0%	20,0%	20,8%	16,0%	0,0%	31,2%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	1,6%	12,8%	23,2%	36,8%	0,0%	25,6%
Nieuwe methode voor rekenen of wiskunde	18,4%	8,8%	14,4%	22,4%	0,0%	36,0%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	15,2%	10,4%	22,4%	16,8%	0,0%	35,2%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	18,4%	8,8%	14,4%	27,2%	0,0%	31,2%
Aantrekken van extra docenten rekenen/wiskunde	56,8%	3,2%	4,8%	5,6%	0,0%	29,6%

Tabel B3.15 Activiteiten rekenen vwo (n=149)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	12,8%	14,8%	16,8%	24,2%	0,0%	31,5%
Invoeren van toets voor niveaubepaling leerling bij start van opleiding	5,4%	9,4%	14,8%	47,0%	0,0%	23,5%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,7%	12,1%	18,8%	35,6%	0,7%	28,2%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	15,4%	12,1%	13,4%	18,8%	0,0%	40,3%
Deelname aan de landelijke pilot met de rekentoets	13,4%	15,4%	7,4%	32,2%	0,7%	30,9%
Versterking opbrengstgericht werken	14,1%	16,8%	14,1%	16,8%	0,0%	38,3%
Meer lessen rekenen voor alle leerlingen	32,9%	5,4%	7,4%	25,5%	0,0%	28,9%
Invoering van een apart vak 'rekenen'	41,6%	3,4%	8,7%	20,8%	0,0%	25,5%
Meer aandacht voor rekenen binnen het vak wiskunde	7,4%	13,4%	12,1%	38,9%	0,7%	27,5%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen/wiskunde	11,4%	20,1%	20,8%	10,7%	0,0%	36,9%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke leerlingen	6,0%	19,5%	16,1%	26,8%	0,0%	31,5%
Nieuwe methode voor rekenen of wiskunde	29,5%	9,4%	9,4%	12,1%	0,0%	39,6%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	20,1%	8,7%	17,4%	14,1%	0,0%	39,6%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	20,1%	14,8%	14,8%	15,4%	0,0%	34,9%
Aantrekken van extra docenten rekenen/wiskunde	56,4%	1,3%	4,7%	3,4%	0,0%	34,2%

BIJLAGE 4
Tabellen bij hoofdstuk 4 (mbo, bekostigd)
Bekendheid
Tabel B4.1 Bekendheid – instelling (n=128)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	0,0%	6,3%	93,8%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor Nederlandse taal in het mbo	2,3%	11,7%	85,9%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor rekenen in het mbo	1,6%	14,8%	83,6%

Tabel B4.2 Bekendheid - sector, unit of school (n=167)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	1,2%	8,4%	90,4%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor Nederlandse taal in het mbo	7,2%	18,0%	74,9%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor rekenen in het mbo	1,8%	19,8%	78,4%

Tabel B4.3 Bekendheid - bol (n=184)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	3,3%	27,2%	69,6%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor Nederlandse taal in het mbo	13,0%	32,1%	54,9%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor rekenen in het mbo	8,2%	31,5%	60,3%

Tabel B4.4 Bekendheid - bbl (n=52)

	Niet mee bekend	Globaal mee bekend	Goed mee bekend
De invoering van de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen in po, vo en mbo	0,0%	23,1%	76,9%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor Nederlandse taal in het mbo	7,7%	38,5%	53,8%
De landelijke invoering van centraal ontwikkelde examens voor rekenen in het mbo	3,8%	32,7%	63,5%

