

**SCHOOLACTIVITEITENPLAN
EN REGIONALISATIE**
Het aansluitingsvraagstuk
in een regionaal activiteitenplan

Het aansluitingsvraagstuk bij de overgang tussen kleuter- en lager onderwijs wordt praktisch opgelost omdat het is opgenomen in het proces van schoolwerkplanontwikkeling met het oog op de integratie van de beide schoolsoorten. Het vraagstuk is daarmee op een school-structurele wijze aangepakt.

Om het aansluitingsvraagstuk tussen het basis- en voortgezet onderwijs op eenzelfde manier aan te pakken pleit Gerard Bergenhenegouwen in dit artikel voor de ontwikkeling van een schoolactiviteitenplan voor elke school van voortgezet onderwijs naar voorbeeld van het schoolwerkplan voor de nieuwe basisschool. Dit schoolactiviteitenplan zal een integrerend en coherent kader moeten zijn voor allerlei projecten ten behoeve van onderwijsvernieuwingen in de eigen school. Op basis hiervan kan een regionale aanpak voor het aansluitingsvraagstuk worden bevorderd door te werken aan een regionaal activiteitenplan.

Gerard Bergenhenegouwen is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam.

Inleiding

De aansluiting tussen het basis- en het voortgezet onderwijs wordt veelal gezien als een persoonlijk-individueel probleem. Kinderen van de huidige basisschool kunnen slecht lezen, kennen minder woorden, zijn slecht op de hoogte van aardrijkskundige termen, kennen weinig wiskundige groundbegrippen, etc. (zie o.a. Rapport 1977, Adviesgroep 1978, Een hele stap 1979, Ledoux 1980).

In deze bijdrage zal ik echter benadrukken dat de

aansluiting gezien moet worden als een school-structureel probleem. Het is immers een vraagstuk, dat samenhangt met de ontwikkelingen over het 'hoe' en 'wat' van het geïntegreerd voortgezet basisonderwijs en middenschool. Zolang er nog geen parlementaire beslissing is gevallen hierover, zal het vraagstuk van de aansluiting een steeds urgenter knelpunt gaan vormen vanwege de ontwikkelingen in het basisonderwijs. In dit artikel wil ik duidelijk maken — op basis van ervaringen met schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs — dat een *schoolactivitei-*

tenplan voor elke school van het voortgezet onderwijs een eerste stap zal zijn in richting van een geïntegreerde aanpak van het werken aan onderwijsvernieuwingen en het oplossen van knelpunten en problemen in de eigen school, inclusief het aansluitingsvraagstuk. Ik geef aan dat een proces van schoolwerkplanontwikkeling — als voorbeeld voor een schoolactiviteitenplan — ook het werken aan het oplossen van samenwerkingsproblemen en conflicten in het team impliceert. Tenslotte pleit ik in dit artikel voor een regionale aanpak inzake de aansluiting tussen het lager en voortgezet onderwijs om dit vraagstuk niet op individueel maar op schoolniveau te kunnen oplossen.¹

Het schoolwerkplan

We kunnen een onderscheid maken in drie niveaus: onderwijsleerplan (landelijk niveau), schoolwerkplan (schoolniveau) en onderwijsprogramma (klassenniveau).

Een *onderwijsleerplan* geeft een globale aanduiding van uitgangspunten, doelstellingen en leergebieden van de onderscheiden schoolsoorten en schoolniveaus van het gehele schoolwezen. Tevens zijn daarin bepalingen opgenomen met betrekking tot voorwaardelijke, organisatorische en financiële aspecten van afzonderlijke scholen en ook aanwijzingen voor de ontwikkeling van schoolwerkplannen.

Schoolwerkplan is in tegenstelling tot bijvoorbeeld het begrip onderwijsleerplan een term, die gebruikt wordt om een werkplan te benoemen op het niveau van de afzonderlijke school. Het schoolwerkplan geeft per school aanwijzingen met betrekking tot keuze en formulering van de doelstellingen van de school, als een nadere — op de school toegesneden — uitwerking van wettelijk vastgestelde algemene onderwijsdoelstellingen (SLO 1979, Bergenhenegouwen 1981). Het schoolwerkplan dient daartoe een samenhangend geheel van uitspraken te bevatten die betrekking hebben op:

- uitgangspunten en doelstellingen van de school, onder meer vanuit het gezichtspunt van levensbeschouwing, persoons- en maatschappijvisie, vervolgonderwijs, etc.
- de inhoud van het onderwijs (het leerplan), onder meer leerinhouden, methoden, didactische werkvormen, beoordeling, etc.
- de schoolorganisatie naar zijn interne aspecten

zoals groeperingswijze van leerlingen, ruimtelijke en roostertechnische zaken, alsook naar zijn bestuursaspecten zoals besluitvormings- en overlegprocedures, relaties naar buiten, verantwoordelijkheden van team, ouders, etc.

Schoolactiviteitenplan is een plan van een school om een aantal onderwijsactiviteiten te organiseren, die de realisatie van onderwijsdoelstellingen beogen, die enerzijds niet of niet goed mogelijk zijn binnen het traditionele vakkenleerplan, maar er anderzijds direct mee te maken hebben. Het schoolactiviteitenplan is te beschouwen als een *voorloper van het schoolwerkplan*, dat een totaal plan beoogt te zijn van alle onderwijsactiviteiten van een school in een geïntegreerd en schooltype-rend document.

