



ONDERZOEKSRAPPORTAGE
BASISVAARDIGHEDEN
AUGUSTUS 2025



CVO PROJECTGROEP
BASISVAARDIGHEDEN



INTRODUCTIE

Binnen het strategisch koersplan van CVO vormt het versterken van de basisvaardigheden een van de centrale ontwikkellijnen. Onder basisvaardigheden wordt verstaan: taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap.

Vanuit het besef dat beheersing van deze vaardigheden essentieel is voor het vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt en volwaardige participatie in de samenleving, heeft CVO zich gecommitteerd aan een brede kwaliteitsverbetering op dit terrein.

DOEL VAN DE PROJECTGROEP

De projectgroep Basisvaardigheden heeft tot doel om binnen CVO inzicht te ontwikkelen in hoe scholen vormgeven aan de vier domeinen van basisvaardigheden. Dit gebeurt vanuit een onderzoekende en lerende houding, met oog voor de uiteenlopende contexten, uitdagingen en praktijken binnen de scholen. De werkgroep ondersteunt niet direct, maar verkent, samen met scholen, wat werkt, wat nodig is, en welke gedeelde vragen er leven. De inzichten die hieruit voortkomen vormen de basis voor mogelijke handreikingen, formats of andere vormen van ondersteuning die passen bij de diversiteit binnen CVO.

IN GESPREK OVER BASISVAARDIGHEDEN

Als onderdeel van deze aanpak zijn binnen de vereniging zestien verdiepende interviews afgenomen met betrokkenen uit de verschillende scholen. Doel van deze interviews was om in beeld te brengen:

- hoe scholen op dit moment werken aan basisvaardigheden;
- welke ontwikkelpraktijken en inspirerende initiatieven zichtbaar zijn;
- welke knelpunten en spanningen zich voordoen in beleid en praktijk;
- welke behoeften en kansen er liggen voor verdere ontwikkeling.

Wat uit deze interviews naar voren komt, geeft niet alleen een scherp beeld van de huidige praktijk, maar vormt ook de basis voor concrete vervolgstappen: van beleidsontwikkeling tot professionalisering en het ontwerpen van instrumenten die scholen kunnen inspireren, versterken en verder helpen in hun eigen ontwikkelproces.

Inhoud

01 Inleiding - **P4**

02 Praktijktypen | Zes werkvormen in de aanpak van basisvaardigheden - **P7**

03 Uitdagingen - **P10**

04 Analyse per basisvaardigheid - **P15**

05 Vervolgacties | Van analyse naar slimme actie - **P28**

A Bijlage A | Vragenlijst van de interviews - **P38**

B Bijlage B | Praktijkvoorbeelden - **P40**

C Bijlage C | Hoe teams zichzelf begrijpen - **P43**



01. INLEIDING

DOEL VAN HET ONDERZOEK

Deze rapportage brengt de opbrengsten in beeld van de eerste inventarisatiefase van het project Basisvaardigheden binnen CVO. Via zestien verdiepende interviews is onderzocht hoe scholen werken aan de ontwikkeling en borging van de vier basisvaardigheden domeinen: taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap.

De opbrengst is een rijk en gelaagd beeld van beleidskeuzes, onderwijskundige praktijken en professionele vragen binnen de scholen. Deze inzichten vormen het vertrekpunt voor de volgende fase van het project. Het formuleren van gedeelde inzichten, het benoemen van vervolgstappen en het maken van gerichte keuzes.

Zo draagt de rapportage bij aan het verder versterken van de basisvaardigheden binnen CVO, in lijn met de praktijk en behoeften van de scholen zelf.

CENTRALE ONDERZOEKSVRAGEN

De inventarisatie is uitgevoerd langs de volgende centrale vragen:

- Hoe geven scholen op dit moment vorm aan het werken aan basisvaardigheden (taal, rekenen, digitale geletterdheid, burgerschap)?
- Welke praktijken, aanpakken en initiatieven zijn zichtbaar?
- Welke knelpunten, ontwikkelspanningen of belemmeringen worden ervaren?
- Welke gedeelde of verschillende ontwikkelbehoeften tekenen zich af?
- Welke bouwstenen leveren deze inzichten op voor het vervolg van het project?

Zie bijlage A voor de volledige vragenlijst.

MET WIE HEBBEN WE GESPROKEN?

De gesprekken zijn gevoerd met een breed palet aan betrokkenen binnen de scholen: schoolleiders, afdelingsleiders, projectleiders, teamleiders en coördinatoren basisvaardigheden, maar ook met docenten, mentoren en vakgroepvoorzitters.

Deze verscheidenheid aan perspectieven maakt het mogelijk om zowel beleidsmatige als praktijkgerichte inzichten in kaart te brengen.

De meeste respondenten vervulden een verbindende rol tussen beleid en uitvoering, en waren goed op de hoogte van lopende initiatieven, knelpunten en ontwikkelbehoeften binnen hun schoolorganisatie.

16 interviews 16 scholen

De projectgroep is met verschillende scholen in gesprek gegaan. Dit zijn scholen van Accent, Comenius College, Marnix Gymnasium, Melanchthon Scholengroep, Portus Scholengroep en Scholengroep Penta. De scholen die niet aan dit onderzoek hebben deelgenomen nodigen we actief uit om in de vervolgstappen hun perspectieven en ervaringen te delen.

ONDERZOEKSOPZET EN WERKWIJZE

De inventarisatie is gebaseerd op zestien verdiepende interviews met vestigingsdirecteuren, teamleiders en coördinatoren basisvaardigheden uit verschillende scholen binnen CVO. In de interviews is gewerkt met een gestructureerde set vragen die het hele veld van basisvaardigheden beslaat: van beleidsontwikkeling en organisatie-inrichting tot toetsing, professionalisering en externe samenwerking.

Bij de analyse van de interviews is gekozen voor een meervoudige kwalitatieve benadering. Daarbij zijn de volgende stappen doorlopen.

1 Identificatie van praktijktypen op basis van variërende aanpakken.

2 Analyse van terugkerende spanningsvelden en ontwikkeldilemma's.

3 Analyse per basisvaardigheid

4 Identificeren van vervolgstappen

VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN

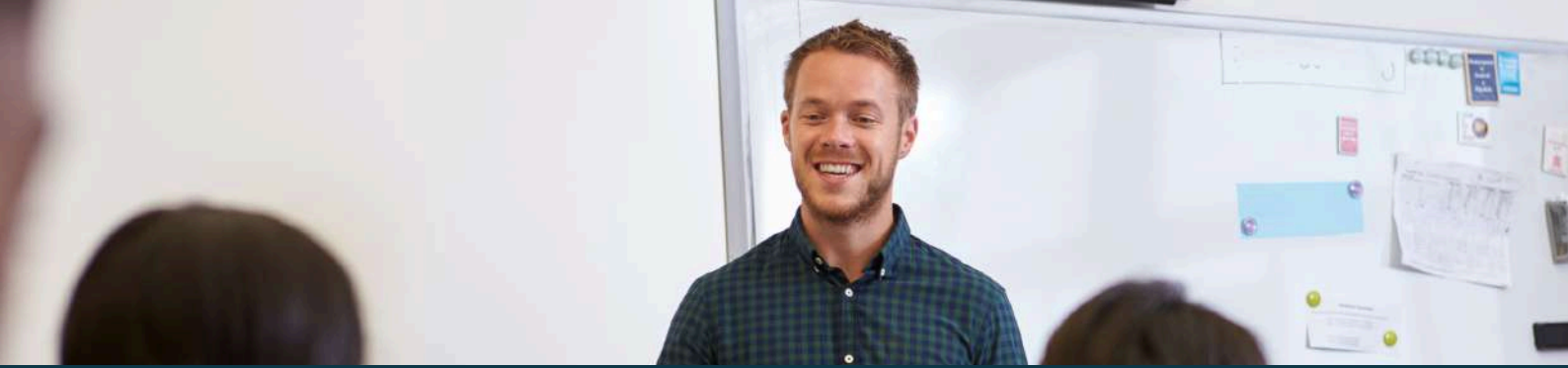
De interviews tonen dat het werken aan basisvaardigheden breed gedragen wordt binnen CVO, maar sterk varieert per school. Sommige teams bouwen aan stevige structuren, anderen pionieren vanuit intrinsieke motivatie. Taal en rekenen staan centraal, maar ook digitale geletterdheid en burgerschap krijgen groeiende aandacht.

