

# Deelstudies in het kader van de evaluatie van de Basisvorming

H. van den Bergh, M. Peters-Sips en M. Zwarts

## Samenvatting

De Tweede Kamer krijgt najaar 1999 van de Staatssecretaris van Onderwijs een evaluatie-rapport over de invoering van de basisvorming. De Inspectie schrijft het rapport op basis van eigen onderzoek en onderzoek van anderen.

In 1996 voerde de inspectie de eerste deelevaluaties uit op 330 scholen. Deze evaluaties betroffen: 'pedagogisch klimaat', 'schoolbeleid', 'voorbereiding op studie en beroep' en 'zorgbreedte'. De inspectie bestudeerde schooldocumenten, voerde gesprekken met schoolleiders, middenmanagers en leerlingen, bezocht lessen en bevroeg leerlingen en leraren schriftelijk.

De belangrijkste conclusies uit deze eerste deelevaluaties zijn:

- Op de meeste scholen is sprake van een goed school- en klassenklimaat.
- Een ruime meerderheid van de scholen kent voldoende zorgbreedte.
- De determinatie van de leerlingen verloopt meestal zorgvuldig, maar slechts de helft van de scholen biedt goede voorwaarden voor de oriëntatie op studie en beroep.
- Het schoolbeleid gericht op de basisvorming is maar op de helft van de scholen voldoende bevonden.

## Inleiding

Van meet af aan is de behoefte aan evaluatie van de invoering van de basisvorming kenbaar gemaakt. Reeds in het wetsvoorstel Basisvorming, dat in het zittingsjaar 1987-1988 naar de Tweede Kamer werd gezonden, was sprake van een evaluatieparagraaf. In 1993 heeft het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen het Platform Evaluatie Basisvorming ingesteld, waarin de verschillende betrokkenen bij de evaluatie (SVO, Cito, PMB en inspectie) participeerden. In vervolg daarop wordt het onderzoek 'Beleidsanalyse basisvorming' aanbe-

steed via SVO (Karstanje, 1996). In 1995 maakt de staatssecretaris Mw. T. Netelenbos de inspectie verantwoordelijk voor de inhoudelijke coördinatie en de voortgangsbewaking van de uitvoering van het evaluatieprogramma basisvorming. Het door de inspectie opgestelde 'Plan voor de evaluatie van de basisvorming' wordt in februari 1997 door de staatssecretaris aangeboden aan het Onderwijsoverleg Primair en Voortgezet Onderwijs (POVO). Op 24 maart 1997 wordt het evaluatieplan tijdens het POVO-overleg besproken. Vervolgens wordt het plan op 12 mei 1997 ter informatie naar de Tweede Kamer gezonden. Op 1 juli verzoekt de Vaste Kamer Commissie (VKC) de staatssecretaris om een aantal vragen te beantwoorden. Op de schriftelijke beantwoording volgt geen mondeling overleg meer. Met de acceptatie van het plan wordt opnieuw vastgelegd dat de evaluatie van de basisvorming in het najaar van 1999 in de Tweede Kamer aan de orde zal zijn.

Terwijl deze formele procedures liepen, is de inspectie los daarvan al in 1993 begonnen met systematisch aandacht te geven aan de invoering van de basisvorming tijdens de schoolbezoeken. Zij rapporteerde daarover jaarlijks in het Onderwijsverslag. In 1995 is een plan opgesteld voor de door de inspectie zelf uit te voeren evaluatie-onderzoeken. Er werden onderzoeken geprogrammeerd en in gang gezet op het gebied van schoolorganisatorische aspecten van de basisvorming, op het gebied van het onderwijsleerproces en op het gebied van de opbrengsten. Vanwege de omvang van de vernieuwing van het onderwijs in de onderbouw is de evaluatie over een langere periode gespreid, namelijk van 1996 tot het najaar van 1999.

De eerste deelevaluaties door de inspectie betroffen vier organisatorische aspecten van de basisvorming: schoolbeleid, pedagogisch klimaat, voorbereiding op studie en beroep en zorgbreedte. De dataverzameling vond als

volgt plaats: iedere inspecteur bezoekt met een centraal ontwikkeld instrumentarium via een aselect getrokken steekproef aangewezen scholen uit het eigen ambtsgebied.

In het schooljaar 1997-1998 werden de deelevaluaties met betrekking tot het onderwijsleerproces uitgevoerd, waaronder: het onderwijsaanbod (de mate waarin kerndoelen en algemene vaardigheidsdoelen onderwezen worden), het (vak)didactisch en pedagogisch handelen van de docent, de wijze van instructie en differentiatie, de taken en het beleid van vaksecties, etc.

Tenslotte wordt in 1999 de evaluatie van de opbrengsten van de basisvorming (de leerlingresultaten) afgerond.

In dit artikel wordt verslag gedaan van de vier evaluatie-onderzoeken m.b.t. de genoemde organisatorische aspecten, die de inspectie in 1996 uitvoerde. In vier inspectierapporten (Inspectie van het onderwijs, 1997a, 1997b, 1997c, 1997d) is verslag gedaan van resultaten van deze evaluaties. Een samenvattende publieksversie van deze rapporten werd in september 1997 naar de scholen voor voortgezet onderwijs gezonden (Inspectie van het onderwijs, 1997e).

De volgende vragen worden achtereenvolgens beantwoord:

- In welke mate zijn de aspecten: pedagogisch klimaat, schoolbeleid, voorbereiding op studie en beroep, en zorgbreedte in de basisvorming gerealiseerd? (2.1 en 2.2)
- In welke mate verschillen de scholen op deze aspecten? (2.3)
- Is er samenhang tussen deze aspecten? (2.4)
- Is er een relatie tussen eigenschappen van de scholen of de schoolomgeving en de realisatie van de genoemde aspecten van de basisvorming (3)?

## 1 Opzet

### 1.1 Constructie van toetsingskader en instrumenten

Voor deze vier onderzoeken heeft de inspectie per deelevaluatie een toetsingskader ontwikkeld: een referentiekader voor de beoordeling van de kwaliteit van de betreffende aspecten in de basisvorming. Een toetsingskader bestaat uit

standaarden, indicatoren en normen. In de standaarden zijn de kwaliteitseisen geformuleerd, de indicatoren vormen de operationalisatie van de standaarden en de normen bevatten de richtlijnen voor de beoordeling van de (mate van) realisatie van de standaarden. Elk toetsingskader is uitgewerkt in instrumenten die inspecteurs hanteren tijdens de voorbereiding en uitvoering van het schoolbezoek. (Zie voor een beschrijving van deze inspectiewerkwijze: Janssens, 1997).

