



Op weg naar het advies van de 'Expertgroep Doorlopende Leerlijnen'

- een reflectief verslag van de veldraadpleging

J. ter Heege
Flsme, Universiteit Utrecht

Op 9 mei van dit jaar is de 'Expertgroep Doorlopende Leerlijnen' door staatssecretaris Van Bijsterveldt van onderwijs geïnstalleerd. Deze expertgroep werd gestationeerd bij het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling SLO te Enschede en mede 'bemand' met medewerkers van dit expertisecentrum. Na het uitbrengen van het eerste deeladvies in juli toog de expertgroep aan het werk om binnenkort het eindadvies uit te kunnen brengen. Zij informeerden 'het onderwijsveld' in een grote bijeenkomst en vroegen de deelnemers daaraan naar hun mening over enkele zaken die hen ter harte gaan. In dit stuk wordt daar een reflectief verslag van gegeven.

Over kwaliteit in het onderwijs

Op woensdag 21 november jongstleden organiseerde de SLO in Arnhem namens de 'Expertgroep Doorlopende Leerlijnen' een veldraadpleging. De expertgroep is ingesteld door bewindslieden van het ministerie van OC&W,¹ omdat, zoals de website van de expertgroep zegt:

Het reken- en taalniveau van alle leerlingen in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar en hoger beroepsonderwijs beter moet worden. Dat is uiteraard in eerste instantie een taak voor de onderwijsinstellingen in alle betrokken sectoren zelf, maar niet voor hen alleen. Juist omdat het gaat om de overgangen van de ene sector naar de andere, heeft ook de overheid een belangrijke verantwoordelijkheid. De minister is verantwoordelijk voor de werking van het stelsel en de kwaliteit van het onderwijs, wat ondermeer blijkt uit het vaststellen en voorschrijven van kern-doelen, eindtermen en kwalificatie-eisen (mbo).

In dit verslag wordt de bijeenkomst beschreven en een indruk gegeven van de stand van zaken in het werk van de expertgroep. Ik lardeer dit verslag met reflectieve opmerkingen over verschillende aspecten die in de plenaire introductie en afsluiting, alsmede in de werkgroepsdiscussies aan de orde zijn geweest.

De werkgroep rekenen-wiskunde

De expertgroep heeft drie werkgroepen ingesteld, een voor taal, een voor rekenen-wiskunde en een voor het werkveld opleidingen. De werkgroepen worden voorgezet door voorzitters die tevens lid zijn van de expertgroep. Elke werkgroep heeft een secretaris en leden met inhoudelijke expertise vanuit het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling (SLO) en voorziet zich van aanvullende vakinhoudelijke expertise van buiten de

SLO. De werkgroepen worden verder met leden uit de praktijk van het onderwijs en van lerarenopleidingen versterkt. De werkgroep rekenen-wiskunde bestaat uit vijftien deskundigen. Ze staat onder leiding van A. van Streun (voorzitter) en J. Klep (secretaris).²

De werkgroep rekenen-wiskunde heeft van de expertgroep de opdracht gekregen zich in eerste instantie te buigen over de vraag om welke inhoudelijke domeinen het gaat als we praten over basisvaardigheden in het rekenen. Daarnaast gaat het om een uitwerking van die domeinen voor enkele onderscheiden referentieniveaus en om voorbeeldopgaven die een en ander illustreren. Wat moeten kinderen kennen en kunnen ten aanzien van de vakgebieden taal en rekenen? De reader die aan de deelnemers van de veldraadpleging werd uitgedeeld geeft een tussenstand van dit werk, op weg naar het eindrapport, dat binnenkort aan de staatssecretaris zal worden aangeboden.³

Waar maakt men zich eigenlijk zorgen over?