Het begrip *onderwijsprogramma* omvat alle plannen en documenten, die betrekking hebben op het directe proces van onderwijzen en leren, met andere woorden: lesplan, methode, leerpakket, cursus, etc.

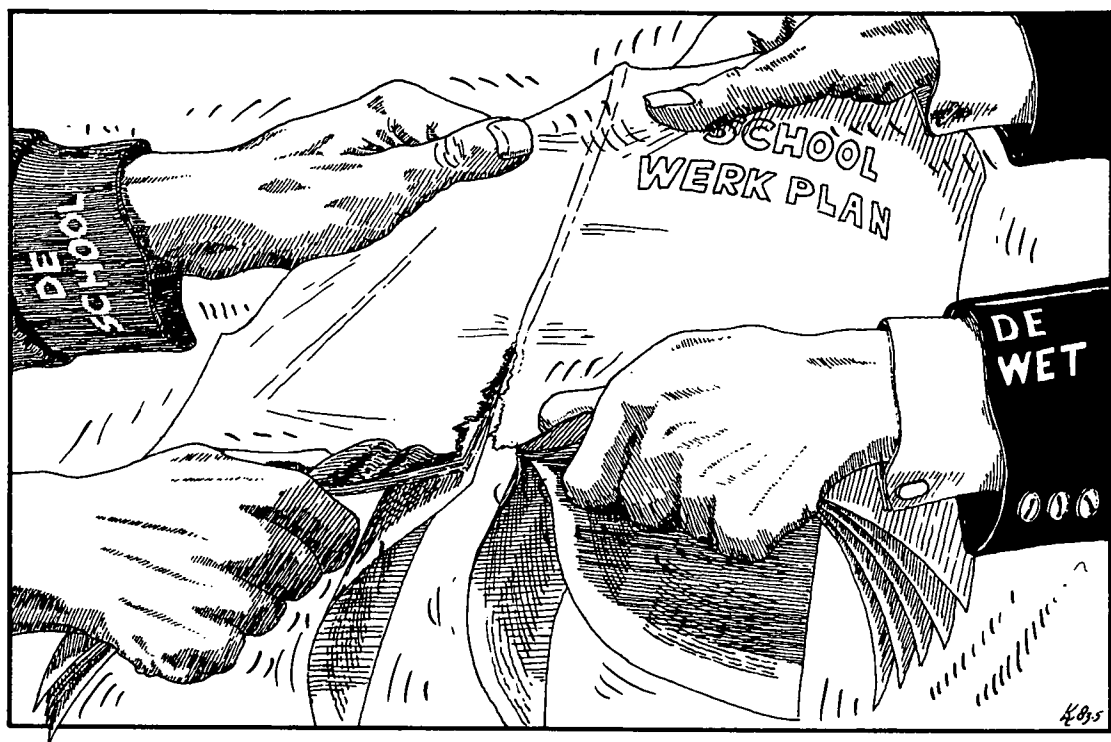
Schoolwerkplanontwikkeling als voorbeeld

Uit onderzoek en begeleiding van processen van schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs is gebleken dat dit proces uiterst moeizaam verloopt en een hoge graad van complexiteit bezit. In veel opzichten druist het proces van schoolwerkplanontwikkeling zo fundamenteel in tegen bestaande tradities en handelwijzen in onderwijs en school, dat vooruitgang soms nauwelijks te boeken is. Het lijkt erop dat een wettelijke verplichting tot het samen opstellen van dat plan de enige mogelijkheid is om een dergelijk ingrijpend en omvattend onderwijsvernieuingsproces in de scholen te realiseren (zie o.a. Wet 1982, Wetgeving 1981).

Voor scholen van het voortgezet onderwijs, waar men schoorvoetend aan eenzelfde proces begint, is het goed om lering te trekken uit de processen in de basisschool met betrekking tot schoolwerkplanontwikkeling.

Een belangrijk aspect hierbij is, dat een proces van schoolwerkplanontwikkeling niet alleen betrekking heeft op veranderingen in de leerstof en onderwijsmethode, maar vooral ook op samenwerkingsrelaties van de onderwijsgevendende onderling en organisatiefacetten in de school.

In de Contourennota wordt gesteld, dat de leden van de schoolgemeenschap zelf het schoolwerkplan voor hun eigen school moeten opstellen, een



voorstel dat in het ontwerp van wet op het basis-onderwijs is overgenomen (art. 12). Daarbij maakt men de kanttekening dat vervaardiging en uitvoering van een schoolwerkplan hoge eisen stellen aan het bestuurlijk vermogen van de school. Dit betekent dat het ontwikkelen van een schoolwerkplan een goede communicatie- en overlegstructuur veronderstelt. Het probleem hierbij is, dat deze 'goede' communicatiestructuur in de huidige schoolorganisatie slechts bestaat bij de gratie van de persoonlijke bereidheid en inzet van de leden van het schoolteam. De opgave van de afzonderlijke scholen om zelf een schoolwerkplan te ontwikkelen voor de eigen school is een zeer ingrijpende verandering in de organisatie van de school. Het samen ontwikkelen en opstellen van het schoolwerkplan betekent immers dat men op een geheel andere wijze met 'onderwijs' bezig is. Het verzorgen van het onderwijs voor de eigen klas of groep is uitgebreid met overleggen en samen besluiten nemen over het onderwijs van de gehele school. De onderwijsgevende heeft er als het ware een nieuwe taak bij gekregen: namelijk met elkaar in een schoolteam overleggen, afspraken en plannen maken over eventuele veranderingen in het onderwijs op

school, waarvoor iedere onderwijsgevende dan ook mee verantwoordelijk is.