Activiteiten taal

Tabel B4.5 Activiteiten taal – instelling (n=128)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	3,1%	6,3%	14,8%	63,3%	0,0%	12,5%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	0,8%	0,8%	6,3%	87,5%	0,0%	4,7%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	9,4%	6,3%	7,0%	68,0%	0,0%	9,4%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	10,2%	4,7%	13,3%	60,2%	0,0%	11,7%
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	1,6%	3,9%	11,7%	78,1%	0,0%	4,7%
Versterking opbrengstgericht werken	7,8%	7,0%	28,9%	20,3%	0,0%	35,9%
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	9,4%	7,0%	7,8%	65,6%	0,0%	10,2%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	4,7%	21,1%	25,8%	38,3%	0,0%	10,2%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	0,8%	10,9%	19,5%	61,7%	0,0%	7,0%
Nieuwe methode voor Nederlands	12,5%	4,7%	12,5%	59,4%	0,0%	10,9%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	5,5%	13,3%	20,3%	47,7%	0,0%	13,3%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	1,6%	7,0%	21,1%	63,3%	0,0%	7,0%
Aantrekken van extra taaldocenten	19,5%	3,1%	9,4%	40,6%	2,3%	25,0%

Tabel B4.6 Activiteiten taal - sector, unit of school (n=167)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	1,8%	3,0%	18,0%	56,3%	0,0%	21,0%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	0,6%	4,8%	9,6%	74,9%	0,0%	10,2%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	6,0%	3,0%	9,0%	64,7%	0,6%	16,8%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	9,0%	4,2%	19,8%	41,9%	0,0%	25,1%
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	2,4%	4,8%	7,8%	70,1%	1,2%	13,8%
Versterking opbrengstgericht werken	9,0%	10,2%	16,2%	18,6%	0,0%	46,1%
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	12,0%	8,4%	8,4%	49,7%	0,0%	21,6%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	9,6%	10,8%	22,8%	34,7%	0,6%	21,6%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	2,4%	9,6%	19,2%	53,3%	0,6%	15,0%
Nieuwe methode voor Nederlands	14,4%	2,4%	11,4%	49,1%	0,6%	22,2%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	12,0%	6,0%	22,2%	32,9%	0,0%	26,9%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	4,8%	4,8%	19,2%	52,1%	0,0%	19,2%
Aantrekken van extra taaldocenten	30,5%	6,6%	2,4%	26,3%	0,6%	33,5%

Tabel B4.7 Activiteiten taal – bol¹ (n=184)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	3,8%	6,0%	11,4%	47,8%	1,1%	29,9%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	1,6%	4,3%	7,1%	65,2%	0,0%	21,7%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	5,4%	7,6%	9,8%	49,5%	0,5%	27,2%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	6,0%	10,3%	14,1%	34,2%	0,0%	35,3%
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	12,0%	6,0%	7,6%	44,6%	0,5%	29,3%
Versterking opbrengstgericht werken	3,3%	13,6%	12,0%	17,9%	0,0%	53,3%
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	13,6%	8,7%	8,7%	41,8%	1,1%	26,1%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	5,4%	15,2%	21,7%	29,3%	1,6%	26,6%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	1,6%	7,1%	16,3%	50,5%	0,0%	24,5%
Nieuwe methode voor Nederlands	16,3%	8,2%	8,2%	37,5%	0,0%	29,9%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	12,0%	12,0%	10,3%	23,4%	0,0%	42,4%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	5,4%	12,5%	16,8%	33,7%	0,0%	31,5%
Aantrekken van extra taaldocenten	29,3%	5,4%	7,6%	18,5%	1,1%	38,0%

Tabel B4.8 Activiteiten taal - bbl² (n=52)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	5,8%	0,0%	7,7%	53,8%	0,0%	32,7%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	1,9%	1,9%	9,6%	73,1%	0,0%	13,5%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	5,8%	9,6%	21,2%	42,3%	0,0%	21,2%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	9,6%	7,7%	15,4%	30,8%	0,0%	36,5%
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	23,1%	13,5%	9,6%	32,7%	0,0%	21,2%
Versterking opbrengstgericht werken	7,7%	11,5%	15,4%	15,4%	0,0%	50,0%
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	13,5%	11,5%	19,2%	36,5%	0,0%	19,2%
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	5,8%	19,2%	26,9%	28,8%	0,0%	19,2%
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	9,6%	7,7%	15,4%	44,2%	0,0%	23,1%
Nieuwe methode voor Nederlands	17,3%	3,8%	11,5%	42,3%	0,0%	25,0%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	13,5%	11,5%	17,3%	26,9%	0,0%	30,8%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	9,6%	9,6%	17,3%	36,5%	0,0%	26,9%
Aantrekken van extra taaldocenten	26,9%	7,7%	1,9%	25,0%	0,0%	38,5%

