

**EINDVERSLAG
SCHOOLBEZOEKEN**

**DE IMPLEMENTATIE VAN DE VERNIEUWINGEN
IN DE TWEEDE FASE VAN HAVO EN VWO**

Eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt

**Tweede Fase Adviespunt
juni 2001**

Inhoudsopgave

Inleiding	2		
Algemene bevindingen	4		
Karakter schoolbezoeken	4		
Toepassen verlichtingsmaatregelen	4		
Groei-model naar 1-8-2002	5		
Verschillen tussen havo en vwo	6		
Allochtoon leerlingen	7		
Sterke en zwakke punten van de school	7		
Realisatie van 'het studiehuis'	8		
Ontwikkelingstraject	9		
Belangrijkste organisatorische keuze	10		
Knelpunten	11		
Oplossingen en aanbevelingen	14		
Ervaringen van leerlingen	16		
Moeilijke vakken	16		
De keuzebegeleiding	16		
Tijdbesteding	17		
De staking	19		
Opvattingen over zelfstandig leren	20		
Brede vorming	22		
Het grootste knelpunt	22		
Aanbevelingen aan de eigen school	23		
Landelijke aanbevelingen	24		
Ervaringen bij vakken	27		
Overladenheid	27		
Werkdruk	27		
Afstemming en samenhang	28		
Knelpunten en aanbevelingen	28		
De leermiddelen	29		
Didactische werkvormen	29		
De ondersteuning	30		
Per vak	31		
		De bètavakken	32
		Wiskunde	32
		Natuurkunde	34
		Scheikunde	36
		Biologie	37
		De zaakvakken	39
		Economie	39
		Management en Organisatie	40
		Geschiedenis	42
		Aardrijkskunde	44
		Maatschappijleer	46
		De talen	47
		Nederlands	47
		Moderne vreemde talen	47
		De klassieke talen en kcv	50
		Overige vakken	51
		CKV2,3	51
		CKV1	51
		ANW	53
		Lichamelijke opvoeding	55
		Informatica	56
		Filosofie	56
		En dan verder....	57
		Bijlage : De bezochte scholen	60

Inleiding

Het Tweede Fase Adviespunt bezocht in het cursusjaar 2000-2001 vijftig scholen met een havo en/of vwo-afdeling. Deze bezoeken werden met name afgelegd in het kader van het onderzoek naar invoeringservaringen en eventuele problemen bij de implementatie van de vernieuwingen in de bovenbouw van havo en vwo. Ze dienen beschouwd te worden als een verdiepende ronde naast de schriftelijke bevestigingen via peilingen, die al vanaf het schooljaar 1998-1999 in het kader van de monitoring van de invoering van de vernieuwingen in de tweede fase georganiseerd worden. In totaal hebben we met ongeveer 450 leerlingen, 500 docenten en 200 schoolleiders / coördinatoren gesproken.

Steekproef

Deze schoolbezoeken vormen een steekproef: de vijftig scholen vertegenwoordigen ongeveer 10% van het totale bestand van scholen voor havo en/of vwo. Er is in deze steekproef voor gezorgd dat allerlei soorten scholen vertegenwoordigd zijn. Daarbij is gelet op grootte, spreiding over Nederland en denominatie; er is voor gezorgd dat zowel scholengemeenschappen als categorale scholen in de steekproef voorkomen en dat zowel starters '98 als starters '99 werden bezocht.

Tijdens elk schoolbezoek hebben we ons zowel gericht op bevindingen van de schoolleiding als op die van docenten en leerlingen. De schoolbezoeken besloegen een dagdeel per school.

De schoolbezoeken laten zich in twee delen splitsen: in de eerste helft van het cursusjaar zijn de bezochte scholen vooral vragen gesteld over de toepassing van en tevredenheid over de verlichtingsmaatregelen van 14 januari 2000. In de derde peiling van het cursusjaar daarvoor stelden we de scholen daarover schriftelijke vragen. De uitkomsten van dat onderzoek deden ons beseffen dat voor een volledig zicht op de praktijk er niet volstaan kon worden met alleen een schriftelijk ~~onderzoek~~ onderzoek. In de tweede helft van het cursusjaar werd in de gesprekken met name ingegaan op het thema schoolontwikkeling en op nog gevoelde knelpunten. Op de scholen in de tweede tranche werden gesprekken gevoerd met docenten van vakken die in de eerste tranche niet vertegenwoordigd waren.

Eerste tranche

Om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen, zijn in deze eerste tranche zowel scholen die in de 3^e peiling van 1999-2000 aangaven dat ze de verlichtingsmaatregelen ruim als ook scholen die aangaven die maatregelen beperkt te hebben toegepast in de steekproef opgenomen. Ook zijn zowel scholen die bij de veranderingen veel aan de secties hebben overgelaten als ook scholen die bij de veranderingen meer sturend vanuit de schoolleiding zijn opgetreden, vertegenwoordigd. In de steekproef is tevens gestreefd naar een mix van vroege en late starters.

Er werden tijdens die eerste tranche 23 scholen bevestigd. Negen van deze scholen zijn naar eigen zeggen bij het schrappen sterk sturend vanuit de schoolleiding opgetreden en 14 hebben meer aan de secties zelf overgelaten. In totaal zijn 15 vroege en 35 late starters bezocht.

Schematisch weergegeven werden in de eerste tranche de docenten voor de moderne vreemde talen, ckv1 en anw de volgende vragen gesteld:

- is er naar aanleiding van de verlichtingsmaatregelen van 14-1-2000 geschrapt?
- indien nee: was er wellicht al eerder geschrapt?
- indien nee: was wellicht het programma in zijn geheel niet overladen?
- indien wel geschrapt: hoeveel (schatting van percentage van de leerstof), bepaalde onderdelen of willekeurig, waarom deze onderdelen (indien niet willekeurig)?
- Is dit de 'studeerbaarheid' ten goede gekomen?
- is er sprake van groei naar de datum van afloop van de verlichtingsmaatregelen (1-8-2000)?
- Waarom wel / niet?

In januari 2001 is verslag gedaan van de eerste serie gesprekken in een tussentijds verslag.

Tweede tranche

In de tweede tranche werd meer in zijn algemeenheid over de invoeringspraktijk van de vernieuwingen in de tweede fase op de verschillende scholen gesproken. Met vertegenwoordigers uit de schoolleiding en eventueel anderen met een coördinerende taak in de bovenbouw van havo en/of vwo werd ingegaan op de *organisatorische keuzes* die scholen hebben gemaakt, *knelpunten* die werden ervaren en *ontwikkelingen* waar men tevreden over was.

Zo werd er gesproken over soorten uren (lesuren/begeleidingsuren/zelfstudie-uren), de didactiek, het rooster, samenhang en afstemming, leerlingbegeleiding, keuzebegeleiding, aansluiting tussen onder- en bovenbouw, taakbeleid, deskundigheidsbevordering, het gebouw en de voorzieningen. Ook vroegen wij welke ontwikkeling zich naar verwachting de komende jaren op de betreffende school zou voltrekken.

Via gesprekken met leerlingen van verschillende afdelingen, leerjaren en profielen werd ingegaan op het onderwerp 'studeerbaarheid'. De gesprekken gingen over de zwaarte van het programma, of er zich problemen voordoen bij bepaalde vakken of profielen, of bepaalde typen opdrachten tot een hoge werkdruk leiden, welke opvattingen zij hebben over zelfstandig leren, en eventueel welke knelpunten zij zien en welke aanbevelingen zij doen.

Over het onderwerp 'studeerbaarheid' voerden wij tevens gesprekken met docenten. Onderwerpen van gesprek met de docenten waren de mogelijke overladenheid van vakken, het moeilijkheidsgehalte, het vinden van adequate didactische werkvormen, de hoeveelheid begeleidingstijd, de verdeling over de leerjaren, de leermiddelen, de ondersteuning (informatie, voorbeelden, scholing) en afstemming en samenhang tussen vakken.

Eindverslag

Dit is het *eindverslag* van de schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt. In dit eindverslag verwerkt vindt u tevens onze bevindingen die al in het tussenverslag werden opgeschreven, dit om te voorkomen dat de twee verslagen naast elkaar gelezen moeten worden.

Er is gekozen voor een driedeling: algemene bevindingen, ervaringen van leerlingen en ervaringen bij vakken. Die driedeling bleek nodig omdat de inhoud van de gesprekken per geleding anders was, maar ook omdat over bepaalde onderwerpen per geleding anders geoordeeld wordt. Daarom kan voor het verkrijgen van een min of meer volledig beeld niet volstaan worden met alleen het lezen van één van deze delen: de opvattingen van de ene geleding over een bepaald onderwerp worden soms genuanceerd door de opvattingen van een andere geleding.

Omdat wij in het derde deel per vak rapporteren en wij er voor wilden zorgen dat de lezer die slechts geïnteresseerd is in de bevindingen bij een enkel vak niet alles hoeft te lezen, waren in dat deel enige dubbelingen niet te vermijden.

Wij willen de schoolleiders, coördinatoren, docenten en leerlingen van de scholen die aan dit onderzoek hebben willen meewerken, bedanken voor het beschikbaar stellen van hun tijd en energie. Hun welwillendheid om vaak op korte termijn hun dagorganisatie aan te passen en hun bereidheid bespiegelend stil te staan bij de vragen over *wat goed en minder goed gaat*, stelde ons in staat dit verslag op te stellen.

Tweede fase adviespunt,
Juni 2001

Algemene bevindingen

Karakter schoolbezoeken

De schoolbezoeken werden georganiseerd om het lopende schriftelijke onderzoek aan te vullen en te verfijnen: in gesprekken kunnen vragen gesteld worden die zich moeilijk in schriftelijke vorm laten stellen en er is gelegenheid om door te vragen naar details. Ook werd via de schoolbezoeken het onderzoek verbreed: de schriftelijke peilingen worden meestal ingevuld door schoolleiders en coördinatoren, nu kregen ook docenten en leerlingen de gelegenheid zich te laten horen. Bovendien boden de schoolbezoeken de ontvangende school gelegenheid zelf gespreksonderwerpen in te brengen, wat hun in staat stelde eigen knelpunten, zienswijzen en oplossingen voor het voetlicht te brengen. Er werden ook wedervragen gesteld: vaak gingen die over feitelijke regelingen, soms werd er gevraagd om suggesties of om nuttige voorbeelden op andere scholen.

Nadrukkelijk werd de scholen meegedeeld dat de bezoeken niet bedoeld zijn als een vorm van inspectie, dat is een taak die aan een andere instantie is opgedragen. En hoewel scholen soms de indruk wekten daar wel de behoefte aan te hebben, was het ook zeker niet de bedoeling om tot een soort schoolanalyse te komen. Het Adviespunt pretendeert niet daar via één schoolbezoek toe in staat te zijn.

Toepassen verlichtingsmaatregelen

Voor de eerste tranche schoolbezoeken werden scholen geselecteerd die de laatste peiling van het cursusjaar 1999-2000 hadden ingevuld. Er zijn scholen bezocht die aangaven de verlichtingsmaatregelen van januari 2000 ruim te hebben toegepast als ook scholen die aangaven veel bij het oude te hebben gelaten. Daarnaast is er voor gezorgd dat er scholen werden bezocht die het schrappen in de programma's vooral aan de secties overlieten als ook scholen die het schrappen meer vanuit de schoolleiding organiseerden.

Over onze bevindingen wat betreft *het toepassen van de verlichtingsmaatregelen* hebben we reeds in ons tussenverslag gerapporteerd. De tekst daarover wordt hier zo goed als integraal overgenomen.

Minimaal schrappen

Scholen die minimaal hebben geschrapt, kunnen in drie categorieën verdeeld worden. Ze schrappen weinig of niets omdat:

- men het uit didactisch oogpunt niet juist vindt net die onderdelen te schrappen die men van veel belang acht voor de ingezette vernieuwing (praktische opdrachten, profielwerkstuk over 2 vakken, handelingsdelen);
- de maatregelen tijdelijk zijn, hetgeen betekent dat op relatief korte termijn veranderingen weer teruggedraaid moeten worden, hetgeen veel tijd en energie kost;
- er uit eigen beweging voorafgaand aan de verlichtingsmaatregelen al een 'studeerbaar' programma is gemaakt.

Aansturing

Over het algemeen blijken er slechts minimale verschillen in aansturing te bestaan tussen scholen die in de laatste peiling van het jaar 1999-2000 aangaven veel aan de secties zelf over te laten en scholen die invulden in deze meer sturend vanuit de schoolleiding te opereren. Op bijna alle scholen is er sprake geweest van een schoolleiding die secties - soms dringend, soms vrijblijvend - heeft geadviseerd binnen de geschapen mogelijkheden het programma te verlichten. Op ongeveer de helft van de scholen is vervolgens via gesprekken met secties nagegaan op welke wijze en in welke mate er verlichting is aangebracht. Op de andere scholen controleerde men het toepassen van de verlichtingsmaatregelen door naar de veranderingen in *het programma van toetsing en afsluiting* te kijken en/of door de leerling-panelen te bevragen.

Nooit liet een schoolleider horen dat secties te ruim van de mogelijkheden gebruik hebben gemaakt, wel soms dat er *wat de schoolleiding betreft best ruimer geschrapt had mogen worden*. In die gevallen respecteert men echter de opvattingen van de docenten: "*Maar dan moeten ze niet bij me terugkomen met de mededeling dat het programma overladen is*".

Bijna iedere school meldt op een of andere manier dat schrappen *natuurlijk* gaat: "*Daar zijn geen verlichtingsmaatregelen voor nodig. Wat niet gaat, dat gaat niet*". Ze spreken dan over vakken met

alleen een schoolexamen. Met name op de scholen die het gevoel hadden het allemaal al zelf te hebben opgelost, werd een aantal keren gehoord dat men de verlichtingsmaatregelen betreurt. Men had gehoopt op schrappen in de programma's van andere vakken of men is teleurgesteld over het karakter van de maatregelen: *"Ze gaan in tegen de aard van de tweede fase, die meer met vaardigheden zou moeten zijn ingericht dan de oude tweede fase"*.

Hiervoor werd al opgemerkt dat het verschil tussen *'de schoolleiding heeft de secties opgedragen te schrappen'* en *'de schoolleiding laat het schrappen aan de secties over'* nihil is. Bovendien blijkt dat de secties/docenten soms een heel andere indruk van de sturing vanuit de schoolleiding hebben dan de schoolleiders zelf: *"Nee, van bemoeienis hebben we niets gemerkt, met de vakinhoud bemoeit de schoolleiding zich niet. Dat kan ook niet, want daar hebben ze geen verstand van"*. In zijn algemeenheid kan gesproken worden van een behoorlijke autonomie van secties/docenten, soms met instemming van de schoolleiding, soms tegen de zin van de schoolleiding in.

Op zeer veel scholen melden secties/docenten dat de landelijke maatregelen ter verlichting in feite niet noodzakelijk waren om een al ingezet of een voorgenomen proces (namelijk het programma tot studeerbare proporties terugbrengen) tot praktijk te maken. Schoolleiders geven echter geregeld aan dat de maatregelen toch wel handig waren als 'zetje' voor bepaalde personen of secties. Of, zoals iemand het uitdrukte: *"De verlichtingsmaatregelen waren toch wel nodig, al was het maar om je te laten beseffen dat het allemaal ook wel wat minder kan"*.

Sommige voorlopers op havo en/of vwo merken op dat er in het eerste invoeringsjaar wel sprake was van een zekere overladenheid. In het tweede jaar is dat hersteld: *"Het schrappen in het tweede jaar was eigenlijk niet nodig. Immers, ook de in 1999 gestartten zouden in het tweede invoeringsjaar mentaal rijp zijn geworden om zich vrijheden te veroorloven in het omgaan met de officiële regelgeving"*.

Communicatie

Scholen verschillen in de hoeveelheid problemen waar ze op stuiten. In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat een alles beslissende factor voor het voorkomen of beperken van knelpunten een *goede communicatie* lijkt.

Er worden veel minder problemen gemeld op scholen waar de dialoog tussen leiding en docenten, leiding en leerlingen en docenten en leerlingen als het ware natuurlijk plaatsvindt, daarnaast ook structureel georganiseerd is en waar luisteren naar elkaars problemen, oplossingen en suggesties en daar gevolgtrekkingen aan verbinden geen uitzondering is, dan op scholen waar de communicatie niet plaatsvindt of stroef verloopt.

Vroege en late starters

Er tekent zich geen groot verschil af tussen de vroege en de late starters. Er zou wellicht verwacht mogen worden dat de starters '98 - doordat zij al langer bezig zijn en meer ervaring hebben opgebouwd - op minder of op andere knelpunten stuiten. Dat is tijdens de schoolbezoeken niet gebleken: er zijn zowel onder de vroege als ook onder de late starters scholen die tamelijk *probleemloos* werken aan de invoering van de vernieuwingen in de tweede fase, er zijn zowel vroege als late starters die behoorlijk op streek zijn maar waar ook nog e.e.a. vervolmaakt moet worden en er zijn zowel vroege als late starters waar nog de nodige stappen gezet moeten worden voordat van een geslaagde invoering kan worden gesproken.

Groeimodel naar 1-8-2002

Daar de verlichtingsmaatregelen een tijdelijk karakter hebben en bedoeld zijn scholen de ruimte te geven te groeien naar invoering van het volledige programma in 2002 (inmiddels verlengd tot 2003), zou verwacht mogen worden dat scholen voor ogen hebben op welke wijze zij naar die volledige invoering toe groeien. Dat is echter niet het geval: slechts één van de door ons bezochte scholen meldt dat op schoolniveau een groeimodel is ontwikkeld.

Geen prikkels

Veel scholen gaan er van uit dat de tijdelijke maatregelen in zijn geheel of in ieder geval in belangrijke mate permanent zullen worden. Bovendien vinden zij dat ze op een aantal terreinen geen groei kunnen aanbrengen. Zo is de weging van de praktische opdrachten tot 2002 twintig procent. Scholen zouden dus wel kunnen groeien naar een onderwijs met meer praktische opdrachten, maar de weging blijft 20%. Om die reden wordt volgens onze gesprekspartners op dit terrein niet aan een groeimodel in scholen gewerkt. (Inmiddels is in het Kameroverleg van 21-6-2001 afgesproken dat scholen de vrijheid gegund wordt met als minimum 20% en als maximum 40%).

Het met examenvakken te vullen deel van het vrije deel is tijdelijk 120 uur (i.p.v. 200 uur op de havo en 280 uur op het vwo). In de praktijk betekent dat dat elke leerling één vak of deelvak in het vrije deel kiest en daarmee (vaak ruimschoots) aan de verplichtingen voldoet. Uiteraard zijn er ook niet veel redenen voor scholen om daar 'groei' in aan te brengen.

Tegenovergestelde prikkels

Sterker, in zijn algemeenheid vinden scholen dat er weinig prikkels zijn om tot 'groei' te komen. Zij hebben het zelfs eerder over 'tegenovergestelde prikkels'. Scholen merken vaak op dat de verlichtingsmaatregelen zeer welkom waren, *maar natuurlijk wel gezorgd hebben voor erg veel werk*. Immers, het betekende dat de pta's herschreven moesten worden, dat de keuzemogelijkheden voor leerlingen veranderden, dat er wijzigingen in het geheel vrije deel moesten worden aangebracht, dat soms de urenverdeling over de vakken en over de verschillende leerjaren werd aangepast, dat er andere clusters werden geformeerd, dat de rapportagekaart werd veranderd, dat er gesprekken met leerlingen, ouders en docenten moesten worden georganiseerd, dat het voorlichtingsmateriaal moest worden aangepast etc.

Scholen zeggen daarom meer behoefte aan rust en stabiliteit te hebben dan dat zij de neiging zouden hebben tot groei te komen. *Groei* betekent immers weer al die dingen veranderen!

Samengevat:

- scholen gaan er veelal van uit dat groei aanbrengen niet noodzakelijk is (*'tijdelijk zal wel permanent zijn'*),
- ze zijn er vaak niet toe in staat (op grond van regelgeving) en
- ze ondervinden weinig prikkels om tot groei te komen (*'want dat betekent wederom veel werk'*).

Dit laat overigens onverlet dat een deel van de scholen (iets minder dan een kwart) meldt dat ook zonder groei-model volledige invoering in 2002 waarschijnlijk niet tot moeilijkheden zal leiden.

Vrijheid

Scholen die er vanuit gaan dat een deel van de maatregelen een permanent karakter zal hebben, hebben wel particuliere wensen om *in ieder geval in 2002 x of y te veranderen*. Scholen pleiten er dan ook voor om binnen bepaalde marges enige ruimte te krijgen. Zo spreekt een aantal scholen tevredenheid uit over de weging van de praktische opdrachten (20%). Maar ook zou een aanzienlijk deel van de scholen de praktische opdrachten zwaarder willen laten wegen dan 20%, of deze voor sommige vakken zwaarder willen laten wegen dan 20%. Vanuit het begrip dat er verschillen zijn tussen scholen, pleiten zij voor enige vrijheid op dit gebied. Zij merken op dat dat ook meer in lijn zou zijn met de andere verlichtingsmaatregelen, waarbij het scholen is toegestaan te kiezen: voor de talen te kiezen of er en zo ja wat er geschrappt wordt, te kiezen wanneer de deeltalen worden afgesloten en te kiezen of een profielwerkstuk betrekking heeft op één of op meer vakken. Zij zullen dus zeer tevreden zijn over de afspraken die op 21-6-2001 in de Kamer zijn gemaakt.

In de paragrafen over anw, ckv1 en de moderne vreemde talen wordt specifiek ingegaan op wat docenten van die vakken over groei naar 2002 opmerken (zie daarvoor 'Ervaringen bij vakken').

Verschillen tussen havo en vwo

Op slechts een enkele van de door ons bezochte scholen maakt men een uitgesproken verschil tussen de begeleiding van aan de ene kant de havo-leerlingen en aan de andere kant de vwo-leerlingen. Op de scholen die zeggen wel verschil te maken, wordt de havo-leerling minder vrijheid gegund dan de vwo-er. Bij voorbeeld door de havisten meer lessen en minder begeleidingsuren te geven of voor havisten strakker voor te schrijven welke begeleidingsuren ze moeten bezoeken of hun niet automatisch z-uren te geven, maar ze deze te laten verdienen.

Want volgens deze scholen is hét verschil tussen de twee groepen leerlingen de mate van sturing die de groepen nodig hebben: *"De vwo-leerling kan de abstracte zaken zelfstandig aan, de havo-leerling heeft daar veel docentenhulp bij nodig"*.

Echter op de meeste scholen vindt men wel dat er verschillen tussen de leerlingen van de twee afdelingen bestaan (*"Vwo-leerlingen zijn consciëntieuzer, ze overzien wat er verwacht wordt. Havo-leerlingen overzien het programma niet"*), maar maakt men geen didactische of organisatorische andere keuzes bij de begeleiding. Volgens sommigen zou dat eigenlijk wel moeten, maar het *"is te ingewikkeld om verschillen aan te brengen"*. En hoewel het merendeel van de scholen geen

uitgesproken verschillen maakt, zeggen er wel veel dat de havo-leerling wat meer aan de hand wordt genomen of iets strakker wordt gehouden, de leerstof in kleinere porties krijgt of met cijfers gemotiveerd wordt om te gaan werken (*"We geven op de havo iets meer kleine toetsen tussendoor"*).

Er staan ook contrageluiden tegenover: sommige scholen vinden dat hun havo-leerlingen zelf actiever in het leerproces zijn dan hun vwo-ers. Die laten zich het programma meer aanleunen, terwijl de havist meedoet (*"Bij de vwo-leerling hoort het woord 'spons', bij de havo-leerling het woord 'respons'"*).

Een enkele school meldt dat zij ooit een speerpunt maakte van 'omgaan met verschillen', niet zo zeer om de havo-leerlingen anders te benaderen dan de vwo-leerlingen, maar om sowieso recht te doen aan de leerstijl van alle leerlingen. Op dit moment vindt men daar nog nauwelijks de ruimte/tijd voor (*"Dat vreet wel aan je"*).