De ontwikkeling is niet rechtlijnig, maar dynamisch en contextgebonden. Scholen zoeken balans tussen structuur en ruimte, tussen systeemdruk en mensgericht werken. Onderliggende waarden zoals relationeel handelen en professionele autonomie kleuren dit proces.



HOOFDSTUK 2

**PRAKTIJKTYPEN
ZES WERKVORMEN IN DE AANPAK VAN
BASISVAARDIGHEDEN**



Zes voorbeelden uit de praktijk

In de interviews komt een divers palet aan werkpraktijken naar voren. **Wat opvalt: niemand doet niets, maar niet iedereen doet hetzelfde.** Sommige scholen zijn strak georganiseerd met beleidscycli en verantwoordingslijnen. Andere pionieren met losse initiatieven, vaak op basis van enthousiasme van onderop. Weer andere scholen zoeken nog naar richting en samenhang.

Deze variëteit is geen zwakte, maar een weerspiegeling van de fase waarin teams zich bevinden én de context waarin zij werken. De zes praktijktypen worden hieronder verhalend beschreven met voorbeelden en citaten.

#01 Beleid gestuurd en systematisch

Op deze scholen is duidelijk gekozen voor een planmatige aanpak. Coördinatoren basisvaardigheden hebben mandaat en werken vanuit beleidsdocumenten, formats en vaste overlegstructuren. Er is een duidelijke lijn van beleid naar uitvoering, ondersteund door monitoring en terugkoppeling.

"Wij hebben een coördinator basisvaardigheden. Zij maakt het jaarplan, koppelt terug aan het MT en bewaakt de voortgang."

Deze werkwijze zorgt voor structuur, maar kent ook risico's. Het succes hangt soms sterk af van de draagkracht in het team. Zonder gedeeld eigenaarschap kan de beweging top-down blijven.

#02 Pionierende kartrekkers

Op andere scholen komt de beweging voort uit een kleine groep bevlogen docenten of teamleiders. Zij starten met pilots, experimenteren en zoeken aansluiting bij collega's. De energie is groot, de innovaties veelbelovend, maar de borging is kwetsbaar.

"Het begon met één docent Nederlands die burgerschap wilde integreren via literaire teksten. Nu haken anderen aan."

De kracht zit in betrokkenheid van binnenuit. Tegelijk blijkt dat als de kartrekker wegvalt, het initiatief soms stil valt. Wat helpt is als deze pioniers de ruimte krijgen én verbonden worden aan bredere structuur.

#03 Pragmatisch en praktisch werkend

Deze scholen kiezen vooral voor oplossingen die 'morgen werken'. Dat betekent extra bijlessen, mentorlessen gericht op studievaardigheden, of vakinhoudelijke ondersteuning. De aanpak is minder beleidsmatig, maar wel doelgericht en concreet.

"Mentoren geven nu standaard een extra lesuur studievaardigheden. Geen groot plan, maar het werkt."

Deze aanpak is effectief op korte termijn. Tegelijk is het risico dat het versnipperd raakt of los blijft staan van bredere onderwijskundige visie.

#04 Zoekend en fragmentarisch

Er zijn ook scholen waar basisvaardigheden wel op de agenda staan, maar nog weinig samenhang of richting zichtbaar is. Activiteiten worden ad hoc uitgevoerd, vaak met goede bedoelingen, maar zonder expliciete visie of evaluatie.

Iedereen doet wel wat, maar er is geen zicht op of het werkt en hoe het samenhangt."

Deze fase vraagt om begeleiding en positionering: waar willen we naartoe, wat doen we al, en wat vraagt om versterking?

#05 Ketenbewust samenwerkend

Een aantal scholen zoekt nadrukkelijk de verbinding met de keten: primair onderwijs, MBO, bibliotheek, gemeente. Hier leeft sterk het besef dat basisvaardigheden zich niet beperken tot de schoolmuren. Denk aan gezamenlijke leerlijnen, brede brugklassen of gedeeld taalbeleid.

"We hebben met de basisscholen een gezamenlijke leerlijn digitale geletterdheid opgezet."

Deze aanpak vraagt coördinatie en tijd, maar levert structurele verbinding op met maatschappelijke opgaven. Het versterkt bovendien de legitimiteit van wat intern gebeurt.

#06 Aftastend richting zachte vaardigheden

Tot slot zijn er scholen die zich vooral oriënteren op de minder toetsbare domeinen: burgerschap, digitale geletterdheid, leerhouding. De zoektocht is hoe je dit vorm geeft en hoe verantwoord je het?

"Burgerschap komt bij ons vooral terug in de manier waarop we gesprekken voeren in de klas."

Deze benadering vraagt om ruimte, taal en kaders. Want waar cognitieve vakken vaak al beleidsmatig ingebed zijn, geldt dat veel minder voor deze zachte vaardigheden.

The background features a light purple-to-white gradient. A large white diagonal shape cuts across the page from the top right to the bottom left. In the bottom left corner, there is a yellow-orange triangle. On the right side, a blue textured sphere is partially visible, with a white diagonal shape overlapping its top edge.

HOOFDSTUK 3

UITDAGINGEN

Naast de diversiteit aan praktijken kwamen in de interviews ook terugkerende spanningsvelden naar voren. Dit zijn geen obstakels die ontwikkeling blokkeren, maar eerder knooppunten waarin groei mogelijk is. Dan dienen ze wel onderkend en besproken te worden. Spanningsvelden zijn vaak systemisch van aard. Ze ontstaan in de verhouding tussen beleid en praktijk, tussen doelen en middelen, tussen collectieve ambitie en individuele uitvoering.

In totaal zijn zeven dominante spanningsvelden te onderscheiden.

1. Normatieve onduidelijkheid

Veel scholen ervaren een gebrek aan heldere doelen of kaders vanuit overheid en bestuur. Vooral op het vlak van burgerschap en digitale geletterdheid is onduidelijk wat 'goede invulling' precies betekent.

"Er wordt van alles verwacht, maar niemand zegt wat precies. Dat maakt het lastig om het goed te doen."

Deze onduidelijkheid maakt het moeilijk om keuzes te maken, beleid te ontwikkelen en teams mee te nemen in een gedeelde koers.



2. Capaciteit & werkdruk

De bereidheid om te werken aan basisvaardigheden is groot. Tegelijkertijd klinkt in vrijwel elk gesprek de spanning op capaciteit. Werkdruk, beperkte formatie en veel tegelijkertijd lopende programma's maken dat teams continu moeten kiezen tussen wat doen we wel, wat kan er even niet?

"Er is energie, maar ook uitputting. Als het erbij komt, lukt het niet meer."

"We hebben geen aparte tijd voor coördinatie. Alles gebeurt tussendoor, vaak op goede wil."

De paradox is voelbaar. Er is veel enthousiasme, maar weinig ruimte. Initiatieven lopen vaak op bevlogenheid, maar die is kwetsbaar. Deze spanning vraagt niet alleen om meer tijd of mensen, maar ook om een bredere beweging waarin ondersteuning slim is ingebed in de dagelijkse praktijk.