¹ Sommige respondenten hebben over twee specifieke opleidingen iets verteld. Als het twee bol-opleidingen betrof, is voor de tabel de eerstgenoemde bol-opleiding meegenomen.

² Sommige respondenten hebben over twee specifieke opleidingen iets verteld. Als het twee bbl-opleidingen betrof, is voor de tabel de eerstgenoemde bbl-opleiding meegenomen.

Activiteiten rekenen

Tabel B4.9 Activiteiten rekenen – instelling (n=128)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	2,3%	4,7%	13,3%	68,0%	0,0%	11,7%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	0,8%	3,1%	4,7%	82,0%	1,6%	7,8%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,7%	7,0%	6,3%	64,8%	0,8%	16,4%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	10,2%	5,5%	13,3%	51,6%	0,0%	19,5%
Deelname aan pilotexamens rekenen	3,1%	3,1%	7,8%	76,6%	0,8%	8,6%
Versterking opbrengstgericht werken	7,8%	6,3%	18,0%	25,8%	0,0%	42,2%
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	5,5%	2,3%	8,6%	69,5%	0,8%	13,3%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	7,0%	22,7%	21,1%	26,6%	0,8%	21,9%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	2,3%	12,5%	16,4%	55,5%	0,0%	13,3%
Nieuwe methode voor rekenen	10,9%	7,0%	6,3%	60,9%	1,6%	13,3%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	6,3%	7,8%	21,1%	44,5%	0,8%	19,5%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	3,1%	7,8%	11,7%	64,1%	1,6%	11,7%
Aantrekken van extra rekendocenten	17,2%	2,3%	4,7%	43,8%	2,3%	29,7%

Tabel B4.10 Activiteiten rekenen - sector, unit of school (n=167)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	1,8%	5,4%	12,0%	69,5%	0,0%	11,4%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	0,6%	4,2%	6,6%	82,0%	0,6%	6,0%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	6,6%	6,0%	8,4%	68,3%	0,0%	10,8%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	12,6%	4,8%	16,8%	49,7%	0,0%	16,2%
Deelname aan pilotexamens rekenen	4,2%	4,8%	6,6%	74,3%	0,0%	10,2%
Versterking opbrengstgericht werken	9,6%	10,2%	12,0%	27,5%	0,0%	40,7%
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	9,0%	4,8%	9,0%	66,5%	0,0%	10,8%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	20,4%	15,0%	21,0%	26,9%	0,6%	16,2%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	3,0%	10,8%	19,2%	53,9%	0,0%	13,2%
Nieuwe methode voor rekenen	10,8%	3,6%	5,4%	67,7%	1,2%	11,4%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	13,8%	11,4%	15,6%	40,7%	0,0%	18,6%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	5,4%	6,6%	8,4%	67,1%	0,0%	12,6%
Aantrekken van extra rekendocenten	32,3%	7,2%	4,2%	31,1%	0,6%	24,6%

Tabel B4.11 Activiteiten rekenen - bol³ (n=184)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	3,8%	6,6%	14,2%	53,6%	0,5%	21,3%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	2,7%	4,9%	6,0%	69,9%	0,5%	15,8%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	3,8%	9,8%	9,3%	53,6%	1,1%	22,4%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	9,3%	7,7%	14,2%	36,1%	0,0%	32,8%
Deelname aan pilotexamens rekenen	8,2%	8,7%	8,7%	53,0%	0,5%	20,8%
Versterking opbrengstgericht werken	9,3%	11,5%	15,3%	20,8%	0,0%	43,2%
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	11,5%	7,7%	8,7%	52,5%	0,5%	19,1%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	12,0%	15,3%	16,4%	26,8%	0,5%	29,0%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	4,4%	13,7%	11,5%	54,1%	0,0%	16,4%
Nieuwe methode voor rekenen	16,9%	3,3%	8,2%	48,1%	0,5%	23,0%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	19,7%	6,0%	16,4%	27,3%	0,0%	30,6%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	7,7%	10,9%	9,3%	48,1%	0,0%	24,0%
Aantrekken van extra rekendocenten	35,0%	3,8%	6,0%	19,7%	0,5%	35,0%