Dit impliceert dat het proces van schoolwerkplanontwikkeling niet alleen wordt opgevat als een ontwikkelingsproces van onderwijsprogramma's, maar vooral ook als een proces waarin men werkt aan de onderlinge verhoudingen en waarin men concrete vormen van samenwerking, overleg en besluitvorming tracht te vinden, die voor iedereen acceptabel zijn. Op deze wijze werkt men met elkaar aan veranderingen in de schoolorganisatie in een gericht proces van organisatieontwikkeling in de school (zie o.a. Marx 1975, Smets 1981, Caluwé 1981).

Eén schoolactiviteitenplan voor het voortgezet onderwijs

Het schoolwerkplan speelt een essentiële rol in het proces van de integratie van het kleuter- en lager onderwijs, dat volgens een wettelijke bepaling in 1985 een feit moet zijn. Het schoolwerkplan is het document, waarmee de beide schoolsoorten in een geïntegreerd geheel het onderwijs aan kinderen van 4 tot 12 jaar vormgeven. Het is te verwachten dat de invoering van de mid-

dschool, of het voortgezet basisonderwijs ook gepaard zal gaan met een proces van schoolwerkplanontwikkeling. Vergelijk bijvoorbeeld de invoering van de PABO's, die moeten gaan werken volgens een instituutswerkplan. De consequentie hiervan is, dat een schoolwerkplan in het voortgezet onderwijs pas gerealiseerd kan worden wanneer de definitieve beslissing is gevallen over de vorm van het voortgezet basisonderwijs. Er zal daarna nog veel tijd nodig zijn om in de scholen feitelijk te gaan werken volgens een dergelijk uitgewerkt plan, omdat gebleken is hoe fundamenteel en ingrijpend een dergelijk ontwikkelingsproces is.

Het opstellen van een schoolactiviteitenplan op een school van voortgezet onderwijs is zeer waardevol omdat het een eerste stap betekent naar een meer geïntegreerde en schooltyperende aanpak van problemen en knelpunten, die vanuit de school zelf wordt ondernomen. Het is het begin van een proces van onderwijsvernieuwing, dat op timaan aansluit bij de concrete schoolpraktijk en uitgaat van de problemen die men op de school ook feitelijk ondervindt.

Een groot probleem in het voortgezet onderwijs betreft de strikt doorgevoerde vakkensplitsing en de niet of nauwelijks aan te wijzen dwarsverbindingen tussen de onderscheiden vakken. Dit probleem wordt versterkt door de vakken-keuze met name in de bovenbouw. Deze vakkensplitsing is structureel en organisatorisch sterk verankerd in het voortgezet onderwijs en wordt teruggevoerd op de wetenschapsdisciplines en universitaire faculteiten. Voor het leer- en ontwikkelingsproces echter is het belangrijk dat er relaties tussen de vakken worden gelegd om de dwarsverbindingen in de onderscheiden vakken te kunnen herkennen. Een herleiding van de vakkennis naar concrete problemen en een inzicht in de functionele bijdrage hierin van ieder vak zal het leerproces kunnen stimuleren en het eerder een productief dan een consumptief karakter geven (zie onder meer Matthijssen 1971, Bergenhenegouwen 1980a).

In de onderbouw zouden deze dwarsverbindingen gelegd kunnen worden door middel van projecten of thema's, die loodrecht op twee of meerdere vakken staan en waaraan ook door de betrokken docenten moet worden meegewerkt.

Er zijn inmiddels al legio proefprojecten in deze zin uitgevoerd in de scholen. In veel gevallen ech-

ter zijn deze projecten op zichzelf staande gebeurtenissen gebleven. Het 'toevallige' resultaat was bepalend in hoeverre men het al dan niet als geslaagd heeft getypeerd (Lans 1983).

Een *schoolactiviteitenplan* zou een zekere waarborg kunnen betekenen voor de voortgang van dergelijke projecten, omdat de achtergrondgedachte van dit onderwijsvernieuingsproces hechter in de schoolgemeenschap zal zijn verankerd.

Procesfasering voor een schoolactiviteitenplan

Voor deze vorm van onderwijsvernieuwing is het nog niet mogelijk om een uitgebalanceerde fasering aan te geven. De wijze waarop een dergelijk vernieuwingsproject verloopt is mede afhankelijk van de specifieke situatie van elke school. Belangrijk daarbij zijn onder andere de ervaring van het team met gemeenschappelijke projecten, de mate van vernieuwingsgezindheid in de school, de beschikbare faciliteiten, de relatie met een schoolbegeleidingsdienst, etc.

Op grond van ervaringen met dergelijke processen in de basisschool is er echter wel een indeling in hoofdfasen aan te geven, die te hanteren is als eerste raamwerk.