De instelling van de expertgroep is het resultaat van zorgen in de maatschappij, althans van de landelijke politiek in de huidige samenstelling, over de kwaliteit van het taal- en het rekenonderwijs. Sommigen vinden dit een merkwaardige zaak, omdat algemeen bekend mag worden verondersteld dat Nederlandse leerlingen in vergelijkende onderzoeken, zoals TIMSS en PISA,⁴ in de wereld tot de hoogst presterende behoren. Wat Nederlandse leerlingen op het gebied van rekenen-wiskunde presteren kan, met andere woorden, de toets der kritiek doorstaan. Niettemin meent de overheid dat er signalen zijn die maken dat de optimistische geluiden van internationaal vergelijkende onderzoeken naar prestaties met enige reserve moeten worden bekeken. Ook volgens de Inspectie van het Onderwijs moet de hoge waardering

van de vaardigheden van Nederlandse leerlingen genuanceerd worden. Zij wijst erop dat er signalen zijn over tekort schietende rekenvaardigheden van veel leerlingen in het voortgezet onderwijs en vooral in het hbo. De expertgroep meent dat leerlingen in Nederland voldoende moeten leren om naar behoren in de maatschappij te kunnen functioneren en bovendien in staat moeten worden gesteld om een aaneengesloten ontwikkeling door te maken. Eenvoudig gezegd, vervolgscholen en vervolgopleidingen moeten erop kunnen vertrouwen dat leerlingen of studenten bij de instroom voldoende kennen en kunnen om hun opleiding daar te volgen.

‘Hoe verhoudt zich een en ander tot andere normen in het onderwijs, zoals de kerndoelen?’, zal een argeloze lezer zich wellicht afvragen. We hebben het hier over de output van het onderwijs en kerndoelen geven greep op wat scholen leerlingen aanbieden. Hiermee komt meteen een van de heikele punten in beeld. Er wordt aan gedacht om het advies van de expertgroep om te zetten in regelgeving. De overheid neemt hiermee een stap die haar wens om de kwaliteit van het onderwijs in wet- of regelgeving vast te leggen, dichterbij brengt. Ofwel, het gaat er hier om of scholen hun leerlingen wel voldoende kennis en vaardigheden bijbrengen, zodat ze uiteindelijk kunnen worden ‘afgerekend’ op hun *output*.

Ondanks de geruststellende gegevens over de prestaties van leerlingen die met regelmaat uit de Nederlandse PPON-onderzoeken voor rekenen-wiskunde voortvloeien, meent men dat het reken-wiskundeonderwijs tekortschiet. Men baseert zich in dit opzicht op het oordeel van Nederlanders over de kwaliteit van het onderwijs, zoals dit letterlijk op de website van de expertgroep is te lezen.

(...) in 2006 gaven Nederlanders het onderwijs gemiddeld over de sectoren genomen een 6.5. Over de kwaliteit van het primair en voortgezet onderwijs zijn Nederlanders over het algemeen minder positief dan in 2001.

Deze argumentatie om een onderwijssituatie aan te duiden waar men zich zorgen om zou moeten maken, overtuigt niet. Deskundigen op het gebied van rekenen-wiskunde (van binnen en buiten de expertgroep) zijn een geheel andere mening toegedaan.⁵ Zij realiseren zich dat de teruggang in prestaties van leerlingen weliswaar geldt voor bepaalde onderdelen van het domein ‘cijferen’, maar niet voor andere belangrijke onderdelen van het moderne curriculum voor de basisschool, zoals bijvoorbeeld ‘schattend rekenen’ of ‘hoofdrekenen’. Er zijn daarom deskundigen die de zorgen van de overheid voor het reken-wiskundeonderwijs vergelijken met een storm in een glas water.