Allochtone leerlingen

Op drie van de door ons bezochte scholen is een meerderheid van de leerlingen allochtoon. Deze scholen verschillen in opvattingen echter net zo goed van elkaar als alle andere scholen van elkaar verschillen. Op de ene school antwoordt men op de vraag of zelfstandig leren bij allochtone leerlingen lastiger te verwezenlijken is dan bij autochtone leerlingen dat dat de verkeerde vraag is: *"Ze willen juist eerder hogerop komen en zijn daardoor vaak meer gemotiveerd voor het leren"*. Er wordt op gewezen dat generaliseren niet zo verstandig is: *"Net zoals onder autochtone leerlingen zijn er die het goed kunnen, maar ook voor wie het niet zo is weggelegd"*. Wel merkt men op deze school op dat de zachtere / kwetsbare / reflectieve onderdelen voor allochtone leerlingen lastiger zijn, en die onderdelen zijn zwaarder vertegenwoordigd in de nieuwe programma's.

Op een andere school herkent men het probleem met betrekking tot zelfstandigheid ook niet, maar merkt men wel op dat het haar er toch vooral om te doen is de leerlingen aan een havo- of vwo-diploma te helpen, zodat ze toegang tot het hoger onderwijs krijgen. *"Als de aandacht voor zelfstandig leren dat in de weg staat, dan doen we daar niets aan"*. De school kiest er voor om eerder een maximum-programma aan haar leerlingen te bieden dan een minimum-programma: *"Ook zo vergroten we hun kansen"*.

Op weer een school *"houdt men de leerlingen het liefst een beetje aan de hand, want wij hebben veel allochtone leerlingen"*. Op die school is men van oordeel dat allochtone leerlingen het lastig hebben in de tweede fase, *"die immers zo talig is in boeken, opdrachten en uitwerkingen"*.

Sterke en zwakke punten van de school

Op de vraag wat de sterke punten van de school zijn, antwoordt bijna elke school dat die op het pedagogisch terrein liggen: het omgaan met leerlingen, de begeleiding van leerlingen, het mentoraat, veiligheid, het vermogen een plezierige sfeer of leerlingvriendelijk klimaat te scheppen of het vermogen goed naar leerlingen te luisteren. Leerlingen verwoorden de sterke kanten van hun school ook meestal in deze richting: prettige sfeer, gezellig, er wordt veel georganiseerd, je voelt je er thuis, docenten staan altijd voor je klaar etc.

Ook ziet een aanzienlijk aantal scholen de eigen kracht hoofdzakelijk op organisatorisch terrein, waaronder zij vooral verstaan dat zij goed in staat zijn de vernieuwingen technisch vorm te geven (goede pta's, geformaliseerde studiewijzers en formats voor het profielwerkstuk, adequate roosters e.d.).

Leerlingen zijn het hier opvallend vaak niet mee eens: wat de schoolleiding en de docenten 'goed georganiseerd' noemen, is niet altijd hun idee van adequaat regelen. Ter illustratie: studiewijzers mogen dan wel geformaliseerd zijn, maar ze zijn voor leerlingen pas 'goed' als docenten zich er aan houden en als ze de leerlingen planningsmogelijkheden geven die ruimer zijn dan 'van les tot les'. Cijferregistratie is voor leerlingen pas geslaagd als zij zelf kunnen uitrekenen *hoe ze er voor staan* en als het leidt tot een rapport dat *ook door hen en hun ouders gelezen kan worden*.

Slechts enkele scholen drukken hun sterke punten uit in termen van opbrengst, bij voorbeeld verwoordt als: *"Wij halen meer uit leerlingen dan erin lijkt te zitten"*, *"Wij zijn in staat alles uit mensen te halen"* en *"Ons sterke punt is onze visie op onderwijs in de praktijk te brengen, zodat leerlingen meer gemotiveerd raken en betere resultaten behalen"*.

Veel scholen geven op de vraag wat zij hun zwakke punt vinden als antwoord dat dat 'de didactiek' is. Schoolleiders op deze scholen vinden hun school of hun docenten didactisch matig voorbereid op de tweede fase of constateren dat docenten de ommezwaai naar een andere wijze van werken niet kunnen of willen maken en vervallen in of het oude vertrouwde of in 'laissez faire': ze laten de leerlingen volkomen vrij en brengen in feite geen enkele vorm van sturing meer aan.

Ze verwoorden het bij voorbeeld als: "In de lessen merk je nog niet veel van begeleid werken", "Er wordt nog wel erg frontaal gewerkt", "Als u door het gebouw loopt zult u niet veel echt 2^e fase-achtige lessen zien", "Wat er achter de deuren van sommige lokalen gebeurt, wil ik liever niet zien" of "We bevinden ons nog in het stadium dat elke docent zich afvraagt wat eigenlijk zijn rol als docent of begeleider is".

Realisatie van 'het studiehuis'

Uit het vorige hoofdstukje mag duidelijk worden dat men op veel scholen worstelt met de vraag hoe men het beste vorm kan geven aan zelfstandig leren. Dat is overigens geen verrassing, want schoolleiders beseffen heel goed dat dit niet van de een op de andere dag kan worden gerealiseerd. Immers, de implementatie van een zelfgekozen studiehuis-vorm vergt een verandering in denken, vraagt in meer of mindere mate om andere docentvaardigheden en is daarmee een verandering die alleen in een proces van jaren tot stand kan komen. En tijdens de invoeringsfase gaat veel energie van de schoolleiding zitten in *adequaat organiseren* en van docenten in *zich het programma eigen maken*.

Keuzewerktijd

De worsteling over hoe vorm te geven aan zelfstandig leren wordt misschien wel het meest treffend zichtbaar in de organisatie en invulling van de keuzewerktijd en andere roostereenheden anders dan de traditionele lessen.

Op veel scholen hebben dit soort uren een plek op het rooster gekregen. Soms in zeer beperkte mate (2 uur per week), soms in zeer ruime mate (12 uur per week). Scholen melden overigens dat ze er – ook na 2 jaar – nog lang niet zeker van zijn wat in dit kader een wenselijk aantal is om op de meest efficiënte en effectieve wijze de begeleiding van het leerproces te organiseren.

Maar wat vooral opvalt is dat de invulling nog lang niet altijd adequaat plaatsvindt. De schoolleiding heeft deze uren meestal in het leven geroepen om verschillen tussen leerlingen te honoreren: de leerling die bij voorbeeld moeite heeft met Economie gaat in de keuzewerktijd naar dat vak en de leerling die vastloopt bij Scheikunde of een achterstand heeft opgelopen bij Aardrijkskunde meldt zich voor dat vak.

De praktijk laat echter op een aantal scholen wat anders zien. Docenten verschillen niet zelden van elkaar in hun interpretatie van het doel van zo'n uur. De één ziet het als mogelijkheid extra begeleiding op maat te geven: een uitstekende gelegenheid om juist dié leerlingen met problemen voor zijn of haar vak te bereiken. De ander ziet het als mogelijkheid een uur lang extra klassikale uitleg te geven, dé gelegenheid om de terugloop van het aantal uren voor zijn of haar vak te compenseren. Een derde beschouwt het als een uur waarin de leerlingen zelfstandig aan de slag moeten zijn, hij of zij ziet voor zichzelf slechts een surveillerende taak (ook ingegeven door de omstandigheid dat op een aantal scholen voor een kwartuur minder vergoeding wordt gegeven dan voor een lesuur).

Voeg daarbij dat sommige scholen ook niet altijd een adequate organisatie voor deze uren hebben gevonden – waardoor leerlingen soms in het geheel niet de gelegenheid hebben naar het voor hen meest noodzakelijke vak te gaan – en het mag duidelijk zijn dat op flink wat scholen door zowel leerlingen als docenten aan het nut van deze uren getwijfeld wordt.

Daardoor neigt soms ook de schoolleiding naar afschaffen: men kan immers een goede beurt maken door docenten tegemoet te komen die smeken om een uurtje meer op de lessentabel en men kan de wens van leerlingen honoreren om iets minder tijd per week op school door te hoeven brengen.

Volgens de scholen waar de keuzewerktijd wel goed loopt, zou dat jammer zijn. Want waar er geen misverstanden bestaan over het doel van dit soort uren en waar men de organisatie van die uren inmiddels goed op orde heeft, worden – met name van de kant van de leerlingen – enthousiaste geluiden gehoord.

Selectie-criterium

Ook wordt op sommige scholen 'zelfstandigheid' niet gezien als dat wat de leerling in de loop van zijn tweede fase-schoolloopbaan moet *verwerven*, maar eerder als een eigenschap die hij of zij bij de entree in te bovenbouw moet *bezitten* om enige kans van slagen in die bovenbouw te hebben.

Daarmee wordt 'zelfstandigheid' op deze scholen tot een soort selectiecriterium. Een leerling drukte

het als volgt uit: *“Zelfstandig leren wordt hier opgevat als een soort survival of the fittest; als je het niet kunt, dan mag je vertrekken”*.

En dit is des te merkwaardig, omdat veel scholen melden dat zij er tot op heden in de onderbouw nog niet goed in geslaagd zijn het onderwijs meer vaardigheidsgericht in te richten.

Weinig vrijheid

Soms hebben schoolleiding en docenten zelf de indruk bezig te zijn de leerlingen zelfstandig te maken, terwijl hun leerlingen klagen over *“studiewijzers die van uur tot uur de bezigheden voorschrijven en docenten die meer bezig zijn met controle dan met uitleg of motiveren”*. Zij verwoorden dat het wel allemaal lijkt op zelfstandig werken of leren, maar dat de eigen planningsmogelijkheden en vrijheid van indelen op deze wijze zeer gering zijn. Bovendien worden die planningsmogelijkheden vaak nog bemoeilijkt doordat de school *“volkomen planningsloos”* de mediatheek of de studiezaal sluit als een medewerker ziek is of er een vergadering ingelast wordt.

Een lange weg

Al met al moet worden vastgesteld dat er op veel scholen nog een behoorlijk lange weg te gaan is tot men een didactisch concept en een organisatorische vertaling daarvan zal hebben gevonden die binnen de eigen school als adequaat en passend zullen worden beschouwd. Hiervoor werd al opgemerkt dat dat bij zo'n grote verandering ook niet verbazingwekkend is. Sommige scholen zien echter een belangrijke belemmerende factor: zij die het programma overladen vinden, vrezen dat als gevolg van die overladenheid er onder andere niet zo heel veel ruimte ontstaat voor de ontwikkeling van het zelfstandig leren. En veel scholen merken dat door die overladenheid en door de hoge werkdruk onder docenten er sprake is van enige stagnatie en soms zelfs van terugval in ontwikkeling.

Ontwikkelingstraject

Voortgaande ontwikkeling

Als scholen de vraag wordt voorgelegd of zij een ontwikkelingstraject voor de eigen school hebben uitgestippeld, dan wordt er op haast alle scholen geantwoord dat er niet echt een stappenplan ligt of dat zij een *lonkend perspectief* voor ogen hebben waar ze in een bepaald aantal jaren naartoe zullen werken (*“We zijn zonder visiestuk begonnen en gingen via de moerastheorie te werk: oplossen waar je in terecht komt. Dat is ons overigens lelijk opgebroken”*).

Bijna allen hopen over een aantal jaar *gewoon verder* te zijn: men denkt dat de docenten dan beter zijn toegerust voor de tweede fase, dat de organisatorische keuzes verder uitgekristalliseerd zijn, dat door gewenning een hoop rust is ontstaan, dat afstemming en samenwerking meer plaatsvinden etc. Velen omschrijven hun invoeringsproces als *organisatorische veranderingen*. Zelden vanuit een door de school geformuleerde visie, maar haast altijd vanuit een vage notie *“dat er meer ruimte moet komen voor zelfstandigheid”* en vooral vanuit wet- en regelgeving.

Ze hebben tijdens de invoering ervaren dat ze soms zijn doorgeschoten (*“Eerst was alles a en nu maak je alles b”*) en zijn vooral bezig met herstellen en vervolmaken van wat ze in gang gezet hebben op grond van dagelijkse ervaringen. Veel scholen denken wel dat er behoefte zal ontstaan aan een 'weidsere blik' als eenmaal de organisatorische zaken op orde zijn, maar voorlopig houden ze zich vooral bezig met vragen als wel of niet periodiseren, welke aanpassingen er in de begeleidingsstructuur moeten worden aangebracht, hoe afstemming tussen vakken kan worden bevorderd en hoe de registratie en rapportage van resultaten beter kan verlopen. Er wordt op veel scholen gezegd dat *de didactiek* pas de komende jaren speerpunt van ontwikkeling zal zijn. Een school die vond dat ze daar in de afgelopen tijd kansen had laten liggen, had de hoop zeker nog niet opgegeven: *“We hopen enigszins op een terugroeffect van het vmbo op de tweede fase”*.

Men spreekt in dat verband de wens uit dat de ontwikkeling een kans gegund wordt, dat de buitenwereld niet te snel conclusies wil trekken en een oordeel wil uitspreken. Sommigen vinden dat er in een korte tijd al een enorme progressie is geboekt, met name doordat de docenten hun boeken nu kennen en zij de eerste examens hebben gezien. Sommige scholen – met name die welke in de onderbouw in de loop der tijd de basisvorming meer beleidsrijk hebben ingevuld – vinden hun leerlingen die de bovenbouw inkomen nu al behoorlijk veel vaardiger dan in voorgaande jaren en zij verwachten op dat terrein de komende jaren nog veel progressie te zullen boeken. Op deze scholen was ook relatief vaak sprake van een (globaal) meerjarenplan (*“Dat moet je hebben, anders loop je het risico dat het steeds om organisatorische zaken gaat”*).

Veranderen

Scholen verwachten dat zij de komende tijd veel organisatorische keuzes nog eens tegen het licht zullen houden, met name:

- de keuzewerktijd: de organisatie, de belasting en de opbrengst
- de keus geen verschillen per vak te maken in de vertaling van studielast naar lesuren en andere uren
- keuzes op het gebied van het mentoraat en de leerlingbegeleiding.

Contacten met het hoger onderwijs

Veel scholen hebben de laatste jaren meer of intensievere contacten met het hoger onderwijs opgebouwd. Daar wordt met tevredenheid over gesproken. De contacten behelzen onder meer proefstudies, masterclasses, meelopen en dergelijke, maar ook worden de contacten benut bij het maken van praktische opdrachten en profielwerkstukken.

De scholen die hier nog niet stevig op ingezet hebben, hebben over het algemeen wel het voornemen dat in de nabije toekomst te gaan doen.

De onderbouw

Veel scholen die (enigszins) kunnen aangeven welke ontwikkelingen er de komende jaren op de eigen school verwacht mogen worden, denken over het algemeen niet dat de ontwikkelingen zich beperken tot alleen de bovenbouw. Spontaan meldt meer dan de helft van de scholen dat zij willen komen tot aanpassingen in de onderbouw. Men is, kort samengevat, al bezig met inspanningen om te komen tot meer vaardigheidsgericht onderwijs en onderwijs dat het samenwerkend leren stimuleert. Er worden projecten georganiseerd waarin vaardigheden die in de examenprogramma's van vakken in de tweede fase van wezenlijk belang zijn, een plaats hebben. Daarnaast melden sommigen dat zij de studiewijzers (in aangepaste vorm) ook in de onderbouw gaan invoeren of dat er praktische opdrachten in het programma worden gezet.

Samenhang en afstemming

Een terrein van aandacht op veel scholen is *samenhang en afstemming*. Voorheen stond het onderwerp slechts zelden hoog op de agenda, maar nu zijn er relatief veel schoolleiders die aangeven het te betreuren dat het zo veel moeite kost hun docenten meer te laten samenwerken. Ze hebben er overigens ook begrip voor: docenten hebben het zo druk dat er weinig tijd overblijft voor zaken die niet onmiddellijk met *de lessen van morgen* te maken hebben. Ze begrijpen dat tijd vrijmaken voor vakoverstijgend overleg er dan niet in zit. Op scholen waar op dit terrein wel al vergevorderde stappen zijn gezet (bij voorbeeld via intervaksecties) is er minder sprake van overlappendheid en zijn er minder problemen met de planning.

Overigens is er op bijna alle scholen inmiddels wel sprake van nauwere samenwerking tussen de moderne vreemde talen, en dan met name tussen Frans en Duits (zie daarvoor de paragraaf 'De moderne vreemde talen'), terwijl er al wat langer op veel scholen sprake is van samenwerking tussen de vakken natuurkunde, scheikunde en biologie.

Belangrijkste organisatorische keuze

Op de vraag wat scholen hun belangrijkste organisatorische keuze vinden, antwoordt ongeveer 20% van de scholen dat dat de keuze voor *beleidsarm invoeren* was. Scholen bedoelen daar meestal mee dat ze geen keuzewerktijd hebben ingevoerd en/of zelfstudie-uren op het rooster hebben gezet en slechts werken met wat traditioneel 'lesuren' genoemd worden.

Op sommige scholen leidt de invulling van die lesuren overigens tot een 'beleidsrijker invoering' dan op menig school die wel keuzewerktijd of andere vormen van begeleidingsuren op het rooster heeft staan.

Soms bedoelt men met *beleidsarm invoeren* dat er gezocht is naar een invoeringsmodel waarvan het uitgangspunt is *het moet zo veel mogelijk lijken op hoe we het gewend zijn*.

Zo'n keuze blijkt niet altijd tot een probleemloze invoering te leiden, integendeel. Op deze scholen worden relatief veel knelpunten gemeld. Dat komt ook doordat op scholen die uit principiële of pragmatische motieven voor deze vorm van beleidsarm kozen, er vaak zo weinig mogelijk geregeld is. Er is vaak geen format voor opzet en beoordeling van het profielwerkstuk en de praktische opdrachten, er is geen toetsbeleid vastgesteld (secties zijn vrij in de keuze van aantal en tijdstip), de pta's verschillen van vak tot vak, er heeft geen scholing plaatsgevonden etc. Docenten op deze

scholen melden relatief vaak dat *“de tweede fase betekent dat iedereen weer zelf het wiel moet uitvinden”*. Leerlingen op deze scholen klagen over grote piekbelasting doordat alle vakken veel willen toetsen vlak voor dat het rapport wordt verstrekt en dat iedere vorm van afstemming en samenhang ontbreekt.

Maar de meeste noemen als hun belangrijkste organisatorische keuze een omschrijving die op een of andere wijze iets met het rooster en de didactiek te maken heeft. Als belangrijkste organisatorische keuze wordt bij voorbeeld de invoering van keuzewerktijd, een opdrachtenmiddag of een ‘studieband’ genoemd. Scholen geven aan dit zo’n belangrijke keuze te vinden, omdat die keuze *‘de andere kijk op het leren’* verpersoneel. Een leren dat meer verantwoordelijkheden bij de leerling legt of onderwijs met meer mogelijkheden van begeleiding op maat.

Ook bij antwoorden als ‘het vermijden van éénuurs-vakken’, ‘het invoeren van periodiseren’ of ‘de overgang naar een 45 minutenrooster’ is de gedachte erachter vaak *‘ter ondersteuning van onze didactische uitgangspunten’*.

Terugkijkend omschrijven sommigen dit echter als enigszins mislukt. Weliswaar staat er inmiddels keuzewerktijd of een studieband op het rooster, is er geperiodiseerd en er op andere wijze voor gezorgd dat leerlingen en docenten een plezieriger rooster hebben, maar is er van de achterliggende didactische motieven in de praktijk weinig merkbaar. Daar zijn soms heel specifieke verklaringen voor: *“We zijn wel wat begonnen, maar een fusie houdt je er van af om er mee verder te gaan, terwijl we weten dat dat onverstandig is”*. Maar meestal is de verklaring gewoon dat de schoolleiding heeft nagelaten met het team te communiceren over het waarom van de organisatorische maatregelen en omdat een achterliggende totaalvisie niet goed met de docenten is doorgesproken. En in de praktijk blijkt dat als er geen visie achter organisatorische keuzes ligt, vaak de noodzaak van die keuzes onduidelijk is. Dan staan de keuzes constant ter discussie.

Sommige scholen verwoorden spijt van enkele beslissingen te hebben. Meestal betreft die spijt het toedelen van uren (de gehanteerde omrekeningsfactor, het identiek behandelen van alle vakken wat betreft de toedeling van contacturen, de keuze voor een rooster met alleen lessen etc.). Ze ontdekken dat het ingewikkeld is om zaken terug te draaien die op de rails zijn gezet, ook omdat er samenhangend daarmee afspraken zijn gemaakt en toezeggingen zijn gedaan. En als er niet vanuit een globaal meerjarenplan wordt gewerkt, hoe toon je dan de noodzakelijkheid van de zoveelste verandering aan?

Vaak wordt opgemerkt dat er inmiddels wel al veel organisatorische keuzes gemaakt zijn, maar dat men ook nog vele belangrijke keuzes in de nabije toekomst moet maken. Zoals bij voorbeeld de keuze voor wel of niet periodiseren of de keuze om de hoeveelheid keuzewerktijd substantieel te maken of marginaal te houden. Ook organisatorisch is de bouw van het studiehuis op veel scholen nog lang niet voltooid.

Knelpunten

Vooraf

In de tweede ronde schoolbezoeken kwamen in de gesprekken met de schoolleiding c.q. de tweedefasecoördinatoren dezelfde knelpunten naar voren als in de eerste ronde schoolbezoeken. Hierdoor werd bij een aantal knelpunten duidelijk dat naarmate de tijd verstrijkt het knelpunt niet verdwijnt, maar eerder nog sterker wordt gevoeld. Dit geldt met name voor administratieve cijferverwerkingsproblemen en de werkdruk bij docenten.

De tekst hieronder is voor een groot deel hetzelfde als in het eerste verslag. Ook zijn er knelpunten bijgekomen: zaken die aan het begin van het schooljaar nog niet in beeld waren, maar pas in beeld zijn gekomen nu de eerste groep havo nieuwe stijl of vwo nieuwe stijl leerlingen het einde van het traject naderden (handelingsdelen).

Opvallend is nog steeds dat scholen die de tweede fase relatief beleidsrijk hebben ingevoerd veel minder knelpunten ervaren dan scholen die zeggen doelbewust beleidsarm te hebben ingevoerd. De ‘beleidsrijken’ melden vaak dat belangrijke pluspunten de betere begeleiding en de grotere overzichtelijkheid voor leerlingen zijn en dat de organisatie beter is afgestemd op wat zij beoogt (het ondersteunen van het leerproces).

De ‘beleidsarmen’ melden vaak problemen als bureaucratie, docenten die weinig enthousiast en leerlingen die weinig zelfstandig zijn.

Werkdruk

Op bijna alle scholen wordt er op gewezen dat de werkdruk voor docenten, maar ook voor de schoolleiding/coördinatie hoog is. Met name het gegeven dat docenten binnen dezelfde aanstellingsomvang meer groepen/klassen hebben gekregen, heeft de taakbelasting voor hen doen oplopen. Wel wordt af en toe genoemd dat door gewenning aan het programma (het programma in 4 havo of 4 vwo wordt nu voor de tweede of derde keer door de docent doorlopen) de werkdruk weer enigszins afneemt, maar dat is geen algemeen beeld voor alle vakken. Vaker wordt in de loop van het jaar gehoord dat docenten overwerkt raken, tegen fysieke grenzen aanlopen en dat het ziekteverzuim toeneemt. Gecombineerd met onzekerheid over de centrale examens leidt dit er vaak toe dat docenten terugvallen op het oude vertrouwde en weer overwegend klassikaal/frontaal les gaan geven om de stof maar op tijd behandeld te hebben.

Als groot nadeel van meer klassen met minder uren wordt vaak genoemd dat het moeilijker is om een goed contact met de klassen op te bouwen.

Ook leidt de grote implementatie- en organisatie-opdracht tot veel werk op leidinggevend en coördinerend vlak (stimuleren, ontwikkelen, afstemming organiseren, voortgang bewaken, tussentijdse wijzigingen verwerken, controleren etc.).

Overladenheid

Een meerderheid van de scholen noemt als belangrijk probleem dat het programma in zijn geheel te vol is. Sommigen merken op dat er bij de makers van de examenprogramma's en de samenstellers van de boeken geen keuzes zijn gemaakt, anderen zoeken de overladenheid meer in de hoeveelheid vakken en de daardoor ontstane versnippering. Wel wordt onderkend dat afstemming tussen de vakken, zeker waar het gaat om vaardigheden, verlichting voor de leerlingen zou bieden, maar door tijdgebrek komen ze aan overleg hierover niet toe.

Lang niet iedereen ziet de overladenheid als een structureel probleem. Als er gewenning is opgetreden, docenten hun programma en leermiddelen beter kennen en beter weten welk niveau tijdens het centraal examen wordt verwacht, zal er al veel gewonnen zijn.

Degenen die opmerken dat de belangrijkste oorzaak voor de overladenheid het grote aantal vakken en de daardoor ontstane versnippering is, zijn meestal van plan de oplossing te zoeken in periodiseren en eerder afsluiten van vakken, zodat er per week minder vakken op het rooster staan. Dat dit verlichting kan bieden wordt beaamd door scholen die deze organisatorische maatregelen al hebben toegepast.