Deze fasering ziet er als volgt uit (zie onder anderen PgCN 1979, PgLOB 1982):

1. Oriëntatiefase

2. Initiatiefase

3. Planningsfase

4. Uitvoeringsfase

5. Evaluatiefase

1. Oriëntatiefase

Deze fase kenmerkt zich door oriëntatie en informatie over en weer. Het betreft een kennisname van elkaars werk en een uitwisseling van ervaringen waarbij het bijwonen van elkaars lessen een belangrijk bestanddeel vormt. Bij dit lesbezoek kan een voorkeur uitgaan naar leerkrachten van dezelfde sectie over eventueel verschillende leerjaren. Men kan ook kiezen voor lesbezoeken aan gelijksoortige vakgebieden, zoals bijvoorbeeld: de (moderne) talen of andere vakclusters als: aardrijkskunde, geschiedenis en biologie of wis-, na-

tuur- en scheikunde.

Men kan het lesbezoek ook beperken tot bijvoorbeeld de eerste twee jaren maar dan over alle vakken uitgespreid.

In het licht van de aansluitingsproblematiek zal het de voorkeur verdienen om deze oriëntatie (voorlopig) te beperken tot de eerste twee leerjaren. In deze fase is het zinvol om gemeenschappelijke aspecten van de klassesituatie te bespreken. Aan de hand van een kijkwijzer kunnen bijvoorbeeld overeenkomstige werkvormen, begeleidingsaspecten of specifieke vakinhoudelijke knelpunten zoals grammatica, mathematische grondbegrippen etc. geïnventariseerd worden. Overeenkomstige didactische en/of vakinhoudelijke aspecten kunnen aanknopingspunten vormen voor vervolgactiviteiten.

2. Initiatiefase

In deze fase worden de eerste bescheiden pogingen gedaan om prioriteiten te kiezen en tot een initiatief te komen.

Het resultaat van deze fase dient uit te monden in een besluit om het initiatief om te zetten in een projectplan.

In de meeste gevallen zal het initiatief in handen van een beperkte groep blijven binnen één vaksectie of over meerdere vaksecties verspreid.

Binnen één vaksectie kan gezocht worden naar initiatief op het gebied van een knelpunt dat betrekking heeft op het gemeenschappelijk vakgebied. Wat betreft de avo-vakken kan als prioriteit bijvoorbeeld gezamenlijk werken aan pedagogisch-didactische werkvormen (waaronder projectmatig werken) gekozen worden. Wat betreft de (vreemde) talen kunnen bijvoorbeeld gemeenschappelijke grammaticale aspecten besproken worden.

Wanneer de initiatiefgroep verspreid is over meerdere vaksecties kunnen (beperkte) vakoverstijgende onderwerpen zoals bijvoorbeeld fonetiek, grammatica, leesvaardigheid en tekstverwerking aan de orde komen. Meer algemene vakoverstijgende onderwerpen zijn het leren toepassen van een grotere variatie van pedagogisch-didactische werkvormen zoals bijvoorbeeld kringvormen, gesloten en open themalessen (series) of het gezamenlijk werken aan een project door een groep leerkrachten.

In het licht van de aansluitingsproblemen kan bijvoorbeeld gekozen worden voor het onderwerp:

leerlingbegeleiding. Leerkrachten in het voortgezet onderwijs zijn geneigd dit aspect toe te spitzen op vooral studievastigheden bij het leerproces, en in mindere mate op begeleiding bij studien beroepskeuze en begeleiding bij sociaal-emotionele problemen van de leerlingen. Leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs richten zich vooral op rapportage en beoordeling met betrekking tot schoolkeuze als aspecten van leerlingbegeleiding. Het begrip leerlingbegeleiding wordt zodoende verschillend gewaardeerd, maar het verdient aanbeveling in beide schoolsoorten de twee genoemde factoren in ieder geval aan bod te laten komen.

In dit stadium verdient het de voorkeur te streven naar informatieverbreiding en uitbreiding van de groep leerkrachten die in een later stadium betrokken zullen worden bij dit project. Dit mede ter voorkoming van bezwaren van die kant in een later stadium, die dan een belemmering zouden kunnen vormen voor het verdere verloop van het project.

3. Planningsfase

Deze fase bestaat uit de uitwerking van het globale plan in een concreet programma zowel naar inhoudelijke alsook organisatorische aspecten. Op het einde van deze fase zal het gehele project uitvoeringsrijp moeten zijn.

Afhankelijk van de inhoud van het gekozen project zal men bij de planning en uitvoering meer of minder aangewezen zijn op voorwaarden binnen de organisatiestructuur van de school. Bij sommige projecten, zoals leesvaardigheid, tekstverwerking etc., zal men nauwelijks een beroep hoeven te doen op voorzieningen binnen de schoolstructuur, andere projecten, zoals leerlingbegeleiding, een projectmatige of themagewijze onderwijsopzet, het werken met niveaugroepen etc., zullen directe consequenties hebben voor de organisatiestructuur van de school en de samenwerkingsrelaties van de betrokken leerkrachten.

Wat betreft de organisatiestructuur kan vanuit de schoolleiding dit initiatief worden ondersteund om ofwel vakken-, ofwel cluster-, ofwel onderbouwoverleg op gang te brengen. In het kader van de aansluitingsproblematiek ligt het voor de hand om het vakoverstijgend leerkrachtenoverleg in de brugperiode te bevorderen. Dit eventueel in plaats van het sectieoverleg dat weinig bevorderend is voor een samenwerking van leerkrachten van het basisonderwijs en die van brugklassen.