3. Variatie binnen teams

Teams zijn geen eenheden maar ecosystemen met verschillen in kennis, ervaring en motivatie. Dat blijkt een terugkerende bron van spanning. Sommige docenten zijn kartrekkers, anderen voelen zich zoekend of onzeker.

"Je hebt altijd een paar mensen die het trekken, maar het hele team meekrijgen lukt niet vanzelf."

"We hebben een rekencoördinator, maar de rest van de sectie weet niet precies wat zij doet. Dat zorgt voor scheefgroei."

Deze variatie is logisch, maar vraagt om duidelijke rolverdeling, teamafspraken en tijd voor gezamenlijke ontwikkeling. Anders blijft de beweging hangen bij individuen, zonder bredere bedding.

4. Meetbaarheid versus ontwikkeling

De spanning tussen wat meetbaar is en wat er echt toe doet komt scherp naar voren in domeinen zoals burgerschap en leerhouding. Teams willen werken aan brede vorming, maar botsen met de drang naar data.

"Soms lijkt het alsof alleen telt wat we kunnen afvinken. Maar dat is niet wat leerlingen echt nodig hebben."

"De inspectie vraagt om cijfers. Maar wij willen dat leerlingen leren zichzelf uitdrukken, dat zie je niet in een rubric."

De behoefte aan validatie wringt met vakdidactisch en pedagogisch vakmanschap. Veel teams zoeken naar taal en vormen waarmee ze het onmeetbare toch kunnen bespreken zonder het te reduceren tot getallen.

5. Curriculumintegratie

Bijna alle scholen willen de basisvaardigheden verankeren in het curriculum. Maar hoe? De zoektocht naar structurele inbedding blijkt weerbarstig. Waar hoort het thuis, wie is eigenaar, hoe zorg je voor samenhang?

"We hebben het over schrijfvaardigheid, maar Nederlands zegt: dat doen wij al terwijl de rest het ook moet doen."

"Digitale geletterdheid hangt nu aan techniek, maar dat is niet logisch voor mediawijsheid."

De integratie lukt het beste waar vakken samenwerken of thematisch werken, maar dat vraagt organisatie, tijd én gedeelde visie.

6. Complexiteit van samenwerking

Samenwerking binnen teams, tussen domeinen, of met externe ketenpartners wordt door iedereen genoemd als cruciaal. Maar het blijkt vaak weerbarstig. Verschillende agenda's, werkritmes en taal maken het ingewikkeld.

"We praten wel met het MBO, maar het stukt altijd ergens. Andere taal, andere logica."

"Binnen onze school werkt iedereen hard, maar ieder voor zich. Het ontbreekt aan samenhang."

Samenwerking blijkt geen vanzelfsprekendheid. Het vraagt rollen, kaders en ritme. En vooral iemand die het eigenaarschap neemt.

7. Beleidsdruk versus pedagogisch ideaal

Tenslotte klinkt in veel interviews de spanning tussen externe verantwoordingsdruk (inspectie, toetscultuur) en het vakdidactisch en pedagogische ideaal waar scholen voor staan. Teams willen betekenisvol onderwijs bieden, maar ervaren dat beleidskaders dat soms in de weg zitten.

"We willen pedagogisch werken, maar dat past niet altijd in de formats."

"Je hebt gesprekken over het hele kind, maar uiteindelijk gaat het in de rapportage over taalniveau en rekenresultaten."

Deze spanning vraagt niet alleen om ruimte, maar om vertrouwen in vakmanschap, in relationeel werk en in de lange adem van ontwikkeling.

Conclusie

De spanningsvelden in dit hoofdstuk laten zien dat ontwikkeling niet alleen een kwestie is van kennis of wil, maar vooral van positionering in een groter geheel. Het schuurt niet omdat mensen niet willen, maar omdat systemen, rollen en verwachtingen niet altijd op elkaar aansluiten.

Veel spanningen bevinden zich op het snijvlak van beleid en praktijk. De druk om te bewijzen versus de behoefte aan pedagogische ruimte, het verlangen naar samenwerking versus onduidelijkheid over rollen. Dit zijn geen fouten in het systeem, maar signalen van beweging. Plekken waar afstemming nodig is.

De kunst is deze spanningen niet te fixen - op te lossen, maar te dragen en bespreekbaar te maken. Daar ontstaat ruimte voor vakmanschap en gedeelde koers. Niet door één juiste vorm af te dwingen, maar door ruimte te maken voor afgestemde verschillen, relationele afstemming en trage ontwikkeling. Zo worden spanningsvelden geen hindernissen, maar hefboom voor collectieve groei.



HOOFDSTUK 4

ANALYSE PER BASISVAARDIGHEID

In dit hoofdstuk zoomen we in op de vier afzonderlijke domeinen van basisvaardigheden: taal, rekenen, digitale geletterdheid en burgerschap.

Per domein brengen we in kaart wat scholen op dit moment doen, waar zij tegenaan lopen en welke kansen zij zien voor verdere ontwikkeling. De analyses zijn gebaseerd op expliciete data uit de interviews.



TAALVAARDIGHEID

Stand van zaken

Bij alle scholen is taalvaardigheid een herkenbaar speerpunt, al verschilt de manier waarop dit is ingebed sterk per locatie. De mate waarin taalvaardigheid een gedeelde verantwoordelijkheid is, varieert sterk. Ook wordt er verschillend gedacht over wat 'taalvaardigheid' precies omvat van technisch lezen tot mondelinge taal en tekstbegrip in andere vakken.

“We hebben een mooie leerlijn begrijpend lezen, maar die ligt nog teveel bij Nederlands. Ik denk dat we pas stappen maken als biologie en geschiedenis ook meedoen.”

“We zijn net gestart met het vak ‘taalatelier’, waarin we met kleine groepjes oefenen met taalstrategieën. Dat geeft ruimte voor individuele groei.”

Verschillen en dilemma's in uitvoering

Hoewel de urgentie breed wordt gedeeld, onder andere vanwege zorgen over taalachterstanden bij instroom, worstelen scholen met de praktische vertaling naar het onderwijs. Sommige scholen investeren in taalcoördinatoren of stuurgroepen, anderen laten de invulling over aan individuele docenten. De aanwezigheid van een taalcoördinator blijkt een belangrijke hefboom: waar deze rol goed belegd is, is er meer structuur, draagvlak en samenhang.

“Er gebeurt veel, maar het blijft versnipperd zolang er geen gedeeld eigenaarschap is.”

Uitdagingen

De spanning tussen sectoraal vakmanschap en gezamenlijke verantwoordelijkheid keert op veel scholen terug. Niet alle docenten voelen zich voldoende toegerust of verantwoordelijk voor taalontwikkeling.

Formatieve evaluatie wordt genoemd als kans, maar ook als knelpunt: de meeste docenten beschikken niet over de tijd of de instrumenten om taalvaardigheid systematisch te volgen.

Sommige teams signaleren weerstand wanneer taalbeleid 'van bovenaf' wordt geïmplementeerd. Het eigenaarschap verschuift dan niet vanzelf.

Veelgebruikte toets- en monitoringsinstrumenten

- Cito-taaltoetsen (o.a. VAS, LVS)
- DIA-toetsen voor taal (voornamelijk tot leerjaar 3)
- Numo: digitaal adaptief systeem dat ook taal monitort
- Jij-toetsen: gebruikt voor nulmetingen en voortgang op individueel niveau
- Go21: alternatief voor DIA, soms ingezet voor taal
- PTA-controle: taal wordt meegenomen in toetsprogramma's, 2x per jaar geëvalueerd

Verantwoording

- Rapportages per niveau of leerling (via Numo, Cito)
- Evaluatie in spiegelgesprekken en resultatenvergaderingen
- Vastlegging in Onspect of via vakwerkplannen

Waar behoefte aan is

- Heldere leerlijnen en gedeelde taaldoelen voor alle vakken (niet alleen Nederlands)
- Vakoverstijgende afstemming rondom taalgericht vakonderwijs
- Scholing in taalgericht lesgeven, leesvaardigheid en vaktaalontwikkeling
- Duidelijke koppeling tussen toetsen, analyse en didactisch handelen
- Formatieve aanpakken die verder gaan dan summatieve toetsen
- Praktische ondersteuning voor differentiëren en het bieden van maatwerk
- Voldoende tijd, ruimte en draagvlak in het team om taal structureel te versterken
- Inzicht in opbrengsten en voortgang op leerlingniveau





REKENEN

Stand van zaken

Rekenen is op alle scholen een onderwerp van zorg en aandacht, vooral binnen vmbo- en vso-sectoren. De meeste scholen hanteren rekentoetsen of instapmetingen om het niveau van leerlingen in beeld te brengen, maar de structurele opvolging daarvan verschilt.