Tabel B4.12 Activiteiten rekenen - bbl⁴ (n=52)

	Niet in uitvoering, niet van plan	Van plan	Vorbereidende activiteiten	In uitvoering	Weer mee gestopt	Weet ik niet
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	9,6%	1,9%	15,4%	53,8%	0,0%	19,2%
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	3,8%	5,8%	11,5%	65,4%	0,0%	13,5%
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	5,8%	5,8%	17,3%	50,0%	0,0%	21,2%
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	15,4%	7,7%	11,5%	42,3%	0,0%	23,1%
Deelname aan pilotexamens rekenen	15,4%	15,4%	13,5%	26,9%	0,0%	28,8%
Versterking opbrengstgericht werken	13,5%	5,8%	13,5%	23,1%	0,0%	44,2%
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	11,5%	9,6%	7,7%	51,9%	0,0%	19,2%
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	19,2%	17,3%	9,6%	28,8%	1,9%	23,1%
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	9,6%	9,6%	11,5%	50,0%	0,0%	19,2%
Nieuwe methode voor rekenen	13,5%	3,8%	1,9%	57,7%	1,9%	21,2%
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	13,5%	9,6%	15,4%	26,9%	1,9%	32,7%
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	7,7%	9,6%	7,7%	46,2%	0,0%	28,8%
Aantrekken van extra rekendocenten	28,8%	1,9%	5,8%	28,8%	0,0%	34,6%

³ Sommige respondenten hebben over twee specifieke opleidingen iets verteld. Als het twee bol-opleidingen betrof, is voor de tabel de eerstgenoemde bol-opleiding meegenomen.

⁴ Sommige respondenten hebben over twee specifieke opleidingen iets verteld. Als het twee bbl-opleidingen betrof, is voor de tabel de eerstgenoemde bbl-opleiding meegenomen.

Leerwegen

Tabel B4.13 Welke leerwegen komen voor bij de opleidingen binnen uw sector, school of unit?

	N	Percentage
Alleen bol	26	15,6%
Alleen bbl	6	3,6%
Zowel bol als bbl	135	80,8%
Totaal	167	100%

Deel opleidingen waarbij activiteiten in voorbereiding of uitvoering zijn

INSTELLING

Tabel B4.14 Instelling - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van Nederlandse taal die binnen uw instelling in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bol-opleidingen binnen uw instelling is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	7,4%	17,6%	31,5%	36,1%	5,6%	1,9%	108
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	2,5%	3,3%	22,3%	67,8%	3,3%	0,8%	121
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	6,7%	13,5%	26,9%	42,3%	10,6%	0,0%	104
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	6,0%	9,0%	31,0%	43,0%	9,0%	2,0%	100
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	34,2%	15,8%	23,3%	20,0%	2,5%	4,2%	120
Versterking opbrengstgericht werken	16,7%	16,7%	22,2%	25,0%	15,3%	4,2%	72
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	5,8%	15,5%	25,2%	40,8%	10,7%	1,9%	103
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	25,7%	17,4%	23,9%	21,1%	9,2%	2,8%	109
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	11,0%	15,3%	27,1%	38,1%	5,1%	3,4%	118
Nieuwe methode voor Nederlands	9,2%	14,3%	19,4%	48,0%	7,1%	2,0%	98
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	13,5%	18,3%	16,3%	37,5%	11,5%	2,9%	104
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	12,0%	12,0%	29,1%	38,5%	6,0%	2,6%	117
Aantrekken van extra taaldocenten	20,6%	11,8%	23,5%	32,4%	10,3%	1,5%	68