Voor de selectie van de standaarden is in eerste instantie uitgegaan van de eisen die overheid aan de basisvorming stelt. Daarvoor is onder meer gebruik gemaakt van een beleidsanalyse van Karstanje (1996). Voorts is gebruik gemaakt van kennis die de onderwijswetenschappen hebben opgeleverd en van kennis van de mogelijkheden van de onderwijspraktijk. De standaarden zijn opgesteld door teams van inspecteurs, voorgelegd aan externe deskundigen (uit onderwijswetenschap en -onderzoek, onderwijspraktijk, onderwijsondersteuning en -begeleiding en procesmanagement) en gecheckt op een aantal formele kenmerken als volledigheid, consistentie en onafhankelijk. De standaarden die uiteindelijk zijn gehanteerd, zijn opgenomen in Tabel 1.

De standaarden zijn, zoals gezegd, geoperationaliseerd in indicatoren: variabelen die een indicatie vormen voor het realiseren van de standaarden. Omdat gewerkt wordt met inspecteurs van het onderwijs, zijn de indicatoren op een hoog inferentieniveau geformuleerd. Een voorbeeld van een indicatorset is weergegeven in Tabel 2.

De sets met indicatoren zijn opgenomen in instrumenten (richtlijnen voor documentanalyse, observatie-, interview- en schriftelijke vragenlijsten) waarmee het mogelijk is de aanwezigheid van de indicatoren te scoren.

### 1.2 Uitvoering

Bij alle deelevaluaties heeft documentanalyse plaatsgevonden en zijn gesprekken met schoolleiders en andere leden van het schoolmanagement gevoerd. Verder is gesproken met leerlingen (zorgbreedte, voorbereiding op studie en beroep, pedagogisch klimaat), zijn klassen bezocht (pedagogisch klimaat) en zijn leerlingen en leraren schriftelijk bevraagd (pedago-

**Tabel 1***Een overzicht van de standaarden voor de vier deelevaluaties**Pedagogisch klimaat*

- P1 Er zijn condities voor een goed schoolklimaat
- P2 De mening van docenten over het pedagogisch klimaat
- P3 De mening van leerlingen over het pedagogisch klimaat
- P4 Het pedagogisch handelen van de leraren bevordert een goed klassenklimaat
- P5 De leraren bevorderen in hun lessen een actief leerproces bij de leerlingen
- P6 De leerlingen nemen actief aan het leerproces deel

*Schoolbeleid*

- S1 De schoolleiding heeft haar visie op het onderwijskundig beleid ten aanzien van de basisvorming geëxpliciteerd
- S2 De schoolleiding coördineert de organisatie van het onderwijskundig beleid ten aanzien van de basisvorming
- S3 De schoolleiding coördineert de inhoud van het onderwijskundig beleid ten aanzien van de basisvorming
- S4 De schoolleiding evalueert de organisatie van het onderwijskundig beleid ten aanzien van de basisvorming
- S5 De schoolleiding heeft haar personeelsbeleid en haar financieel en materieel beleid afgestemd op haar onderwijskundig beleid ten aanzien van de basisvorming

*Vorbereiding op studie en beroep*

- V1 Door planning, evaluatie en bijsturing van de Oriëntatie op Studie en Beroep (OSB) wordt de doeltreffendheid vergroot
- V2 In de schoolorganisatie zijn de voorwaarden voor een adequate inrichting van OSB gerealiseerd
- V3 De leraren besteden in de vakken voldoende aandacht aan de relatie tussen vakinhouden en de praktijk van de verschillende beroepen
- V4 De leerlingen worden voldoende voorbereid om adequaat keuzes te kunnen maken
- V5 De keuzes voor de determinatie van een schoolsoort zijn goed geregeld en vinden zorgvuldig plaats
- V6 De keuzes voor de determinatie van een afdeling zijn goed geregeld en vinden zorgvuldig plaats
- V7 De adviezen die de school aan het einde van het tweede leerjaar over het door de leerling verder te volgen onderwijs verstrekt, komen zorgvuldig tot stand
- V8 Selectie en determinatie vormen geen belemmering voor een optimale doorstroming

*Zorgbreedte*

- Z1 De school laat leerlingen zorgvuldig toe
- Z2 Om te kunnen voldoen aan extra onderwijsbehoeften van leerlingen maakt de school gebruik van adequate groepeeringsvormen
- Z3 Het onderwijs voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften kenmerkt zich door differentiatie in inhoud, omvang, methodiek en tijd
- Z4 De school heeft een adequaat leerlingbegeleidingssysteem
- Z5 De condities op school zijn gunstig voor onderwijs-op-maat
- Z6 Het zorgbreedte beleid van de school is gericht op het bereiken van aantoonbare effecten van onderwijs-op-maat

**Tabel 2***Standaard V7 met vijf gehanteerde indicatoren*

De adviezen die de school aan het einde van het tweede leerjaar over het door de leerlingen verder te volgen onderwijs verstrekt, komen zorgvuldig tot stand.

- 1 Alle leerlingen ontvangen een schriftelijk advies
- 2 Bij alle leerlingen is dit advies onderbouwd
- 3 Het advies wordt gebaseerd op systematisch verzamelde gegevens over prestaties, houdingen en interesses
- 4 Het advies is in samenspraak met leraren, mentor en/of decaan tot stand gekomen
- 5 Voorafgaand aan het advies is gesproken met leerlingen en ouders

gen en leraren schriftelijk bevraagd (pedagogisch klimaat).

Het evalueren van één aspect aan één school door één inspecteur nam één dagdeel in beslag, met uitzondering van pedagogisch klimaat. Aan deze evaluatie werd per school door één inspecteur één gehele dag besteed.

Op basis van de scores op de indicatoren is door de inspecteurs de realisatie van de standaarden beoordeeld. Daarvoor is gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal die ontleend is aan de Schotse inspectie van het onderwijs (HM Inspectors of Schools, 1995). De kwalifi-

caties op de schaal zijn: 'vooral zwak', 'zwakke overheerst', 'sterkte overheerst' en 'vooral sterk'. Voor het onderscheid tussen 'zwakke overheerst' en 'sterkte overheerst' is een normeringsvoorschrift opgesteld. Daarvoor is gebruik gemaakt van een variant van de Ang-off-procedure; een procedure voor 'standard setting' waarbij per indicator aangegeven wordt waar scholen minimaal aan moeten voldoen (Van der Linden, Meijer & Vos, 1997). Inspecteurs en in beperkte mate ook leraren, leden van het schoolmanagement en deskundigen van buiten de scholen hebben in het kader van deze procedure normeringsvoorstellen gedaan. Bij de uitvoering van de evaluatie golden voor de inspecteurs de opgestelde normen als uitgangspunt; een beargumenteerde afwijking hiervan was echter mogelijk.