Sommige teams hebben rekenlessen ingebed in het reguliere rooster of extra ondersteuning georganiseerd; andere scholen werken ad hoc, afhankelijk van capaciteit. Ook speelt de vraag: wie is verantwoordelijk voor rekenen als het geen eindexamenvak is?

“We geven nu 1 uur rekenen in de week aan de basisleerlingen, maar dat is eigenlijk niet genoeg om echt progressie te boeken.”

“Bij ons is het rekenen gekoppeld aan praktijkvakken. Dan snappen leerlingen opeens wel waarom het relevant is.”

Verschillen en dilemma's in uitvoering

De aanwezigheid van een rekencoördinator of rekenteam maakt een aanzienlijk verschil. Op scholen waar deze rol stevig belegd is, is er vaker sprake van analyse, afstemming en doorlopende leerlijnen.

Er is behoefte aan heldere rekenstandaarden. Verschillende respondenten geven aan niet goed te weten welk niveau nagestreefd wordt, zeker nu de landelijke kaders opnieuw in beweging zijn (bijv. referentieniveaus of toekomstige rekenexamens).

De aansluiting met de beroepscontext ontbreekt soms, vooral in leerwegen waar rekenen als geïsoleerd vak wordt aangeboden.

Uitdagingen

Docenten buiten de rekensectie voelen zich vaak onzeker over hun eigen rekenvaardigheden, wat de integratie van rekenen in andere vakken belemmert.

Sommige leerlingen scoren laag, niet omdat ze het niet snappen, maar omdat ze de opgaven talig niet begrijpen, wat rekentoetsen soms meer tot een taaltoets maakt.

Er is spanning tussen incidentele ingrepen (zoals een rekenweek) en structureel, cyclisch rekenonderwijs met evaluatie en bijstelling.

Veelgebruikte toets- en monitoringsinstrumenten

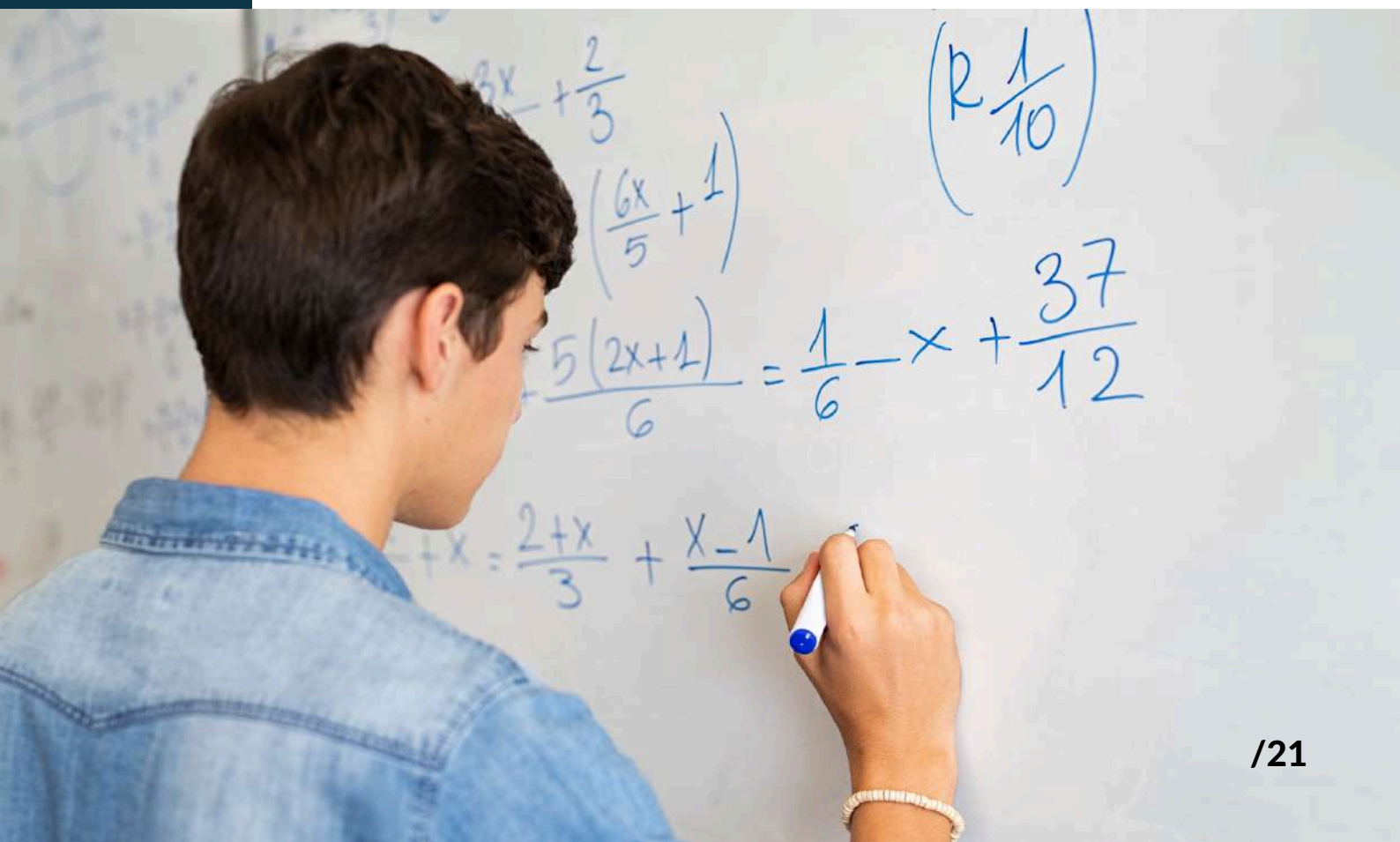
- Cito-rekentoetsen (o.a. VAS)
- Reken-checktoetsen in bovenbouw
- DIA-rekentoetsen: gebruikt in onderbouw
- Numo: voor monitoring en analyse van rekenvaardigheid
- PTA: rekenen wordt in sommige scholen gekoppeld aan formatieve toetsing binnen PTA

Verantwoording

- Resultaten inzichtelijk via PDF-rapporten (Cito)
- Sommige scholen werken met summatieve én formatieve toetscycli
- In enkele gevallen: bijles gekoppeld aan toetsscores

Waar behoefte aan is

- Duidelijke normering: wat is 'voldoende' rekenvaardigheid en wanneer grijp je in?
- Eenduidige leerlijnen en afstemming op referentieniveaus
- Versterking van vakdidactische expertise, met name bij niet-wiskundedocenten
- Scholing in formatief evalueren en datagestuurd werken
- Betere aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw, en tussen verschillende vakken
- Praktische handvatten om maatwerk te bieden aan zowel zwakkere als sterke rekenaars
- Vergelijkingsmogelijkheden tussen scholen (benchmarks) en zicht op voortgang na interventies





DIGITALE GELETTERDHEID

Stand van zaken

Digitale geletterdheid is op vrijwel alle scholen een onderbelicht en versnipperd domein, ondanks de groeiende urgentie. Scholen geven aan dat digitale vaardigheden steeds belangrijker worden, niet alleen in de context van technologie, maar ook rond mediawijsheid, burgerschap en voorbereiding op de arbeidsmarkt.