**Tabel B4.15 Instelling - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van Nederlandse taal die binnen uw instelling in voorbereiding of uitvoering zijn.
Voor welk deel van de bbl-opleidingen binnen uw instelling is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?**

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	24,1%	9,3%	24,1%	22,2%	17,6%	2,8%	108
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	5,8%	5,8%	26,4%	43,0%	17,4%	1,7%	121
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	17,3%	11,5%	19,2%	28,8%	20,2%	2,9%	104
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	15,0%	11,0%	23,0%	27,0%	20,0%	4,0%	100
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	26,7%	8,3%	7,5%	10,0%	21,7%	25,8%	120
Versterking opbrengstgericht werken	26,4%	9,7%	12,5%	18,1%	26,4%	6,9%	72
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	19,4%	11,7%	19,4%	21,4%	19,4%	8,7%	103
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	30,3%	14,7%	11,0%	15,6%	20,2%	8,3%	109
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	31,4%	9,3%	12,7%	22,9%	19,5%	4,2%	118
Nieuwe methode voor Nederlands	14,3%	11,2%	15,3%	39,8%	18,4%	1,0%	98
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	19,2%	7,7%	14,4%	26,9%	26,0%	5,8%	104
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	15,4%	12,8%	16,2%	35,9%	16,2%	3,4%	117
Aantrekken van extra taaldocenten	19,1%	7,4%	11,8%	30,9%	20,6%	10,3%	68

**Tabel B4.16 Instelling - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van rekenen die binnen uw instelling in voorbereiding of uitvoering zijn.
Voor welk deel van de bol-opleidingen binnen uw instelling is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?**

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	7,3%	7,3%	34,9%	39,4%	7,3%	3,7%	109
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	2,6%	3,5%	29,8%	58,8%	3,5%	1,8%	114
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	11,1%	7,1%	28,3%	45,5%	7,1%	1,0%	99
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	11,1%	5,6%	23,3%	46,7%	10,0%	3,3%	90
Deelname aan pilotexamens rekenen	35,1%	15,3%	22,5%	20,7%	4,5%	1,8%	111
Versterking opbrengstgericht werken	23,4%	9,4%	31,3%	20,3%	9,4%	6,3%	64
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	6,9%	11,8%	27,5%	47,1%	6,9%	0,0%	102
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	37,8%	12,2%	15,6%	20,0%	7,8%	6,7%	90
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	14,0%	13,1%	22,4%	38,3%	8,4%	3,7%	107
Nieuwe methode voor rekenen	5,3%	10,6%	22,3%	54,3%	4,3%	3,2%	94
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	13,8%	17,0%	21,3%	36,2%	9,6%	2,1%	94
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	10,4%	11,3%	25,5%	42,5%	7,5%	2,8%	106
Aantrekken van extra rekendocenten	10,8%	23,1%	26,2%	33,8%	4,6%	1,5%	65

Tabel B4.17 Instelling - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van rekenen die binnen uw instelling in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bbl-opleidingen binnen uw instelling is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	14,8%	8,3%	25,0%	31,5%	18,5%	1,9%	108
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	2,7%	6,2%	23,9%	47,8%	17,7%	1,8%	113
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	16,3%	5,1%	21,4%	37,8%	16,3%	3,1%	98
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	5,6%	10,1%	27,0%	31,5%	19,1%	6,7%	89
Deelname aan pilotexamens rekenen	33,6%	9,1%	10,0%	11,8%	18,2%	17,3%	110
Versterking opbrengstgericht werken	25,4%	12,7%	20,6%	19,0%	15,9%	6,3%	63
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	14,9%	10,9%	21,8%	27,7%	18,8%	5,9%	101
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	34,8%	14,6%	13,5%	13,5%	16,9%	6,7%	89
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	24,5%	10,4%	15,1%	28,3%	17,9%	3,8%	106
Nieuwe methode voor rekenen	7,5%	7,5%	21,5%	45,2%	14,0%	4,3%	93
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	18,3%	15,1%	18,3%	29,0%	15,1%	4,3%	93
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	12,4%	8,6%	25,7%	36,2%	14,3%	2,9%	105
Aantrekken van extra rekendocenten	21,9%	9,4%	20,3%	29,7%	14,1%	4,7%	64