De overladenheid binnen vakken blijkt gemakkelijk aan te wijzen. Heel vaak wordt wiskunde genoemd, zowel wiskunde A als wiskunde B. Maar ook programma's voor de zaakvakken, natuurkunde en scheikunde zijn volgens relatief veel gesprekspartners aan de volle kant. Ook wordt regelmatig genoemd dat het lastig is dat sommige vakken niet echt stapelbaar zijn, m.n. economie en wiskunde. Overladenheid wordt ook veroorzaakt door het gegeven dat de programma's uitgaan van een schooljaar van 40 weken. Maar de tijd dat de school voor leerlingen open is en er daadwerkelijk ondersteuning kan worden geboden door docenten bedraagt geen 40 weken per jaar. Hoeveel dat wel is, verschilt per school, maar een getal van rond de 35 weken is volgens degenen die dit als knelpunt melden, meer conform de werkelijkheid.

Aansluiting onderbouw-bovenbouw

De aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw wordt nergens als perfect ervaren. Vooral in de onderbouw is nog winst te behalen: veel scholen vinden dat zij hun leerlingen relatief slecht voorbereid de bovenbouw van havo en vwo in laten stromen. In de onderbouw zal meer gedaan moeten worden aan het verwerven van vaardigheden, zodat er een fundament wordt gebouwd waardoor leerlingen in de bovenbouw meer zelfstandig kunnen werken en leren. Hiertoe zijn al veel initiatieven genomen, zoals het invoeren van studiewijzers in de derde klas.

Didactiek

Een verdere professionalisering van de docenten is volgens veel scholen noodzakelijk: veel docenten kunnen nog niet goed vorm geven aan een activerende didactiek. Op een aantal scholen is gestart met de tweede fase zonder een adequate didactische voorbereiding, waardoor veel docenten blijven steken in de didactische aanwijzing 'pak je boek en ga aan het werk'. Dit is de individuele docent vaak niet zelf te verwijten, want zoals een schoolleider het verwoordde: *"We hebben ons wel voorbereid op de profielen, maar niet op het studiehuis."*

Dit in combinatie met een door docenten gesignaleerd gebrek aan zelfstandigheid bij de leerlingen, leidt ertoe dat er wordt teruggevallen op klassikaal/frontale lessen. Docenten volgden meestal wel nascholing, maar vaak alleen op vakinhoudelijk gebied. Waar er wel sprake was van didactische scholing, wordt achteraf geconstateerd dat het beter was geweest als deze met het hele team was gevolgd, omdat het effect dan waarschijnlijk groter was geweest.

Daar stuiten scholen echter op een vicieuze cirkel: er is tijdgebrek door gebrek aan professionaliteit, maar professionalisering kost tijd. De docent moet immers tijd en ruimte krijgen voor die deskundigheidsbevordering, er moet scholing gevolgd worden, er moet gelegenheid zijn om meer in de secties en over de secties heen overleg te voeren. Dat kost allemaal tijd, en die ontbreekt nu juist voor docenten.

Handelingsdelen

De handelingsdelen worden in de loop van het jaar steeds vaker genoemd als probleempunt. Voor de schoolleiding blijkt het moeilijk om daar grip op te krijgen. Enerzijds blijken er problemen te bestaan met niveaubepaling (Wat is naar behoren? Wanneer ben je tevreden?) en verschillen in verlangde omvang van de handelingsdelen tussen de docenten. Anderzijds zijn er grote problemen met tijdig afronden. Leerlingen blijken moeilijk te motiveren om de handelingsdelen op tijd af te ronden, omdat er geen druk van een cijfer achter zit. Docenten voelen zich weer onder druk gezet om maar af te vinken, ook al zijn ze niet helemaal tevreden over de geleverde prestatie; immers, de sanctie die op niet afvinken staat, vinden ze wel erg zwaar. Waarschijnlijk wordt een deel van de problemen ook veroorzaakt door de wijze van concretisering van de handelingsdelen door de docenten zelf: er worden erg veel verslagen geëist en dat brengt veel schrijfwerk met zich mee. En de leerlingen constateren dat die verslagen vaak niet eens gelezen worden!

De zin van de handelingsdelen is niet voor iedereen helder, want : *“Waarom moet je zo precies bijhouden wat een leerling doet, terwijl talentvolle leerlingen het ook wel zonder die dossiervorming kunnen”*.

Er wordt dan ook meer dan eens gepleit de verplichting van de handelingsdelen af te schaffen: *“Je merkt op de toets wel of iemand het kan, daarna is het altijd nog mogelijk handelingsdelen te verplichten”*.

Opstroom, afstroom en verhuizingen

Een ander punt betreft de opstroom, afstroom en van andere scholen binnenstromende leerlingen: scholen vinden het ingewikkeld en/of te tijdrovend om voor deze leerlingen precies na te gaan met welk programma zij gediend zijn en vinden het vervolgens ingewikkeld om deze *‘programma’s op maat’* tot praktijk te maken. Juist het gegeven dat dit probleem kwantitatief beperkt is, maakt weer dat het als probleem wordt ervaren. Het loont immers meer de moeite om voor een grote groep leerlingen een aangepast programma vorm te geven, dan voor enkele individuen die ook nog allemaal een ander profiel volgen. Daarnaast wordt meermalen de opmerking gemaakt dat een overstap van het ene profiel naar het andere profiel binnen de havo eigenlijk onmogelijk is.

Ontbreken van software voor cijfers/beoordelingenadministratie

Op nagenoeg alle scholen wordt gewezen op de toegenomen administratieve last samenhangend met cijferadministratie, herkansingen en een overzichtelijke rapportage. Een schoolexamen dat zich over meer dan één jaar uitstrekt, leidt tot veel meer formele momenten en – naar het gevoel van de scholen – grotere bureaucrativering. Met goede software zou dit probleem opgelost of in elk geval beperkt kunnen worden, maar juist over de beschikbaarheid van een goed computerprogramma voor het bijhouden van leerling-gegevens en het komen tot een voor ouders en leerlingen overzichtelijke rapportage klagen haast alle scholen. Degenen die niet klagen, hebben – toevalligerwijs – een personeelslid dat er aardigheid in heeft om iets voor de school in elkaar te knutselen of iemand die de know-how heeft om samen met een professionele aanbieder een standaard-programma om te bouwen naar de wensen van de school.

Slaag/zakregeling

In de laatste schoolbezoeken komt een aantal keren naar voren dat men niet blij is met de nieuwe slaag/zakregeling. Enerzijds is de compensatiemogelijkheid eruit verdwenen. Hoge cijfers zijn alleen nog belangrijk voor leerlingen die opteren voor een numerus fixus opleiding. Men vindt dit jammer, want het stimuleert leerlingen niet om hard te werken en het werkt soms zelfs demotiverend.

Anderzijds lijken relatief kleine vakken, die vaak met slechts één toets worden afgesloten (bijvoorbeeld literatuur) net zoveel gewicht te hebben als veel grotere vakken.

Gebouw

Verder blijft het woekeren met de ruimte. De tweede fase vraagt volgens de scholen om meer vierkante meters dan voorheen (zelfwerkzaamheidsruimtes, mediatheek, proefopstellingen) en die zijn er niet één, twee, drie. Dit is ook vaak een van de oorzaken waardoor het systeem met zelfwerkzaamheidsuren of zelfstudie-uren of keuzewerktijd (nog) niet goed functioneert.

Oplossingen en aanbevelingen

Werkdruk

Als remedie tegen de hoge werkdruk wordt bijna altijd het beschikbaar stellen van meer formatie genoemd of - meer concreet - het verlagen van het aantal uren in een volledige functie (fte) van 26 naar bijvoorbeeld 20 of 22 uur. Weliswaar beseffen scholen dat dat ze voor een nieuw probleem plaatst (ze hebben inmiddels de schaarste op de personeelsmarkt ervaren), maar velen denken daar wel uit te komen door met functiedifferentiatie te gaan werken. Als er meer formatie en dus financiën beschikbaar worden gesteld, wordt het mogelijk meer ondersteunend personeel aan te stellen, zoals klassenassistenten, bibliotheekpersoneel en surveillanten. Docenten hebben dan meer tijd voor ontwikkeling, overleg etc.

Overladenheid

Gesuggereerde oplossingsrichtingen voor de overladenheid zijn schrappen in de programma's en scholen meer vrijheid geven zelf beslissingen te nemen wat wel en wat niet aan te bieden. Maar daar wordt door andere scholen tegenin gebracht dat nu weer tussendoor schrappen leidt tot onduidelijkheid. Het zou wederom een aanslag op tijd en energie betekenen om die veranderingen in pta's door te voeren etc. Ook zijn veel scholen huiverig voor het gunnen van meer vrijheid aan scholen: zij zijn bang dat deze vrijheid uiteindelijk leidt tot onaanvaardbaar grote verschillen tussen scholen en tot onvergelykbaarheid van diploma's.

Ook wordt voorgesteld om te schrappen in het aantal vakken, waardoor de versnippering kan worden verminderd. Eén van de weinige concrete schapvoorstellen is het idee om op vwo te laten kiezen in het gemeenschappelijk deel tussen Duits en Frans, waarbij dan tevens deze taal niet tot de leesvaardigheid beperkt moet worden. Ook wordt er wel voorgesteld om leerlingen te laten kiezen tussen ckv1, anw en geschiedenis/maatschappijleer of om anw verplicht te stellen voor de maatschappijprofielen en geschiedenis/maatschappijleer voor de natuurprofielen.

Becijferen van handelingsdelen en profielwerkstuk

Een oplossing die vaak wordt voorgesteld om het hoofd te bieden aan de problemen die de scholen hebben met het op tijd afronden van de handelingsdelen is deze te laten becijferen en dit cijfer mee te laten tellen voor het schoolexamencijfer. Dit geldt ook voor ckv1, dat immers geheel uit handelingsdeel bestaat. Anderen pleiten ervoor om het aan de scholen zelf over te laten hoe om te gaan met handelingsdelen. Dan kan de ene school blijven vinken, de volgende cijfers gaan geven en de derde ze misschien afschaffen.

Omdat veel leerlingen en docenten het ook onbevredigend vinden dat er geen nuancering in de beoordeling van het profielwerkstuk kan worden aangebracht behalve voldoende of goed, wordt er ook regelmatig gepleit voor het becijferen van het profielwerkstuk. Een 8 of 9 op de cijferlijst maakt immers meer indruk dan alleen maar 'goed'. Ook de motivatie voor ckv1 zou positief beïnvloed kunnen worden door een cijfer. Bovendien zou ckv1 dan op dezelfde manier behandeld worden als kvv. Tevens zou het helpen bij het druk uitoefenen op het tijdig afronden van het vak.

Verlichtingsmaatregelen

Veel aanbevelingen hebben betrekking op het al dan niet terugdraaien van de verlichtingsmaatregelen. De meeste scholen zijn er tegen dat de verlichtingsmaatregelen in 2002 worden teruggedraaid. Wel wordt hierbij meer dan eens aangegeven dat er wat betreft de weging van de praktische opdrachten meer vrijheid aan de school gegeven zou moeten worden. Graag zien deze scholen dat de ze zelf kunnen bepalen of de praktische opdrachten voor 20% of 40% of een percentage daar tussen in meewegen. Sommige scholen pleiten ervoor dat het profielwerkstuk weer

over minimaal twee vakken moet gaan, zeker voor het vwo. Scholen pleiten hier voor een verplichting, omdat een profielwerkstuk over meer dan één vak een prima instrument is om docenten over de grenzen van het eigen vak heen te laten kijken; een verplichting van buitenaf voorkomt een discussie hierover binnen school. Enkele scholen zouden graag zien dat het met examenvakken te vullen deel van het vrije deel groter wordt, zodat er meer te kiezen valt of om bepaalde vakken te beschermen. Andere scholen zien graag dat het afsluitmoment van de deeltalen in het vwo weer in de 6^e klas wordt gelegd (i.v.m. het niveau). Nooit wordt genoemd de verplichting om weer het totale programma bij de talen (m.n. de deeltalen in het gemeenschappelijk deel) aan bod te laten komen (zie voor verdere opmerkingen daarvoor de paragraaf die specifiek op de talen ingaat). Maar de hiervoor genoemde aanbevelingen worden echter ongeveer net zo vaak verworpen als verdedigd door scholen.

De profielen

Een aantal scholen spreekt zich specifiek uit over de inhoud van de profielen. Men heeft de indruk dat door veranderde instroomeisen in het hoger onderwijs het profiel Natuur en Techniek op (korte) termijn niet af nauwelijks meer gekozen zal worden. Als dat dan toch aangeboden moet blijven worden, zal dat een grote organisatielast betekenen. Daarom pleiten sommigen voor het loslaten van de verplichting alle profielen aan te bieden en anderen pleiten zelfs – mocht die veronderstelde vermindering voor de keuze voor NT zich inderdaad stevig voordoen – voor afschaffing van dit profiel. Daar wordt door anderen tegenin gebracht dat NT wel degelijk de beste vooropleiding voor een aantal technische studies blijft, dus dat afschaffing minder vanzelfsprekend is. Het loslaten van de verplichting het te moeten aanbieden zou deze scholen meer aanstaan. Ook spreekt een enkeling zijn gedachten al eens uit over een iets grotere reorganisatie van de profielstructuur, waarbij er waarschijnlijk met twee kernprofielen gewerkt kan worden met (waarschijnlijk twee) specialisaties binnen die twee kernprofielen. Hierdoor zou ook het aantal vakken verkleind kunnen worden. Een andere reden om de profielstructuur nog eens tegen het licht te houden, is voor een aantal scholen gelegen in het feit dat de uiteindelijke keuzeruimte voor leerlingen wel heel klein is geworden (zeker tijdens de verlichtingsmaatregelen). Zij pleiten om die reden voor nadere bezinning op de inhoud van de profielen.

Organiseerbaarheid: stapelbaarheid deelvakken en flexibele afsluiting

Ook doet een beperkt aantal scholen de aanbeveling nog eens goed te kijken naar de stapelbaarheid van deelvakken. Zij achten het een enorme verbetering voor de organiseerbaarheid als alle vakken die in deelvakken verdeeld zijn, stapelbaar zouden zijn. Als deelvak 1 dan ook nog *ergens onderweg* absolverend afgesloten zou kunnen worden, wordt de organisatie en worden de leerlingen enorm ontlast. In dit verband komt dan ook meermalen de aanbeveling naar voren om serieus te kijken naar mogelijkheden om op meer dan één moment centraal examen te kunnen doen.

Administratie

Verschillende keren wordt de aanbeveling gedaan dat de overheid eenmalig investeert in een goed geautomatiseerd administratie- en registratiesysteem, zodat niet iedere school voor zichzelf zit aan te modderen, systeemfouten laat herstellen of uiteindelijk maar op handmatige registratie overgaat. Over de wijze waarop deze investering geconcretiseerd moet worden, blijft men unaniem vaag, zeker als het SPRS in herinnering wordt geroepen.

Impulsen

Met name de scholen die van zichzelf vinden dat zij *wat voor de troepen uit lopen*, zijn bang dat de gehele tweede fase-operatie uiteindelijk door scholen tot een wat technische invulling kan worden beperkt. Zij doen een oproep aan de overheid om impulsen te blijven geven voor een beleidsrijke invoering (bij voorbeeld ruimte voor scholing creëren, praktische opdrachten zwaarder meerekenen).

Ervaringen van leerlingen

Moeilijke vakken

Als leerlingen gevraagd wordt wat het lastigste vak van hun profiel is, dan antwoordt meer dan de helft dat dat wiskunde is. Dat geldt voor de leerlingen van alle profielen en het geldt zowel voor havo- als voor vwo-leerlingen. In alle profielen kost wiskunde de leerlingen relatief veel tijd: het is veel werk en het is moeilijk.

Wat maakt wiskunde zo lastig? “*Je kan het of je kan het niet, je kunt het eigenlijk niet leren*” of soortgelijke formuleringen worden daarop als antwoord gegeven. Leerlingen hebben bij veel onderdelen van het programma geen idee waarvoor ze die zouden kunnen gebruiken. Met onderdelen waarvan zij de toepassingswaarde vrij eenvoudig kunnen vaststellen, zoals statistiek, zeggen ze veel minder moeite te hebben. Vooral de wiskunde B-programma’s worden door veel leerlingen abstract gevonden en daarmee ook moeilijk.

Wiskunde is dus het vak dat verreweg het meeste door de leerlingen genoemd wordt. Andere profielvakken die geregeld genoemd worden als *moeilijk vak* zijn in de maatschappijprofielen geschiedenis en economie. Geschiedenis vooral omdat er zo weinig contacttijd is en er veel leeswerk zelfstandig moet plaatsvinden. Economie omdat het zo veel is.

In de natuurprofielen wordt door de ene leerling scheikunde en door de andere leerling natuurkunde moeilijk gevonden. Biologie wordt zelden genoemd. Dat vak wordt wel geregeld als lastig beschouwd door de leerlingen met een maatschappijprofiel die het vak in het vrije deel hebben gekozen. De leerlingen met een natuurprofiel noemen als lastige vakken buiten hun profiel vaak een taal (zelden Duits, soms Nederlands, vaak Frans en Engels) en wat zo’n taal zo lastig maakt is ook voor hen het feit dat je het moet kunnen en eigenlijk niet kunt leren.

Management en Organisatie is een verhaal apart. Het vak wordt vaak gekozen, maar lijkt ook geregeld *ergens onderweg* weer afgestoten te worden. Meestal omdat de inhoud van het vak de leerlingen tegenvalt (“*Het is een soort accountancy, geen vak dat gaat over managen*”), maar ook omdat het veel (reken)werk is dat vooral thuis gedaan moet worden in verband met het geringe aantal contacturen voor het vak.

De keuzebegeleiding

Zelden hebben leerlingen spijt van hun profielkeuze. Zij die spijt hebben, noemen het een groot nadeel dat ze door de profielstructuur niet *even een vakje kunnen ruilen*: ze blijven zitten en moeten het jaar daarop met gemiddeld 4 andere vakken starten. Scholen kunnen het moeilijk organiseren om het programma gaande een schooljaar aan te passen voor die leerlingen waarvan duidelijk is dat ze de verkeerde keuze hebben gemaakt.

Maar zoals al opgemerkt, er zijn weinig leerlingen die melden spijt van hun keuze te hebben. Daarop aansluitend lijkt het er op dat in vergelijking met voorheen de meeste leerlingen veel eerder weten in welke vervolgrichting zij willen doorstuderen. Het feit dat ze een keuze voor een profiel hebben moeten maken, lijkt er in geresulteerd te hebben dat de oriëntatie op wat ze na het voortgezet onderwijs willen gaan doen eerder en minder vrijblijvend plaatsvindt. Bijna alle leerlingen kunnen in het begin van 5havo of 5vwo al aangeven welke studie zij volgend op hun middelbare school zullen gaan doen, meestal ook nog op welke hogeschool of universiteit.

Leerlingen zijn over het algemeen zeer te spreken over wat hun school aan activiteiten op het terrein van de keuzebegeleiding heeft georganiseerd. Soms vinden leerlingen hun school het zelfs een beetje overdrijven: op scholen die hun leerlingen verplichten modules te kiezen die gericht zijn op de oriëntatie op het vervolgonderwijs, mopperen de leerlingen voor wie de keuze al lang en breed vaststaat (“*Ik moet per se 40 uur aan die module besteden, terwijl ik toch al zeker weet wat ik ga doen*”).

Een profielkeuze is voor veel leerlingen vooral een kwestie van wegstrepen geweest. De leerlingen in de maatschappijprofielen spreken er vaak over dat ze geen aanleg voor of affiniteit met de bètavakken hebben en zo bij Cultuur en maatschappij of Economie en maatschappij terecht kwamen, de leerlingen in de natuurprofielen vinden vaak dat zij *geen talenknobbel* hebben, waardoor in elk geval Cultuur en maatschappij werd weggestreept. Dat betekent ook dat leerlingen vaak vakken in hun profiel hebben, waarmee zij helemaal niet zo’n affiniteit hebben en/of waarvoor zij weinig aanleg

vertonen. Dat knelt het meest in het profiel Cultuur en maatschappij als leerlingen die dat niet willen een kunstzinnig vak moeten volgen.

Tijdbesteding

Regelmatig is in de publieke opinie te horen geweest dat de tweede fase te zwaar zou zijn: leerlingen zouden onaanvaardbaar veel werk hebben. In dat kader is de leerlingen gevraagd naar de hoeveelheid tijd die zij gemiddeld per week aan school besteden. Bedoeld wordt de tijd die zij op school doorbrengen in het kader van hun studieprogramma (lessen, begeleidingsuren, zelfstudie, groepswork, opdrachten in de mediatheek etc.) en tijd die zij thuis of elders buiten school besteden aan het programma (huiswerk, bibliotheekbezoek, voorstellingen, interviews etc.). In hun antwoorden rekenen de leerlingen daar over het algemeen de tijd die zij op school 'verlummelen' bij, dus de getallen moeten wellicht wat naar beneden bijgesteld worden. Daar staat tegenover dat zij zelden tot nooit de absolute piekweken met veel verslagen en toetsen in hun antwoord verdisconteren.

De lengte van de schoolweek

Op de meeste scholen is er wat tijdbesteding betreft weinig verschil tussen havo- en vwo-leerlingen. In de eerste helft van dit schooljaar kostte een schoolweek de leerlingen naar eigen zeggen zo'n 40 uur. Men vond toen dat men wel erg veel voor school moest werken. Daarvan hebben we melding gemaakt in ons tussensverslag van de schoolbezoeken in januari 2001.

In de tweede helft van dit schooljaar wordt de werkdruk minder zwaar ervaren. Het is nog wel veel werk, maar de meesten spreken van een in omvang *aanvaardbare werkweek*. Dat lijkt ook te komen doordat veel onzekerheid en onduidelijkheid is verdwenen. Onder andere doordat docenten beter op de hoogte zijn van hun programma en van de nieuwe regels die op school zijn gaan gelden (wegingen van toetsen, wel of geen examentoets, herkansingen, het totstandkomen van rapportcijfers e.d.).

Zowel de leerlingen die in het begin als aan het eind van dit schooljaar een laag getal noemen bij het inschatten van de lengte van hun werkweek, merken daar meestal bij op dat het (veel) meer uren zou kosten als ze *echt alles* zouden doen, en zeker als ze alles *echt goed* zouden doen. Volgens hun docenten zouden ze meer tijd aan hun schoolwerk moeten besteden, weten ze. Soms zijn de verschillen tussen leerlingen op een school dan ook groot: degenen die alles goed doen komen vaak wel 10 uur hoger uit dan de leerlingen die het minder nauw met de eisen nemen. Een leerling gaf de volgende verklaring voor de hoge werkdruk die sommigen ervaren: "*Het is wel druk ja, want je bent leerling en dus enthousiast en je doet dus veel te veel als je iets leuk vindt. Maar daardoor lopen sommigen inmiddels wel bij de stresstherapeut*".

Op scholen waar leerlingen van de havo duidelijk andere getallen noemen dan de vwo-leerlingen acht op de ene school de havo-leerling zich zwaarder belast en op de andere school de vwo-leerling. In een enkel geval zijn de verschillen binnen één school aanzienlijk (vwo: tussen de 30 en 35 uur, havo: meer dan 40 uur) of zijn de getallen voor de ene schoolsoort hoog en de andere schoolsoort erg hoog (havo: 45 uur, vwo: meer dan 50 uur). Verder hebben leerlingen op sommige scholen door de bank genomen erg rustige schoolweken (rond de 25 uur), met daarnaast een aantal piekweken (van 50 tot wel 60 uur). Zo'n vorm van seizoenarbeid resulteert er in dat leerlingen zich erg onrustig voelen en door de piekbelasting noodgedwongen baantjes en hobby's / sporten opgeven.

Verschillen per profiel

Verschillen in zwaarte tussen profielen hebben we niet kunnen constateren. Er werd ongeveer net zo vaak gemeld dat de maatschappijprofielen als dat de natuurprofielen veel tijd kosten. En op de ene school vindt men met name Cultuur en Maatschappij een zwaar profiel (bij voorbeeld doordat ckv2 veel tijd kost en de vakken in dit profiel relatief veel verslagen vragen) en op de andere school Natuur en Gezondheid (bij voorbeeld doordat de NG-leerlingen een profielvak meer hebben dan de NT-leerlingen of omdat de deelvakken in dit profiel relatief groot zijn in verhouding tot de heelvakken in Natuur en Techniek en wel in veel minder tijd moeten worden gedaan).