Het is ook mogelijk dit initiatief te laten ondersteunen door de schoolbegeleidingsdienst, terwijl ook de mogelijkheid onderzocht kan worden voor ondersteuning via her- en/of bijscholingscursussen of speciale trainingen.

De besluitvorming over het project moet worden voorbereid door informatie en overleg in de daartoe geëigende organen. Duidelijkheid zal gevraagd worden met betrekking tot onder andere de doelstellingen van het project, werkopzet, organisatie, uitvoering, middelen, afsluitingsvormen etc.

Belangrijk is in deze fase zicht te krijgen op welke personen met welke taakstelling zullen gaan participeren in het project. Duidelijkheid moet er komen over de procedures van overleg, werkafspraken, uitvoeringsproblemen, informatievoorziening tijdens de uitvoering etc.

Er zal een zorgvuldige planning gemaakt moeten worden op basis van goede en duidelijke afspraken om te voorkomen dat gebreken in planning en organisatie de oorzaak zullen zijn van veel (onnodige) strubbelingen en controverses.

4. Uitvoeringsfase

In deze fase wordt het project — zoals voorbereid — uitgevoerd. Een uitvoerige beschrijving van deze fase zou te ver voeren in het bestek van dit artikel. Ik verwijs hiervoor naar verslagen in het kader van de BOVO-projecten (Lans 1983). Ik wil slechts een paar belangrijke opmerkingen maken.

Voor de uitvoering van een project is het instellen van een werkgroep essentieel. Het zal de taak zijn van deze werkgroep om de verantwoordelijkheid te dragen voor de voortgang van het project en alle werkzaamheden te plannen en te coördineren. Zij draagt zorg in overleg met de betrokkenen voor materialen, ruimtes, en voorzieningen die nodig zijn voor dit project. Tevens heeft de werkgroep een functie ten aanzien van informatie en advies, zowel naar de participanten van het project alsook naar de andere betrokken personen.

Een zeer essentiële taak van de werkgroep is de verantwoordelijkheid voor de verslaggeving van het project. Het zorgvuldig bijhouden van de gegevens over knelpunten, problemen, goede en zwakke punten in het project is uiterst noodzakelijk voor een eventuele bijsturing of bijstelling van het project tijdens de uitvoering. Ook met het oog op de evaluatie van het project is een nauwkeurige en volledige verslaglegging onontbeerlijk.

5. Evaluatiefase

De evaluatie van bedoelde projecten heeft een tweeledige functie, namelijk

- 1 de vaststelling in hoeverre het opgestelde project conform de planning is verlopen;
- 2 de vaststelling van de betekenis van dit project voor de ontwikkeling van een schoolactiviteitenplan.

De eerste functie van de evaluatie betreft de vraagstelling: Hoe is het project uitgevoerd? Is het project volgens plan verlopen of moest men van het oorspronkelijke plan afwijken? Het antwoord op deze vragen heeft betrekking op het procesverloop van het project en op factoren en problemen die een belemmerende en/of bevorderende rol hebben gespeeld bij de uitvoering van het project (Bergenhengouwen 1980b).

De problemen en knelpunten kunnen liggen op het terrein van de *voorwaarden voor het project*. Te denken is onder andere aan beschikbare faciliteiten zowel met betrekking tot materialen, ruimten etc. maar ook met betrekking tot tijdsinvestering van de betrokken leerkrachten en andere personen, de benodigde ondersteuning vanuit de overleg- en sectieraden etc.

Ook kunnen deze knelpunten liggen in het *proces van het project zelf*. Te denken is onder andere aan de uitvoerbaarheid van de plannen, de relatie project en de onderwijspraktijk, de gemotiveerdheid bij leerkrachten, leerlingen en andere personen (bijvoorbeeld ouders), de samenwerkingsrelaties binnen het project, etc.

Tenslotte kunnen knelpunten gelegen hebben in de *resultaten van het project*. Belangrijke vragen hierbij zijn: Zijn de gewenste leereffecten bereikt? En: Heeft het project aan zijn doel beantwoord?

De tweede functie van de evaluatie betreft de relatie van het project en het schoolactiviteitenplan. Bij deze functie van de evaluatie zou de nadruk gelegd moeten worden op de betekenis van het project voor de ontwikkeling en vormgeving van een schoolactiviteitenplan. Een schoolactiviteitenplan immers zal pas realiteitswaarde krijgen, wanneer het is samengesteld op basis van een aantal projecten, die gemeenschappelijk zijn uitgevoerd en waarbij men ervaringen heeft opgedaan, die hun neerslag vinden in de verslaggeving van de afzonderlijke projecten. Wanneer een schoolactiviteitenplan niet is getoetst aan de fei-

telijke schoolpraktijk — via concrete projecten — is het gedoemd in de kast te verdwijnen. Uitgevoerde projecten zullen dan ook een goede basis vormen om het proces van onderwijsvernieuwing op de school zelf vorm te geven.