Een referentiekader voor taal en voor rekenen

Terug naar de veldraadpleging. In het voorgaande is al eens gesproken van ‘een referentiekader voor taal en rekenen’ (merkwaardig is dat men niet van rekenen-wiskunde spreekt, zoals het vak toch sinds de invoering van

de basisschool in het midden van de jaren tachtig van de vorige eeuw heet). In dit referentiekader gaat het om vier niveaus. Op elk van deze niveaus wordt in algemene termen aangegeven wat leerlingen ‘in ieder geval’ zouden moeten kennen en kunnen. Daarnaast geeft men voorbeelden. Er worden drie leeftijden geformuleerd waarvoor de niveaubeschrijvingen zijn bedoeld: voor twaalf-, zestien- en achttienjarigen. Wat de basisschool betreft lezen we in de reader voor de veldraadpleging: ‘Het eerste niveau (B1) geeft aan wat leerlingen op twaalfjarige leeftijd, aan het einde van de basisschool minimaal moeten kennen en kunnen van taal en rekenen. Het tweede niveau geeft het streefniveau aan van twaalfjarigen (S2). Dit streefniveau overlapt de basisvaardigheden voor taal en rekenen voor zestienjarigen (B2).’ Men realiseert zich, met andere woorden, dat er veel leerlingen zijn die meer kunnen leren dan alleen de basis. Die leerlingen moeten door het onderwijs worden uitgedaagd.

Wat te doen met leerlingen die zelfs het basisoniveau niet halen? De expertgroep schat de grootte van die groep op 5 procent. Daar zegt de reader het volgende over: ‘Toetsing aan het referentiekader maakt leraren duidelijk waar zich de hiaten voordoen en geeft een beter zicht dan nu het geval is hoe door middel van extra aandacht, tijd en remediërende maatregelen een kwaliteitsverhoging kan worden gerealiseerd.’ En, iets later in de tekst: ‘De mate waarin het onderwijs er in slaagt om aan deze opdracht te voldoen, wordt transparant gemaakt door middel van toetsen en toetsresultaten.’ Dit lijkt geen sterk punt in de redenering van de expertgroep. Het is alsof men zich daar met een ‘Jantje van Leiden’ van af wil maken.

Wie zijn er aanwezig?

Op de veldraadpleging zijn ongeveer tweehonderd-twintig deelnemers aanwezig. Zij komen, blijkt uit de lijst van deelnemers, uit het hele land. De deelnemers hebben zonder uitzondering een achtergrond in het onderwijs. De meeste geven les op een basisschool, een school voor voortgezet onderwijs of een mbo- of hbo-instelling. Sommige scholen, vooral voor voortgezet onderwijs, zijn met een grote vertegenwoordiging aanwezig.

De organisatoren van deze veldraadpleging hebben hier ook voor gepleit. Gezien de referentieniveaus die de expertgroep koos, ligt het voor de hand dat het accent op het voortgezet onderwijs ligt.

De deelnemers zijn veelal leraren in deze sector. Zij geven Nederlands of wiskunde in het voortgezet of in het tertiair onderwijs, maar er zijn ook leraren uit het basisonderwijs die uiteraard zowel taal- als reken-wiskundeonderwijs geven. Maar er zijn ook deelnemers die deel uitmaken van de leiding van een school. En er schuifelen enkele ambtenaren van het Ministerie van OC&W in de wandelgangen. Ten slotte is er een enkele ‘belangstellende’, zoals ikzelf.

De gevolgde procedure

De procedure op de veldraadpleging is als volgt. Naast de inhoudelijke informatie in de reader, krijgen de deelnemers uit het veld een lijst met 29 stellingen. Deze worden direct na de introductie van de dag, in een plenaire zitting, aan de orde gesteld. Met behulp van een stemkastje wordt elke deelnemer gevraagd zijn of haar mening aan de centrale computer door te geven. Er zijn vijf mogelijkheden: mee eens, gedeeltelijk mee eens, geen mening, gedeeltelijk mee oneens en mee oneens. Onder leiding van J. Letschert wordt de stemronde op ontspannen manier afgevoerd. Daarna gaan de deelnemers in groepen uiteen om onder leiding van een van de leden van de expertgroep te discussiëren over een deel van de stellingen. Er zijn twee discussiezittingen, elk met ongeveer vijftien deelnemers. Iedere deelnemer krijgt zo de gelegenheid over twee keer vijf stellingen zijn of haar zegje te doen. Ten slotte komen de deelnemers aan het eind van de dag weer plenair samen, om voor de tweede maal hun stem uit te brengen op de stellingen. Dit biedt interessante mogelijkheden tot vergelijking van de tweede stemming met de eerste.