Het is merkbaar dat een aantal scholen nog zoekende is naar de juiste invulling per leerjaar: op de ene school wordt bij voorbeeld 5vwo als erg zwaar ervaren, terwijl dat leerjaar op een andere school een relatief rustig jaar is na het volgepropte 4^e jaar in het vwo. Dat was zo toen we ons tussensverslag schreven en het is aan het eind van het leerjaar nog steeds zo.

Gevoelde werkdruk

Tussentijds meldden we dat de meeste leerlingen zich met een werkweek van zo'n 40 uur zwaar belast voelden, met name doordat ze het gevoel hadden met die 40 uur in feite nog te weinig tijd aan school te besteden om alles echt goed te doen.

Het werd door leerlingen op een bepaalde school als volgt verwoord: "*Je hebt het gevoel nooit klaar te zijn. Dat leidt tot het gevoel van een enorme werkdruk. En je hebt ook nog een sociaal leven nodig, dat kun je niet schrappen*". Op een andere school werd op iets andere wijze hetzelfde gemeld: "*Je gedachten zijn de hele tijd bij wat je allemaal moet doen, dus je hebt de hele tijd last van werkdruk*". Soms beaamden docenten het: "*Ze zien door de bomen het bos niet meer, zo veel moeten ze doen*". Volgens veel docenten is het probleem dat hun leerlingen hun aandacht over zo veel vakken moeten verdelen: daardoor kunnen ze het geheel niet meer overzien. Het is ook voor steeds meer scholen een reden om over te gaan op een perioderooster en ook steeds verdergaand te periodiseren (meer vakken die meedoen met periodiseren en minder vakken per periode op het rooster).

In de loop van dit schooljaar bleek de werkdruk voor leerlingen nog steeds hoog, maar – het werd hiervoor al opgemerkt – leerlingen spreken meestal wel van een werkweek die aanvaardbaar van omvang is. Waar ze wel veel moeite mee hebben, is het gevoel dat ze vaak veel van hetzelfde moeten doen: ze zien geen meerwaarde in het zoveelste werkstuk of het zoveelste verslag. Als bovendien al dat werk niet of nauwelijks door de docent bekeken wordt en er een 'vinkje' en geen cijfer voor wordt gegeven, dan twijfelen ze helemaal aan het nut en spreken ze van "*overbodige werkverschaffing*".

De leiding over de werkdruk

Ook in de gesprekken met docenten en de leiding is nagegaan of zij hun leerlingen zwaar belast achten. In het tussenverslag kon gemeld worden dat *schoolleiders* in het algemeen het programma goed te doen vinden. Voor de havo-leerling vinden ze het wat aan de zware kant, die hebben wel erg veel vakken op het rooster staan en hebben slechts anderhalf jaar de tijd voor het programma. Aan het eind van dit cursusjaar is die mening van schoolleiders niet veranderd. Ze schatten de studielast per week meestal wat lager in dan hun leerlingen zelf, maar dat komt ook doordat zij wel de niet nuttig bestede tijd er niet bij rekenen. Ze spreken van bijstellingen na het eerste invoeringsjaar en ook weer in de loop van dit jaar die het programma *studeerbaarder* hebben gemaakt, de verwachtingen zijn realistischer geworden en docenten raakten langzamerhand beter bekend met het programma en stelden realistischer niveau-eisen. Het neemt niet weg dat de meeste schoolleiders vinden dat sommige programma's overladen blijven (met name wiskunde, de natuurwetenschappelijke vakken en economie) en dat de leerlingen een te breed programma moeten doen, waardoor ze te veel vakken hebben.

Enkele schoolleiders wijzen op de volgende maatschappelijke trend. Het is zeer gebruikelijk dat leerlingen een baantje hebben, soms zelfs van een behoorlijke omvang. Daarnaast gaat er veel tijd in sport en/of hobby's zitten: het lijkt er op dat er voor 'sporten op niveau' door de verenigingen een grotere tijdsinvestering gevraagd wordt dan pakweg 10 jaar geleden. De baantjes leiden tot een substantieel inkomen en dus is er geld voor leuke dingen en die kosten vaak tijd: "*En dat alles vinden we met zijn allen in Nederland, inclusief de ouders, heel acceptabel*". School is volgens deze schoolleiders zeker nog wel belangrijk, maar ze zien ook dat hun leerlingen zelden tot nooit alles voor hun schoolopleiding opzij zetten en dat ze in die houding door hun ouders worden gesteund.

De docenten over de werkdruk

In het tussenverslag schreven we dat de inschatting van *docenten* over de omvang van de werkweek van hun leerlingen per school - en binnen een school per docent - verschilt. Er zijn er die van mening zijn dat leerlingen het zeer zwaar hebben. Die wijzen er ook geregeld op dat de vaders en moeders van hun leerlingen werkweken van 36 uur maken en dat van scholieren verwacht wordt dat zij 40 uur per week werken en "*daarnaast ook nog eens in de avonden of weekenden een centje bijverdienen*". Oftewel: zij zijn van mening dat een jaarprogramma van 1600 uur onrealistisch is, omdat je van scholieren niet kan verwachten dat ze 40 weken lang werkweken van 40 uur draaien.

Er zijn ook docenten die denken dat het met die werkdruk wel meevalt: "*Ze zeggen waarschijnlijk wel dat ze het druk hebben, maar ik zie ze tijdens de lessen en de keuzetijd gewoon veel te weinig doen*". Ondanks deze tegengeluiden mag toch geconcludeerd worden dat relatief vaak door docenten wordt opgemerkt dat leerlingen hard moeten werken, zeker als ze alles zouden doen. Dat doen ze dan ook niet allemaal: "*Het is net als vroeger: leerlingen maken keuzes en doen dus niet alles*".

Aan het eind van het schooljaar bleken de meningen over de werkdruk voor leerlingen niet veranderd.

Baantjes, sport en hobby's

We vroegen de leerlingen ook of zij naast tijd die zij aan hun schoolwerk kwijt zijn, ook nog tijd besteden aan baantjes, of zij aan sport doen of een andere tijdrovende vrijetijdsbezigheid hebben en of er daarnaast ook nog tijd gaat zitten in 'uitgaan'.

Ongeveer 80% van de leerlingen die wij spraken, heeft inderdaad een baantje. Soms zeer bescheiden van omvang (2 à 3 uur), soms van een aanzienlijke omvang (15 à 20 uur). Een uur of 6 per week is het meest gebruikelijk. Bijna geen enkele leerling beperkt de omvang of stopt met zijn of haar baantje in verband met de zware eisen die de havo- of vwo-opleiding stelt. Ook ongeveer 80% heeft een sportbezigheid of andere hobby die veel tijd vraagt. Ook daarin wordt slechts in een enkel geval geschrapt omdat school te veel tijd zou vergen. De gemiddelde leerling besteedt in totaal ongeveer 10 uur per week aan baan en/of sport/hobby. Uitgaan doet iedereen wel (1 of 2 keer per week), "*daar maak je gewoon tijd voor*", en dan wordt er niet over school gepraat.

Op de scholen die wij aan het eind van het schooljaar bezochten, meldden leerlingen wel vaker dat zij door het vele schoolwerk inmiddels baantjes hadden opgezegd of minder tijd aan sport of hobby's waren gaan besteden. Of dat met eindejaarsdrukke te maken heeft (dan zou dit verschijnsel zich ook op de scholen moeten voordoen die wij eerder in het schooljaar bezochten) of dat er sprake is van toeval, weten wij niet.

Binnen het kader van de monitoring tweede fase vindt een preciezer onderzoek naar de tijdbesteding van leerlingen door het ITS plaats, waarbij via 'tijdschrijven' van leerlingen de besteding van tijd per dag wordt bijgehouden. Daar kunnen gedetailleerder en betrouwbaarder gegevens aan ontleend worden dan aan de globale inschattingen die leerlingen ons melden. De eerste gegevens binnen dat onderzoek bevestigen overigens de globale indrukken die wij tijdens de schoolbezoeken opdeden.

Verklaringen voor de verschillen in zwaarte

De verklaringen voor de verschillen in zwaarte per school zijn velerlei. Er zijn scholen die meer programma eisen dan andere scholen, bij voorbeeld doordat zij niet of nauwelijks van de verlichtingsmaatregelen gebruik hebben gemaakt, meer examenvakken in het vrije deel eisen dan volgens de regelgeving verplicht is, bovenop de studielast van 3200 of 4800 uur extra programma zetten, bij bepaalde vakken meer eisen dan strikt gesproken volgens de examenprogramma's noodzakelijk is etc. Overigens volharden deze scholen meestal in die keuzes. Als wij opmerkten dat een school meer deed dan volgens de voorschriften noodzakelijk is en tegelijkertijd als knelpunt de overladenheid voor leerlingen aanvoerde, dan leidde dit op maar weinig scholen tot de conclusie dat *dat extra dan maar door hen geschrapt zou moeten worden*. Met name in die extra's bevindt zich dat waar de school bijzonder veel belang aan hecht, zodat juist daar de ruimte voor schrappen niet aanwezig is.

In het tussenverslag mochten we het al opmerken en de constatering is gedurende dit jaar niet veranderd: het programma is voor leerlingen ook vaak zwaarder dan noodzakelijk door een gebrekkige afstemming. Op scholen waar de afstemming en coördinatie niet optimaal zijn, ervaren leerlingen dat zij in bepaalde periodes zeer zwaar belast worden, worden ze geconfronteerd met onduidelijke procedures en is er weinig helderheid over wat er wanneer van hen verlangd of geëist wordt. Bovendien is er op die scholen geen sprake van winst die door afstemming tussen vakken soms kan worden gevonden.

Op de scholen die dit beter voor elkaar hebben, voelen de leerlingen zich vaak minder zwaar belast. Op die scholen blijkt ook vaak dat er een goede communicatie tussen de verschillende geledingen plaatsvindt, waardoor sowieso het schoolklimaat door iedereen plezieriger wordt ervaren. Op die scholen heeft de schoolleiding zich op de hoogte gesteld van de knelpunten die secties, individuele docenten en leerlingen hebben ervaren en zij heeft aan oplossingen gewerkt. De docenten kennen de uitgangspunten voor de tweede fase van de school en onderschrijven die. De leerlingen hebben op deze scholen de gelegenheid hun ervaringen te melden en ervaren dat er serieus met de door hen geconstateerde problemen wordt omgegaan.

De staking

Aan de leerlingen die wij in de eerst tranche schoolbezoeken spraken, vroegen wij of er door hen was deelgenomen aan de staking van december 1999. Op 19 van de 23 scholen werd 'ja' geantwoord. Op 1 school (vroeg starter) werd niet gestaakt ("*In het tweede invoeringsjaar bleek de werkdruk nogal mee te vallen*") en op 3 scholen vond een deel van de leerlingen de staking niet nodig en distantieerde zich daarvan en staakte slechts een deel van de 2^e fase-leerlingen.

En hoewel voor velen de staking ook gewoon 'een verzetje' was, konden de meeste leerlingen zich nog goed herinneren wat zij met de staking beoogden. Hun klacht was dat het programma te vol en dat de planning slecht was. Bijna allen vinden dat er na de staking wel iets is veranderd. Op veel scholen zijn met name de spreiding en planning veel beter geworden en zijn de docenten *"nu iets soepeler in hun eisen"*. Op de meeste scholen hebben ze gemerkt dat er minder werkstukken gemaakt hoeven worden, dat geschrapt is in het aantal praktische opdrachten, dat bepaalde onderdelen in de handelingsdelen (presentaties) niet meer hoeven, maar velen vinden het programma nog steeds erg vol (*"De enige echte verandering die we hebben gezien, is dat de leraren gestrest raakten, omdat die het gevoel hadden dat er steeds iets veranderde"*). De eerste lichter heeft vaak het gevoel de kastanjes uit het vuur te hebben gehaald voor de leerlingen die na hen de tweede fase instromen. Dat geldt voor de opbrengsten van de staking en ook voor veranderingen die zij hebben geëntameerd door in klankbord- of resonansgroepen knelpunten te melden aan de eigen school, die tot wijzigingen in het jaar daarop leidden.

Leerlingen zijn overigens niet altijd blij met de opbrengsten van de staking. Doordat de voorschriften voor de praktische opdrachten veranderden, halen ze lagere cijfers. Want praktische opdrachten kosten weliswaar veel tijd, maar ze zijn ook plezierig omdat je er je cijfers voor de toetsen mee kunt compenseren.

Veel van de leerlingklachten die mede tot de staking leidden, zijn klachten over de eigen school. Ze vinden over het algemeen de leiding redelijk of goed op de hoogte van de tweede fase-veranderingen, maar bij veel docenten ontbreekt het zicht op wat wanneer moet, op de tweede fase-regelgeving of het zicht op de wijzigingen voor het eigen vak. Ook wordt op veel scholen door leerlingen ervaren dat de overgang van onderbouw naar bovenbouw veel te groot is en leerlingen voelen zich vaak in de 4^e klas *zo maar in het diepe gegooid*. Veel leerlingen melden dat ze pas na ongeveer een jaar enigszins gewend waren en veel tijd nodig hadden om te bepalen wat er van je verwacht werd en hoe je je taken zelfstandig moet aanpakken. Ze constateren aan de hand van ervaringen van broertjes of zusjes die nu in de onderbouw zitten, dat de voorbereiding op de tweede fase langzamerhand wel verbeterd is.

Sommige knelpunten berusten op toeval: namelijk welke docent je voor een bepaald vak hebt (*"X doet het goed, als je Y hebt, ben je de pineut"*). Dat wordt door leerlingen op verschillende scholen geconstateerd. Soms heeft men de indruk dat een programma in klas a iets heel anders is dan in klas b. Over ckv1: *"De ene docent staat de hele tijd het boek te volgen, de andere docent vertelt verhalen en laat video zien"*. En ook over het nakijken van werkstukken en toetsen is men niet altijd te spreken: *"Docenten handelen allemaal anders. Ze moeten eens overleggen, want zelfs de beoordelingen verschillen onderling"*.

De staking leidde uiteindelijk tot de verlichtingsmaatregelen. Daarin wordt onder andere bepaald dat bij ckv1 en anw de eisen tijdens de eerste jaren van invoeren naar beneden mogen worden bijgesteld. Maar ondanks de verlichtingsmaatregelen worden - het werd ook al in het tussenverslag gemeld - toch nog vaak de vakken anw en/of ckv1 genoemd als vakken die veel tijd kosten in verhouding tot de studielast die voor die vakken staat. Docenten schatten de hoeveelheid tijd die deze vakken de leerlingen kost, vaak veel lager in.

Opvattingen over zelfstandig leren

Teleurgesteld

Op bijna elke school wordt door de leerlingen onderschreven dat het belangrijk is dat op havo en vwo meer energie dan vroeger wordt gestoken in het aanleren van zelfstandig werken en leren. Ze zijn van mening dat dat nodig is in het kader van een adequate voorbereiding op het hoger onderwijs en vinden het sowieso belangrijk dat je wordt geleerd hoe dingen zelfstandig aan te pakken. Maar daar zit nou net de teleurstelling voor velen: het wordt ze niet geleerd (*"Je hebt veel discipline voor dat plannen nodig, maar hoe je moet plannen is ons nooit geleerd"*) of er is eigenlijk helemaal geen sprake van zelfstandig leren (*"Ik had me er veel van voorgesteld, maar die hele tweede fase valt me behoorlijk tegen. We volgen gewoon wat de leraren in hun studiewijzers voor ons bedacht hebben"*).

Op die twee terreinen spreken leerlingen vaak hun teleurstelling uit: ze voelen zich in het diepe gegooid en hebben zelf moeten uitvinden hoe ze zaken moeten aanpakken of ze vinden dat er op het

gebied van de didactiek nauwelijks iets veranderd is en ervaren een gebrek aan vrijheid bij het indelen van hun studieprogramma.

De onderbouw

Voor de meesten is het duidelijk dat het aanleren van zelfstandigheid in de onderbouw zou moeten beginnen. Met kleine stapjes kan dan gewerkt worden aan het verwerven van steeds meer vaardigheden die voor zelfstandig leren noodzakelijk zijn.

Eén lijn

Wat volgens hen ook zou moeten verbeteren, is de didactiek. Nu ervaren ze grote verschillen tussen docenten op didactisch gebied: *"Of je te maken krijgt met zelfstandig leren hangt van de leraar af, de één doet het wel en de ander doet het niet"*.

Er wordt door leerlingen overigens nooit een pleidooi gehouden voor het ene of het andere uiterste: goede lessen bevatten een mix van motiveren, uitleg waar dat nodig is en zelf werken waar dat kan (*"Maar bij ons legt de een alle lessen alleen maar uit en de ander heeft besloten helemaal niets meer te zeggen"*). Hoe de mix moet uitvallen verschilt volgens hen per vak: *"Bij geschiedenis moet de leraar natuurlijk wel veel vertellen, maar voor Duits is dat helemaal niet nodig"*. Of per leerling: *"Als bij economie drie keer dezelfde som wordt uitgelegd dan vind ik dat onzin. Gebruik daarvoor de keuzewerktijd, want nu wordt 4 uur volgepraat die in 2 uur had gekund"*.

Het is vooral de willekeur waarmee de één wel en de ander niet *"meedoet met het nieuwe systeem"* die ze verbaast en verwart (*"Sommige leraren zijn gehecht aan hun klassikale lesjes, andere niet, die willen ons alleen maar zelf laten werken. Dan weet je toch niet meer wat er van je verwacht wordt"*).

Het plannen

Heel vaak is voor leerlingen zelfstandig leren synoniem met 'goed kunnen plannen'. Ze constateren dat dat belangrijk, maar moeilijk is. En op veel scholen constateren leerlingen dat ook de eigen schoolorganisatie en hun docenten dat niet zo goed kunnen: *"De planning vanuit school is gewoon slecht, je werkt je een week suf en dan zit je een maand niks te doen omdat je alleen maar wil uitpuffen"*. En een ander merkte op: *"Plannen, dat kan ik niet, maar de leraren zijn er ook nog niet klaar voor"*. Volgens anderen is de totale hoeveelheid werk zo groot dat ze geen tijd hebben om goed te plannen. En dan maakt de school het soms ook nog ingewikkelder door net op het verkeerde moment onaangekondigd de mediatheek of de studiezaal te sluiten in verband met ziekte of afwezigheid van een medewerker of in verband met een op het laatste moment ingelaste vergadering.

Contacturen en vrije uren

Over hoe een goede les er volgens de meesten uitziet, is hiervoor al e.e.a. gezegd. Dat ideaal zien ze niet vaak verwezenlijkt en volgens leerlingen dreigt het gevaar dat de ene saaiheid (elk uur luisteren naar een docent die de stof uitlegt) wordt ingeruild voor 'de nieuwe saaiheid': *"De tweede fase manier is hier: pak je boek en ga maar werken. Na drie lessen heb je het dan wel bekeken"*.

Op een aantal scholen pleiten leerlingen ervoor om minder voor te schrijven welke lessen je moet volgen (*"Je zou alleen naar de lessen moeten die je zelf nodig vindt"*). De meesten vertrouwen zichzelf en zeker hun klasgenoten daarin echter onvoldoende.

Op scholen waar de keuzewerktijd goed georganiseerd is, vinden leerlingen die ook adequaat. Op scholen die dat nog niet goed voor elkaar hebben, vinden leerlingen keuzewerktijd tijdverspilling: dan kun je beter vrij krijgen want thuis werk je veel efficiënter doordat de werkomstandigheden plezieriger en beter zijn.

Goed georganiseerde keuzewerktijd houdt in dat de leerling een taak of opdracht heeft waar hij hulp of faciliteiten bij nodig heeft die op school voorhanden is. Als een leerling met een probleem bij Economie gedwongen wordt bij een begeleider voor Frans te gaan zitten, beschouwt hij dat als 'verloren tijd'. En als hij in de mediatheek tijdens keuzewerktijd aan zijn werkstuk moet werken, maar een internetverbinding is daar niet te maken terwijl dat thuis probleemloos gaat, dan blijft hij ook geen warme pleitbezorger van deze organisatievorm.

Uren op het rooster die vrij in te vullen zijn, zijn handig: in die uren kun je tussen de contacttijd door aan je 'huiswerk' werken, opdrachten maken, het groepswerk doen etc. Het vereist wel wat discipline en ook een goede outillage. Veel leerlingen klagen over die outillage: er zijn te weinig zitplaatsen, het is te rumoerig etc. Anderen klagen over het gebrek aan vrijheid: *"Vrijheid? Je kunt geen stap in dat studiehuis zetten of iedereen weet waar je bent"*.

En op de scholen die dit soort 'vrije uren' inroosteren en waar de leerlingen daarnaast veel tussen-uren hebben, vindt men de hoeveelheid tijd die men op school moet doorbrengen 'zonder dat je les hebt' veel te groot: er blijft te weinig tijd over om thuis aan je werk te besteden.

Liever niet

Sommige leerlingen zien niets in zelfstandig leren. Bij voorbeeld omdat ze vinden dat (een grote mate van) zelfstandigheid niet bij hun levensfase hoort: "Dat kun je niet van een 16-jarige verwachten". Anderen omdat ze op de eigen school hebben gezien dat de school daar niet aan toe is: "In het eerste invoeringsjaar hadden we hier wel een erg ver doorgesloten begeleidingssysteem". Of omdat ze een meer 'klassikaal systeem' efficiënter vinden: "Dat zelfstandig leren kan wel belangrijk zijn, maar het kost wel erg veel tijd. Dus liever niet".

Een enkele keer berust een pleidooi voor terugkeer naar het oude systeem op het misverstand dat het nieuwe systeem uitgaat van het vermijden van interactie tussen docent en leerling: "Het is per docent verschillend hoe ze de tweede fase interpreteren. Ik kan alleen maar zeggen dat ik veel en veel liever gewone ouderwetse lessen krijg. De geschiedenisleraar geeft goede lessen: een inleiding over de stof en constant vragen over de stof om zo verbanden te leggen. Die stimuleert ten minste om mee te denken. Maar dat soort leraren is sporadisch".

Achter het studiehuis

Maar – het is hiervoor al geconstateerd – de overgrote meerderheid van de leerlingen staat achter de ideeën van het studiehuis (meer verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerling leggen, meer werken aan het zelfstandig worden van de leerling in het leerproces). Het probleem van leerlingen is eigenlijk dat ze op een aantal scholen weinig terugvinden van die grotere eigen verantwoordelijkheid en dat ze er weinig van merken dat er werk wordt gemaakt van het zelfstandig werken en leren. "En", merkt een leerling op, "als dat zelfstandig leren dan zo nuttig is, waarom wordt er dan niet in de onderbouw mee begonnen". Want veel leerlingen vinden dat die zelfstandigheid ineens van ze verlangd wordt, ze missen een opbouw van beperkte naar grotere zelfstandigheid. En als scholen vervolgens constateren dat leerlingen dat niet aan kunnen, draaien ze de ruimte voor zelfstandig leren in het tweede invoeringsjaar zo ver terug dat leerlingen geen enkele vrijheid meer wordt gegund. Ook daarover wordt door leerlingen op een aantal scholen geklaagd.

Brede vorming

Leerlingen hebben het gevoel dat de 2^e fase vooral gekenmerkt wordt door *zelfstandig leren* en door de opzet in *profielen*. Daarmee staat voor de meesten alles in het teken van 'betere doorstroming en voorsorteren voor het hoger onderwijs'. De gedachte dat de 2^e fase ook is ontworpen om de leerlingen bredere algemene vorming te laten opdoen, is maar bij weinigen bekend. Daarom kunnen leerlingen soms maar moeilijk begrijpen dat ze allerlei onderdelen moeten doen die naar hun gevoel helemaal niets met hun vervolgkeuze te maken hebben (deeltalen, anw, ckv1, geschiedenis, maatschappijleer) en zijn ze soms snel van oordeel dat deze vakken geen nut hebben. Ter illustratie een leerling over anw: "Een hoofdstuk ging over spoorzoeken. Ja, voor welk beroep heb je dat nou nodig. Misschien voor boswachter of als je bij de politie gaat, maar verder niks". Soms zien ze wel het nut van brede vorming voor de ander (Een NG-leerling: "Het lijkt me logischer dat alleen leerlingen met een m-profiel anw krijgen, want dan weten ze tenminste ook iets van de bèta-kant"), maar niet voor zichzelf (dezelfde NG-leerling: "Ckv1 is niet nodig voor leerlingen die toch al ckv2 en 3 krijgen en voor mij niet omdat ik geïnteresseerd ben in de bèta-vakken").