SECTOR, UNIT OF SCHOOL
Tabel B4.18 Sector, unit of school - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van Nederlandse taal die binnen uw sector, unit of school in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bol-opleidingen binnen uw sector, unit of school is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	3,2%	8,0%	30,4%	44,0%	11,2%	3,2%	125
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	1,4%	0,7%	16,0%	72,9%	7,6%	1,4%	144
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	0,8%	7,3%	22,8%	52,0%	16,3%	0,8%	123
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	3,8%	6,6%	27,4%	45,3%	13,2%	3,8%	106
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	23,0%	12,6%	18,5%	37,0%	5,2%	3,7%	135
Versterking opbrengstgericht werken	12,5%	5,6%	20,8%	30,6%	25,0%	5,6%	72
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	8,4%	9,3%	21,5%	46,7%	7,5%	6,5%	107
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	16,2%	13,5%	22,5%	30,6%	9,0%	8,1%	111
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	9,8%	10,5%	18,0%	47,4%	12,0%	2,3%	133
Nieuwe methode voor Nederlands	4,0%	5,0%	13,9%	65,3%	6,9%	5,0%	101
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	11,3%	11,3%	16,5%	40,2%	13,4%	7,2%	97
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	8,2%	9,8%	18,9%	53,3%	8,2%	1,6%	122
Aantrekken van extra taaldocenten	8,8%	10,5%	10,5%	43,9%	17,5%	8,8%	57

Tabel B4.19 Sector, unit of school - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van Nederlandse taal die binnen uw sector, unit of school in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bbl-opleidingen binnen uw sector, unit of school is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van taalonderwijs	12,3%	7,0%	21,1%	37,7%	16,7%	5,3%	114
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	3,9%	3,1%	17,8%	55,8%	14,7%	4,7%	129
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,3%	5,2%	15,7%	40,9%	27,0%	7,0%	115
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	11,2%	10,2%	17,3%	40,8%	14,3%	6,1%	98
Deelname aan pilotexamens Nederlandse taal	18,2%	4,1%	9,9%	25,6%	16,5%	25,6%	121
Versterking opbrengstgericht werken	10,6%	6,1%	12,1%	28,8%	30,3%	12,1%	66
Meer lesuren Nederlands (in apart vak) voor alle deelnemers	10,3%	6,2%	15,5%	38,1%	13,4%	16,5%	97
Meer aandacht voor taal in andere vakken dan Nederlands	20,2%	9,1%	15,2%	24,2%	20,2%	11,1%	99
Meer aandacht specifiek voor taalzwakke deelnemers	13,4%	7,6%	16,0%	30,3%	22,7%	10,1%	119
Nieuwe methode voor Nederlands	3,2%	5,4%	15,1%	55,9%	12,9%	7,5%	93
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	6,5%	8,7%	13,0%	35,9%	25,0%	10,9%	92
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	6,1%	11,4%	15,8%	43,0%	17,5%	6,1%	114
Aantrekken van extra taaldocenten	12,5%	8,9%	12,5%	35,7%	19,6%	10,7%	56