De vraag moet worden gesteld of met de veldraadpleging volgens deze aanpak de geluiden die in de discussiegroepen doorklonken of de teneur die herkenbaar werd in de stemmingsronden wel tot hun recht komen. De uitslagen van de stemmingen liggen op deze manier natuurlijk vast en de expertgroep zal ze moeten interpreteren. Dat is niet eenvoudig. Dat komt voor een deel omdat in de stemprocedure de argumenten die men heeft voor een antwoord op een stelling, niet kunnen worden meegewogen. Om dit probleem te ondervangen, heeft de organisatie tot verslaglegging van de discussies in de groepen besloten.

Enige toezegging aan de deelnemers om de resultaten kenbaar te maken, en daardoor de mogelijkheid te creëren om schriftelijk op bepaalde onderdelen te reageren, werd niet gedaan. De deelnemers weten dus niet of en hoe hun advies aan de expertgroep wordt meegewogen.

Stellingen

De kern van de veldraadpleging werd gevormd door de discussie over 29 stellingen, die in de volgende categorieën kunnen worden ingedeeld: algemene onderwerpen, over taal, over rekenen en over de betekenis van het advies. Ik geef in deze paragraaf voorbeelden van stellingen. Sommige zijn interessant, andere minder. Ik koos voor dit verslag enkele stellingen uit, om er het karakter van de veldraadpleging mee duidelijk te maken.

In de volgende paragraaf zal ik een beschouwing geven van de discussie over bepaalde stellingen die me, vanuit mijn eigen perspectief gezien, het belangrijkste leken; die me althans het meeste aanspreken.

Stelling 10 luidt:

Scholen voeren een gericht taal- en rekenbeleid in verband met de noodzakelijke doorwerking naar alle vakken.

Stelling 7 luidt:

Als taal en rekenen binnen andere vakken aan de orde moet komen, dan wel onder verantwoordelijkheid van de docenten taal en rekenen.

Stelling 16 luidt:

De mate van gedetailleerdheid van basiskennis en basisvaardigheden in de voorbeelden voor rekenen is precies goed.

Stelling 20 luidt:

Rekenen moet het kunnen doen met de huidige urenaantallen voor dat vak.

Stelling 22 luidt:

Hiaten in taal en rekenen hebben invloed op prestaties in andere vakken.

Stelling 27 luidt:

De implementatie van de referentiebeschrijvingen vereist landelijke toetsing.

Stelling 28 luidt:

Scholen zien er zelf op toe dat de inhoud van de referentiebeschrijvingen gerealiseerd worden.

Stelling 29 luidt:

Betere toetsresultaten (op standaardtoetsen) is een voldoende succes criterium voor de implementatie.

Uit deze verkorte opsomming wordt al direct duidelijk hoe moeilijk het formuleren van stellingen die er toe doen in de praktijk is. Het is bijvoorbeeld niet eenvoudig de betekenis van de laatste stelling te doorgronden. Aangenomen mag worden dat het om de implementatie van de referentieniveaus gaat, maar zeker is dit niet. 'Betere toetsresultaten' houdt in dat men de toetsresultaten van nu kent. Is dat ook zo of is dat alleen voor de eigen (basis)school het geval? Welke standaardtoetsen bedoelt men? De landelijke eindtoets basisonderwijs bijvoorbeeld, die het Cito levert? Het ligt voor de hand de stellingen 27, 28 en 29 in relatie met elkaar te beschouwen. Vullen deze stellingen elkaar aan, vloeien ze uit elkaar voort, beoogt men een zekere opbouw? Stelling 27 is niet sterk geformuleerd: moet de implementatie zelf worden getoetst? Dat zal toch niet de bedoeling zijn. Het zal om de in het onderwijs geïmplementeerde referentieniveaus gaan, de niveaus zoals de expertgroep die heeft bedacht, en in de speciaal voor de bijeenkomst samengestelde reader heeft gepresenteerd. Deze en vergelijkbare overwegingen maakt men als wordt gevraagd zich uit te spreken of men instemt met de stelling of deze afwijst. En dit, terwijl de aanwezigen binnen korte tijd een beslissing moeten nemen.