Het grootste knelpunt

Gebrek aan planning en afstemming

Zoals ook al in de tussenrapportage werd gemeld, beschouwen leerlingen van verschillende scholen dezelfde zaken als het grootste knelpunt in de tweede fase. Het meest genoemd zijn de slechte planning en het gebrek aan afstemming tussen docenten. Op de vraag of leerlingen er iets van merken dat docenten samenwerken, wordt meestal negatief geantwoord. Velen vatten de vraag op als een vraag naar samenwerking tussen docenten van een en hetzelfde vak. Zelfs daar zijn ze vaak niet enthousiast over: de eisen die bij een vak gesteld worden, verschillen nog wel eens per docent. Samenwerking over de vakken heen hebben leerlingen zelden tot nooit kunnen constateren

Overige

Maar ook wordt op veel scholen een slechte aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw het grootste knelpunt genoemd. Op geen een school was men echt tevreden over die aansluiting.

Daarnaast worden ook vaak organisatorisch-didactische zaken als belangrijkste knelpunt naar voren geschoven (keuzewerkijd die niet efficiënt is ingericht, te weinig gelegenheid begeleiding te krijgen, te veel 'uitleg-lessen', combinatiegroepen met deelvakkers en heelvakkers, constant wijzigingen in regelingen).

Ook worden geregeld genoemd: te veel vakken of te veel vakken per week op het rooster ('uitsmeren' van vakken), overladenheid (vooral b-profielen op de havo, verslagen en handelingsdelen voor CenM die veel tijd kosten), de onervarenheid en onwetendheid van docenten en de onoverzichtelijke rapportage. Naarmate het jaar vorderde, werd de onwennigheid van docenten minder genoemd en de verwarrende rapportage frequenter: *"Ik kan mijn ouders niet uitleggen wat er op mijn rapport staat, zelfs docenten begrijpen er niks van"*. En wat de meeste leerlingen een crime vinden, is dat veel werk niet met een cijfer maar met een 'naar behoren' beoordeeld wordt (*"Het motiveert toch niet om er echt iets goeds van te maken als je dezelfde beoordeling krijgt als dat flutwerk van je buurman"*).

De oplossingen

Op iedere school is de leerlingen gevraagd welke aanbevelingen ze op grond van die knelpunten voor de eigen school hebben en welke aanbevelingen ze landelijk zouden willen doen. Uit de antwoorden bleek dat leerlingen dat onderscheid maar moeilijk kunnen maken: van veel schoolspecifieke keuzes denken de leerlingen dat dat landelijk is voorgeschreven (hoeveelheid keuzewerkijd, aantal uren voor een vak, bepaalde verplichte onderdelen in het vrije deel etc.), ook omdat scholen leerlingen vaak de indruk geven dat wat zij bedacht hebben *'door Zoetermeer is voorgeschreven'*.

Zij die wel weten dat de school veel vrijheid heeft bij het vormgeven van de tweede fase, vinden soms dat de eigen school die vooral modieus heeft benut: *"Er zou per school veel meer eigen vorm gegeven moeten worden aan de tweede fase en ze zouden niet moeten doen wat anderen ook doen zonder zelf na te denken"*.

De aard van de aanbevelingen was in de eerste helft van het schooljaar niet anders dan in de tweede helft van het schooljaar, vandaar dat degenen die de tussenrapportage uit januari 2001 gelezen hebben de volgende punten niet onbekend zullen voorkomen. Voor de overzichtelijkheid is voor dit verslag een verschil gemaakt tussen aanbevelingen die leerlingen voor de eigen school hebben en de landelijke aanbevelingen die zij doen.

Aanbevelingen aan de eigen school

Meer eigen verantwoordelijkheid

De meeste aanbevelingen die men aan de eigen school wil doen, betreffen het toedelen van meer verantwoordelijkheid aan leerlingen: op ongeveer tweederde van de scholen vraagt men om meer vrijheid om het werk zelf in te mogen delen, minder van uur tot uur voorschrijvende studiewijzers, minder controle, minder verplichte lessen en meer facultatieve lessen. Op een aantal scholen zien leerlingen veel in de organisatie van begeleiding op afroep: *"Je werkt op school, waar docenten aanwezig zijn die je kunnen helpen als je op een probleem stuit"*.

De organisatie van de keuzewerkijd

Ook doet men vaak aanbevelingen in het kader van het thema *keuzewerkijd*: meer uur, minder uur, anders georganiseerd, anders ingevuld etc. De appreciatie van keuzewerkijd hangt sterk samen met de invulling die de school er aan heeft gegeven. Op scholen waar onduidelijk is waar de keuzewerkijd voor bedoeld is en waar deze organisatorisch matig geregeld is, willen leerlingen minder van die keuze-uren. Die uren vinden ze inefficiënt: je kunt er in bijkletsen of je huiswerk maken, terwijl je dat beter thuis kunt doen. Of er nou veel of weinig van die uren op het rooster staan, men wil er vanaf! Op scholen waar leerlingen tevreden zijn over de organisatie en invulling van de keuze-uren, willen leerlingen dat het onderwijs meer in die vorm wordt begeleid. Of er nou veel of weinig van die uren op het rooster staan, men wil er meer!

Een en ander hangt ook samen met de faciliteiten die de school kan bieden. Keuzewerkijd, studie-uren, band-uren etc. worden gewaardeerd op scholen waar voldoende faciliteiten aanwezig zijn om efficiënt te werken: goede studieruimtes, waar het prettig werken is en genoeg computers met internet-aansluitingen. Is dat niet het geval, dan gaat men eigenlijk liever naar huis, immers in bijna 100% van de huishoudens is een computer aanwezig en daarvan is een gestaag groeiend percentage aangesloten op internet (onder de bovenbouwleerlingen van de bezochte scholen was het in de tweede helft van het schooljaar al zo'n 80 à 90%).

Helder, overzichtelijk en betrouwbaar

Een derde type aanbeveling die men de school zou willen doen, heeft te maken met helderheid, overzichtelijkheid en geïnformeerde. Op een deel van de scholen vindt men de voorlichting over regelingen, eisen, plichten en rechten van leerlingen onvoldoende. Men vindt met name docenten vaak slecht op de hoogte wat de veranderingen in de tweede fase op de eigen school betekenen. Overigens werd dit in de loop van het schooljaar volgens velen al aanzienlijk beter.

Van docenten verwacht men dat zij in ieder geval weten wat getoetst wordt voor het schoolexamen, welke eisen er bij schoolexamen-onderdelen gelden, hoe zwaar onderdelen meetellen, of er herkanst kan worden en wanneer dat kan. Niet elke docent heeft daar de antwoorden op, zeker niet aan het begin van het tweede invoeringsjaar. Ook vragen leerlingen om een bepaalde mate van consequent zijn: een uiterste inleverdatum moet niet steeds verschoven worden, een planning die in het pta staat kan niet steeds gewijzigd worden etc. Ze kiezen eerder voor streng en rechtvaardig dan voor soepel en onduidelijk.

Naarmate het schooljaar vorderde, werd in dit kader vaker opgemerkt dat men de school zou willen aanbevelen *niet steeds alles te veranderen*. En docenten hadden inmiddels wel de antwoorden op de meeste vragen, maar op het gebied van de rapportage vond men de zaak vaak niet verbeterd: *"Docenten weten zelf ook niet hoe ze onze cijfers uit moeten rekenen"*.

Minder werkstukken

In de loop van het jaar gingen ook steeds meer aanbevelingen in de richting van het beperken van het programma. Leerlingen dachten daarmee landelijke aanbevelingen te doen, maar meestal spraken ze over schoolspecifieke keuzes. Namelijk minder praktische opdrachten en werkstukken, minder handelingsdelen bij de talen (waarvan velen het nut betwijfelen als *"je er toch al goed in bent"*), geen lob-werkzaamheden als je je keuze voor een vervolgopleiding al lang en breed gemaakt hebt, het afschaffen van 1 uurvakken, geen theorie bij lichamelijke opvoeding etc.

Met name het grote aantal werkstukachtige opdrachten, die veelal niet serieus door de docenten bekeken (kunnen) worden, is ze een doorn in het oog: *"Je hoeft toch geen 10 werkstukken te maken om te laten zien dat je zelfstandig bent"*.

Leerling-panels

Op scholen met een goed werkend systeem om de leerling te betrekken bij de organisatie, meestal in de vorm van tweede fase-panels, hadden leerlingen minder behoefte aanbevelingen aan de eigen school te doen: daar had men over het algemeen inmiddels ruimschoots de gelegenheid voor gehad en men kon ook geregeld resultaten melden. Wel constateren ze met spijt dat een aantal resultaten slechts ten goede komt aan de lichten leerlingen die na hen komen en dat ze er zelf geen profijt meer van hebben.

De leerlingen zijn lang niet altijd tevreden over wat er met hun opmerkingen die ze in de panels hebben gemaakt, gebeurt. Op de ene school vindt men het lang duren voordat er daadwerkelijk wat verandert, op de andere school heeft men het gevoel dat elke inbreng gepareerd wordt met *dat kan niet anders, zo zijn de voorschriften*.

Overigens lijkt het er op dat het raadplegen van leerlingenpanels weer op zijn retour is. Op veel scholen *"is het er de laatste tijd niet meer zo van gekomen"* om met de leerlingen te spreken over hoe het in de tweede fase loopt. Of het heeft iets 'mechanisch' gekregen: het is wel in het leven geroepen, maar met de uitkomsten wordt niets meer gedaan (*"Wat je zegt heeft nauwelijks invloed, ik zit er in voor de studiepunten en omdat je één keer per twee maanden taart krijgt"*).

Dat is jammer, want op de scholen waar een begeleider (meestal directielid) bij de gesprekken met de leerlingen aanwezig was, merkte deze haast altijd op *"veel van wat de leerlingen te melden hadden, geleerd te hebben"*. En ook onze indruk is dat leerlingen haast altijd nuttige 'gebruikerservaringen' kunnen melden en vaak verbetervoorstellen voor de eigen school hebben die verbazingwekkend simpel ingevoerd zouden kunnen worden.

Landelijke aanbevelingen

Minder vakken

Op bijna alle scholen hebben de landelijke aanbevelingen mede betrekking op het aantal vakken dat een leerling moet volgen: dat zijn er te veel en het moeten er minder worden.

Soms houdt de aanbeveling in dat men het aantal vakken in het gemeenschappelijk deel wil beperken, zodat er meer tijd komt voor de vakken van het profieldeel. Soms wil men het gemeenschappelijk deel beperken om meer ruimte voor eigen keuzes in het vrije deel te krijgen. Vaak spreekt men uit meer keuzes te willen hebben. Op zich vindt men de opzet in profielen haast altijd een

verbetering (“*Dan kun je tenminste geen pretpakket meer kiezen waar je niks aan hebt*”), maar slechts één keuzemogelijkheid (het vak in het vrije deel) die zelfs vaak niet helemaal vrij is, vindt men wel wat erg mager.

Niet eensluitend

Een uitspraak ten koste van welke vakken een vernieuwing van de profielopzet zou moeten gaan, verschilt van leerling tot leerling. Uiteraard worden altijd de kleine (nieuwe) vakken genoemd: geen van de leerlingen pleitte voor schrappen van Nederlands, Engels of lichamelijke opvoeding. Wel voor anw, ckv1, kcv, deeltalen, geschiedenis (gemeenschappelijk deel) en maatschappijleer (gemeenschappelijk deel). Maar per leerling verschilt het welk vak of welke vakken naar hun oordeel met de minste pijn uit het pakket gehaald kunnen worden. Het heeft er de schijn van dat de invulling die een sectie of een docent op een bepaalde school aan het vak geeft, bepalend is voor het leerlingoordeel over het belang van het vak. Daardoor pleit de ene leerling voor het in ieder geval handhaven van ckv1 en de andere voor anw. En ook bepaalt de eigen aanleg vaak een oordeel over het nut van een vak. Leerlingen in de natuurprofielen wijzen vaak de deeltalen aan als zij op zoek zijn naar meer ruimte voor het profieldeel of vrije deel, leerlingen met een maatschappijprofiel kiezen vaak eerder voor schrappen van anw (en de CenM-leerlingen voor het profielvak wiskunde A1). Sommigen vinden dat er voor *vakken voor je algemene ontwikkeling* (anw, ckv1) in de bovenbouw geen plaats zou moeten zijn, die moeten in de onderbouw afgerond kunnen worden.

Meer keuzemogelijkheden

Op een aantal van de bezochte scholen werd in behoorlijke mate geperiodiseerd en werden de vakken met alleen een schoolexamen niet tot het einde toe meegenomen. De leerlingen van die scholen deden minder vaak de aanbeveling ‘minder vakken’. Maar ook op die scholen zou men meer eigen keuzes willen kunnen maken of meer tijd willen krijgen voor de vakken in het gekozen profiel.

Overladenheid aanpakken

Een aanbeveling die ook veel leerlingen doen, is het aanpakken van de overladenheid van een aantal vakken. Het verschilt echter per school welke vakken vervolgens genoemd worden: op de ene school is dat bij voorbeeld Nederlands en anw, op de andere Engels en ckv2. Relatief vaak worden de exacte vakken genoemd, en dan met name de wiskundeprogramma's.

De beoordeling

Aan het begin van het jaar werd soms aanbevolen het profielwerkstuk af te schaffen. Die aanbeveling werd in de tweede helft van het jaar niet meer gehoord. Integendeel, veel leerlingen hebben met veel plezier aan dat werkstuk gewerkt. De verschillen in tijdbesteding zijn echter groot (variërend van 6 tot 80 uur), zonder dat docenten daar altijd zicht op hadden.

Meestal zou men willen dat de praktische opdrachten zwaarder wegen: er kunnen goede cijfers voor worden gehaald, ze vergen een behoorlijke tijdsinvestering en je leert er veel van. Als ze dan maar voor 10% je eindcijfer bepalen, vindt men dat wat zonde van het vele werk.

En gemaakt werk, ‘*een geleverde prestatie*’, zou altijd tot een cijfer moeten leiden en niet tot een ‘vinkje’ of een v/g-beoordeling. Op een aantal scholen vinden de leerlingen dat je sowieso beter de handelingsdelen kunt afschaffen: het is gewoon oefenen voor de toetsen en men vraagt zich af waarom “*de leerlingen die het al kunnen, toch steeds weer moeten oefenen?*”

De invoering

De leerlingen denken dat scholen minder moeite met de invoering van de tweede fase zouden hebben gehad en dat die invoering veel soepeler zou zijn verlopen als er meer landelijke voorschriften zouden zijn gegeven. Een bijkomend voordeel zou zijn geweest dat de verschillen tussen scholen kleiner zouden zijn. Een naar hun oordeel belangrijk voordeel, want menig leerling maakt zich er druk over dat hij of zij het op de eigen school behoorlijk zwaar heeft in vergelijking met leerlingen van andere scholen.

Meer dan een enkeling adviseert om bij een volgende grote verandering in het onderwijs zo snel mogelijk goede voorlichting aan leraren te geven. Nu was volgens de leerlingen van sommige scholen bij de invoering alleen de coördinator tweede fase goed op de hoogte van de verschillende regelingen. En ook na het tweede invoeringsjaar weet niet elke docent zijn of haar leerlingen precies te vertellen welke onderdelen op het examen verwacht mogen worden. Volgens veel leerlingen heeft de overheid daar gefaald en moet ze daar lering uit trekken: “*Bij een volgende grote verandering moet je niet meer alles tegelijk willen invoeren, maar alleen met kleine stapjes*”.

Het leidt ook tot het volgende advies: *"De volgende keer moeten jullie de leraren beter voorbereiden en betere informatie naar scholen sturen"*. Volgens sommigen is het nog niet te laat om e.e.a. te herstellen: *"Er moet gekeken worden hoe de verschillende scholen het doen en dan moeten goede voorbeelden over het land verspreid worden"*.

Ervaringen bij vakken

In dit hoofdstuk passeren eerst enkele algemene thema's waarover door ons met de docenten van de verschillende scholen is gesproken, de revue. Daarna volgen beschouwingen per vak. De bedoelde thema's zijn soms ook al in het hoofdstuk 'Algemene bevindingen' aan de orde geweest. Daar worden ze echter meestal vanuit schoolleiders bekeken en hier staan de ervaringen en opvattingen van docenten genoteerd.

Overladenheid

Een thema dat sinds de invoering van de tweede fase speelt, zowel op scholen als in de pers en in de kamer, is de (mogelijke) overladenheid van het programma.

In de loop van het jaar zijn de geluiden op de scholen over een overladen programma minder geworden. Enige gewenning lijkt ingetreden en daardoor is ook een efficiëntere wijze van werken ontstaan. Dat neemt niet weg dat men over het algemeen van mening blijft dat het programma erg vol is. Daardoor heeft men er ook vaak begrip voor als de kwaliteit van het door de leerling geleverde werk niet optimaal is of biedt men veel herstel mogelijkheden aan.

Dat brengt extra werk met zich mee voor de docent. Zijn of haar werkdruk was al hoog doordat men moet wennen aan een nieuw programma, een nieuwe methode moet leren kennen, meer voorbereiding voor lessen nodig heeft, er meer administratieve verplichtingen zijn, men praktische opdrachten moet maken en nakijken, dossiers moet begeleiden en omdat de toetsen formeler benaderd moeten worden en er herkansingen mogelijk zijn. Die geluiden zijn niet anders dan bij de tussenrapportage van de schoolbezoeken in januari 2001. Uit die tussenrapportage is daarom het volgende hoofdstukje zo goed als integraal overgenomen.

Werkdruk

Meer werkzaamheden

In zijn algemeenheid vinden docenten dat de vernieuwingen in de tweede fase voor hen hebben geleid tot een hogere werkdruk. Met name doordat zij meer klassen hebben gekregen dan voorheen, is de hoeveelheid werk (sterk) opgelopen. Op scholen waar men via een periode-rooster vakken meer geconcentreerd op het rooster zet, doet dit verschijnsel zich in minder ernstige mate voor.

Daarnaast ervaren docenten dat er administratief veel meer gevraagd wordt: doordat de gehele bovenbouw examenperiode is geworden, wordt van ze verlangd dat ze hun jaarprogramma precies beschrijven (programma's van toetsing en afsluiting maken), dat ze nauwkeurig bijhouden wat door leerlingen ingeleverd is, dat ze formeler met beoordelingen omgaan, dat ze herkansingen bieden en de opgaven daarvoor samenstellen etc.

Ook het zich eigen maken van nieuwe examenprogramma's, nieuwe methodes, andere didactische werkvormen en nieuwe examenvormen (handelingsdelen en praktische opdrachten) kost veel tijd. Er wordt relatief veel getoetst, dat betekent veel werk om toetsen samen te stellen en toetsen na te kijken. En het bijhouden van handelingsdelen (afvinken) en nakijken van grotere opdrachten (werkstukken, praktische opdrachten) vergt ook het nodige van de docenten.

Al met al vinden veel docenten dat ze het erg druk hebben. Zo druk dat ze aan reflectie, verdere professionalisering, vakoverstijgend overleg en andere noodzakelijke zaken om *een goed product te maken* niet of niet voldoende toekomen.

Weinig lesuren per klas

Ook vinden veel leraren dat ze te weinig lesuren per klas krijgen toebedeeld: het aantal uur is volgens hen onvoldoende om de leerlingen adequaat bij het programma te begeleiden, voldoende uitleg en instructie te geven en ruimte te hebben om een grotere plek aan vaardigheden te geven. Leerlingen vinden zelden tot nooit dat er meer tijd nodig is om de stof uitgelegd te krijgen. Wel om de opdrachten te maken of de stof te leren. Ook hebben velen behoefte aan differentiatie: voor de één meer uren voor vak a en voor de ander meer uren voor vak b.

Onnodig veel werk

Docenten hebben het drukker gekregen, maar wat zeker ook opvalt is dat sommige docenten het nieuwe tegemoet treden *met de wapens van voorheen*. Dat leidt tot veel werk en het is misschien ook niet altijd het meest efficiënt.

Als voorbeeld: een docent laat zijn leerlingen zeer vrij bij het maken van een praktische opdracht door een ruim kader aan te bieden waarin de opdracht door hen zelf geformuleerd mag worden.

Vervolgens vindt de docent dat hij alle ingeleverde producten op authenticiteit moet toetsen door zelf intensief op internet te zoeken of de ingeleverde opdracht niet in zijn geheel daarvan is afgehaald. Ook hoorden we veel leraren uitleggen dat ze voortdurend controleerden of hun leerlingen wel zelfstandig aan het leren waren.

Vaak ook hoorden we dat docenten hun leerlingen voor de handelingsdelen zo veel lieten maken dat zij zelf nooit aan de daaraan gekoppelde 'nakijkverplichtingen' konden voldoen. Leerlingen krijgen daardoor het gevoel "*het allemaal voor niks te doen*". Er is immers toch niemand die serieus naar het door hen gemaakte werk kijkt. Docenten zadelen zichzelf op met een loden last: stapels papier die in weekends en vakanties doorgeworsteld moeten worden.

Afstemming en samenhang tussen vakken

Tijdgebrek

Op bijna geen een van de bezochte scholen is er tevredenheid over afstemming en samenhang tussen vakken. Die ontevredenheid wordt zowel door docenten als door schoolleiders verwoord. Schoolleiders vinden vaak dat ze op dit onderwerp op dit moment niet te zwaar moeten inzetten: docenten hebben het druk en de ruimte om te kijken naar lange leerlijnen en naar mogelijkheden om te zoeken naar raakvlakken met andere vakken ontstaat pas als docenten hun methodes goed kennen en één of twee keer de nieuwe examens hebben meegemaakt.

Docenten vinden het onderwerp ook belangrijk, maar andere dingen gaan voor ("*We zouden wel willen, maar de docententaak zit vol*"). Men denkt dat er veel te winnen is als het programma van de onderbouw beter voorbereid op de bovenbouw en als via samenwerking met andere vakken niet alle vakken voor zich gaan. Maar de tijd om daaraan te werken ontbreekt: "*We willen wel meer samenhang, maar dat roepen we al jaren en het komt er maar niet van door tijdgebrek. De versnippering moet echter ongedaan gemaakt worden*".

Men ziet bij voorbeeld winst in het combineren van praktische opdrachten ("*Waarom komen daar geen landelijke voorbeelden voor*") en in afstemming van de volgorde van onderwerpen ("*Wij hebben behoefte aan een instrument waarmee duidelijk kan worden wat je van welk vak op welk moment bij een ander vak kunt gebruiken*").

Of landelijke ondersteuning in de vorm van voorbeelden en schema's genoeg zal zijn, valt echter te betwijfelen: "*We hebben het al zwaar zat om het eigen vak op de rails te zetten, dan komt afstemming ergens onderaan te staan*".

Winst

Overigens is er bij sommige vakken meer sprake van afstemming dan bij andere. Met name biologie, natuurkunde en scheikunde vormen op relatief veel scholen een hecht verband. En ook de secties voor Frans en Duits werken geregeld samen, met name om te bepalen op welke wijze de deeltalen het beste georganiseerd en ingevuld zouden kunnen worden. Ook het literatuuronderwijs leidt tot samenwerking, tussen Nederlands en de moderne vreemde talen. Maar dat alles neemt niet weg dat scholen over het algemeen vinden dat ze winst zouden kunnen halen uit meer afstemming en samenhang. Winst die zowel ten goede zou komen aan de docenten als aan de leerlingen. Docenten vinden dat zij faciliteiten zouden moeten krijgen om hier mee aan de slag te kunnen gaan, anders zal het er niet echt van komen ("*Dan kun je wel zeggen afstemmen, afstemmen, afstemmen; maar dat gaat zo maar niet!*").

Knelpunten en aanbevelingen

Knelpunten

De knelpunten die hierna bij de verschillende vakken aan de orde zullen komen, worden door docenten vaak geweten aan de opzet van de tweede fase. Naar het oordeel van een overgrote meerderheid is de omvang van het programma in zijn geheel erg groot en versnipperd over te veel vakken. Leerlingen moeten daardoor hun aandacht over te veel verschillende programma's verdelen, die onder andere door tijdgebrek van docenten (waardoor overleg tussen vakken niet of te weinig plaatsvindt) alle los van elkaar staan. Het leidt bij voorbeeld tot een veelheid aan opdrachten en werkstukken, maar ook tot oppervlakkigheid en gehaastheid.