Tegelijk ontbreekt vaak een duidelijke positionering. Is het een apart vak, een gedeelde verantwoordelijkheid, of iets dat vooral thuishoort bij informatica of techniek?

“We willen er iets mee, maar er is nog geen eigenaar. Daardoor blijft het hangen in goede bedoelingen.”

Verschillen en dilemma's in uitvoering

Op sommige scholen wordt digitale geletterdheid opgepakt via pilots, gastlessen of projecten (bijv. over online veiligheid of AI), maar structurele borging ontbreekt meestal.

De verantwoordelijkheid ligt vaak bij ICT-coördinatoren of techniekdocenten, terwijl zij zich lang niet altijd toegerust voelen om ook didactisch te sturen op mediawijsheid of kritisch denken.

Digitale geletterdheid wordt regelmatig verward met 'basisvaardigheden op de computer', zoals typen, opslaan of presenteren, terwijl bredere thema's zoals desinformatie, data-ethiek of digitale identiteit nauwelijks aan bod komen.

“Het is nu alsof we de snelweg opgaan zonder rijbewijs. Er is geen doorgaande leerlijn.”

Uitdagingen

Er is veel onduidelijkheid over wát digitale geletterdheid precies inhoudt. Is het vooral praktische vaardigheid, kritisch bewustzijn, of kennis van digitale systemen?

Door het ontbreken van een vakinhoudelijke en curriculaire inbedding ontstaat het risico dat niemand zich écht verantwoordelijk voelt.

De spanning tussen techniek- en burgerschapsbenadering leidt tot versnippering: sommige docenten richten zich op softwaregebruik, anderen op online gedrag, maar de samenhang ontbreekt.



Gebruikte leerlijnen en instrumenten

- Digiwijzer: expliciet genoemd als digitale methode
- Portfolio's of losse opdrachten (soms vakoverstijgend)

Waar behoefte aan is

- Helder curriculumkader en positionering binnen het bestaande onderwijsaanbod
- Voorbeelden van duurzame, vakoverstijgende inbedding van digitale vaardigheden
- Toetsinstrumenten en meetmiddelen (slechts één school noemt Digiwijzer)
- Praktische formats en leerlijnen die scholen direct kunnen gebruiken
- Scholing in digitale didactiek, met aandacht voor o.a. AI, ethiek en informatievaardigheden
- Kennisdeling en uitwisseling van good practices binnen en buiten CVO





BURGERSCHAP

Stand van zaken

Burgerschap is op veel scholen een thema dat inhoudelijk leeft, maar curriculair vaak ongrijpbaar blijft. Docenten geven aan dat er regelmatig aandacht is voor maatschappelijke thema's, identiteit en democratie, maar dit gebeurt vaak impliciet, versnipperd of ad hoc. Slechts een enkele school beschikt over een vast programma of een centrale coördinatie. Veel initiatieven komen voort uit persoonlijke betrokkenheid van mentoren of vakdocenten, bijvoorbeeld via literatuur, geschiedenis, maatschappijleer of kunst.

“We doen best veel aan burgerschap, maar niemand weet precies wat of hoe. Laat staan of het aan de wettelijke doelen voldoet.”

Verschillen en dilemma's in uitvoering

Sommige scholen hebben burgerschap ondergebracht bij de mentoren, maar ervaren daar ook grenzen aan (tijd, expertise, prioritering).

Waar burgerschap expliciet verbonden is aan vakonderwijs, zien scholen vaak méér diepgang en betrokkenheid ontstaan – bijvoorbeeld in lessen Nederlands (ethische dilemma's), biologie (seksualiteit), of maatschappijleer (democratie, rechtsstaat).

De ruimte in de wet wordt door sommigen ervaren als een kans, door anderen als vaag en ongrijpbaar. Er is behoefte aan houvast zonder dat dit ten koste gaat van pedagogische vrijheid.

“We merken dat leerlingen best open staan voor gesprek over wie ze zijn, maar je moet het wel veilig en serieus inbedden.”

Uitdagingen

Er is spanning tussen vorming (de pedagogische opdracht tot menswording) en verantwoording (de plicht om te laten zien dat er aan kerndoelen gewerkt wordt).

Docenten verschillen in visie. Sommigen zien burgerschap als iets dat hoort bij 'het leven', anderen willen duidelijke kaders en materialen.

Teams benoemen ook dat actuele maatschappelijke spanningen (bijv. rondom gender, polarisatie, identiteit) het gesprek over burgerschap soms onder druk zetten.

“We willen graag dat leerlingen leren hun mening te vormen, maar dat is iets anders dan ze leren wat ze móeten vinden.”

Gebruikte leerlijnen en instrumenten

- Portfolio-opbouw (bijv. geïntegreerd in CKV-lessen)
- Wijsschool (eerder gebruikt door één school, inmiddels beëindigd)
- Rovict: gebruikt als digitaal monitoringsinstrument specifiek voor burgerschap
- TestCorrect: ingezet voor formatieve evaluatie
- E-wise: mogelijk gebruikt als lesmateriaal, niet specifiek voor toetsing
- Eigen PTA-structuren: burgerschap soms geïntegreerd in het PTA via eigen toetsing of reflectieopdrachten

Waar behoefte aan is

- Duidelijke kaders en uitgangspunten: wat verstaan we onder goed burgerschapsonderwijs?
- Praktische en gedeelde toetsinstrumenten, zoals rubrics of formats voor reflectie
- Voorbeelden van succesvolle integratie in het curriculum (inclusief PTA)
- Ruimte voor professionele uitwisseling tussen vakken en scholen
- Scholing op het gebied van burgerschapsdidactiek en pedagogisch handelen
- Inspirerende werkvormen en lesmaterialen die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen
- Ondersteuning bij het betrekken van leerlingen als actieve deelnemers in het programma





HOOFDSTUK 5

**VERVOLGSTAPPEN
VAN ANALYSE NAAR SLIMME ACTIE**

De hoofdstukken 2 tot en met 5 schetsen een rijk, gelaagd beeld van hoe CVO-scholen werken aan basisvaardigheden. Ze maken duidelijk dat er sprake is van brede beweging én grote variatie. Van urgentie en handelingsverlegenheid; van krachtige pioniers en structurele spanningsvelden. Wat hieruit naar voren komt, is niet alleen een beschrijving van wat er is, maar vooral van wat er mogelijk wordt.

Dit hoofdstuk benoemt zeven kansrijke ontwikkellijnen die rechtstreeks voortkomen uit de analyse, en koppelt die aan de ambities en doelstellingen uit het projectplan van de CVO projectgroep Basisvaardigheden. Ze vormen daarmee het handelingsperspectief voor het vervolg van het project, namelijk gericht, gedifferentieerd en gedragen.

1

Professionalisering op maat: eigenaarschap versterken

Kansen

- Ontwikkel een onderbouwd professionaliseringsaanbod op basis van opgehaalde behoeften in de interviews.
- Richt leerlijnen en trainingen in die aansluiten bij de praktijk van coördinatoren, mentoren en vaksecties met aandacht voor zowel basiskennis als pedagogisch handelen.
- Werk met diverse werkvormen via de CVO Academie: studiedagen, blended modules, collegiale consultatie en intervisie.

Inzicht | Grote variatie in deskundigheid en behoefte aan praktische handvatten.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Sluit aan bij de doelstelling om kennisdeling te stimuleren en de handelingsbekwaamheid van medewerkers te vergroten. Het resultaat moet zichtbaar zijn in een aanbod binnen de CVO Academie dat vraaggericht en praktijkgericht is.