Eerste voorbeeld van een discussie

De eerste discussie in de subgroepjes die hier wordt beschreven gaat over de vraag welke invloed taal en rekenen hebben op de prestaties van leerlingen in andere vakken. Dit betreft de stellingen 6 tot en met 9, wellicht ook stelling 10, die handelt over een gericht taalbeleid van scholen ten aanzien van taal en rekenen met het oog op de doorwerking naar alle vakken. Het accent ligt in deze discussie op het voortgezet onderwijs. Het eerste punt is de vraag of leraren van andere vakken ook verantwoordelijk zijn voor de beheersing van taal en rekenen en zo dit het geval zou zijn, de vraag hoe die verantwoordelijkheid in de schoolpraktijk dan merkbaar is. De deelnemers zijn van mening dat kennis van beide kernvakken, vooral van het Nederlands, uiterst belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen in andere vakken. Leerlingen moeten bijvoorbeeld begrijpen wat er in een tekst staat. Als dit niet het geval is, moet de leraar van dat andere vak de tekst duidelijk maken. De uitleg van begrippen kan dus noodzakelijk zijn binnen alle vakken. De verantwoordelijkheid van andere leraren dan de taal- (of wiskunde)docent gaat niet zover, menen de discussianten, dat hij of zij leerlingen beoordeelt op taalgebruik en het hanteren van de juiste spelling. Geen cijfer voor taal of rekenen door de aardrijkskundedocent dus, al zou er door die docent wel een signaal moeten worden afgegeven als het taalgebruik van leerlingen beneden de maat is. Er wordt in de discussie ook ingebracht dat er een emotionele component meespeelt: leerlingen die zwak zijn in taal, durven hun gedachten niet meer aan het papier toe te vertrouwen. Door in de beoordeling het taalgebruik mee te wegen of het cijfer ook te laten afhangen van de kennis van spelling, maak je het vak dat je geeft voor deze leerlingen 'kapot'. Bovendien moet in deze kwestie meegenomen worden dat de groep leerlingen (en wat het hbo betreft de groep studenten) met een niet-Nederlandse achtergrond en veelal ook met een andere thuistaal dan het Nederlands, steeds groter wordt.

De conclusie uit de discussie is dat taal en rekenen, vooral taal, van zeer groot belang zijn in alle vakken, dat de leraren van deze vakken bij de prestaties van hun leerlingen inzake taalgebruik en spelling betrokken zijn, maar dat deze leraren weliswaar problemen met taal kunnen signaleren, maar de remediëring en de beoordeling van de leerlingen in dit opzicht aan de docent Nederlands moeten overlaten.

Tweede voorbeeld van een discussie

De tweede discussie die ik hier bespreek ging over stelling 14, die luidde:

De beheersing van de basisvaardigheden bij rekenen is de laatste jaren onvoldoende geweest.

Ik had me hier zelf, voorafgaand aan de discussie, enkele vragen gesteld, zoals waarom er 'geweest' bij staat. Mijn

intuïtie zei me dat dit een waardeoordeel inhield in de zin van 'vroeger was het beter gesteld met die beheersing', wat dan weer tot de vraag leidt wanneer 'vroeger' was. Verder is het voor vakdidactisch geschoolden natuurlijk niet geheel duidelijk wat onder 'basisvaardigheden' moet worden verstaan. Gaat het om de optellingen en aftrekkingen onder 20 of ook om de bewerkingen tot 100, dus inclusief de tafels? Is het cijferen ook een basisvaardigheid? Kortom, de stelling is niet eenduidig als het gaat om de vraag wat basaal is in het rekenen. Misschien is flexibel hoofdrekenen ook wel een basale vaardigheid. Ik zou daar zelf in ieder geval wel voor willen pleiten. Maar ik denk niet dat men dit bedoelt.