En hoewel ze vinden dat het al zo veel is, zie je docenten leerlingen toch vaak tot meer verplichten dan op grond van de regelgeving noodzakelijk is. Zo laten ze leerlingen meer werkstukken en praktische opdrachten maken dan het minimum voorgeschreven aantal, vragen ze veel verslagen en

opdrachten bij handelingsdelen, vullen ze de examenprogramma's voller in dan volgens de voorschriften zou moeten etc.

Dat hangt samen met het volgende. Sommige docenten weten niet precies wat wel en niet verplicht is, ze volgen veelal hun boek en vertrouwen er op dat de methodemakers hun boeken conform de exameneisen hebben samengesteld. Maar ook speelt mee dat volgens veel docenten een strikte naleving van het examenprogramma een *“te schraal programma”* oplevert. Zij willen de leerlingen de naar hun oordeel boeiende en/of leuke uitweidingen die binnen hun vak mogelijk zijn, niet onthouden.

Extra eisen spelen ook op schoolniveau. Scholen vinden dat in de opzet van de tweede fase de keuzemogelijkheden voor leerlingen wel erg beperkt zijn geworden. Ze willen ze daarom meer te kiezen aanbieden, hetgeen op vrij veel scholen leidt tot de verplichting één of meer extra vakken in het vrije deel op te nemen.

Aanbevelingen

Op grond van de gevoelde 'niet vakgebonden knelpunten' deden veel docenten algemene aanbevelingen. Volgens hen zou er bij een revisie nog eens goed gekeken moeten worden of de tweede fase niet wat is doorgeschoten in de wens de leerlingen een *breed programma* aan te bieden. Bovendien vinden zij het de vraag of bepaalde vakken *voor alle leerlingen verplicht* zouden moeten zijn. Vervolgens zouden zij het een goede zaak vinden als er voor de leerling wat *meer te kiezen* zou zijn dan dat ene vakje in het vrije deel.

En bij wijzigingen van de opzet van de tweede fase zou er in ieder geval naar gestreefd moeten worden dat *de werkdruk voor docenten omlaag* gaat.

De leermiddelen

In zijn algemeenheid is men redelijk te spreken over de leermiddelen die voor de tweede fase ontwikkeld zijn. De boeken zijn vaak inspirerend door vormgeving en inhoud en er is veel ondersteunend materiaal, zoals docentenhandleidingen, antwoordenboekjes, toetsen, werkboeken, software etc.

Wel menen velen er een haastklus in te kunnen ontdekken: in de antwoordenboekjes staan veel fouten, de toetsen zijn niet altijd op het vereiste niveau en de opdrachten zijn vaak 'meer van hetzelfde'. Het zijde het examenprogramma eens naast hun methode legden, ontdekten dat er vaak te veel in de boeken staat: *“veel meer dan alleen het examenprogramma”*. Het maakt de boeken zwaar en het programma – als je als docent blindelings je methode volgt – overladen. Andere docenten ontdekten dat in hun methode juist examenonderdelen ontbraken, waardoor ze zelf ontbrekende onderdelen uit andere methodes moesten halen.

De methodekeus wordt bijna altijd door de secties gemaakt. Zelden of nooit is er sprake van bemoeienis vanuit de schoolleiding als het gaat om de didactische keuzes die een methode maakt of de aansluiting van een methode op andere vakken of het vak in de onderbouw. De bemoeienis op coördinatieniveau beperkt zich meestal tot het beschikbaar stellen van een budget.

Didactische werkvormen

Zoeken naar evenwicht

Docenten zijn nog zoekende naar hun nieuwe rol. Sommigen vinden zichzelf (maar vaker hun collega's) ver doorgeschoten in de rol van begeleider. Ze bedoelen het spijtig te vinden dat zo veel mogelijk wordt afgezien van uitleg, instructie en het houden van een inspirerend verhaal. Leerlingen beamen dit: bij sommige docenten ben je alleen maar zelf aan het werk en de docent beperkt zijn of haar rol tot *‘het bijhouden of alles wel af is’*. Gaandeweg wordt zichtbaar dat veel docenten daarin meer evenwicht proberen te vinden: uitleg geven waar dat nodig is, motiveren met inspirerende inleidingen bij nieuwe onderwerpen, de leerlingen coachen waar die zelf aan de slag moeten zijn etc.

Maar ook wordt zichtbaar dat veel docenten sterk vasthouden aan of teruggrijpen op de rol van kennisoverdrager. Naar het oordeel van deze docenten is het programma zo groot of zo moeilijk dat het onverstandig is de leerling aan te sporen daar zelfstandig doorheen te komen. Of zij zijn van mening dat de *“frontale klassikale benadering sowieso efficiënter is dan de leerlingen zelf alles uit te laten zoeken”*. Bovendien oordelen diezelfde docenten vaak dat de meeste leerlingen elementaire vaardigheden missen om zelfstandig te kunnen werken.

Stagnatie

Schoolleiders beoordelen dit als een gevaar: door de volle programma's en de hoge werkdruk van docenten grijpen velen terug op dat wat ze gewend waren. Ze zien een stagnatie in de didactische ontwikkeling of zelfs een terugval.

Ook leerlingen merken op dat zij bij veel vakken niet of nauwelijks een grotere zelfstandigheid krijgen (*"Ik had me heel wat voorgesteld van die tweede fase, maar het is gewoon precies hetzelfde als in de onderbouw, met nu alleen een studiewijzer die van uur tot uur voorschrijft wat je gedaan moet hebben"*). Velen vinden daarom dat studiehuis *"behoorlijk tegenvallen"*, want docenten die alleen maar afvinken beschouwen ze niet als ideaal, maar *"docenten die alle lessen volkletsen, is weer het andere uiterste"*.

De ondersteuning

Informatie

Er is volgens docenten in zijn algemeenheid genoeg informatie beschikbaar. De meesten zijn zeer te spreken over de ondersteuning door hun vakinhoudelijke vereniging, die in hun tijdschriften en via studiedagen informatie en voorbeelden geven. Ook via andere kanalen (cito, slo, pedagogische centra e.d.) is er genoeg informatie beschikbaar. Op schoolleidings- en coördinatieniveau is er grote bekendheid met de producten van het Tweede Fase Adviespunt. Die bekendheid is er op docentenniveau niet.

Voorbeelden

Over de aanwezigheid van voorbeelden zijn docenten vaak minder enthousiast. Men had bij voorbeeld meer van uitgeverijen verwacht, die leken toch te beloven dat ze via hun sites actueel materiaal zouden aanleveren. En als er al voorbeelden zijn, dan is het niet altijd meteen toepasbaar (*"Het blijft toch nog steeds heel veel werk om het geschikt te maken voor eigen gebruik"*).

Scholing

Er is volgens schoolleiders de jaren voorafgaand aan de invoering van de tweede fase flink ingezet op scholing: schoolbrede scholing op didactisch gebied (meestal 'Alle leerlingen bij de les'), omscholing voor de nieuwe vakken, vakinhoudelijke nascholing, scholing op ict-gebied. Er is nu een tendens zichtbaar naar het meer intern organiseren van scholing: een deel van het team wordt door externen geschoold en zorgt voor doorvertaling naar anderen in het team. Vaak behelst deze scholing training van begeleidingsvaardigheden (voor een groot deel van het team of voor mentoren). Ook vindt meer dan voorheen scholing plaats via docenten van andere scholen.

De scholing staat nu duidelijk op een lager pitje dan in de voorbereidingsjaren. Dat vinden schoolleiders soms jammer, omdat scholing tijdens de invoering zou betekenen dat het dan niet bij *'droogzwemmen'* zou zijn gebleven, maar onvermijdelijk: *"Alle energie is nu nodig voor de invoering van de vernieuwingen"*.

Op een aantal scholen is in de voorbereidingstijd voor de tweede fase slechts beperkt ingezet op didactische scholing (*"We hebben besloten beleidsarm in te voeren"*). Ook ervaren docenten de algemene scholing die is aangeboden via de eigen school vaak als *'bedacht door de leiding'* (*"We hebben van alles wat gedaan, veel lijn zat er niet in"*). Sommigen hebben sowieso het gevoel dat de voorbereiding op de tweede fase een zaak is geweest van schoolleiders en coördinatoren, zonder dat er veel met het team over gecommuniceerd is. Of men heeft zelfs het gevoel dat er ook op leidinggevend niveau geen totaalplan aan de invoering ten grondslag heeft gelegen (*"Ook onze school heeft veel te weinig tijd genomen om na te denken over de invoering van een eigen soort nieuwe bovenbouw en hoe dat studiehuis daar in past. Er is geen visie, we doen hier maar wat"*).

Dat didactische scholing nu veel zou helpen, is overigens lang niet de mening van iedereen: *"Ik heb niet het gevoel dat didactische scholing iets op zou lossen, het probleem is versnippering en overladenheid, daartegen helpen nieuwe werkvormen niet"*. Wat wel enigszins zou kunnen helpen, is meer tijd voor de docent: *"Ik heb meer behoefte aan experimenteertijd dan aan scholing. Er is ook veel te weinig voorbereidingstijd geweest"*.

Als er al tijd voor scholing kan worden vrijgemaakt dan vinden schoolleiders het lastig om goede didactische scholing te vinden: *"Als eenmaal 'Alle leerlingen bij de les' is afgerond, is er geen adequaat vervolg"*. Algemene (didactische) scholing wil men op de school zelf laten plaatsvinden: men wil de docenten er niet voor de deur uit sturen.

De 'scholing' waar docenten haast unaniem tevreden over zijn, zijn de gebruikersbijeenkomsten die door de methodeleveranciers worden georganiseerd. En ook wat de vakinhoudelijke verenigingen organiseren, vinden ze haast zonder uitzondering adequaat.

Andere vormen van scholing zijn dat niet altijd (*"Er zat ook veel bij waar je niks aan hebt. Ik was degene die moest vertellen en daar moest je nog voor betalen ook"*), maar soms wel een steun (*"Wat ik van de bijeenkomsten meeneem dat is dat anderen het ook niet allemaal weten, dat is wel een troost"*).

Het belangrijkste knelpunt is echter het volgende: de tijd die beschikbaar is voor scholing is te beperkt. Doordat men het druk heeft, komt men aan scholing – waar overigens wel behoefte aan is – niet toe (*"Het moet in de tijd die ik eigenlijk aan mijn lessen zou moeten besteden"*). En zou men iets meer tijd hebben dan zou dat nog niet genoeg zijn, want algemene didactische scholing moet het hebben van de lange adem: *"Alle leerlingen bij de les is wel handig, het geeft je wel ideeën over werkvormen. Maar je moet wel de ruimte krijgen om het steeds bij te houden en je moet de tijd hebben om met je collega's te kunnen overleggen over de didactiek. Dan moet je dus wel allemaal en steeds weer geschoold worden"*.

Schoolleiders en docenten verschillen soms behoorlijk van mening over de waarde en opbrengst van scholing die heeft plaatsgevonden. Op een aantal scholen liet de directie zich (zeer) positief uit over de ingehuurde scholing, terwijl docenten op diezelfde scholen lang niet allemaal zo enthousiast bleken.

Per vak

In het vervolg van dit hoofdstuk treft u besprekingen per vak aan. Van de vakken waarbij wij op 20 scholen of meer met docenten gesproken hebben, geven wij tamelijk uitgebreide beschrijvingen. Deze starten steeds met het kopje 'In het kort'. Daarin staat kort verwoord welke problemen er bij het vak gemeld worden. In de volgende kopjes treft u een uitgebreidere beschrijving van de gemelde problemen aan. Daarna volgen voor elk vak de onderdelen oplossingen, didactische werkvormen, de leermiddelen, de ondersteuning en afstemming en samenhang.

Van de vakken waarbij wij op minder dan 20 scholen met docenten hebben gesproken, staan kortere verslagen opgenomen, zonder tussenkopjes (Maatschappijleer, Nederlands, Klassieke talen en KCV, CKV2,3, Lichamelijke opvoeding, Informatica en Filosofie).

Met docenten voor de vakken ANW, CKV1 en Moderne vreemde talen werd in het eerste deel van het cursusjaar gesproken (op 23 scholen, 'de eerste tranche'). Die gesprekken richtten zich vooral op het thema *het toepassen van de verlichtingsmaatregelen* (zie daarvoor de inleiding). Door de andere aard van die gesprekken wordt voor die vakken op afwijkende wijze verslag gedaan.

De bètavakken

Wiskunde

In het kort

Als leerlingen wordt gevraagd wat het lastigste vak in hun profiel is, dan antwoordt meer dan de helft van de leerlingen – ongeacht het profiel - dat dat wiskunde is. Als hun wordt gevraagd waarom men zo'n moeite heeft met wiskunde, dan luidt het antwoord meestal dat wiskunde een vak is *dat je kan of dat je niet kan, je kan er eigenlijk niet voor leren*. Leerlingen kunnen moeilijk beoordelen waarvoor de kennis en vaardigheden die men moet verwerven, noodzakelijk zijn. Dat geldt met name voor de wiskunde B-programma's die door veel leerlingen abstract en dus moeilijk gevonden worden.

Docenten weten vaak niet goed duidelijk te maken wat voor de leerlingen het belang is van bepaalde domeinen (*“Wat moet je nou met differentiëren”*). Docenten ontlenen het belang vaak vooral aan het hoger onderwijs (*“Dat heb je later nodig, tijdens je studie”*). In alle profielen kost wiskunde de leerlingen, naar eigen zeggen, relatief veel tijd.

Ook de docenten melden problemen, vooral dat er te weinig tijd is om het programma goed te kunnen begeleiden.

Tijd

Veel wiskundedocenten vinden dat zij te weinig contacttijd toebedeeld hebben gekregen om leerlingen naar het vereiste eindniveau te kunnen begeleiden. Ze wijzen er op dat voor wiskunde de hoeveelheid studielast op de eigen school volgens dezelfde omrekeningsfactor als de andere vakken in lessen (en begeleidingsuren) is vertaald, terwijl veel wiskundedocenten van mening zijn dat hun vak vraagt om een intensievere begeleiding dan een aantal andere vakken. *“Wiskunde is voor veel leerlingen moeilijk. Dan moet de docent er naast staan als er problemen zijn. Voor mijn vak werkt een model van zelfstandig leren niet”*.

De leerlingen hebben zelden het gevoel dat er een gebrek aan 'uitlegtijd' is. Ze hebben eerder het gevoel dat ze veel opdrachten moeten maken, die een zee van tijd kosten en niet altijd een adequate voorbereiding op een schoolexamen vormen: *“En als je dan denkt dat je die onder de knie hebt, dan krijg je op het schoolexamen veel moeilijker sommen dan je verwachtte”*.

Bij doorvragen over de hoeveelheid contacttijd in vergelijking met de situatie voorafgaand aan de tweede fase blijkt dat het aantal uren voor wiskunde B1,2 ongeveer gelijk (en soms hoger) is dan het aantal uren dat scholen vroeger voor wiskunde B uitgaven. Wiskunde A1,2 komt er wat bekaaid af: voor wiskunde A stonden voorheen meestal 1 of meer uren per jaar meer dan in de tweede fase op het rooster. Een vergelijking met de deelvakken laat zich moeilijk maken, daar deze pas zijn ontstaan met de profielen.

De 'hoeveelheid beschikbare tijd' is echter ook een rekbaar begrip: hoewel tijdens keuzewerktijd leerlingen vaak juist voor meer wiskunde-begeleiding kiezen, tellen docenten – ook wiskundedocenten! – zelden de uren voor keuzewerktijd bij het totaal van hun contacturen op. Die uren vindt men te vrijblijvend (*“daar kun je toch niet op rekenen”*), men kan de leerlingen niet goed 'bij de les houden' (*“Ze zitten in die uren meestal te werken aan werkstukken of repetities die ze het volgende uur of de volgende dag hebben”*) en men krijgt leerlingen in het lokaal die niet van de eigen groep zijn, maar deel uitmaken van de klas die les heeft van een collega (*“Dan ken ik ze niet en weet ik niet wat ze wel en niet kunnen”*).

De verschillende programma's

De moeilijkheden worden vooral gemeld bij de programma's voor wiskunde B: volgens leerlingen en docenten is het veel en is het moeilijk. Ook A1,2 is niet probleemloos. Dat is echter niet zozeer moeilijk als wel veel. 'Veel' met name in relatie tot de hoeveelheid tijd die de docent heeft om leerlingen te helpen zich het programma eigen te maken.

Wiskunde A1 wordt zelden tot nooit inhoudelijk als problematisch genoemd. Wel wordt opgemerkt dat dit vak nu ook gevolgd wordt door leerlingen die vroeger nooit wiskunde in het pakket zouden hebben opgenomen. Deze leerlingen hebben weinig affiniteit met het vak en zij hebben er derhalve moeite mee. De geringe affiniteit leidt bij hen eerder tot 'minder voor het vak doen' dan dat zij zich extra inspinnen. Dat geldt op de havo sterker dan op het vwo. Het is voor sommige scholen reden op de havo – waar het vak wordt afgesloten met een schoolexamen – de eisen voor A1 bescheiden te houden: het aantal onvoldoendes blijft daar beperkt. Sommige andere scholen melden relatief

eenvoudige 'herkansingen', waardoor ook de zwaksten een voldoende kunnen halen of daar bij in de buurt kunnen komen. Ook andere 'oplossingen worden gemeld: "Ik bouw A1 om tot steunvak voor economie. Ik heb me laten vertellen dat de inspecteur dat oogluikend zal toestaan".

Op het vwo kent het deelvak ook een centraal examen. Dat betekent dat een relatief klein vak, dat in de 4^e (en 5^e) vaak samen met het hele vak staat geprogrammeerd lang meegenomen moet worden. Docenten en schoolleiders pleiten dan ook voor de mogelijkheid het vak eerder te mogen afsluiten met een schoolexamen, met name om de genoemde organisatorische redenen.

De praktische opdracht

De praktische opdracht is niet bij veel wiskundedocenten populair. Dit onderdeel vinden ze veel tijd kosten, terwijl ze hun tijd hard nodig zeggen te hebben voor andere onderdelen. Anderen vinden dat wiskunde zich sowieso niet zo goed leent voor praktische opdrachten, zij vinden het dan ook heel ingewikkeld goede opdrachten te vinden of te maken.

De grafische rekenmachine

Verreweg de meeste docenten vinden de grafische rekenmachine een verrijking voor hun vak, een positieve vernieuwingsimpuls. Enkeligen vinden hem tot onduidelijkheid leiden, doordat de docenten er zelf nog niet zo goed mee overweg kunnen of vinden dat met andere hulpmiddelen (een combinatie van de computer en de rekenmachine) veel meer mogelijk is.

Waar iedereen het wel over eens lijkt, is dat de grafische rekenmachine gebruikt moet kunnen worden waar hij maar van nut kan zijn. Dus ook bij economie.

Oplossingen

Veel wiskundedocenten willen vooral 'meer uren' voor hun vak. Soms zijn er uitgesproken ideeën over waar die uren vandaan kunnen komen (de talen, ckv1 en anw), maar meestal heeft men geen suggesties.

Als er wordt gevraagd of 'schrappen in het programma' geen soelaas zou kunnen bieden, zijn de reacties zeer verschillend van aard. Er is een groep die dit volkomen afwijst ("dat kan niet, want het hoger onderwijs rekent er op dat dit in het voortgezet onderwijs aan de orde is gekomen" of "mijn collega van natuurkunde gaat er van uit dat ik die onderdelen doe"). Zij pleiten voor meer wiskunde-uren of voor het aanpassen van het examenniveau

Er is een groep die wel voor schrappen zou zijn, ware het niet dat er eigenlijk geen onderdelen aan te wijzen zijn ("Ik kan wel e.e.a. noemen, maar dat is bij elkaar zo weinig dat dat ook niet veel zou uitmaken").

Een derde groep - het merendeel van de docenten - is van oordeel dat schrappen eenvoudig zou moeten kunnen. Ten eerste omdat er "gewoon domeinen uit zouden kunnen, om het even welke" (percentages van 20% worden dan meer dan eens genoemd). Voor deze groep is bijna geen een van de onderdelen van het programma heilig: "Natuurlijk kan er van alles uit, want er is door hobbyisme uit het hoger onderwijs ook van alles en nog wat ingekomen". Maar degenen die zich wel kunnen vinden in 'schrappen', zijn het overigens lang niet altijd met elkaar eens over welke domeinen wel heilig zijn. De een ziet heil in meetkunde schrappen, terwijl de ander dat een cruciaal onderdeel van een programma vindt. Hij of zij heeft dan bij voorbeeld een voorkeur voor het schrappen van (delen van) 'voortgezette analyse', terwijl een derde dat absoluut niet ziet zitten en meer ziet in het snijden in 'de differentiaalvergelijkingen'. Oftewel: een grote groep kan zich vinden in schrappen om de problemen te lijf te gaan, maar er zullen moeilijk onderdelen te selecteren zijn die in meerderheid door docenten zullen worden aangewezen om uit het programma te verwijderen.

Een deel meldt zelf tot schrappen over te zijn gegaan ("Ik heb een deel van de onderwerpen geschrapt die alleen in het schoolexamen zitten") of daar wellicht toe over te zullen gaan ("Als ik er niet aan toe kom doe ik de keuze-onderwerpen gewoon niet"). Sommigen zeggen dat ze in het 'programma' geschrapt hebben, terwijl ze eigenlijk bedoelen dat zij een aantal opdrachten in de boeken overslaan: tijdens de invoeringsfase is voor veel docenten bij gebrek aan eigen ondervinding en ervaring het boek de meest betrouwbare vertaling van het examenprogramma in uitleg en oefening om het vereiste niveau aan het eind van de opleiding te halen.

Onwetend- en onzekerheid

De problemen die docenten ondervinden zijn voor een deel mogelijk ook te benoemen als aanloopproblemen. Immers meer dan eens melden docenten dat zij nog niet zo'n goed zicht hebben op welke niveau ze moeten uitkomen ("Je weet waaraan je begint, maar je weet niet waar je

uiteindelijk moet eindigen). Wellicht zit de overladenheid bij deze docenten in het feit dat zij het niveau dat op het examen gevraagd wordt te hoog inschatten.

En meer dan eens volgt een docent trouw het boek, zonder het examenprogramma echt goed te kennen. Hij of zij moet dan soms melden dat over 6vwo nog niets te zeggen valt *“omdat er in de 6^e nog geen tweede fase-programma draait”*. En de docenten die heel trouw de boeken volgen, laten leerlingen vaak erg veel opdrachten voor wiskunde uit overvolle boeken maken.

Didactische werkvormen

Relatief veel wiskundedocenten zijn van mening dat wiskunde een vak is *“dat veel uitleg vergt”*. Wiskunde en zelfstandig leren is voor hen een combinatie die niet goed past. Ze vinden dat de docent nodig is bij de introductie van een onderwerp, ter assistentie als de leerlingen zelf of in groepjes aan de opdrachten en vraagstukken werken en bij het nakijken van het huiswerk. De leerlingen zelf laten bepalen hoeveel oefening nodig is om zich kennis, inzicht en vaardigheden eigen te maken, vinden zij voor wiskunde een onverstandige werkwijze. Daarom wordt er veel geklaagd over te weinig begeleidingstijd.

Wat ze didactisch lastig vinden is dat B1 en B1,2 niet goed stapelbaar zijn: als zij heel- en deelvakkers in één groep hebben, is dat lastig te organiseren.

De leermiddelen

Over de boeken is men behoorlijk tevreden. De gekozen indeling van sommige methodes leidt er wel toe dat leerlingen veel boeken moeten aanschaffen, maar daar staat vervolgens wel in wat er in moet staan. Als er gemopper is dan is het over de veelheid aan opdrachten, de onoverzichtelijkheid van al die boeken en de fouten in antwoordenboekjes (waardoor leerlingen niet verantwoord zelf hun antwoorden kunnen nakijken).

De ondersteuning

Over gebruikersbijeenkomsten van methodes en over evenementen georganiseerd door de vakinhoudelijke vereniging is men enthousiast. Dat geldt minder voor het overige nascholingsaanbod, waarbij vooral de didactisch gerichte scholing niet veel waardering ondervindt: *“Als ik scholing volg dan wil ik wel iets leren, niet samen bedenken wat we niet kunnen”*. Of zoals een andere docent het uitdrukte: *“Het zijn net zulke twijfelaars als ik zelf ben, daar bij die nascholing”*.