2

Verankering in kwaliteitszorg en beleid

Kansen

- Ontwikkel een praktische handreiking voor het integreren van basisvaardigheden in het schoolbeleid, jaarplannen en formats voor kwaliteitsgesprekken.
- Formuleer reflectieve kernvragen voor P8-rapportages die scholen ondersteunen bij het expliciteren van hun aanpak en effecten.
- Breng in kaart welke thema's en indicatoren relevant zijn voor een auditsystematiek in fase 2 van het project (2026).

Inzicht | Spanningen tussen visie en borging; behoefte aan integratie in bestaande beleids- en verantwoordingscycli.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Vertaalt de projectdoelstelling om verantwoording te integreren in de P&C-cyclus naar concrete tools. Dit draagt bij aan het beoogde effect dat leidinggevenden beter in staat zijn om voortgang en resultaten te verantwoorden.

3

Meer curriculumbewustzijn en toetscultuur

Kansen

- Ontwikkel dialoogkaarten of gespreksleidraden met stellingen, voorbeelden en vragen per basisvaardigheid – inzetbaar in teams en MT's.
- Ontwerp concrete checklists per domein, gericht op o.a. toetsing, borging, samenwerking en leerdoelen.
- Richt een community of practice in rondom toetscultuur, gericht op praktijkuitwisseling, normbesef en verantwoording.

Inzicht | Onzekerheid over wat 'goede' invulling van basisvaardigheden is; behoefte aan gezamenlijke taal en houvast.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Realiseert de ambitie om evidence-informed te werken en versterkt het curriculumbewustzijn van medewerkers, expliciet benoemd als gewenst effect.

4

Zelfevaluatie en schoolontwikkeling stimuleren

Kansen

- Ontwikkel een zelfscan-instrument waarmee scholen zelfstandig een reflectieve inventarisatie kunnen uitvoeren.
- Koppel hieraan suggesties voor vervolgstappen en gesprekken in de schoolorganisatie.
- Veranker het instrument in de planning van tussenevaluaties (2025–2027) en deel het met scholen die niet zijn geïnterviewd.

Inzicht | Behoefte aan tools voor zelfonderzoek en positionering; niet alle scholen zijn geïnterviewd.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Sluit aan bij de doelstelling dat scholen passend bij hun populatie en context eigen doelen formuleren. Ondersteunt het resultaat van integrale monitoring en versterkt de lijn van zelfverantwoordelijk leren.

5

Kennisdeling en netwerkontwikkeling activeren

Kansen

- Ontwikkel een kennisbank of online inspiratieplatform met formats, verhalen en good practices.
- Ontwerp formats om scholen te helpen hun praktijkervaringen deelbaar te maken (casus, korte video, reflectieverslag).
- Start intervisiegroepen voor coördinatoren of thematische netwerken (bv. taal, burgerschap).

Inzicht | De behoefte aan inspiratie en ontmoeting is groot, maar infrastructuur is versnipperd.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Draagt bij aan het opbouwen van een kennisinfrastructuur, met verbindingen naar de CVO Academie en strategische lijnen zoals de Talentagenda. Maakt de projectdoelstelling “elkaar ondersteunen” concreet.

6

Ketenbewustzijn benutten en versterken

Inzicht | Samenwerking met PO/MBO leeft, maar is nog weinig structureel. Goede voorbeelden blijven vaak lokaal.

Kansen

- Ontwikkel formats voor ketensamenwerking die gedeelde leerdoelen, overdrachtsmomenten en coördinatie zichtbaar maken.
- Start leernetwerken bij voorkeur met het primair onderwijs en het MBO, gericht op doorgaande leerlijnen (bv. taal-lezen, digitale geletterdheid).
- Organiseer een netwerkbijeenkomst waarin scholen partnerschappen in beeld brengen en versterken.

Aansluiting projectplan CVO werkgroep basisvaardigheden

Sluit aan bij de doelstelling om verbinding te leggen met de maatschappelijke opdracht van scholen. Draagt bij aan het effect van versterkte samenwerking in en buiten de school.

7

Aansluiting op landelijke en wetenschappelijke context

Kansen

- Ontwikkel een handzame notitie of overzicht waarin landelijke doelen en relevante wetenschappelijke inzichten (bijv. via de Kennisrotonde) worden gekoppeld aan schoolpraktijk en projectinstrumenten.
- Organiseer reflectieve werksessies waarin scholen elkaars vertaalslagen, dilemma's en bevindingen uit onderzoek delen.
- Stem formats en instrumenten in dit project expliciet af op wet- en regelgeving en borg aansluiting bij actuele kennis, om consistentie, legitimiteit en onderbouwing te bevorderen.

Inzicht | Landelijke kaders (zoals Masterplan Taal en Herstelplan Basisvaardigheden) worden niet altijd doorvertaald naar de praktijk.

Aansluiting projectplan basisvaardigheden CVO

Versterkt het doel om scholen te ondersteunen bij het voldoen aan landelijke kaders, zonder hun eigen context en ruimte te verliezen. Draagt bij aan strategische legitimatie van gekozen aanpakken.

Relatie koersplan CVO

Strategische werkagenda voor de CVO projectgroep basisvaardigheden

De zeven ontwikkellijnen in dit hoofdstuk vormen samen een richtinggevend handelingskader voor de verdere uitvoering van het **project Basisvaardigheden binnen CVO**. Ze zijn niet ontstaan vanuit abstracte beleidsambities, maar rechtstreeks voortgekomen uit de **rijkdom en complexiteit van de praktijk zoals die in de interviews zichtbaar werd**: scholen bewegen, zoeken, pionieren en reflecteren, maar doen dat in wisselend tempo en onder uiteenlopende condities.

Wat opvalt, is dat alle scholen op hun eigen manier werken aan basisvaardigheden, maar daarbij ook soortgelijke belemmeringen tegenkomen: gebrek aan tijd, versnipperde structuren, onduidelijkheid over rollen, en de spanning tussen beleidsdruk en pedagogische ruimte. Tegelijk is er een **breed gedeelde behoefte aan houvast** in de vorm van leerlijnen, formats, voorbeelden, collegiale reflectie en gedeelde taal. Juist in die behoeften vinden de ontwikkellijnen hun kracht en relevantie.

Voor de CVO projectgroep Basisvaardigheden betekenen deze lijnen méér dan een optelsom van losse aanbevelingen. Ze vormen **een strategische werkagenda**, waarmee de projectgroep richting geeft aan de volgende fase van het project. De ontwikkellijnen kunnen stapsgewijs worden opgepakt, afhankelijk van urgentie en draagvlak binnen de scholen. Ze nodigen uit tot samenwerking tussen scholen, stafdiensten, de CVO Academie en externe partners.

Bovendien maken deze ontwikkellijnen het mogelijk om het project te verankeren in bredere beleidscontexten, zoals de **Talentagenda**, het **Strategisch Onderwijsplan** en landelijke trajecten zoals het **Herstelplan Basisvaardigheden** en de **curriculumherziening**.

Daarmee dragen ze niet alleen bij aan de kwaliteit van het onderwijs binnen CVO, maar ook aan **de positionering als lerende, vooruitstrevende organisatie** die visie weet te vertalen naar uitvoering.

Tot slot is het van belang om te onderkennen dat implementatie vraagt om fasering, eigenaarschap en ruimte voor maatwerk. Niet alle scholen zullen op dezelfde manier of in hetzelfde tempo kunnen instappen. De kracht van deze reflectie ligt dan ook in het erkennen van die diversiteit, zonder de ambitie te verliezen. Wat nu voorligt is een gedeeld vertrekpunt, waarin analyse en actie elkaar versterken, en de werkgroep als drager van dat **proces een essentiële rol speelt**.