Om met de instrumenten te leren werken, kregen de inspecteurs een theoretische en een praktische scholing. De theoretische scholing vond plaats via uiteenzettingen door deskundigen gevolgd door discussie en zelfstudie. De praktische scholing werd opgedaan tijdens schoolbezoek in tweetallen (zogenoemde duo-bezoeken). Ook in de uitvoeringsfase zijn duo-bezoeken afgelegd; in dat geval met name vanwege de wenselijkheid zicht te krijgen op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

### 1.3 Steekproef

Voor de vier evaluaties is een gestratificeerde steekproef van 330 scholen of erkende nevenvestigingen getrokken. (Een erkende nevenvestiging is een nevenvestiging zoals bedoeld in de artikelen 75 en 75a van de WVO. In het ver-

volg worden, tenzij anders vermeld, met scholen zowel zelfstandige scholen als erkende nevenvestigingen bedoeld.) De strata zijn ingedeeld naar schoolsamenstelling (smal met VBO, smal zonder VBO en breed) en naar zelfstandigheid (zelfstandig of erkende nevenvestiging). Om de betrokken scholen niet overmatig te belasten zijn op elke school twee random aangewezen aspecten geëvalueerd. Dit leverde 55 scholen per combinatie van aspecten op en 165 scholen per aspect. Uit Tabel 3 is af te lezen dat deze opzet grotendeels is gerealiseerd. Slechts twee scholen zijn geheel uitgevallen, bij elf scholen ontbreken de waarnemingen op één of meer aspecten. Voor twee combinaties zijn alle beoogde 55 scholen geëvalueerd. Voor de andere vier combinaties ontbreken twee tot vier scholen.

De gekozen steekproefopzet heeft ontegenzeggelijk voordelen waar het gaat om de afnameprocedure, in het bijzonder de belasting voor scholen en inspecteurs. Echter, data-analytisch zijn er ook nadelen aan verbonden: de correlatiematrix tussen de oordelen op de standaarden van de vier deelprojecten als geheel is minder makkelijk te geven of te maken. Zeker, wanneer blijkt dat de realisatie van de steekproef minder systematisch oogt dan de planning dient eerst nagegaan te worden of de verschillende substeekproeven opgevat mogen worden als één grote steekproef uit één populatie.

De verschillen tussen steekproeven kunnen op verschillende manieren getoetst worden. Er is gekozen voor een relatief eenvoudige variantie-analytische wijze (Van den Bergh, Peters-Sips & Zwarts, 1998). Hierbij worden de ver-

Tabel 3

*Een overzicht van de gerealiseerde aantallen oordelen en scholen per combinatie van aspecten*

Combinatie van aspecten	Aantal scholen
Zorgbreedte en Voorbereiding op studie en beroep	55
Zorgbreedte en Pedagogisch klimaat	55
Zorgbreedte en Schoolbeleid	53
Voorbereiding op studie en beroep en Pedagogisch klimaat	52
Voorbereiding op studie en beroep en Schoolbeleid	51
Schoolbeleid en Pedagogisch klimaat	51
Schoolbeleid	2
Pedagogisch klimaat	4
Voorbereiding op studie en beroep	4
Zorgbreedte	1
<b>Totaal</b>	<b>328</b>

Tabel 4

Een overzicht van de standaarden per aspect

Standaarden	aantal indicatoren	IB	B	V
<i>Pedagogisch klimaat</i>				
P1 condities voor goed schoolklimaat	7	.78	.52	.73
P2 mening van leraren over pedagogisch klimaat	28 <sup>1</sup>	–	.89	–
P3 mening van leerlingen over pedagogisch klimaat	30 <sup>1</sup>	–	.90	–
P4 leraren bevorderen goed klassenklimaat	8	.91	.38	.55
P5 leraren bevorderen actief leren	9	.78	.62	.74
P6 leerlingen nemen actief aan leerproces deel	8	.84	.62	.66
<i>Schoolbeleid</i>				
S1 explicitering van beleidsvisie op het onderwijs	7	.94	.59	.79
S2 coördinatie van beleidsuitvoering	5	.94	.65	.86
S3 coördinatie inhoud onderwijskundig beleid	7	.94	.76	.85
S4 evaluatie van onderwijskundig beleid	7	.87	.81	.88
S5 personeels-, financieel en materieel beleid	5	.87	.62	.85
<i>Vorbereiding op studie en beroep</i>				
V1 planning, evaluatie en bijsturing van OSB	4	.95	.64	.90
V2 voorwaarden voor OSB gerealiseerd	6	.93	.53	.85
V3 relatie vakinhoud en praktijk gelegd	4	.90	.62	.86
V4 voorbereiding op adequaat kiezen	5	.98	.48	.80
V5 keuze van schoolsoort zorgvuldig	5	.98	.71	.68
V6 keuze van afdeling zorgvuldig	4	.98	.71	.65
V7 adviezen einde tweede leerjaar zorgvuldig	5	.95	.67	.90
V8 geen belemmering doorstroming	8	.95	– <sup>2</sup>	.53 <sup>3</sup>
<i>Zorgbreedte</i>				
Z1 zorgvuldige toelating van leerlingen	8	1.00	.40	.70
Z2 adequate groeperingsvormen	5	.83	0	.61
Z3 interne differentiatie	5	.92	.13	.86
Z4 adequaat leerlingbegeleidingssysteem	7	.94	.50	.83
Z5 condities voor onderwijs-op-maat	4	.92	.24	.81
Z6 op effecten gericht beleid	4	.94	.37	.87

IB beoordelaarsovereenstemming

B coëfficiënt  $\alpha$ 

V correlatie tussen somscore op items en oordeel

<sup>1</sup> vragenlijsten waarvoor geen expliciet oordeel is gevraagd<sup>2</sup> bij deze standaard zijn geen indicatoren gebruikt, maar een karakterisering van de doorstroming<sup>3</sup> correlatie tussen schaal score en oordeel

schillen tussen (een combinatie van) aspecten opgevat als afwijking van een algemeen gemiddelde. Vervolgens is per combinatie nagegaan of het gemiddelde en de variantie afwijken van het algemeen gemiddelde van de oordelen over alle deelprojecten tesamen en de variantie hiervan.

De verschillende combinaties van aspecten hebben in hoge mate vergelijkbare oordelen opgeleverd, zodat de verschillende deelsteekproeven als uit één populatie afkomstig beschouwd kunnen worden. Waar zinvol zijn derhalve de evaluatieresultaten die in dit artikel worden gepresenteerd gebaseerd op de schattingen voor de 330 scholen in plaats van op de 165 scholen, die per aspect geëvalueerd zijn.

#### 1.4 Kwaliteit van het instrumentarium

Om de kwaliteit van de instrumenten na te gaan zijn de overeenstemming tussen de beoordeelaars, de betrouwbaarheid en de validiteit vastgesteld. Gedetailleerde informatie staat in een aantal technische rapporten (Van der Grift & Plomp, 1997; Van den Donk & Visser, 1997; van de Wal & Zwarts, 1997a, 1997b; Van den Bergh & Zwarts, 1998). De belangrijkste gegevens zijn opgenomen in Tabel 4.