De ontwikkeling van dergelijke projecten kan de grondslag vormen voor het opstellen van een schoolactiviteitenplan voor een school van het voortgezet onderwijs. Aan de hand van deze projecten en de ervaringen daarmee kunnen prioriteiten voor de eigen school verduidelijkt worden in het licht van het toekomstige schoolwerkplan. Met betrekking tot de aansluitingsproblematiek kunnen bijvoorbeeld in BOVO-projecten of BOVO-overlegsituaties de problemen en de eigen keuzen daarin gemakkelijker verhelderd worden en kan duidelijk worden aangegeven welke accenten men in de school voorstaat.

Een dergelijk schoolactiviteitenplan zou naar analogie van het schoolwerkplan kunnen worden opgezet en uitgevoerd. Dit zou betekenen dat er enerzijds een geïntegreerde en schooltyperende aanpak van de problemen zal plaatsvinden en anderzijds een eerste begin van een proces van onderwijsvernieuwing, dat te vergelijken is met schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs.

Naar een regionaal activiteitenplan

De aansluiting tussen het basis- en voortgezet onderwijs is veel ingewikkelder dan de integratie kleuter- en lager onderwijs, onder andere vanwege de grote verscheidenheid van scholen in het voortgezet onderwijs. Afspraken van bijvoorbeeld een basisschool met één school van voortgezet onderwijs zullen maar gelden voor een paar leerlingen van die school. Het zou daarom veel beter zijn om afspraken te maken, die betrekking hebben op een gehele stad, stadsdeel of regio. De realisering van dergelijke afspraken en overeenkomsten lijkt een haast onmogelijke opgave vanwege de ingewikkelde opbouw van het onderwijsstelsel. In de praktijk echter zijn er reeds initiatieven in die richting genomen en bestaan er reeds vele projecten, commissies en organen die het aansluitingsvraagstuk op deze structurele wijze aanpakken. Het meest bekend zijn de BOVO-projecten, die in 1980 zijn gestart: voortvloeiend uit de beleidsnota 'Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs' (OPVO-nota).

Voor de realisering van de BOVO-projecten dient er — volgens het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen — een permanente vorm van overleg op plaatselijk en/of regionaal niveau tussen scholen voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs gecreëerd te worden. Dit kan geschieden onder andere op basis van op elkaar aansluitende schoolwerkplannen op plaatselijk en/of regionaal niveau (Ontwikkelingsplan 1980).

In de wet op het basisonderwijs (art. 12) staat aangegeven, dat de school in het schoolwerkplan de betrekkingen dient te vermelden die zij onderhoudt met verzorgingsinstellingen, opleidingsinstellingen, scholen voor aansluitend voortgezet onderwijs, welzijnsinstellingen en dergelijke. Ook in de Wetgeving voorbereidende nota (WVN) 'Verder na de basisschool' wordt gesproken over regionale organen voor regelmatig overleg en samenwerking tussen de scholen onderling. Uiteraard zijn daarvoor overkoepelende instanties nodig, die een coördinerende en sturende taak hebben. Te denken valt daarbij bijvoorbeeld aan een gemeentebestuur, een schooladviesdienst, een PABO, een onderwijskundig instituut, etc.

De aansluitingsproblematiek tussen het basis- en voortgezet onderwijs vereist een regionale aanpak via een activiteitenplan op regionaal niveau. Deze noodzaak is duidelijk af te lezen uit de ministeriële nota's hieromtrent. Hoewel daarmee de eerste paden zijn geëffend naar een regionaal activiteitenplan, vragen deze uitspraken nog wel nadere uitwerking in de onderwijspraktijk. In de volgende paragraaf geven we enkele voorbeelden vanuit de onderwijspraktijk om te laten zien, dat ook daar reeds de eerste stappen schoorvoetend zijn gezet.

Regionale activiteiten

Vanuit de BOVO-projecten komt een steeds groter wordende stroom van informatie en ervaringen aangaande het aansluitingsvraagstuk en de oplossingen die worden gekozen om aan de problematiek te werken (zie onder meer BOVO-conferenties 1983, Lans 1983, de bijdragen aan dit nummer).

In deze paragraaf willen wij enkele voorbeelden geven ter illustratie van concrete pogingen om het aansluitingsprobleem op enkele deelaspecten aan te pakken.

Leerlingbegeleiding. Vanuit onvrede met de situatie, dat kinderen op vroege leeftijd — op het eind

van het lager onderwijs — een min of meer definitieve schoolkeuze moeten maken en dat de ontwikkelde CITO-toets in feite maar een zeer beperkte toelatingsfunctie vervult, is het idee ontstaan om leerlingen meer intensief te begeleiden in hun schoolkeuze. De kern van leerlingbegeleiding bestaat uit een systematische en doorlopende informatie aan ouders en leerlingen over mogelijkheden en onmogelijkheden van de leerling na het basisonderwijs en na de brugperiode. In principe beslaat leerlingbegeleiding de periode van de twee laatste jaren van het basisonderwijs en de twee eerste jaren van het voortgezet onderwijs (Commissie 1978).

Aan deze problematiek is met name gewerkt in Haarlem (Zuid-Kennemerland) en in de BOVO-projecten Groningen, Utrecht en Rotterdam. Voor een uitgebreide beschrijving verwijzen wij naar het artikel van Addie Gerritsen 'Beoordeling en rapportage' in dit themanummer.