BIJLAGEN

Bijlage A

vragenlijst voor de interviews

INTERNE STRUCTUUR, ORGANISATIE EN SAMENWERKING BINNEN DE SCHOOL

1. Hoe heb je basisvaardigheden ingevoerd op je school?
2. Wie is waar verantwoordelijk voor?
3. Hoe is de samenwerking binnen je school? En hoe staat het ervoor?

PASSEND CURRICULUM

4. Welke doelen stel je voor je populatie?
5. Hoe werk je toe naar referentieniveaus en hoe heb je het curriculum ingericht op de kerndoelen?
6. In hoeverre is sprake van een vakoverstijgend en samenhangend curriculum? Hoe heb je het curriculum vastgelegd?
7. Hoe ga je om met verschillen, hoe lever je maatwerk, voor leerlingen die het moeilijk of juist makkelijk vinden?
8. In hoeverre is je aanbod evidence-informed?

MEETINSTRUMENTEN EN BENCHMARKS

9. Welk toetsinstrumentarium heb je ingericht?
10. Hoe toets je alle vaardigheden in alle leerjaren?
11. Weet je van elke basisvaardigheid hoe je leerlingen ervoor staan? Is dit op individueel niveau inzichtelijk en inzichtelijk vastgelegd?
12. Heb je zicht op de voortgang na inzet van interventies en is dit inzichtelijk vastgelegd?
13. Hoe verhouden de vorderingen van jouw leerlingen zich tot die van andere scholen? Hoe weet je dat?

VERBINDINGEN PO, MBO, HBO, WO

14. Wat weet je van het primair onderwijs (aanpak en resultaat) en hoe werk je hiermee samen op het gebied van basisvaardigheden?
15. Wat weet je van het vervolgonderwijs (vereisten en aanpak) en hoe werk je hiermee samen?
16. Wat doe je aan kennisdeling en samenwerking met andere scholen?
17. Hoe verloopt de samenwerking in de scholengroep?

Bijlage A

vragenlijst voor de interviews

VERANTWOORDING PROCESSEN, RESULTATEN INTEGREREN IN ONDERWIJSBELEID EN P&C CYCLUS CVO

18. Welke plaats nemen de basisvaardigheden in je kwaliteitsbeleid in? Hoe ziet dat eruit?
19. Hoe verantwoord je je over de voortgang? Wat is de frequentie daarvan?
20. Hoe zou een systematiek van audits helpend kunnen zijn?
21. Welke risico's zie je?

SCHOLINGSBEHOEFTE EN - WENSEN T.A.V. KENNISUITWISSELING

22. Wat heb je nodig qua: Verantwoording processen en resultaten?
23. Wat heb je nodig qua: Ontwikkeling bekwaamheid medewerkers, aanbod Academie?
24. Wat heb je nodig qua: Samenwerking in de onderwijsketen, aansluiting en voorbereiding, concrete samenwerking met andere scholen?
25. Wat heb je nodig qua: Curriculumbewustzijn van medewerkers?
26. Wat heb je nodig qua: Samenwerking binnen CVO, samen leren, kennisdelen, expertiseuitwisseling, etc.?
27. Hoe kijk je aan tegen gezamenlijke scholing met medewerkers uit het PO en mogelijk op termijn met het MBO/HBO?
28. Welke andere vragen of onderwerpen wil je nog naar voren brengen?

Bijlage B

Naast analyses, typologieën en spanningsvelden laten de interviews vooral ook mensen aan het woord. In deze bijlage brengen we enkele van die stemmen expliciet naar voren. Niet als representatief voor een hele school, maar als vensters op wat leeft. Ze maken voelbaar wat de cijfers niet zeggen.

De citaten zijn geanonimiseerd en geherformuleerd waar nodig om herleidbaarheid te voorkomen.

"JE MOET LEREN LUISTEREN, VOORDAT JE KUNT REKENEN"

Rol | Begeleider in een kleinschalige setting

Context | School met sterke focus op sociaal-emotionele bedding

"Bij ons zeggen we altijd: als je niet gehoord wordt, kun je ook niet leren. Sommige leerlingen kunnen prima rekenen, maar zitten mentaal dicht. Dan moet je eerst dáár zijn."

Deze begeleider koppelt basisvaardigheden direct aan pedagogische beschikbaarheid. Rekenen, lezen en schrijven worden niet als geïsoleerde domeinen gezien, maar als ingebed in de relatie. De les die hier doorklinkt is leren begint met gezien worden.

"WIJ WERKEN VANUIT VERTROUWEN, NIET VANUIT FORMATS"

Rol | Lid van het schoolteam

Context | Praktisch ingestelde school met pionierscultuur

"We hebben ons jaarplan op één A4'tje. Daar staat in: dit zijn de vier dingen waar we aan werken, en zó doen we dat. Geen dikke documenten, wel echte gesprekken."

Deze stem illustreert een hands-on aanpak, waarin vertrouwen en eigen regie leidend zijn. Tegelijk klinkt ook een zekere kwetsbaarheid:

"Het voelt soms alsof we moeten verantwoorden wat niet in Excel past."

Tussen ruimte en verantwoording blijkt een spanningsveld te liggen, dat niet in beleid, maar in cultuur geworteld is.

"DE COLLEGA DIE BEGON MET EEN BOEK"

Rol | Vakdocent in de bovenbouw

Context | School die experimenteert met vakoverstijgend leren

"Het begon met een roman waarin een jongen radicaliseert. Dat boek sloeg aan. Toen dachten we: waarom doen we dit alleen in de les taalvaardigheid?"

Een voorbeeld van hoe inhoudelijke inspiratie kan leiden tot interdisciplinaire samenwerking. Doorheen het project ontstond ruimte voor thema's als burgerschap, identiteit en zingeving. De aanpak werkte aanstekelijk en zette iets in beweging, voorbij vakken en formats.

"DE BASIS IS ER, MAAR NIEMAND WEET VAN ELKAAR WAT"

Rol | Kartrekker basisvaardigheden

Context | Team met veel inzet, maar weinig zicht op elkaars werkwijzen

"Iedereen doet iets. De één geeft extra aandacht aan spelling, de ander werkt met digitale tools, maar er is geen overzicht."

"Als ik iets nieuws voorstel, hoor ik vaak: dat doen we al. Alleen niemand weet het van elkaar."

Deze stem maakt de gevolgen van fragmentatie voelbaar. Tegelijk klinkt er potentie. Wie zichtbaar maakt wat er al gebeurt, kan gaan bouwen aan verbinding en richting.

A smiling man with dark hair and a beard, wearing a white shirt and a dark jacket, is holding a green folder. He is standing in a classroom with bookshelves in the background. The image is partially obscured by a semi-transparent white box containing text.

"VAN EILANDJES NAAR GEZAMENLIJK VERHAAL"

Rol | Lid schoolleiding

Context | School in beweging richting gezamenlijke visie

"We hadden enthousiaste vakgroepen, maar allemaal op hun eigen eiland. Nu proberen we met één basislijn te werken."

"Dat betekent samen keuzes maken, maar ook samen de spanning voelen."

Deze reflectie laat de groeipijn van collectieve ontwikkeling zien. Structuur helpt, maar vraagt ook om vertrouwen, om het uithouden van verschil, en om het oefenen in samen betekenis geven.

Reflectie

Deze stemmen herinneren aan de essentie, namelijk onderwijs ontstaat in ontmoeting. In de relatie tussen docent en leerling, tussen collega's onderling. Basisvaardigheden zijn daarin nooit puur technisch. Ze wortelen in pedagogische bedding, in gehoord worden, in vertrouwen.

Wat opvalt, is hoe betrokkenheid vaak gepaard gaat met kwetsbaarheid. Pionieren vraagt ruimte én rugdekking, gedeelde inzet vraagt zichtbaarheid. Veel van wat goed werkt, blijft onzichtbaar of versnipperd zolang er geen taal en structuur is om het te verbinden.