Praktische opdrachten zijn moeilijk te bemachtigen en ook is er behoefte aan meer voorbeelden van examens. Op een school deden docenten de suggestie om, bij voorbeeld via de vakinhoudelijke vereniging, te gaan werken aan het opzetten van databanken met opdrachten.

Afstemming en samenhang

Reeds eerder is al eens opgemerkt dat docenten ontevreden zijn over de afstemming tussen onder- en bovenbouw (zie daarvoor de peilingverslagen): in de onderbouw wordt te weinig van de leerling gevraagd en in de bovenbouw is het hard werken om op het vereiste eindniveau te komen.

Er kan in zijn algemeenheid worden geconstateerd dat er op het gebied van afstemming en samenhang tussen vakken nog veel werk verzet moet worden. Dat geldt in sterke mate voor wiskunde: zelfs zeer in het oog springende dwarsverbanden met economie in het EM-profiel en natuurkunde in de N-profielen worden zelden aangebracht.

Natuurkunde

In het kort

De meeste natuurkundedocenten melden dat hun vak voorheen moeilijk werd gevonden en dat dat niet anders is geworden sinds de tweede fase. Op zich ervaart men dat niet als een probleem. Wel vinden enkelen dat de proefexamens een te hoog niveau veronderstellen.

Docenten spreken elkaar nog wel eens tegen over de omvang en zwaarte van de verschillende programma's voor natuurkunde: waar de een het vak op de havo te vol vindt, vindt de ander juist het tegendeel voor de havo gelden

Docenten zijn het er wel in meerderheid met elkaar over eens dat de volgende twee punten knelpunten zijn: door het volle programma is er erg weinig tijd voor praktische opdrachten/practica en het deelvak is relatief moeilijker dan het heelvak.

Praktische opdrachten/practica

Veel docenten melden niet in voldoende mate aan praktische onderdelen toe te komen en zij merken op dat de praktische component zelfs minder tijd krijgt toebedeeld dan voorheen. Ook telt hij voor de weging minder zwaar mee dan vroeger. Het gevolg is, volgens deze docenten, dat de praktische vaardigheden noodgedwongen op een lager niveau uitkomen dan voorafgaand aan de tweede fase. Die magere ruimte voor praktische onderdelen is dus vooral een kwestie van tijdgebrek, maar niet van tijdgebrek alleen: ook het gegeven dat de praktische onderdelen maar voor 20% het eindcijfer bepalen, leidt er toe dat deze een tamelijk minimale plek in het programma krijgen toebedeeld.

Deelvak

Veel docenten hebben de stellige overtuiging dat het deelvak relatief moeilijk is: de deeltijders moeten in minder tijd een programma doen dat in omvang als niet veel kleiner dan het totale programma wordt ervaren. Per eenheid programma is er voor hen die het hele vak kiezen meer tijd beschikbaar dan voor hen die het deelvak kiezen. Dat wordt voor docenten vooral goed zichtbaar als zij een deel van de uren de twee groepen bij elkaar hebben. Dat is hard werken voor de deelvallers. Daar komt bij dat de deelvallers bijna allen leerlingen met het profiel Natuur en techniek zijn. Dat zijn volgens de docenten meestal hun beste exacte leerlingen. Hun minst begaafde leerlingen, de deelvallers, krijgen minder tijd om een bijna even groot programma te doen. Dat wordt als onrechtvaardig beschouwd: *"De relatief begaafden kiezen het hele vak en krijgen dan meer uren begeleiding dan de relatief zwakken, die juist die begeleiding heel hard nodig hebben"*.

Oplossingen

Docenten doen dan ook een oproep om nog eens naar de verdeling tussen de twee vakken te kijken. Want is natuurkunde¹ niet onnodig zwaar als vooropleiding voor de opleidingen in de gezondheidssector? Terwijl aan de andere kant ook een enkeling opmerkt dat natuurkunde¹ *"uiteeraard niet veel lichter kan, nu je hiermee ook toegang hebt tot technische opleidingen"*.

Vastomlijnde ideeën over wat van natuurkunde¹ naar natuurkunde² zou kunnen, bestaan er onder docenten niet.

Om ruimte te krijgen voor praktische onderdelen moeten er meer uren beschikbaar komen voor het vak of moet er in de huidige hoeveelheid onderwerpen geschrapt worden (hetgeen volgens de meesten ook goed mogelijk is). Tevens is het noodzakelijk dat praktische onderdelen zwaarder mogen meetellen dan voor 20%.

Didactische werkvormen

Natuurkundedocenten vinden het over het algemeen niet lastig om goede werkvormen bij de leerstof te vinden. Met andere woorden, er worden op didactisch gebied nauwelijks knelpunten gemeld. Wat wel als probleem wordt ervaren, is dat de geringe contacttijd die er voor het vak is, uitsluit dat leerlingen veel kennis en inzicht proefondervindelijk opdoen. Praktische vaardigheden hebben een minder belangrijke plaats dan voorafgaand aan de tweede fase. Een gebrek aan vaste proefopstellingen en voorschriften voor de veiligheid verhinderen dat leerlingen meer zelfstandig aan de praktische vaardigheden toekomen.

De leermiddelen

Zelden leidt dit onderwerp tot een extreem positief of negatief oordeel: men lijkt in redelijke mate tevreden over de voorhanden zijnde methodes. In een enkele geval vindt men dat de schrijvers wel wat erg ver door de knieën zijn gegaan om een leerlingvriendelijke methode te maken en vindt men de methodeschrijvers doorgeschoten naar 'kinderachtig taalgebruik'.

De ondersteuning

Er heerst tevredenheid over de ondersteuning door de vakinhoudelijke vereniging. Over de door anderen geboden ondersteuning is men minder enthousiast. Met termen als *"niet adequaat"* en *"alleen maar gebracht en niets gehaald"* wordt een negatief oordeel geveld over nascholingscursussen. Ook over andere vormen van ondersteuning heerst nog geen enthousiasme: *"Op ons aanbevolen sites verandert er maar weinig. Er wordt meer beloofd dan ze waar kunnen maken. Hopelijk zal dat in de toekomst beter worden"*.

Afstemming en samenhang

Er worden geen vakspecifieke klachten gemeld over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. Afstemming binnen de profielen met de andere profielvakken vindt relatief vaak plaats (binask-secties

of geregelde binask-overleggen bestaan op vrij veel scholen), maar afstemming met wiskunde schiet er tot op heden bij in.

Scheikunde

In het kort

De scheikundedocenten verschillen in hun bevindingen nauwelijks van hun collega's van natuurkunde, alhoewel voor dit vak de problemen wat groter lijken (met name op de havo). Ook zij melden dat ze door de volle programma's, de geringe hoeveelheid contacttijd en de geringe wegingsfactor voor praktische opdrachten (20%) te weinig tijd kunnen en willen besteden aan practica en praktische opdrachten. En ook zij achten het programma voor het deelvak op het vwo relatief zwaar ten opzichte van het heelvak.

Wat in vergelijking met natuurkunde bij scheikunde duidelijker naar voren komt is dat de problematiek van een overladen programma zich vooral toespitst op de havo. Door het overladen programma, met erg veel onderwerpen voor de beschikbare tijd, heeft men het gevoel dat alles veel te gehaast afgewerkt moet worden.

Praktische opdrachten / practica

Ook veel scheikundedocenten vinden dat ze in onvoldoende mate aan praktische onderdelen toekomen en er in vergelijking met de oude stijl op achteruit zijn gegaan. En ook voor scheikunde geldt dat veel docenten opmerken dat de praktische vaardigheden noodgedwongen op een lager niveau uitkomen dan voorafgaand aan de tweede fase. Arbo-voorschriften verhinderen bovendien dat leerlingen zelfstandig met proeven aan de slag kunnen gaan.

Toch blijft een niet onbelangrijk aantal docenten wel relatief veel tijd aan practica besteden. Zij zeggen te hebben gekozen voor invulling van de beschikbare contacttijd met alleen nog practica en uitleg. Voor zaken als het werken aan opdrachten in de klas is er dan geen tijd meer: het werken door de leerlingen vindt onbegeleid plaats. Daarmee loopt overigens ook de werkdruk voor de docent op, want al dat onbegeleid verrichte werk moet toch ook eens een keertje door hem of haar nagekeken worden. Om tijd te winnen voor de essentialia worden de 'leuke opdrachten' vaak geschrapt.

Deelvak

Ook bij scheikunde wordt vaak gehoord dat het deelvak op het vwo relatief moeilijk is: de deeltijders moeten in minder tijd een programma doen dat in omvang als niet veel kleiner dan het totale programma wordt ervaren. Per eenheid programma is er voor hen die het hele vak kiezen meer tijd beschikbaar dan voor hen die het deelvak kiezen: juist de 'zwakke' leerlingen hebben weinig uren. Docenten klagen vooral als zij een deel van de uren de twee groepen bij elkaar hebben, dat vinden ze voor beide groepen leerlingen lastig en bovendien voor zichzelf moeilijk te organiseren.

Het havo-programma

De moeilijkheden concentreren zich vooral op het havo. *"Ik had vroeger 8 uur, nu 5 uur, terwijl het programma slechts 10% kleiner is". "Ik ben van 8 naar 4½ uur gegaan, terwijl er nauwelijks geschrapt is en de vaardigheden er bij zijn gekomen"*.

Men klaagt over te veel onderwerpen, te veel de breedte in en niet of nauwelijks enige diepgang, er moet te veel in te korte tijd etc.

Oplossingen

Docenten zijn het niet erg met elkaar eens over de beste oplossing voor de gesignaleerde knelpunten. Een gedeelte van hen vindt dat er blokken geschrapt kunnen worden. Voor hen maakt het op zich eigenlijk niet zo veel uit welk blok dat is, als er maar tijd komt voor de overige blokken.

Docenten zitten vaak nog niet erg goed in het eigen programma: ze weten nog niet zo precies *wat er volgend jaar komt* en kunnen daarom wel aangeven dat hun voorkeur uitgaat naar schrappen, maar hebben er veel moeite mee onderdelen aan te wijzen die daarvoor als eerste in aanmerking komen.

Anderen denken dat er dan op de havo geen echt vak meer overblijft. Zij vragen om meer uur, oftewel om uitbreiding van het aantal studielasturen bij het gelijkblijven van het examenprogramma.

Uitgesproken ideeën over waar die uren vandaan moeten komen zijn er niet, maar wel wordt vaak aanbevolen het aantal vakken dat een leerling moet volgen te verminderen en anw niet voor iedereen verplicht te stellen.

Als er meer ruimte komt, dan kan ook meer tijd aan praktische onderdelen worden besteed. In dat geval zouden die ook wel weer wat zwaarder dan 20% mogen meetellen.

Didactische werkvormen

Vooral op de havo vinden velen dat ze aan niet veel meer toekomen dan uitleg en instructie. Er is te weinig tijd voor vormen van begeleid zelfstandig werken, andere werkvormen of om iets voor te doen. De geringe contacttijd die er voor het vak is, leidt er op veel scholen ook toe dat leerlingen kennis en inzicht te weinig proefondervindelijk opdoen: de praktische vaardigheden hebben een minder belangrijke plaats dan voorafgaand aan de tweede fase. En net zoals bij natuurkunde verhinderen een gebrek aan vaste proefopstellingen en voorschriften voor de veiligheid dat leerlingen meer zelfstandig aan de praktische vaardigheden toekomen.

De leermiddelen

Ook bij scheikunde leidt dit onderwerp zelden tot een extreem oordeel. Als het al extreem is, dan is het eerder positief dan negatief. Men lijkt dus in behoorlijke mate tevreden over de voorhanden zijnde methodes. Een enkeling heeft kritiek op het niveau dat in het boek wordt nagestreefd, maar twijfelt vervolgens of dat werkelijk spoort met het niveau dat op het centraal examen wordt verlangd: *“Door het boek lijkt het te bereiken niveau heel laag, maar is dat ook werkelijk zo?”* Het is ook een illustratie van het feit dat veel docenten nog niet goed in hun programma zitten, ze moeten eerst een geheel cohort van klas 4 tot en met het examen gehad hebben, voordat zij zich enigszins zeker voelen over wat het programma daadwerkelijk inhoudt en welk niveau moet worden behaald.

De ondersteuning

Hier kan een identiek verhaal gehouden worden als voor natuurkunde. Er heerst tevredenheid over de ondersteuning van de vakinhoudelijke vereniging. Over de door anderen geboden ondersteuning is men minder enthousiast.

Afstemming en samenhang

Ook bij scheikunde worden geen vakspecifieke klachten gemeld over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. Afstemming binnen de profielen met de andere profielvakken vindt relatief vaak plaats (binask-secties of geregeld binask-overleg). Of afstemming met wiskunde ook handig of misschien zelfs noodzakelijk is, weet men niet. In ieder geval vindt dat overleg tot op heden niet of nauwelijks plaats.

Biologie

In het kort

Het wordt een wat eentonig verhaal voor wat betreft de praktische onderdelen. De biologie-docenten verschillen nauwelijks in hun bevindingen van hun collega's van natuurkunde en scheikunde. Ook zij melden dat ze door de volle programma's, de geringe hoeveelheid contacttijd en de geringe wegingsfactor voor praktische opdrachten (20%) weinig tijd kunnen en willen besteden aan practica en praktische opdrachten.

Over de verhouding tussen deelvak en heelvak verschillen zij echter van mening met hun collega's van de andere binask-vakken: zij vinden niet zozeer dat de streep tussen deelvak en heelvak verkeerd staat, maar zij zijn van mening dat bepaalde onderdelen die nu in het programma van het deelvak staan beter naar het heelvak kunnen en omgekeerd.

Praktische opdrachten/practica

Voor biologie kan een identiek verhaal gehouden worden als voor scheikunde en natuurkunde. Veel biologie-docenten vinden dat ze in onvoldoende mate aan praktische onderdelen toekomen, waardoor de praktische component minder tijd krijgt toebedeeld dan voorheen en dat de praktische vaardigheden noodgedwongen op een lager niveau uitkomen dan voorafgaand aan de tweede fase. Ook bij biologie blijft een niet onbelangrijk aantal docenten wel relatief veel tijd aan practica besteden. Voor gevarieerde werkvormen en begeleiding bij zelfwerkzaamheid is er geen tijd, waardoor de leerlingen, naar het oordeel van de docenten, te veel onbegeleid moeten werken. Ook hier melden docenten dat zij noodgedwongen hebben moeten kiezen voor het schrappen van de franje, hetgeen ze het gevoel geeft dat het biologie-onderwijs *“verschoolst en verschraalt”*.

Deelvak

Anders dan bij natuur- en scheikunde is het probleem bij het deelvak niet dat het relatief groot is in vergelijking met het heelvak, maar dat naar het oordeel van docenten de onderwerpen niet goed verdeeld zijn over deel- en heelvak: bepaalde onderdelen van het deelvak zijn meer op hun plaats in het heelvak en andersom.

Oplossingen

Vooraf om meer tijd te krijgen voor praktische onderdelen bepleit men ingrepen in de programma's. Dat geldt sterker voor havo dan voor vwo: *"Op het vwo is het haalbaar, maar op de havo is er te weinig tijd. Daardoor blijft alles oppervlakkig en kom je niet voldoende aan practica toe. Wellicht is het een oplossing meer onderwerpen alleen in het schoolexamen te toetsen"*. De meesten pleiten echter voor meer contacttijd, zodat er ook meer tijd is voor praktische onderdelen. Die tijd kan gevonden worden door nog eens nauwkeurig te kijken of leerlingen wel zo veel vakken moeten volgen en door nog eens na te denken of anw wel voor alle leerlingen verplicht zou moeten zijn (zie ook bij scheikunde).

Op het vwo acht men al veel gewonnen als de verdeling van onderwerpen over deelvak en heelvak nog eens goed tegen het licht wordt gehouden. Want in schrappen ziet lang niet iedereen de oplossing van gevoelde problemen: *"Er kan niet in het programma geschrapt worden, want alles is belangrijk"*.

Didactische werkvormen

Docenten ervaren dat

vooral op de havo er veel in te korte tijd moet: *"Alles wordt even aangestipt, maar de vraagstukken vragen om diepgang"*. Doordat het naar hun oordeel zo veel is, komen ze niet toe aan variatie in werkvormen en vormen van zelfstandig leren. Ze hebben de indruk dat ze zich beperken tot een tamelijk schrale vorm van begeleiden: *"Als je alles naar de letter van de wet zou doen, dan is het onhaalbaar. Ik heb dus de franje er af gehaald"*.

De leermiddelen

Net zoals bij schei- en natuurkunde leidt dit onderwerp zelden tot een extreem oordeel. En ook voor biologie-methodes zijn de oordelen eerder positief dan negatief.

Af en toe is er een kritische noot over de werkboeken te horen, die enkelen wel heel frivol vinden, terwijl er gebrek aan tijd wordt gevoeld: *"Het lijkt wel zo'n vakantiepretboek met al dat gefröbel en geknutsel. Daardoor zien de leerlingen niet wat echt belangrijk is"*.

De ondersteuning

Biologie-docenten hebben over het algemeen niet het gevoel dat er met de tweede fase nu zo ontzettend veel voor hen veranderd is. Door de web-programma's die in de negentiger jaren werden geïntroduceerd, voelt men zich vaak tweede fase-voorloper in de school: men heeft de vertaalslag naar ander onderwijs naar eigen gevoel al eerder gemaakt. Aan specifieke scholing of informatie blijkt bij de biologen op dit moment dan ook veel minder behoefte dan bij andere vakken.

Afstemming en samenhang

Ook voor biologie gelden geen vakspecifieke klachten als het gaat over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. En zoals hiervoor al bij natuur- en scheikunde aangegeven: afstemming binnen de profielen met de andere profielvakken vindt relatief vaak plaats (binask-secties of geregeld binask-overleg). En ook voor biologie geldt: men weet niet of afstemming met wiskunde handig of noodzakelijk is: het overleg is er tot op heden niet of nauwelijks van gekomen.

De zaakvakken

De problemen die bij Geschiedenis, Aardrijkskunde en Maatschappijleer genoemd worden zijn voor een deel identiek. Ze zijn voor de volledigheid toch bij al deze drie vakken beschreven. Daardoor zal de lezer op enige herhalingen stuiten.

Economie

In het kort

Over het algemeen vindt men het hele vak economie goed te doen: het is niet te moeilijk en volgens de meeste docenten past de hoeveelheid programma goed bij de hoeveelheid studielast voor het vak. Dat vindt men veel minder gelden voor het deelvak, zeker op de havo.

Een tweede probleem vormt het feit dat deelvak en heelvak niet stapelbaar zijn. Docenten die deelvakkers en heelvakkers in één klas hebben zitten, vinden dat didactisch erg lastig. De schoolleidingen vinden het organisatorisch ingewikkeld om deelvak en heelvak efficiënt over de jaren te verspreiden. Een ander probleem is dat heel andere orde is dat veel docenten het programma niet up to date vinden: het programma voor de tweede fase wijkt niet zo veel af van het oude economie-programma. Dat was overigens al bekend bij het opstellen van de programma's voor de tweede fase. Het was gezien de geringe tijd die beschikbaar was om examenprogramma's te formuleren, niet te vermijden. Dat het nu door veel docenten als een probleem wordt ervaren, maakt duidelijk dat enige haast met de aanvang van 'groot onderhoud' voor dit vak geboden is.

Deelvak

In tegenstelling tot de hele vakken worden er wel vaak problemen met de deelvakken Economie gemeld. Zowel op de havo als op het vwo, maar het meest sterk op de havo. Docenten vinden de hoeveelheid stof in het deelvak veel in verhouding tot de hoeveelheid studielast die voor het vak staat. Ze verbazen zich er over dat het deelvak een aftreksel is van het hele vak: "*Dat kan toch nooit de bedoeling zijn*". Er leeft bij sommigen het gevoel dat het opstellen van een programma voor de deelvakken nattevingerwerk is geweest: "*Er horen andere onderdelen in het deelvak, niet al dat gereken voor een groep die dat niet zo goed kan*".

Overigens speelt onzekerheid over het niveau dat op het examen gevraagd wordt ook een rol: "*Het deelvak is goed te doen als het examen zo onbenullig is als waar wij op rekenen*".

Het deelvak op de havo is volgens veel docenten vooral lastig voor die leerlingen die dat vak anders niet gekozen zouden hebben: de leerlingen in het profiel Cultuur en maatschappij. Docenten twifelen ook over het nut om leerlingen met dit profiel te verplichten economie in het pakket te nemen.

Stapelbaar

Op veel scholen is men er van uit gegaan dat economie 1 en economie 2 stapelbare programma's kennen. Gaandeweg is men er achter gekomen dat dat niet het geval is: economie 1,2 is in feite een verdiepingsprogramma van economie 1. Daardoor is de plek die het vak in de verschillende leerjaren op het rooster heeft gekregen niet altijd efficiënt. En ook de groeperingvormen zijn op sommige scholen onhandig gekozen, waardoor docenten tegen didactische problemen aanlopen.

Scholen zijn dit langzamerhand aan het herstellen, maar dat blijkt vaak lastig: als je een steentje in het organisatorische bouwwerk verplaatst, dan blijft het niet beperkt tot dat ene steentje. Het kan daarom nog wel even duren voor alle scholen de economieprogramma's organisatorisch op de rails hebben.

De grafische rekenmachine

Over één ding zijn de economiedocenten het zeker eens: de grafische rekenmachine moet ook tijdens het centraal examen gebruikt mogen worden. Zij kunnen er geen logica in ontdekken dat een technisch hulpmiddel dat tijdens het onderwijsleerproces gebruikt moet worden, tijdens het examen opeens taboe is: "*Dat vinden wij van de gekke!*"

Oplossingen

Docenten juichen het toe dat hun vak aan een *grote onderhoudsbeurt* onderworpen gaat worden: de vakinhoud is niet actueel genoeg. Hoe eerder de wijzigingen worden aangebracht, des te beter. Bij die herformulering van de inhoud van het economie-onderwijs zou tevens naar het onderscheid tussen deelvak en heelvak gekeken moeten worden: het is niet voor de hand liggend het deelvak een aftreksel van het hele vak te laten zijn.

Men vraagt ook om oplossingen voor de korte termijn (met name het probleem van economie in CenM op de havo en de problemen m.b.t. de organiseerbaarheid van deelvakken naast heelvakken), maar heeft zelf op dit terrein geen suggesties die direct uitvoerbaar zijn.

Didactische werkvormen

Alhoewel docenten het programma voor het hele vak zowel op de havo als het vwo goed te doen vinden, melden ze wel geregeld dat ze te weinig contacttijd hebben. Daardoor is er weinig tijd voor praktische opdrachten, worden de lessen niet in een actueel kader geplaatst (waardoor ze hun lessen zelf saai vinden) en is er te weinig tijd om zelfstandig leren te begeleiden. *"Zelfstandig leren vraagt om begeleiding, je moet complimenten kunnen uitdelen en kunnen bijsturen. Daar is met zo weinig contacttijd geen ruimte voor"*. Met name voor het deelvak vindt men dat ook de tijd ontbreekt om voldoende *in te oefenen*.

En het is hiervoor al geschetst: een didactisch probleem ontstaat op enkele scholen als deelvakkers en heelvakkers bij elkaar in één groep zitten: deel- en heelvak zijn niet stapelbaar.

De leermiddelen

Men is over het algemeen tevreden over de boeken die er voor het (deel)vak zijn gemaakt. Echter degenen die het examenprogramma eens nauwkeurig met de inhoud van de boeken hebben vergeleken, zijn tot de ontdekking gekomen dat niet alle boeken het totale examenprogramma dekken en dat je voor een enkel onderdeel je heil tot een andere methode moet zoeken.

Naast tevredenheid over de 'theorieboeken' en de lesbrievenmethode is er soms minder enthousiasme voor de overige producten die bij de methodes geleverd worden: *"Wat een onzin al die vragenboeken en knipselschriftjes waar je nooit meer naar kijkt"*.

De ondersteuning

Men heeft over het algemeen niet zo'n behoefte aan scholing. Het lijkt er op dat veel economie-docenten het gevoel hebben dat er voor hun vak niet zoveel veranderd is, waardoor 'op cursus gaan' niet per se noodzakelijk is en ook nieuw ondersteunend materiaal achterwege kan blijven. Waar ze wel behoefte aan hebben wordt door de vakinhoudelijke vereniging geleverd. Daar is men dan ook zeer over te spreken.

Aan een andere didactiek komt men door tijdgebrek eigenlijk niet toe: *"Dus waarom zou je je dan didactisch willen scholen?"*

Afstemming en samenhang

In de bovenbouw begint Economie meestal vanaf een nulpunt: het economieprogramma in de onderbouw heeft nauwelijks iets te maken met het bovenbouwprogramma, menen velen.