De overeenstemming tussen de beoordeelaars is vastgesteld door de Gower-coëfficiënt (Heuvelmans & Sanders, 1993). Voor dichotome data komt deze coëfficiënt overeen met de proportie overeenkomende oordelen, bij polytome data wordt rekening gehouden met



het aantal scoringscategorïën. De overeenstemming tussen de oordelen die zijn opgenomen in Tabel 4 varieert van .78 tot 1.00 met een gemiddelde van .92. Over het geheel is dit goed te noemen.

De betrouwbaarheid is vastgesteld met behulp van Cronbach's  $\alpha$ . De betrouwbaarheid van de somscores is over het algemeen laag, met name bij het aspect zorgbreedte waar zelfs een uitschieter met de waarde 0 voorkomt. Daarbij moet echter met twee factoren rekening worden gehouden. In de eerste plaats zijn de indicatoren niet bedoeld als parallelle metingen van een zelfde construct. Daardoor is de heterogeniteit vrij hoog en vormt coëfficiënt  $\alpha$  een onderschatting van de betrouwbaarheid. In de tweede plaats is het aantal indicatoren over het algemeen laag. Te laag voor het bepalen van een schaalwaarde, maar voldoende voor het indiceren van de realisatie van een standaard door een ervaren inspecteur. Dit neemt

niet weg dat de resultaten op de standaarden P4, Z2, Z3 en Z5 met de nodige voorzichtigheid gehanteerd moeten worden.

Als indicatie voor de validiteit is de correlatie vastgesteld tussen de somscore op de indicatoren en het oordeel. Over het geheel genomen is deze bevredigend, ook in de situaties waarin Cronbach's  $\alpha$  aan de lage kant is (zie Tabel 4). De hoogte van de correlaties wordt voor een deel verklaard door het verband dat gelegd is door middel van de normering. Ook als daarmee rekening wordt gehouden, blijkt er een duidelijk verband te zijn tussen de indicatoren en het oordeel.

## 2 Analyse en resultaten

### 2.1 Beoordeling van de vier aspecten

Na raadpleging van alle bronnen zijn door de inspecteurs per school, volgens de vooraf vast-

**Tabel 5**  
Verdeling van de oordelen per standaard (percentages)

standaard	vooral zwak	zwakte overheerst	sterkte overheerst	vooral sterk
<i>Pedagogisch klimaat</i>				
P3 mening van leerlingen over pedagogisch klimaat <sup>1</sup>	-	-	-	-
P2 mening van leraren over pedagogisch klimaat <sup>1</sup>	-	-	-	-
P4 leraren bevorderen goed klassenklimaat	0	5	73	23
P1 condities voor goed schoolklimaat	1	14	69	16
P5 leraren bevorderen actief leren	4	37	56	3
P6 leerlingen nemen actief aan leerproces deel	22	51	27	0
<i>Schoolbeleid</i>				
S2 coördinatie van beleidsuitvoering	12	17	47	24
S1 explicitering van beleidsvisie op het onderwijs	6	30	43	21
S5 personeels-, financieel en materieel beleid	11	27	42	20
S3 coördinatie inhoud onderwijskundig beleid	13	33	41	14
S4 evaluatie van onderwijskundig beleid	34	34	24	9
<i>Vorbereiding op studie en beroep</i>				
V6 keuze van afdeling zorgvuldig	4	11	46	39
V5 keuze van schoolsoort zorgvuldig	5	12	50	33
V8 geen belemmering doorstroming	4	17	65	14
V7 adviezen einde tweede leerjaar zorgvuldig	10	15	46	29
V4 voorbereiding op adequaat kiezen	6	20	56	18
V2 voorwaarden OSB gerealiseerd	11	29	45	15
V3 relatie vakinhoud en praktijk gelegd	21	36	36	7
V1 planning, evaluatie en bijsturing van OSB	25	42	22	12
<i>Zorgbreedte</i>				
Z1 zorgvuldige toelating van leerlingen	0	4	55	42
Z5 condities voor onderwijs-op-maat	2	9	63	26
Z2 adequate groepeeringsvormen	2	11	73	14
Z4 adequaat leerlingbegeleidingssysteem	2	13	54	32
Z6 op effecten gericht beleid	5	22	54	18
Z3 interne differentiatie	8	29	52	10

<sup>1</sup> vragenlijsten waarvoor geen expliciet oordeel is gevraagd

gelegde normering, oordelen uitgesproken over de realisatie van de standaarden. In Tabel 5 is de verdeling van de oordelen op de gehanteerde schaal weergegeven, zoals die voor de 165 bezochte scholen gegeven zijn. De volgorde van de aspecten in de tabel is willekeurig. De standaarden zijn per aspect op volgorde gezet, dat wil zeggen dat steeds de standaarden met het hoogst aantal 'voldoende' oordelen ('sterkte overheerst' plus 'vooral sterk') bovenaan staan.

De standaarden voor een goed pedagogisch klimaat zijn in het algemeen positief beoordeeld. Met name de condities voor een goed schoolklimaat en het pedagogisch handelen van leraren kregen een hoge waardering. Uitgesproken laag was de waardering voor de mate waarin leerlingen actief aan het leerproces deelnemen.

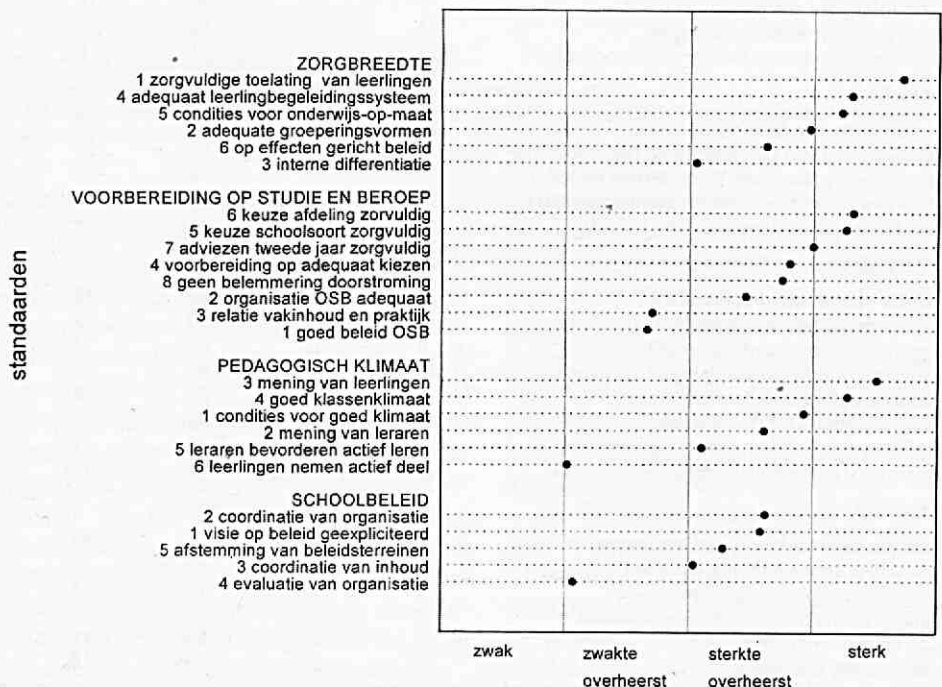
Het schoolbeleid is in het algemeen veel minder positief beoordeeld. De coördinatie van de organisatie van het onderwijskundig beleid werd op ongeveer zeventig procent van de scholen positief gewaardeerd en de explicitering van de visie op het onderwijskundig beleid op zo'n vijf procent minder. De evaluatie van de organisatie van het onderwijskundig beleid werd bij tweederde van de scholen onvoldoende gevonden.