Tegelijk toont dit hoofdstuk dat ontwikkeling mogelijk wordt waar verhalen gedeeld worden. Niet om één lijn te forceren, maar om een gedeelde onderstroom te ontdekken in waarden, vragen en intenties. Zo ontstaat ruimte voor een praktijk die niet alleen werkt, maar ook klopt.

Bijlage C

Narratieven en betekenisgeving Hoe teams zichzelf begrijpen

Achter elk handelen gaat een verhaal schuil. Tijdens de interviews werd duidelijk dat scholen niet alleen verschillende praktijken hebben, maar ook verschillende manieren waarop zij zichzelf en hun aanpak begrijpen. Deze verhalen - of narratieven - geven richting aan het handelen, al zijn ze vaak impliciet.

Narratieven kleuren hoe scholen omgaan met successen, belemmeringen en ontwikkeling. Ze zijn niet goed of fout, maar helpen verklaren waarom een team wel of niet in beweging komt. In dit hoofdstuk verkennen we zes dominante verhaalstructuren die uit de gesprekken naar voren kwamen.

1. Noodzaak en verantwoordelijkheid

Bij veel scholen klinkt het besef dat basisvaardigheden geen luxe zijn, maar noodzaak. Leerlingen komen binnen met hiaten, taalachterstanden of beperkte digitale vaardigheden en de school voelt zich verantwoordelijk om daar iets mee te doen.

"Ze komen binnen met een taalachterstand. Als wij het niet doen, doet niemand het."

"We hebben een zorgplicht, maar ook een ontwikkelplicht."

Aldus een docent.

"Wij zien het als onze opdracht om leerlingen op niveau te brengen, ook als dat betekent dat we het curriculum moeten aanpassen."

Dit narratief mobiliseert energie. Het maakt basisvaardigheden tot een gezamenlijke opdracht. Tegelijk kan het ook druk leggen op teams, zeker als middelen of expertise ontbreken.

2. Trots en eigenaarschap

Scholen die al langer aan de slag zijn, spreken met trots over wat zij zelf hebben ontwikkeld. Eigen aanpakken, zelf ontwikkelde leerlijnen, creatieve integraties van basisvaardigheden in het curriculum.

"We hebben onze eigen routekaart ontwikkeld, dat is echt iets van onszelf."

"Wij hebben een eigen toetsformat voor schrijfvaardigheid opgezet, want dat was er niet, maar we hebben het gewoon gedaan."

Aldus een taalcoördinator.

"Wat wij doen met burgerschap is niet standaard, maar past bij onze leerlingen. Daar zijn we trots op."

Dit verhaal werkt bekrachtigend. Het geeft vertrouwen en stimuleert collega's om aan te haken. De uitdaging ligt in het delen: hoe blijft trots gedeeld, en wordt het geen eiland?

3. Handelingsverlegenheid

Andere scholen geven aan dat ze wel willen, maar niet goed weten hoe. Ze benoemen versnippering, gebrek aan overzicht, en onzekerheid over wat werkt.

"Iedereen doet z'n best, maar er is geen visie. Dan wordt het snel vrijblijvend."

"Ik merk dat collega's afhaken omdat ze geen houvast hebben. Ze zeggen: wat moet ik dan precies doen?"

Dit narratief vraagt om ondersteuning die niet alleen inhoudelijk is, maar ook emotioneel in bevestiging, erkenning en ruimte om te leren.

4. Lerend netwerk

Er zijn ook teams die zichzelf zien als deel van een groter geheel. Zij geloven in uitwisseling, samenwerking en collectieve ontwikkeling. Voor hen is de werkgroep geen verplichting, maar een kans.

"Door de bijeenkomst met andere scholen kwamen we erachter dat onze toetsaanpak voor rekenen best goed is. Dat gaf vertrouwen."

"Ik zou graag vaker voorbeelden horen van andere scholen. Dat helpt mij om onze eigen koers scherper te krijgen."

Dit narratief biedt een krachtig perspectief voor verdere ontwikkeling: als beweging die groeit via verbinding.

5. Wantrouwen richting beleid of toetscultuur

In sommige interviews klinkt terughoudendheid richting beleid, monitoring of externe kaders. De vrees is dat het goede werk wordt gereduceerd tot afvinklijstjes.

"We moeten verantwoorden wat niet te meten is. Daar loop ik echt op vast."

"Er zit zoveel bureaucratie omheen. Ik ben bang dat het enthousiasme daar langzaam in verdwijnt."

Dit verhaal ontstaat vaak uit ervaring en vraagt om erkenning. Tegelijk ligt hier de uitnodiging tot dialoog over hoe kunnen kaders ruimte bieden in plaats van beperken?

6. Pedagogisch mensbeeld

Tot slot leeft breed het narratief dat onderwijs méér is dan vaardigheden. Dat taal, rekenen en digitale geletterdheid niet los te zien zijn van de persoon die leert. Relationale afstemming, brede ontwikkeling en vertrouwen zijn volgens veel teams minstens zo belangrijk.

"We willen niet alleen toetsen of een kind goed kan rekenen, maar ook of het grip heeft op z'n toekomst."

"Wij zetten in op leerhouding, motivatie en zelfvertrouwen, want dat is soms belangrijker dan het niveau."

Dit verhaal herinnert aan het waarom achter de basisvaardigheden. Het bewaakt het vakdidactisch en pedagogisch kompas in een landschap dat soms technocratisch dreigt te worden. En we hebben ons ook te verhouden tot de kerndoelen Taal en Burgerschap waar 'uiten' en 'samenleven' expliciet onderdeel van zijn.

Reflectie

Narratieven vormen het weefsel onder gedrag. Ze bepalen niet alleen hoe teams terugkijken of duiden, maar ook hoe ze vooruitkijken en handelen. In dit hoofdstuk zien we hoe uiteenlopende verhalen van urgentie en trots tot handelingsverlegenheid of pedagogisch idealisme, elk op hun manier richting geven aan ontwikkeling. Soms mobiliseren ze energie, soms bevestigen ze patronen die stilstand veroorzaken.

Wat deze narratieven gemeen hebben, is dat ze ontstaan vanuit ervaring. Ze zijn gevormd in de werkelijkheid van volle roosters, wisselende beleidsimpulsen, en ontmoetingen met leerlingen. Juist daarom moeten ze serieus genomen worden, niet als absolute waarheden, maar als betekenisstructuren die begripen mogelijk maken.

Voor bestuurders, coördinatoren en begeleiders ligt hier een uitnodiging tot luisteren. Want pas als we verstaan in welk verhaal een team leeft, kunnen we zinvol aansluiten. Dat vraagt niet om directe interventie, maar om erkenning en ruimte. Om samen met teams te onderzoeken welke verhalen dragen, welke belemmeren en welke misschien nog ontbreken.

Narratieven zijn geen eindpunt, maar vertrekpunt.

Door ze zichtbaar te maken, ontstaat ruimte voor beweging. Niet door verhalen op te leggen, maar door samen nieuwe taal te vinden voor wat er wel kan.



Colofon



Titel

Onderzoeksrapportage CVO projectgroep Basisvaardigheden

Datum

Augustus 2025

Samenstelling en eindredactie

Lieuwe Medema

Amber Govaert

Jenya Krul

Interviews

Afgenomen door Lieuwe Medema, Amber Govaert, Sophie Morawek, Luuk Oskam en leden van de CVO projectgroep Basisvaardigheden

Vormgeving

Jenya krul

Gedelegeerd opdrachtgevers

Ronilla Snellen – Portus Scholengroep

Vincent Haringa – Melanchthon Scholengroep

Uitgave namens

CVO projectgroep Basisvaardigheden

Plaats van uitgave

Rotterdam

Gebruik

Deze rapportage mag binnen CVO vrij gedeeld en besproken worden, mits met bronvermelding. Voor extern gebruik graag in overleg met de projectgroep.