De discussie over deze stelling nam al gauw een verrassende wending. Zo werd gezegd dat dit niet een probleem is dat zich pas de laatste jaren voordoet. Het zou een kenmerk van zwakkere leerlingen kunnen zijn, meent een leraar uit het vmbo, dat leerlingen in de brugklas laten zien dat zij vaardigheden als bijvoorbeeld de tafels van vermenigvuldiging of de breuken (!) slecht beheersen. Een ander ondersteunt dit. Hij zegt dat in het moderne reken-wiskundeonderwijs van de basisschool het automatiseren in het gedrang komt. Dat kan niet waar zijn, zegt een van de aanwezige leraren van de basisschool, want ook het automatiseren van de tafels staat in de kerndoelen en krijgt daarom in de basisschool de nodige aandacht. Een collega van hem uit het basisonderwijs zegt dat we met onze tijd mee moeten gaan en leerlingen tafels ouderwets in het hoofd laten stampen, niet erg gewenst is. Inzicht in wat je doet is tegenwoordig veel belangrijker. Voor excessief automatiseren van tafels is in het moderne onderwijs geen tijd meer.

Interessant is dat er leraren zijn, vooral uit het basisonderwijs, die de moderne, op de realistische didactiek gebaseerde aanpak die zij geven met verve verdedigen. Toch signaleert een leraar uit het voortgezet onderwijs dat het lijkt of het tempo van leerlingen bij het rekenen eruit is. En het schatten blijkt voor de zwakkere leerling in het vmbo een probleem te zijn, zegt een ander. Deze leraar noemt voorbeelden uit het meetgebied, zaken die we wel eens 'referentiematen' noemen (een mens van 124 jaar, de afstand van school naar huis is 25 meter, enzovoort).

Terugblik

De instelling van de zogenoemde expertgroep vloeit voort uit de zorgen die er in de maatschappij leven ten aanzien van de kwaliteit van het onderwijs, met name ten aanzien van de aansluitingsproblemen tussen scholen en het bewaken van doorgaande ontwikkelingen die leerlingen zouden moeten doormaken. De idee dat de prestaties van leerlingen inzake rekenen-wiskunde minder zijn dan vroeger - wat terecht, indien juist een punt van zorg van de overheid zou zijn - wordt door onderzoek, inclusief het Nederlandse PPON-onderzoek, echter niet ondersteund. Slechts van zekere onderdelen van het cijferen mag geconcludeerd worden dat de prestaties wellicht

minder zijn dan vroeger, zeg veertig jaar geleden.

De trend die in het advies van de expertgroep naar voren komt, is duidelijk. In de eerste plaats moet aan taalbeheersing en spelling een hoge prioriteit worden gegeven. Dit vak beïnvloedt de prestaties van leerlingen in andere vakken in sterke mate. Ook in het geval van het vak rekenen-wiskunde, of van wiskunde, dat meer dan ooit een beroep doet op de talige aspecten van het onderwijs. ‘Taal en rekenen zijn kernvakken voor het basisonderwijs, ook omdat je het later niet of slechts met veel moeite leren kunt’, zegt een van de discussianten in een subgroep.

De problemen die gesignaleerd worden, komen meer voor in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs. Hetzelfde lijkt een probleem te zijn bij de overgang van voortgezet onderwijs naar hbo. De neiging bestaat echter te wijzen naar het voorafgaande onderwijs waarin de problemen zouden zijn veroorzaakt en dus (meer en hogere) eisen te stellen aan de instroom van leerlingen op het gebied van taal en rekenen. Of dit reëel is, en of een deel van de leerlingen - de zwakkere leerlingen - hiervan niet het slachtoffer zouden kunnen worden, moet de toekomstige praktijk uitwijzen. Interessant is dat de expertgroep naast een basisniveau ook een streefniveau voor de verschillende categorieën van scholen zou willen invoeren. Of er dan scholen zijn die, om welke reden dan ook, hun streefniveau als basisniveau zouden willen presenteren ligt, als het aan de expertgroep ligt, in de toekomst verscholen.