De helft van de standaarden aan de hand waarvan een oordeel werd uitgesproken over de voorbereiding op studie en beroep heeft betrekking op het determinatieproces, de andere helft op de oriëntatie op studie en beroep (OSB). Op meer dan driekwart scholen werd het determinatieproces positief beoordeeld. OSB kreeg minder waardering van de inspecteurs, met name wordt slechts op éénderde van de scholen planning, evaluatie en bijstelling van OSB gebruikt om de doeltreffendheid van OSB te verhogen.

Zorgbreedte is het meest positief beoordeeld van de vier aspecten. De toelating van leerlingen, het leerlingbegeleidingssysteem, de condities voor onderwijs-op-maat en de gehanteerde groeperingsvormen kregen een positieve waardering op zo'n negentig procent van de scholen. De interne differentiatie kreeg slechts op iets meer dan de helft van de scholen een voldoende.

## 2.2 Vergelijking van de oordelen op de standaarden

Omdat de verschillende deelsteekproeven als uit één populatie afkomstig beschouwd kunnen worden, konden de gemiddelde oordelen op alle standaarden met elkaar vergeleken worden. In Figuur 1 is het gemiddelde oordeel per



Figuur 1. Gemiddeld oordeel per standaard

standaard grafisch weergegeven. Daarbij is van de volgende codering gebruik gemaakt:

- 1 vooral zwak
- 2 zwakte overheerst
- 3 sterkte overheerst
- 4 vooral sterk.

Een gemiddelde van 2 betekent dus dat gemiddeld genomen het oordeel 'zwakte overheerst' is gegeven; 3 betekent dat gemiddeld 'sterkte overheerst' is geoordeeld.

In feite worden de resultaten in Figuur 1 op een wat andere wijze gepresenteerd dan in Tabel 5; in de figuur zijn de standaarden zijn nl. gesorteerd op de gemiddelde score (van hoog naar laag). Zo blijkt uit Figuur 1, dat de meeste standaarden boven de 2.5 (de grens tussen 'zwakte overheerst' en 'sterkte overheerst') 'scoren' en dus aan de positieve kant van de schaal zitten.

Bij zorgbreedte geldt dat voor alle standaarden. Daarbij valt echter weer op dat de randvoorwaarden (toelating, leerlingbegeleidingsysteem en condities) beter beoordeeld zijn dan de uitvoering (groeperingsvormen, gerichtheid op effecten en interne differentiatie).

Bij voorbereiding op studie en beroep vallen twee standaarden (relatie van vakinhoud met de praktijk en een goed beleid voor OSB) onder de grens van 2.5. Gemiddeld is het oordeel daarop 'zwakte overheerst'. Beide standaarden hebben betrekking op OSB; een onderdeel dat

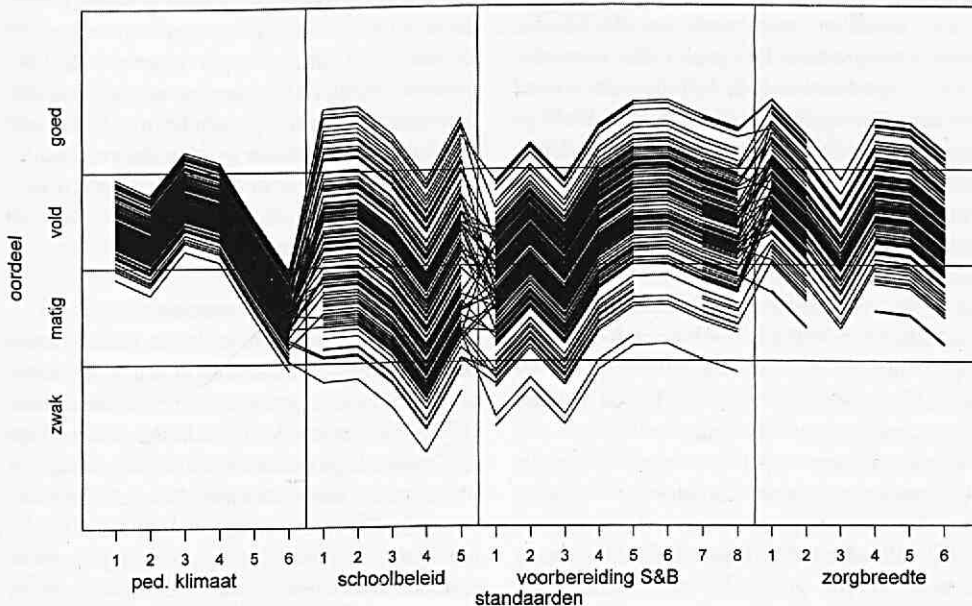
met de basisvorming is ingevoerd. Ook de derde standaard die op OSB betrekking heeft (condities voor OSB gerealiseerd) krijgt een relatief zwakke beoordeling. De standaarden die betrekking hebben op selectie en determinatie worden daarentegen overwegend positief gewaardeerd.

Bij Pedagogisch klimaat worden twee standaarden relatief matig gerealiseerd. Beide hebben betrekking op actief leren, de een op het bevorderen van actief leren door de leraar, de ander op het actief leren door de leerlingen. De aspecten die betrekking hebben op het Pedagogisch klimaat in engere zin worden duidelijk beter gerealiseerd.

Bij Schoolbeleid is de standaard: 'de evaluatie van de organisatie van de basisvorming', het zwakst. Ook de andere standaarden worden echter maar matig gerealiseerd.