Tabel B4.20 Sector, unit of school - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van rekenen die binnen uw sector, unit of school in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bol-opleidingen binnen uw sector, unit of school is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	3,6%	5,8%	30,2%	56,1%	3,6%	0,7%	139
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	2,7%	2,0%	15,5%	73,6%	5,4%	0,7%	148
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	4,5%	3,0%	20,5%	63,6%	6,1%	2,3%	132
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	3,5%	6,2%	23,9%	53,1%	9,7%	3,5%	113
Deelname aan pilotexamens rekenen	27,3%	11,5%	17,3%	39,6%	3,6%	0,7%	139
Versterking opbrengstgericht werken	11,7%	11,7%	19,5%	44,2%	10,4%	2,6%	77
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	1,6%	5,4%	26,4%	57,4%	5,4%	3,9%	129
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	25,0%	11,0%	16,0%	35,0%	8,0%	5,0%	100
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	10,4%	9,0%	20,1%	50,7%	5,2%	4,5%	134
Nieuwe methode voor rekenen	3,3%	5,7%	18,7%	67,5%	4,1%	0,8%	123
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	8,3%	5,6%	21,3%	50,9%	7,4%	6,5%	108
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	4,6%	6,9%	23,7%	58,0%	4,6%	2,3%	131
Aantrekken van extra rekendocenten	20,0%	5,7%	21,4%	45,7%	5,7%	1,4%	70

Tabel B4.21 Sector, unit of school - Hieronder vindt u de activiteiten op het gebied van rekenen die binnen uw sector, unit of school in voorbereiding of uitvoering zijn. Voor welk deel van de bbl-opleidingen binnen uw sector, unit of school is ieder van deze activiteiten voorbereid of uitgevoerd?

	Bij een minderheid van de opleidingen	Bij ongeveer de helft van de opleidingen	Bij een meerderheid van de opleidingen	Bij alle opleidingen	Weet ik niet	Bij geen van de opleidingen	N
Aanpassingen in didactiek en/of pedagogiek van rekenonderwijs	11,5%	5,7%	20,5%	49,2%	12,3%	0,8%	122
Invoeren van toets voor niveaubepaling deelnemer bij start van opleiding	5,3%	6,1%	12,2%	58,0%	13,0%	5,3%	131
Invoeren van (extra) diagnostische toetsen	11,9%	6,8%	12,7%	49,2%	14,4%	5,1%	118
Aanpassingen in inhoud van bestaande toetsing	14,7%	3,9%	15,7%	45,1%	15,7%	4,9%	102
Deelname aan pilotexamens rekenen	24,2%	8,3%	10,0%	26,7%	11,7%	19,2%	120
Versterking opbrengstgericht werken	18,5%	10,8%	16,9%	32,3%	16,9%	4,6%	65
Meer lesuren rekenen (in apart vak) voor alle deelnemers	10,8%	10,8%	18,0%	43,2%	12,6%	4,5%	111
Meer aandacht voor rekenen in andere vakken dan rekenen	23,9%	9,1%	15,9%	26,1%	15,9%	9,1%	88
Meer aandacht specifiek voor rekenzwakke deelnemers	15,5%	10,3%	16,4%	34,5%	14,7%	8,6%	116
Nieuwe methode voor rekenen	4,6%	6,4%	13,8%	56,9%	15,6%	2,8%	109
Nieuwe of aangepaste overige leermiddelen, faciliteiten	18,1%	6,4%	12,8%	38,3%	19,1%	5,3%	94
Professionalisering van huidige docenten en/of overige functionarissen	11,1%	8,5%	17,1%	52,1%	8,5%	2,6%	117
Aantrekken van extra rekendocenten	20,3%	10,9%	14,1%	39,1%	9,4%	6,3%	64

BIJLAGE 5**Geraadpleegde deskundigen**

Deskundige	Organisatie
Johan van den Berg	Steunpunt vo
Maike Beuving	College voor examens (pilots vo)
Jos de Groen	OCW Directie PO
Marleen van der Lubbe	PO-raad/Steunpunt po
Rianne Reichardt	Steunpunt mbo
Anje Ros	KPC/Fontys
Linda Odenthal en Els Loman	CPS
Jessica Tissink	VO-raad
Ria van Vorle	SLO

Regioplan Beleidsonderzoek

Nieuwezijds Voorburgwal 35

1012 RD Amsterdam

T 020 531 531 5

F 020 626 519 9

E info@regioplan.nl

I www.regioplan.nl