Veel belangrijke punten van overweging en discussie zijn in dit verslag niet aan de orde gesteld, zoals de wens dat er op een school, vooral op scholen voor voortgezet onderwijs, een taal- en rekenbeleid zou moeten worden geformuleerd, waarin alle leraren, ook die van andere vakken dan taal en rekenen, zouden moeten worden betrokken. Dit geldt dan ook voor de vraag of meer aandacht voor taal en rekenen zou moeten leiden tot meer schooluren voor die twee vakken. Hier geldt, zoals eigenlijk voor alle discussiepunten die aan de deelnemers van de veldraadpleging werden voorgelegd, dat er een veelheid aan meningen te beluisteren viel. Dit geeft de expertgroep echter in wezen alle vrijheid om, met een deel van de meningen van het geraadpleegde veld als argument, in

haar eindadvies de eigen keuzes naar voren te schuiven. Zo viel bijvoorbeeld te beluisteren dat sommige leraren uit het voortgezet en het hoger beroepsonderwijs de neiging hebben de basisschool te verwijten, als gevolg van de invoering van de realistische aanpak, leerlingen af te leveren die niet voldoende rekenvaardig zijn. Het viel echter tevens op dat verschillende leraren uit het basisonderwijs hun moderne reken-wiskundeonderwijs met verve verdedigden.

Kenmerkend was de goede sfeer waarin de discussies in de subgroepen werden gevoerd. Hierbij passen de termen ‘ontspannen’ en ‘constructief’. Dit biedt hoop voor de toekomst, waarin leraren en anderen samen over de inhoud van hun onderwijs kunnen praten, inderdaad ‘ontspannen en constructief’.

Noten

- 1 De opdracht luidt, volgens het ‘Eerste deeladvies van de Expertgroep’ aan de staatssecretaris, van 2 juli 2007: ‘de bewindspersonen te adviseren over een betere doorloop van het onderwijs, van primair tot hoger onderwijs, en over de aansluiting op de arbeidsmarkt’. ‘Concreet denkt de staatssecretaris’, zo voegt men er in het deeladvies aan toe, ‘aan maatregelen gericht op het invoeren van referentieniveaus die corresponderen met geordende reeksen van leerstofcomponenten in te onderscheiden onderwijsfasen, dit voor taal en rekenen. Het moet tevens ingaan op de mogelijke consequenties ervan voor de lerarenopleiding.’
- 2 In de tekst worden enkele personen genoemd. Om de lezer te informeren over hun achtergrond, wordt hier meer over hen gezegd. A. van Streun is emeritus hoogleraar wiskunde aan de universiteit van Groningen, J. Klep is medewerker van het expertcentrum voor leerplanontwikkeling SLO te Enschede en deeltijdhoogleraar aan de universiteit van Münster (Duitsland). J. Letschert is ook medewerker van de SLO en deeltijdhoogleraar aan de Technische Universiteit Twente.
- 3 Het rapport wordt tijdens de 26ste Panama-conferentie aangeboden aan de staatssecretaris.
- 4 Zie hiervoor bijvoorbeeld het artikel hierover van Bokhove in dit tijdschrift, jaargang 25(1), pag. 16-29, maar bovendien het artikel van Treffers (11-17) en het interview met Van den Heuvel- Panhuizen (18-24), beide in dit nummer.
- 5 Zie hiervoor bijvoorbeeld de analyse van Treffers in dit nummer.

This article is a reflective description of a large-scale meeting in which participants debated an important current issue in Dutch school organization: the connection between primary, secondary and tertiary education on language and mathematics education. The discussions were organized around 29 positions which reflected the issues being discussed. The meeting, which was attended by more than two hundred teachers from all levels, was organised by the ‘Expert Group’, which was installed by a junior education minister earlier this year.