### 2.3 Verschillen tussen scholen

Ook al is er, zoals bij de meeste standaarden, een duidelijke omschrijving van de schaalpunten, toch zegt het gemiddelde lang niet alles. Van even groot belang zijn de verschillen tussen scholen. Zijn slechts enkele scholen als zeer 'matig' beoordeeld, terwijl de meeste als 'voldoende' of misschien zelfs 'ruim voldoende' beoordeeld zijn? Of, zijn er zowel veel scholen die tekort schieten op verschillende standaarden, als scholen die van een meer dan



Figuur 2. De verschillen tussen de scholen per standaard



gewone inspanning blijkt gegeven hebben?

Om deze vragen te beantwoorden zijn de gemiddelden van alle scholen geschat met een meerniveaumodel (Van den Bergh, Peters-Sips & Zwarts, 1998). In dit model vormen de vestigingen en klassen de randomeffecten. De gemiddelden zijn weergegeven in Figuur 2.

In Figuur 2 stelt iedere lijn een school voor. Omdat elke school slechts op twee aspecten is geëvalueerd, zijn de lijnen soms onderbroken. De figuur is in vier horizontale banden verdeeld op de punten 1.5, 2.5, en 3.5, overeenkomend met de kwalificaties op de oordelen. (In de figuur zijn de kwalificaties: 'vooral zwak', 'zwakte overheerst', 'sterkte overheerst' en 'vooral sterk' vervangen door kortere omschrijvingen: 'zwak', 'matig', 'vold(oende)' en 'goed'.) Uit Tabel 5 is af te leiden hoeveel procent van de scholen binnen deze banden valt.

In Figuur 2 valt als eerste op dat de lijnen elkaar betrekkelijk weinig kruisen. De volgorde van de scholen op de verschillende standaarden is binnen een bepaald aspect over het algemeen hetzelfde en wisselt ook niet sterk tussen aspecten. Verder blijken er voor de meeste van de 25 standaarden flinke verschillen tussen scholen. Bij enkele standaarden van pedagogisch klimaat is de variatie veel kleiner. Dit is een gevolg van het feit dat bij deze standaarden het oordeel per school het gemiddelde is van de beoordeling van de bezochte klassen en lessen.

De oordelen voor pedagogisch klimaat lopen weinig uiteen. Dat geldt in het bijzonder voor de standaarden 1, 4, 5 en 6, waar vrijwel alle oordelen dicht bij elkaar liggen. Voor de laatste drie is dit een gevolg van het feit dat de schooloordelen klassengemiddelden zijn (zie Van den Bergh & Zwarts, 1998). Voor standaard 1 'condities voor goed schoolklimaat' geldt dat echter niet: voor veel scholen geldt dat sterkte overheerst. Ook voor het klassenklimaat liggen vrijwel alle oordelen aan de sterke kant. Voor de andere standaarden geldt dat niet. Bij 'actief leren' van leerlingen worden alle scholen negatief beoordeeld. Ook bij 'bevorderen' van actief leren door leraren is bijna een kwart van de scholen aan de zwakke kant.

Bij schoolbeleid zijn de verschillen tussen de scholen erg groot. Bij alle standaarden komen alle of bijna alle kwalificaties voor.

Daarbij komen vrij veel negatieve scores voor: een kwart (standaard 1) tot drie kwart (standaard 4) van de scholen zijn volgens het oordeel van de inspecteurs aan de zwakke kant.

Bij voorbereiding op studie beroep is over het geheel de variatie kleiner dan bij schoolbeleid. Verder is er een duidelijk onderscheid tussen OSB (standaard 1 - 4) en selectie en determinatie (standaard 5 - 8). Grosso modo wordt OSB matig tot zwak beoordeeld terwijl selectie en determinatie positief beoordeeld worden. Binnen OSB worden de voorwaarden wat beter gerealiseerd dan de uitvoering. Echter, niet vergeten mag worden dat voor alle standaarden de verschillen tussen scholen erg groot zijn.

De oordelen voor zorgbreedte zijn grotendeels positief. Alleen de derde standaard (differentiatie in inhoud, omvang, methodiek en tijd) is minder positief beoordeeld dan de andere standaarden. De verschillen tussen scholen op de zorgbreedte standaarden zijn duidelijk kleiner dan de verschillen tussen scholen op de standaarden voor schoolbeleid en voorbereiding op studie en beroep. Dat komt vooral omdat de kwalificatie 'vooral zwak' nauwelijks is gebruikt.

Wanneer we alle vier de onderzochte aspecten overzien, dan blijkt dat een school die voor één van de aspecten positief beoordeeld is, dat ook is voor andere aspecten. Dat wil niet zeggen dat er geen enkele school positief beoordeeld is op de ene standaard en negatief op een andere standaard, maar er is een duidelijke positieve samenhang tussen de standaarden (per aspect en over aspecten heen). Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat verscheidene scholen het over de hele linie 'goed doen', terwijl andere scholen over de hele linie als 'zwak' betiteld kunnen worden.

#### 2.4 Samenhang tussen aspecten

Omdat het aannemelijk is dat de verschillende deelsteekproeven uit één en dezelfde populatie afkomstig zijn, is getracht tot een verdere data-reductie te komen (Van den Bergh, Peters-Sips & Zwarts, 1998). Een eerste poging daartoe is ondernomen door per aspect één totaaloordeel te geven. Dit resulteert dus in vier totaaloordeelen. Deze totaaloordeelen zijn gerelateerd aan de residuele scores per standaard. En vervolgens is de zo ontstane covariantie-matrix in een

Tabel 6

De geschatte correlaties tussen de onderscheiden factoren

	P	S	V	Z	T-P	T-S	T-V	T-Z
Pedagogisch klimaat	1.00							
Schoolbeleid	.87	1.00						
Voorbereiding S&B	.41	.53	1.00					
Zorgbreedte	.53	.91	.69	1.00				
Totaal-Pedagogisch klimaat	<b>.89</b>	.37	.36	.33	1.00			
Totaal-Schoolbeleid	.72	<b>.90</b>	.41	.78	.31	1.00		
Totaal-Voorbereiding S&B	.46	.43	<b>.98</b>	.52	.38	.35	1.00	
Totaal-Zorgbreedte	.46	.63	.35	<b>.89</b>	.60	.80	.47	1.00

(confirmatieve) factor-analyse nader geanalyseerd. In Tabel 6 wordt een overzicht gegeven van de (geschatte) correlaties tussen factorscores gebaseerd op de standaarden en deze totaal-oordelen per aspect.

Beschouwing van de correlaties in Tabel 6 leert dat de factorscores op de standaarden van een aspect en het totaal-oordeel voor alle vier de projecten bijzonder hoog correleren. Bij voorbeeld de factorscore op de standaarden voor pedagogisch klimaat en het totaal-oordeel voor dit aspect correleert .89, en de correlatie tussen de factorscore voor oriëntatie studie en beroep met het totaaloordeel is maar liefst .98. Op het eerste gezicht lijken de totaal-oordelen derhalve een adequate samenvatting van de standaarden.