De pedagogisch-didactische aanpak. Het meest opvallende verschil op dit gebied is dat in scholen van voortgezet onderwijs het frontaal lesgeven in uren en vakken overheerst, terwijl in basisscholen meer werkvormen worden toegepast, zoals bijvoorbeeld allerlei kringgespreksvormen, documentatiecentrumwerk, themadagen, projectweken, etc. De overgang van de ene schoolsoort naar de andere betekent in veel gevallen voor de leerlingen een ingrijpende breuk op dit gebied (Ledoux 1980, Derbovsky e.a. 1983, Dekker 1980).

Aan deze problematiek is met name gewerkt in de BOVO-projecten: Ameland, Amsterdam, locatie Noord-Limburg, locatie Zuid-Oost-Limburg. *De leerstofaansluiting.* In diverse nota's en artikelen wordt gesproken over de wenselijkheid van afspraken met betrekking tot minimum- of kernprogramma's die in het basisonderwijs moeten zijn afgewerkt. Van de andere kant wordt vanuit het voortgezet onderwijs de wens uitgesproken om de hand- en leerboeken van de eerste jaren kritisch te bezien op begrijpelijkheid en moeilijkheidsgraad. De leerstof zal naar inhoud, vorm en niveau zo moeten zijn afgestemd tussen beide schoolsoorten, dat er sprake is van een doorlopende continuïteit in de leerinhouden (Schaar 1976, 1977, PgLOB 1982).

Aan deze problematiek is met name gewerkt in de BOVO-projecten: Amersfoort en Vught.

Organisatie en overleg

De organisatievorm en overlegstructuur waarin per locatie wordt gewerkt is nogal verschillend, mede omdat dit samenhangt met de inhoudelijke verscheidenheid en de omvang van de projecten. Bij sommige projecten (leerlingbegeleiding) is bijvoorbeeld de relatie met de ouders erg essentieel, terwijl bij andere projecten (leerstofinhouden) het accent ligt op een intensief contact met de leerkrachten onderling. Bij projecten betreffende de didactische werkvormen worden de leerlingen er meer uitdrukkelijk bij betrokken. Afhankelijk van de situaties en behoeften van participerende scholen in een regio kunnen allerlei deelprojecten worden opgezet onder een centraal thema, zoals bijvoorbeeld: intercultureel onderwijs, dialect in de school, samenwerken in een groep. Het werken met centrale thema's en het uitwisselen van praktijkervaringen in bijvoorbeeld draaiboeken bieden de leerkrachten uit het basis- en voortgezet onderwijs mogelijkheden om tegelijkertijd aan een (deel)project te werken.

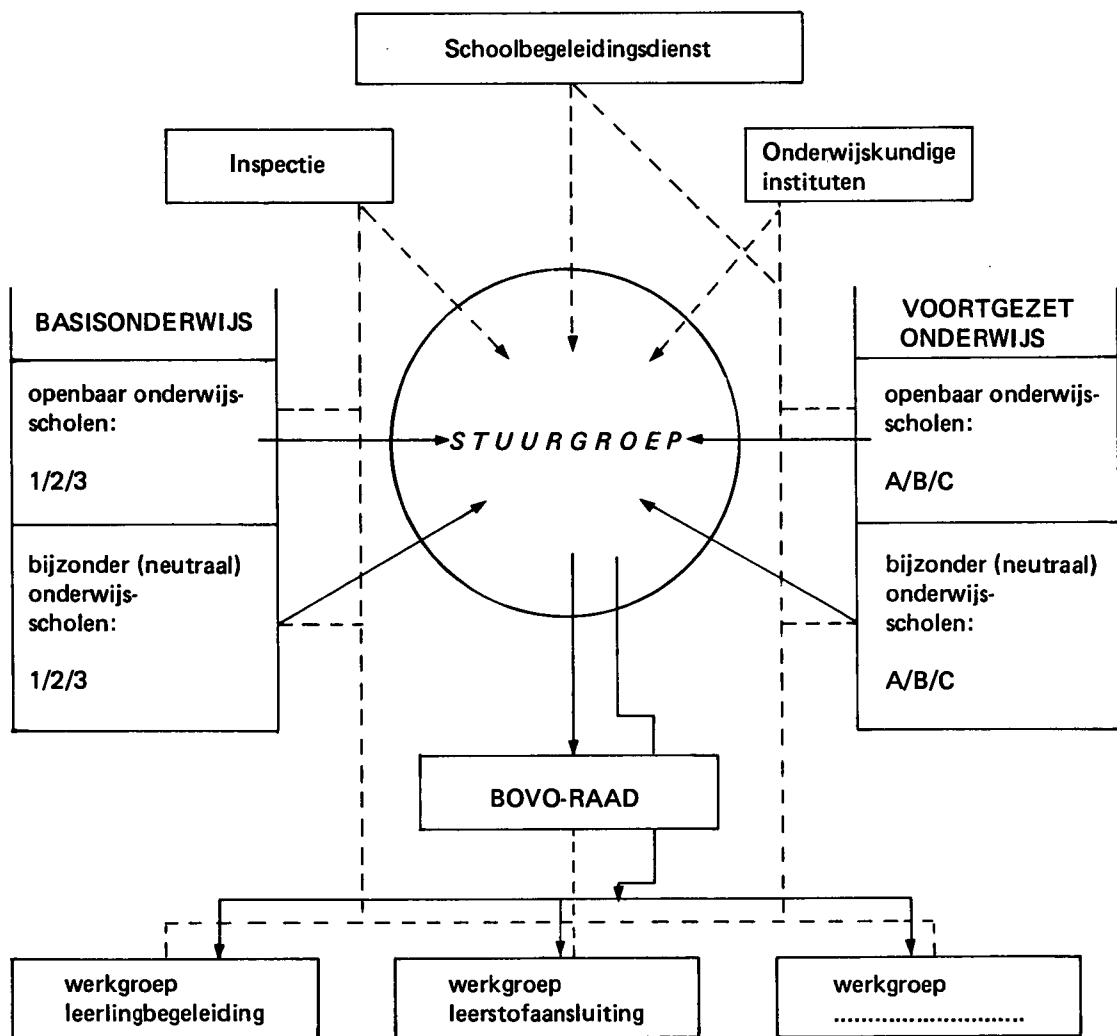
Het onderling overleg daarbij kan een hulpmiddel zijn om met elkaar te werken en tevens een overbrugging betekenen voor het oplossen van aansluitingsproblemen. Het zien immers van de dagelijkse lespraktijk van vroegere of toekomstige leerlingen kan het inzicht verhelderen in hoeverre het huidige onderwijsaanbod nog verwijderd is van een continue, doorlopende ontwikkelings- en begeleidingslijn van kinderen van 4 tot 16 jaar.