Bij modellering van de covariantiematrix (zie Tabel 6 voor de correlaties) bleek voor elk van de projecten één factor noodzakelijk. Daarbij waren de regressiecoëfficiënten van de totaal-oordelen op deze factoren lager dan die van de 'losse' standaarden (vergelijk: pedagogisch klimaat: .66 vs. 1.34; schoolbeleid: .90 vs. 1.00; voorbereiding studie en beroep: .92 vs. 1.07; zorgbreedte: .84 vs. 1.06). De totaal-oordelen representeren de factoren, of constructen, dus minder goed dan de oordelen op de individuele standaarden.

De correlaties tussen de vier factoren bleken allen positief, en te variëren van .32 ( $r_{\text{ped., voorb.}}$ ) tot .85 ( $r_{\text{schoolb., zorgb.}}$ ). Gezien de grootte van de standaardfout (.17) blijken schoolbeleid en zorgbreedte empirisch ononderscheidbaar (de geschatte correlatiecoëfficiënt tussen deze factoren wijkt niet significant af van 1.0).

Dit leidt tot de volgende conclusie. De oordelen op de standaarden per project correleren positief. Een school die op een standaard positief beoordeeld is, is dat (overwegend) ook op

een andere standaard, en een school die op een standaard minder goed beoordeeld is, is dat (overwegend) ook op de andere standaarden (zie ook Figuur 2). Echter, de samenvatting tot één totaaloordeel is niet geheel geslaagd; deze totaaloordelen bevatten meer ruis dan gewenst. Hierdoor is een onderscheid tussen scholen op basis van het totaaloordeel minder valide dan de onderdelen waarop deze gebaseerd is.

### 3 De samenhang met enkele verklarende variabelen

Getracht is de verschillen tussen scholen te verklaren met behulp van tien variabelen. De informatie voor deze variabelen is door middel van vragenlijsten verzameld bij de evaluatie van de vier aspecten. Het betreft de samenstelling van de klassen, aantallen zorgleerlingen en het gebruik van ondersteuning. Tabel 7 geeft een overzicht van deze variabelen en van de schaal waarop zij gerepresenteerd zijn.

Het effect van deze variabelen is getoetst met het eerder genoemde meerniveaumodel. Het bleek dat geen van de in Tabel 7 genoemde variabelen een effect heeft op alle standaarden in één van de vier aspecten. Resteert de mogelijkheid van interacties tussen deze tien verklarende variabelen en de oordelen op de 25 standaarden. Alle ( $25 * 10 =$ ) 250 interacties zijn op hun merites getoetst. Slechts een klein aantal hiervan (10) bleek een significante bijdrage aan de verklaring van de verschillen tussen scholen te leveren. Dit komt overeen met wat op grond van kans verwacht mag worden (12). In Tabel 8 worden deze significante effecten gepresenteerd. Daaruit blijkt dat geen ervan erg groot is. Wat wel opvalt is een zekere clustering van effecten. De variabele 'Vier grote ste-

Tabel 7

Een overzicht van tien verklarende variabelen

Variabele	Min	Max
Vier grote steden versus de rest	0	1
Percentage allochtone leerlingen <sup>1</sup>	0	100
Percentage categoriaal ingedeelde leerlingen in leerjaar 2 <sup>1</sup>	0	100
Aantal (dis)locaties	1	7
Aantal contacten ondersteuning	1	12
Aantal zwakke leerlingen <sup>1</sup>	0	550
Aantal gehandicapte leerlingen <sup>1</sup>	0	263
Aantal leerlingen met sociaal emotionele problemen <sup>1</sup>	0	198
Aantal hoog begaafde leerlingen <sup>1</sup>	0	42
Samenstelling van de school <sup>2</sup>	0	1

<sup>1</sup> deze variabelen zijn in de analyse gecentreerd rond het gemiddelde<sup>2</sup> de samenstelling van de school is meegenomen door vier 'dummy' variabelen

den' komt drie keer voor, 'schoolsamenstelling' vijf keer, en 'het percentage categoriaal ingedeelde leerlingen' twee keer. Daarnaast komt de standaard S3 (coördinatie van het onderwijskundig beleid) drie keer voor. Echter, gezien het geringe aantal aangetoonde effecten kan aan deze resultaten niet veel betekenis worden gehecht.

## 4 Conclusie

Het landelijk beeld van de realisatie van enkele aspecten van de basisvorming verschilt anno 1996 van aspect tot aspect.

- Bij pedagogisch klimaat worden de standaarden die betrekking hebben op het school- en klassenklimaat gemiddeld positief beoordeeld, waarbij er echter grote verschillen zijn tussen scholen. De standaarden die betrekking hebben op actief leren worden niet positief beoordeeld. De verschillen

tussen schoolgemiddelden zijn daarbij klein.

- Bij schoolbeleid is de variatie in oordelen erg groot, er zijn zowel scholen die als 'vooral sterk' beoordeeld worden als scholen die 'vooral zwak' zijn. Daarbij is bijna de helft van de scholen negatief beoordeeld. Dit geldt in het bijzonder voor de evaluatie van het beleid (standaard 4).
- Voorbereiding op studie en beroep valt in twee clusters uiteen. De standaarden die betrekking hebben op oriëntatie op studie en beroep (OSB) worden duidelijk negatiever beoordeeld dan de standaarden die selectie en determinatie betreffen. Bij de eerste groep standaarden zijn de verschillen tussen scholen ook groter dan bij het tweede cluster.
- De standaarden voor zorgbreedte worden over het geheel positief gewaardeerd. Relatief weinig scholen zijn onder de maat. De

Tabel 8

Parameterschattingen van enkele significante verklarende variabelen

verklarende variabele	standaard	effect	t-waarde
Vier grote steden versus de rest	P3	0.337	2.07
	S5	-0.329	-2.12
	V6	-0.417	-2.08
Schoolsamenstelling vestigingen met HAVO	S3	0.404	3.07
	V6	-0.353	-2.59
	Z4	0.418	2.62
	V7	0.236	1.99
	S3	-0.472	-3.62
Percentage categorale leerlingen in leerjaar 2	S3	-0.004	-2.47
	Z3	-0.006	-3.98

verschillen tussen scholen zijn ook kleiner dan bij de andere aspecten.

De relatie tussen de oordelen op de standaarden en een aantal verklarende variabelen is zwak. Geen enkele variabele heeft effect op alle standaarden in één van de vier aspecten. Per standaard zijn er wel enkele factoren die enig effect hebben. Dit betreft de vier grote steden, en de samenstelling en het determinatiebeleid van de school.

In het algemeen kan worden geconcludeerd dat de scholen in ruime mate voldoen aan de eisen die ook al vóór de basisvorming als kenmerken van goed onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs werden beschouwd. In mindere mate worden de standaarden gerealiseerd die door de basisvorming een extra accent kregen of relatief nieuw zijn in de onderbouw, zoals bijvoorbeeld P6 ('de leerlingen nemen actief aan het leerproces deel'), P5 ('de leraren bevorderen in hun lessen een actief leerproces bij de leerlingen'), V3 ('de leraren besteden in de vakken voldoende aandacht aan de relatie tussen vakinhouden en de praktijk van de verschillende beroepen'), en Z3 ('het onderwijs voor leerlingen met extra onderwijsbehoefte kenmerkt zich door differentiatie in inhoud, omvang, methodiek en tijd').

De vier deelevaluaties laten interessante resultaten zien, die zeker een plaats verdienen in de evaluatieve rapportage die in 1999 wordt opgesteld. Ten aanzien van onderdelen van de deelevaluaties bestond behoefte aan verdieping, verificatie (door meer observaties in de klassen naast gesprekken met de schoolleiding, het middenkader en leraren) en/of ruimere analyses. Mede omdat verschillende standaarden uit de gehanteerde toetsingskaders – bijvoorbeeld de hiervoor genoemde P5, P6, V3 en Z3 – raken aan de kwaliteit van het onderwijsleerproces, heeft de inspectie deze standaarden – al dan niet met verbeterde indicatoren – ook opgenomen in het toetsingskader voor de evaluatie van het onderwijsleerproces. Dat onderzoek heeft in het schooljaar 1997-1998 plaatsgevonden. De oordelen over de betreffende standaarden kunnen nu worden gespecificeerd voor alle vakken in de basisvorming en voor de verschillende schoolsoorten. Aan de analyse van de resultaten wordt thans nog gewerkt.

Natuurlijk is het nog te vroeg om verstrekkende uitspraken over de kwaliteit van de basisvorming te doen. De scholen waren ten tijde van de evaluaties nog maar drie jaar bezig met de invoering van de basisvorming en zaten dus nog middenin het innovatieproces. Ook is het voorbarig aan het beeld dat uit deze evaluaties opdoemt, verwachtingen ten aanzien van nog niet geëvalueerde aspecten te koppelen. Een echte discussie over de stand van zaken van de basisvorming stelt de inspectie daarom uit tot het moment in 1999 waarop de geprogrammeerde evaluatiestudies zijn afgerond. Wat daarbij echter zeker in het oog zal worden gehouden is de duidelijke conclusie, die de nadere analyse van de vier deelevaluaties heeft opgeleverd, namelijk dat sommige scholen het over de gehele linie goed doen, terwijl andere scholen over de gehele linie zwak staan.

## Literatuur

- Bergh, H. van den & Zwarts, M. (1998). *Pedagogisch klimaat: secundaire analyse*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Bergh, H. van den, M.W.H. Peters-Sips & Zwarts, M. (1998). *Overall analyse evaluatie schoolorganisatorische aspecten basisvorming*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Donk van den, J & Visser, J. (1997). *Pedagogisch klimaat: technisch rapport*. Intern rapport. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Grift, W. van der & Plomp, H. (1997). *Schoolbeleid: technisch rapport*. Intern rapport. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Heuvelmans, A.P.J.M. & Sanders, P.F. (1993). Beoordelaarsovereenstemming. In: Th.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders, *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Cito instituut voor toetsontwikkeling.
- HM Inspectors of Schools (1995) *Assessing Quality. A Handbook on Inspection for Secondary Education*. Edinburgh: Scottish Office, Education Department.
- Inspectie van het Onderwijs (1997a). *Schoolbeleid voor de basisvorming*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (1997b). *Een evaluatie van het pedagogisch klimaat in de leerjaren 1 en 2 van de scholen voor voortgezet onderwijs*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.

- Inspectie van het Onderwijs (1997c). *Vorbereiding op studie en beroep in de basisvorming*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1997d). *Zorgbreedte in de basisvorming*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (1997e). *De basis gelegd*. Zwolle: Inspectie van het onderwijs.
- Janssens, F.J.G. (1997). Zo zijn onze manieren: een 20-jarige zoektocht naar de inspectiemethodologie voor onderwijsevaluatie. In F.J.G. Janssens (ed), *Van onderzoek naar evaluatie. De methodologie van de onderwijsinspectie*. Den Haag: Delwel.
- Karstanje, P.N. (1996). *Beleidstheorie basisvorming*. Een proeve van reconstructie. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-instituut.
- Linden, W.J. van der, Meijer, R. R. & Vos, H.J. (1997). *Normeringsmethoden voor Inspectie-evaluaties*. Enschede: Vakgroep Onderwijskundige Meetmethoden en Data-analyse, Universiteit Twente.
- Wal, G. van der & Zwarts, M. (1997a). *Vorbereiding op studie en beroep: technisch rapport*. Intern rapport. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.
- Wal, G. van der & Zwarts, M. (1997b). *Zorgbreedte: technisch rapport*. Intern rapport. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.

Manuscript aanvaard 30-4-1999

## Auteurs

**Huib van den Bergh** is verbonden aan het Utrechts Instituut voor Linguïstiek (OTS).

Adres: Universiteit Utrecht, Utrechts Instituut voor Linguïstiek (OTS), Trans 10, 3512JK Utrecht. E-mail: Huib.vandenBerg@Let.uu.nl

**Marielle Peters-Sips** is werkzaam als coördinerend inspecteur voor het voortgezet onderwijs.

Adres: Rijksinspectiekantoor Utrecht, Postbus 2730, 3500 GS Utrecht. E-mail: M.Peters-Sips@owinsp.nl

**Michel Zwarts** is als stafinspecteur verbonden aan de inspectie van het onderwijs.

Adres: Districtskantoor Inspectie van het onderwijs, Postbus 10048, 8000 GA Zwolle.  
E-mail: M.Zwarts@owinsp.nl

## Abstract

### Evaluation of the 'basisvorming'

**H. van den Bergh, M. Peters-Sips en M. Zwarts.**  
Pedagogische Studiën, 1999, 76, 224-236.

The evaluation of the implementation of the 'basisvorming' (national curriculum for the junior phase) will take place in 1999. The report to the Second Chamber will be based on research carried out by the Dutch inspectorate and by 'external' evaluators. In 1996 the inspectorate carried out a first series of aspect evaluations in 330 secondary schools focused on: pedagogical climate; educational policy; preparation for further education and work; pupil guidance and coaching.

Four major conclusions were drawn:

- The vast majority of the schools appear to have sound pedagogical climates both in the schools and the classrooms.
- Most schools provide satisfactory pupil guidance and coaching.
- The streaming and setting of pupils are generally well executed; however, only half of the schools prepare them well enough for further education and work.
- Only half of the schools adequately include the introduction and implementation of 'basisvorming' in their schoolpolicies.