Het beschikbare materiaal vanuit de BOVO-projecten heeft nog geen gegevens geleverd waaruit een vast patroon of duidelijke structuur van overleg en organisatie kan worden afgeleid. De structuur die wij hieronder weergeven moet dan ook opgevat worden als een voorbeeld of als een uitgangspunt om per locatie over een nadere structurering na te denken (Lans 1983).

Centraal in deze organisatiestructuur staat de *stuurgroep* die bestaat uit vertegenwoordigers van alle scholen en/of schoolbesturen, die in dit regionaal plan participeren. De stuurgroep is het besluitvormende lichaam met betrekking tot start, uitvoering en evaluatie van de projecten. De stuurgroep kan zich laten adviseren door deskundigen vanuit de inspectie, de schoolbegeleidingsdienst of andere onderwijskundige instituten. De stuurgroep kan een *BOVO-raad* in het leven roepen, voor de uitvoerende leiding, administratie en coördinatie van de afzonderlijke projecten.

Voor de feitelijke uitvoering van de afzonderlijke projecten (leerlingbegeleiding, leerstofaansluiting, pedagogisch-didactische werkvormen etc.) worden er aparte *werkgroepen* gevormd, die bestaan uit de direct betrokken leerkrachten, ouders en leerlingen uit alle participerende scholen. Deze werkgroepen kunnen worden bijgestaan door deskundige personen vanuit de schoolbegeleidings-

dienst of andere onderwijskundige instituten. De werkgroep dient de stuurgroep te rapporteren over de voortgang van het project. Ter illustratie geven wij een schematische voorstelling van een mogelijke organisatiestructuur van een regionaal activiteitenplan. Dit mede om de ingewikkeldheid van een dergelijke organisatie aan te geven.



———— de officiële vertegenwoordiging

----- vertegenwoordiging voor advies en overleg

Concluderend kunnen wij stellen, dat het streven naar een regionaal activiteitenplan in het verlengde ligt van het werken aan het schoolwerkplan in het basisonderwijs en aan het schoolactiviteitenplan in het voortgezet onderwijs. Het vraagstuk van de aansluiting tussen beide schoolsoorten moet dan ook op het niveau van een regionaal activiteitenplan worden geplaatst omdat het geen individueel-persoonlijke maar juist een school-structureel vraagstuk is. Het werken aan de oplossing van dit aansluitingsvraagstuk heeft namelijk zowel een inhoudelijke alsook een organisatorische kant. Dit geldt voor een aanpak binnen elke afzonderlijke school in het algemeen en voor een regionale aanpak in het bijzonder. Gebleken is, dat binnen vele BOVO-projecten intensief is gewerkt aan regionalisering van het vraagstuk van de aansluiting tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Men heeft daarmee in de

meeste gevallen goede ervaringen opgedaan. De samenwerkingsrelaties van de betrokken scholen zijn over het algemeen zo goed, dat dit proces niet meer om te keren of te stoppen zou zijn. Dit is van belang, zeker in het licht van een ontwikkeling in de richting van een geïntegreerd voortgezet basisonderwijs. Geplaatst in het perspectief van een regionaal activiteitenplan dat optimaal aansluit bij dat van de basisschool en het voortgezet onderwijs is een schoolactiviteitenplan in het voortgezet onderwijs een essentieel onderdeel en een belangrijke stap in de richting daarvan.

Noot

- 1 Met dank aan Sander van Gangelen voor suggesties en opmerkingen.

Die mensen van de test hebben in een brief geschreven dat ik naar de LTS of de LEAO moet, mijn vader zegt dat ik naar de MAVO moet en als het niet gaat kan ik altijd nog terug. Ik vind dat al die grote mensen er niets mee te maken hebben. Ik weet zelf wel wat ik wil.