Zelden tot nooit wordt er melding van gemaakt dat economie binnen het profiel EenM (en CenM) overleg heeft gevoerd met de andere zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis) en/of wiskunde om raakvlakken in kaart te brengen.

Management en organisatie

In het kort

Docenten Management en Organisatie op de verschillende scholen verschillen aanzienlijk in hun opvattingen over wat knelpunten bij dit vak zijn. Waar ze het wel in overgrote meerderheid over eens zijn, is dat het vak voor veel leerlingen lastig is *"omdat er erg veel onderdelen in zitten, terwijl een boekhoudkundig fundament niet wordt aangebracht"*. En dan gebeurt het, zoals een docent het uitdrukte, *"dat op een gegeven moment de kast gewoon omvalt, dat is niet te houden"*.

Inhoud van het vak

Veel leerlingen die het vak hebben gekozen, zijn teleurgesteld over de inhoud. Op grond van de naam van het vak verwachtten ze een zekere nadruk op managementachtige aspecten: *"Maar het is eigenlijk gewoon boekhouden"*. Scholen zijn er in hun voorlichting over het vak vaak maar matig in geslaagd een reëel beeld te schetsen over wat de leerling die het vak kiest te wachten staat. In de eerste twee jaar zijn veel leerlingen tussentijds afgehaakt: ze hebben het vak voor een ander vak ingeruild of hebben het laten vallen als ze een extra vak hadden gekozen. Verwacht mag worden dat dit een aanloopp probleem is: scholen (docenten) weten nu zelf beter wat het programma van het vak is en zullen hun leerlingen beter kunnen voorlichten bij het keuzep proces.

Moeilijkheidsgraad en omvang

Bij docenten variëren de kwalificaties aangaande de moeilijkheidsgraad van het vak van 'erg moeilijk voor de havo-leerlingen' tot 'het is zeker voor het vwo een inhouds- en niveauloos vak'. Het mag duidelijk zijn, beide uitersten bepleiten een reconstructie, maar wel van geheel tegengestelde aard. Die enorme verschillen in de beoordeling van de moeilijkheidsgraad van het vak doen zich ook bij leerlingen voor: op vrij veel scholen noemen leerlingen M&O een vol en moeilijk vak, vaak ook omdat men zich een hele andere voorstelling van de inhoud had gemaakt. Op andere scholen noemt men M&O het vak "waar je met een beetje ijver en doorzettingsvermogen zeker een voldoende voor moet kunnen halen".

Inhoud

Waar docenten M&O elkaar in kunnen vinden is dat ze het programma niet geheel en al logisch vinden: het bestaat uit een grote reeks onderwerpen, maar die blijven los zand doordat een stevig boekhoudkundig fundament ontbreekt.

Sommige docenten beschouwen M&O als de nieuwe naam voor handelswetenschappen (havo) / economie II (vwo). Voor hen is er eigenlijk maar één ding veranderd: de naamgeving. Deze docenten kunnen dan ook mopperen over de hoeveelheid contacttijd die ze vanaf heden krijgen toegewezen ("*Ik ben van 5 naar 2 uur gegaan, dat kan natuurlijk nooit!*") of over het verdwijnen van programma-onderdelen ("*Ten opzichte van economie II is het programma behoorlijk verschaald!*"). Andere docenten beschouwen M&O als nieuw vak, zij kunnen echter in de boeken maar moeilijk ontdekken waar het nieuwe zich nu precies in bevindt.

Of leerlingen het vak als 'lastig' ervaren, lijkt samen te hangen met hoe hun docent de inhoud van het vak interpreteert. En, zoals hiervoor al geschetst: docenten lijken vaak nog niet goed te weten wat het vak M&O nu eigenlijk beoogt en welk niveau nagestreefd moet worden. Daardoor vinden sommige docenten het vak 'moeilijk' (abstract, ingewikkeld etc.) en andere vinden het slechts 'veel' (zonder verbindende factor, inhoudsloos, bedoeld voor ijverigen etc.).

Plaats van het vak

In het licht van het voorgaande is het dan ook niet zo vreemd dat men sterk van mening verschilt over de plaats die het vak zou moeten hebben. Een deel van de docenten vindt het vak met deze inhoud geen vwo-vak. Het zou daar, nadat enkele onderdelen zijn overgeheveld naar economie 1,2 afgeschaff mogen worden. Voor de havo is het, zeker gezien het praktische karakter, een zeer geschikt vak. Er zijn echter ook veel docenten die vinden dat M&O verplicht onderdeel zou moeten uitmaken van het profiel Economie en Maatschappij, zeker op de havo.

Oplossingen

Zoals uit het voorgaande blijkt, worden zeer verschillende oplossingsrichtingen aangedragen: de een wil van M&O een profielvak maken met meer contacturen dan nu, terwijl de ander meer voelt voor het verplaatsen van enkele vakonderdelen naar economie waarna M&O op het vwo afgeschaff kan worden.

Wat door allen bepleit wordt, is dat bij handhaven van M&O de vakinhoud aan een onderhoudsbeurt toe is die ook voor economie geldt. Dan moet nauwkeurig geformuleerd worden wat de centrale doelstelling van het vak is en kan daar een passende invulling bij worden gezocht. Men heeft nu vaak het idee dat de vakontwikkelgroep door tijdgebrek geen programma voor Management en Organisatie heeft kunnen maken en dicht tegen het oude aan is blijven zitten, zonder tenslotte de naam Management en Organisatie te schrappen en te vervangen door 'handel' of iets dergelijks.

Op korte termijn is de oplossing te vinden in het schrappen van onderdelen, hetgeen bij dit vak volgens de meesten technisch eenvoudig zou kunnen. Maar gevoelsmatig is daar weerstand tegen: het vak is al "*een slap aftreksel van het oude programma!*".

Didactische werkvormen

Een deel van de docenten werkt met een 'lesbrievenmethode', waarover zeker tevredenheid heerst. Maar men is aan de andere kant naar eigen zeggen vaak te optimistisch geweest over de mate waarin de leerling zich inderdaad het programma redelijk zelfstandig eigen kan maken en er worden weer stappen teruggezet naar een meer klassikale behandeling van de stof.

Anderen hebben minder vertrouwen in stappen terugzetten en zijn bezig naar werkvormen te zoeken die sterker de interesses van leerlingen aanspreken. Zo ontdekken zij langzamerhand ruimere mogelijkheden voor ict bij dit vak en laten zij leerlingen bedrijven bezoeken (en daarover een

praktische opdracht maken) om te appelleren aan de praktische interesse van de leerlingen die dit vak hebben gekozen.

De leermiddelen

Er zijn twee gangbare methodes voor M&O op de markt. Zoals hiervoor reeds geschetst werkt een deel van de docenten met een methode die via lesbrieven de leerling zelfstandig door de stof laat gaan. Gaandeweg trachten zij een antwoord te vinden op de vraag wat de rol van zichzelf bij deze methode zou moeten zijn om leerlingen tot optimale prestaties te brengen. De leerling volledige zelfstandigheid geven, gaat volgens geen van de docenten goed: *"De methode gaat er van uit dat alles zelfstandig kan via lesbrieven, maar dat gaat helemaal niet"*.

De anderen zijn soms tevreden over hun boek en soms minder tevreden (*"Het is wel een erg vol boek, je moet er veel uit weglaten"*).

Waar behoefte aan lijkt te bestaan, zijn opdrachten die een beroep doen op ict-vaardigheden en op praktijk-interesse, om zo meer een appel te doen op dat wat de leerling interessant vindt.

De ondersteuning

Er bestaat niet de indruk dat veel docenten die M&O geven voorafgaand aan de tweede fase of tijdens het eerste invoeringsjaar vakspecifieke scholing hebben gevolgd. Docenten melden dat er geen echt aanbod is. Dat lijkt niet zo'n probleem, want docenten zijn vaak zeer te spreken over regiogroepen voor de uitwisseling van informatie, het doorspelen van opdrachten etc.

Afstemming en samenhang

Afstemming tussen M&O en andere vakken komt niet of nauwelijks voor.

Geschiedenis

In het kort

Problemen die bij geschiedenis worden gemeld betreffen de inhoud van het programma, het gebrek aan contacttijd en de toetsing.

Wat betreft de inhoud vinden vele docenten dat het vak is doorgeschooten naar 'vaardigheidsonderwijs' waarbij het 'historisch besef' naar de achtergrond is verdwenen. Hoewel de meesten het rapport van de commissie De Rooy niet hadden gelezen en zich een oordeel hebben gevormd op grond van wat er over de inhoud van dat rapport inmiddels is gezegd en geschreven, was de reactie haast unaniem positief. Op een enkeling na staat men achter de strekking van de voorstellen van de commissie en heeft men er hoop op dat via die voorstellen geschiedenis in de toekomst voorzien wordt van een evenwichtiger programma.

Veel geschiedenis-docenten zijn van oordeel dat hun vak relatief veel contacttijd behoeft. Sommigen noemen het *"tijd voor het vertellen van een verhaal"*, anderen noemen het *"tijd om via klassengesprekken samen met leerlingen historisch inzicht en besef te kweken"*. Met name op de havo vindt men de tijd hiervoor ontbreken.

De onderwerpen die in het centraal examen getoetst worden, mogen niet ook via schoolexamens worden bevroegd. Dat betekent op veel scholen dat er in het examenjaar geen schoolexamentoetsen voor geschiedenis kunnen worden afgenomen. Het leidt tot een 'toetsloos' jaar, waardoor de leerlingen moeilijk te motiveren zijn om zich met de stof van het vak bezig te houden. Hetzelfde probleem wordt ook bij aardrijkskunde en maatschappijleer (vak in het vrije deel) gemeld.

De inhoud van het programma

Vaak wordt door docenten gemeld dat het geschiedenisprogramma is doorgeschooten naar een programma met vooral vaardigheden dat erg fragmentarisch is. Men heeft het gevoel dat via de huidige programma's onvoldoende 'historisch besef' wordt aangebracht. Docenten zijn van oordeel dat door een richtingstrijd binnen het vak het programma onevenwichtig is geworden en ze hopen dat de voorstellen van de commissie De Rooy een oplossing bieden om het vak weer van een adequate inhoud te voorzien en logische doorlopende leerlijnen te creëren. De strekking van die voorstellen kan dan ook in ruime mate op enthousiasme rekenen.

Over de voorstellen van dezelfde commissie voor het combinatievak geschiedenis/maatschappijleer is men minder enthousiast. Men heeft de indruk dat dat eigenlijk maatschappijleer is *"met een vleugje geschiedenis"*. Docenten maatschappijleer zijn om vergelijkbare redenen niet enthousiast over het voorstel: zij zien er een geschiedenisprogramma *met een licht maatschappelijk tintje* in. Het lijkt er

echter op dat docenten geen oordeel vellen vanuit kennis van het voorstel, maar hun oordeel baseren op wat zij spraakmakende personen uit eigen kring over het voorstel hebben horen zeggen.

De oordelen over het huidige programma voor het vak in het gemeenschappelijk deel van het vwo verschillen aanzienlijk. Een deel van de docenten oordeelt negatief over de inhoud ("*Het is een overzicht dat niet leidt tot historisch inzicht*") of over de omvang ("*Het vak is veel te klein, in de beschikbare tijd kun je niets zinnigs doen*"). Sommige docenten melden dat ze drie keer hetzelfde programma moeten doen: eerst in de basisvorming, dan in de 3^e klas en vervolgens nog eens in de bovenbouw. Waarschijnlijk hangt dat samen met de methodekeus voor de verschillende leerjaren. Een ander deel kan zich echter prima vinden in het programma en kan goed uit de voeten met de omvang.

Tijd

Op bijna alle scholen wordt aangegeven dat het programma op het vwo goed te doen is. Wel vaak met als toevoeging dat de tijd voor *leuke dingen* ontbreekt of dat leerlingen te veel in eigen tijd moeten doen, zonder coaching van een docent. Anderen vinden het programma op zich goed te doen, maar zijn van mening dat de boeken het programma veel te vol invullen.

Net zo stellig is men over het havo-programma: dat kan zeker niet met zo weinig contacttijd (de meesten spreken van een halvering van het aantal uren). Geschiedenisdocenten zijn van mening dat hun vak relatief veel contacttijd nodig heeft: om een verhaal te kunnen vertellen en/of om denkprocessen op gang te brengen en te begeleiden. Nu moeten de leerlingen veel op eigen houtje doen en wordt er een groot beroep gedaan op hun leesvaardigheid. En over die leesvaardigheid, de vaardigheid om grote stukken tekst te lezen en daar de kernpunten uit te halen, is men niet erg te spreken: "*Het zijn duidelijk leerlingen uit de zap-cultuur die het maar moeilijk kunnen opbrengen om al die lappen tekst te lezen*". Men merkt op dat leerlingen een laag leestempo hebben en een geringe taalvaardigheid bezitten. Ook daarom hebben docenten behoefte aan meer contacttijd, dan kunnen zij uitvoeren wat leerlingen niet zelfstandig kunnen. Het gebrek aan vaardigheden bij leerlingen deed sommigen al eerder besluiten veel klassikaler te gaan werken en veel "*voor te kauwen*". Dat heeft het probleem van tijdgebrek aanzienlijk verergerd.

Ook leerlingen zijn van mening dat er te weinig tijd beschikbaar is voor geschiedenis. Zij vinden het vaak een moeilijk vak, waar meer ruimte voor hulp en sturing van de docent bij hoort.

Toetsing

De onderwerpen die in het centraal examen getoetst worden, mogen niet ook via schoolexamens worden bevestigd. Het leidt op veel scholen tot een laatste leerjaar zonder schoolexamentoetsen. Vaak organiseert men wel diagnostische toetsen in dat leerjaar en hoopt men op die wijze de leerlingen te motiveren om zich met de examenonderwerpen van het vak bezig te houden, maar erg enthousiast is men daar niet over: "*Ze hebben geen zin in november of december met dingen bezig te zijn die ze pas in mei moeten weten. Dan gaan de werkstukken en opdrachten van andere vakken voor.*" Bij aardrijkskunde en het vrije deelvak maatschappijleer wordt hetzelfde probleem gemeld. Sommige scholen die met een perioderooster werken trachten aan dit probleem tegemoet te komen door deze vakken niet in alle periodes van het laatste leerjaar op het rooster te plaatsen.

Oplossingen

Men verwacht dat de inhoudelijke problemen op den duur door de voorstellen van de commissie De Rooy opgelost zullen worden. Maar dat is de lange termijn en ook voor de korte termijn acht men voor de havo ingrepen zeer wenselijk. De voorkeur van de meesten gaat uit naar meer uur voor het vak. Op de vraag waar daarvoor de ruimte gevonden kan worden, luidt het antwoord: minder vakken. Anderen vinden dat er zo snel mogelijk in de vakinhoud geschrapt moet worden. Eén of twee domeinen schrappen zou een remedie zijn ("*Voor de havo kan volkscultuur en volksgeloof er uit. Je bent tot de kerst met die heksen bezig, daar word je doodziek van*"). Een enkeling heeft dat al op eigen houtje gedaan.

Op het gebied van de toetsing zou men meer vrijheid willen krijgen, waardoor men de onderwerpen van het centraal examen ook in schoolexamens aan de orde kan stellen.

Didactische werkvormen

Veel geschiedenisdocenten vinden dat zelfstandig werken en leren geen didactische werkwijze is die goed past bij hun vak. Geschiedenis is naar hun oordeel een vak dat via 'verhalen' moet enthousiasmeren, waarbij de docent relatief vaak nodig is om leerlingen te helpen een 'historisch denkkader' te ontwikkelen en historische verbanden te zien. Ook door een gebrek aan vaardigheden

bij de leerlingen, met name lees- en taalvaardigheden, en een gebrek aan algemene ontwikkeling vinden zij veel docentsturing onvermijdelijk. Bij de meesten leeft echter ook het besef dat het hier niet bij kan blijven: leerlingen moeten ook bij tijd en wijle zelfstandig aan de slag om historisch besef op te doen of historische vaardigheden te verwerven en uit te breiden.

Met name in de havo is de ruimte gering, waardoor dat laatste er nu op veel scholen bij dreigt in te schieten.

De leermiddelen

Over de methodes zijn de oordelen wisselend: van zeer negatief (“*Voor geschiedenis is er geen een goede methode op de markt*”) tot gematigd positief (“*De methode zelf is wel goed, maar er zit zo’n waardeloos werkboek bij. Dus moet je toch zelf weer aan de slag*”).

De ondersteuning

Over de ondersteuning door de vakinhoudelijke vereniging is men te spreken: de dagen voor didactiek, beginnerweekends etc. worden zeer gewaardeerd. Ook over scholing vanuit het hoger onderwijs worden gunstige oordelen geveld. Minder gunstig is het oordeel over de scholing die door de pedagogische centra wordt aangeboden.

Klachten over een gebrek aan ondersteunend materiaal werden niet vernomen.

Afstemming en samenhang

Vaak oordelen docenten negatief over de opbouw van het programma. Kwalificaties als ‘fragmentarisch’, ‘chaotisch’ en ‘overlappend’ achten velen van toepassing op de opbouw van het geschiedenisonderwijs van klas 1 tot en met het examen. Regelmatig worden klachten geuit over de matige aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Van afstemming met andere vakken is zelden tot nooit sprake. Wel bestaat er op een enkele school een vorm van integratie van de vakken geschiedenis en maatschappijleer in het gemeenschappelijk deel van het vwo.

Aardrijkskunde

In het kort

Problemen die bij aardrijkskunde worden gemeld, zijn identiek aan de problemen bij geschiedenis: ze betreffen de inhoud van het programma, het gebrek aan contacttijd en de toetsing.

Wat betreft de inhoud vinden vele docenten dat het vak is doorgeschoten naar ‘vaardigheidsonderwijs’ en dat het programma te fragmentarisch is.

De hoeveelheid contacttijd is op veel scholen aanzienlijk verminderd, een probleem dat met name op de havo speelt.

Net als bij geschiedenis en het vak maatschappijleer uit het vrije deel leidt de regelgeving er toe dat op de meeste scholen het examenjaar een ‘toetsloos’ jaar is, waardoor de leerlingen moeilijk te motiveren zijn om zich met de stof van het vak bezig te houden.

De inhoud van het programma

Veel docenten vinden dat de aardrijkskundeprogramma’s in de bovenbouw van havo en vwo fragmentarisch zijn en zijn doorgeschoten naar programma’s met vooral vaardigheden. Men hoopt op spoedige initiatieven waardoor er ook voor aardrijkskunde een commissie wordt ingesteld zoals die er voor geschiedenis was (de commissie De Rooy). Immers, de problemen zijn vergelijkbaar. De eerste stappen die nu door het KNAG worden gezet, kunnen dan ook op bijval rekenen.

Veel docenten spreken er hun verbazing over uit dat de programma’s van havo en vwo nauwelijks verschillen. Inhoudelijk niet, maar naar hun oordeel ook in omvang niet. Op de havo leidt dat ofwel tot oppervlakkigheid ofwel tot overladenheid.

Wat sommigen ook een probleem vinden, is dat er naar hun oordeel zeer eenvoudige onderdelen in het programma staan (“*Hoe moeilijk ik de toets voor regionale beeldvorming ook maak, iedereen haalt een dikke voldoende*”), naast behoorlijk zware (het Nederlandse landschap, met name de fysische aspecten).

Tijd

Volgens bijna allen is de omvang van het programma op het vwo wel te doen. Tenminste, als de ‘leuke dingen’ worden weggelaten (grote opdrachten, organisatorisch ingewikkelde dingen).

Over het havo-programma is men meestal van mening dat dat zeker niet kan met zo weinig contacttijd: *“Het zijn 4 onderwerpen met daarbinnen onderdelen van de overige 2 vwo-onderwerpen, dat is bijna het hele vwo-programma”*.

Voorafgaand aan de tweede fase stond aardrijkskunde voor 6 tot 8 uur op het rooster (klas 4 en 5 samen), nu is dat meestal 3 of 4 uur. Men ervaart een groot gebrek aan uitlegtijd. Leerlingen onderschrijven dit overigens niet: naar hun oordeel is er met 3 of 4 uur in 2 jaar genoeg tijd voor instructie en uitleg.

Aardrijkskundeleraren zijn het met hun collega's voor geschiedenis eens: leerlingen lezen in een laag tempo en bezitten een geringe taalvaardigheid. Naar het oordeel van docenten kunnen hun leerlingen door die beperkte talige bagage maar moeilijk zelfstandig met de boeken werken en daarom zijn meer contacturen voor aardrijkskunde noodzakelijk.

Toetsing

Net als bij geschiedenis mogen onderwerpen die in het centraal examen aan de orde komen, niet ook in de schoolexamens worden getoetst. Het leidt op de meeste scholen tot een toetsloos laatste leerjaar: een jaar zonder schoolexamentoetsen. Diagnostisch toetsen heeft geen zin, volgens de docenten, want leerlingen bereiden zich niet op die toetsen voor.

Sommige scholen met een perioderooster trachten aan dit probleem tegemoet te komen door deze vakken niet in alle periodes van het laatste leerjaar op het rooster te plaatsen. Soms wordt er ook wat gesjoemeld met de regelgeving en toetst men toch delen van de stof van het centraal examen ook in schoolexamens.

Oplossingen

Men hoopt dat de inhoudelijke problemen opgelost zullen worden door ook voor aardrijkskunde een brede programmacommissie te installeren (zoals voor geschiedenis). Die zou dan tot een programmavoorstel moeten komen voor het gehele voortgezet onderwijs dat niet fragmentarisch is en *“niet zoals nu bestaat uit een verzameling abstracte onderwerpen”*. Die herschikking van het gehele aardrijkskunde-onderwijs moet er toe leiden dat er een logische vakinhoudelijke opbouw vanaf de eerste klas ontstaat en er gestalte gegeven wordt aan een betere voorbereiding op het hoger onderwijs. De eerste initiatieven van de vakinhoudelijke vereniging kunnen op bijval rekenen.

Voor de korte termijn acht men vooral voor de havo ingrepen wenselijk. De meesten willen meer uur voor het vak, die kunnen gevonden worden door leerlingen minder vakken te laten volgen. Anderen vinden dat eerder een lange-termijn-aanpak. Zij zijn van oordeel dat er zo snel mogelijk in de vakinhoud geschrapt moet worden. Er bestaat echter geen consensus over welke onderwerpen dat zouden moeten zijn (volgens de één 'regionale beeldvorming' volgens de ander 'natuur en milieu' etc.). Die voorkeur lijkt samen te hangen met de motivatie om destijds dit vak te gaan studeren: vooral vanuit sociale dan wel vooral vanuit fysieke interesse.

Op het gebied van de toetsing zou men meer vrijheid willen krijgen, waardoor men de onderwerpen van het centraal examen ook in schoolexamens aan de orde kan stellen.

Didactische werkvormen

Met name op de havo is er naar het oordeel van docenten te veel stof in verhouding tot de hoeveelheid contacttijd. Meer dan eens melden docenten dat zij daarom weer klassikaler zijn gaan werken: *“Ik ben weer zelf gaan uitleggen, want ook het boek is te moeilijk om leerlingen zelfstandig doorheen te laten gaan”*. Zij zijn vaak nog zoekende naar een juiste balans: *“Of ik ben de hele les aan het woord, of ik ben helemaal niet aan het woord. Dat kan niet de bedoeling zijn, ik zoek dus nog naar de juiste vorm”*. Leerlingen vinden over het algemeen dat voor aardrijkskunde betrekkelijk weinig klassikale uitleg noodzakelijk is: hulp bij de uitvoeren van onderzoek en bij het opdoen van aardrijkskundige vaardigheden vinden ze noodzakelijker.

De leermiddelen

Over de methodes zijn de oordelen wisselend: over een en dezelfde methode is de ene docent zeer te spreken, terwijl de ander vindt dat er niet mee te werken is. Sommige boeken worden geroemd om hun prachtige lay out, maar de kritiek op veel boeken is dat ze voor de leerling te moeilijk zijn om zelfstandig mee te kunnen werken. De bijgeleverde cd-rom's worden maar mondjesmaat gebruikt.

De ondersteuning

Geen van de aardrijkskundedocenten uitte over het aanbod aan scholing of de beschikbaarheid van ondersteunend materiaal klachten. Wel werd meer dan eens verzucht dat men het zo druk heeft "*dat scholing er gewoon niet in zit*". Het werk ter ondersteuning van de vakinhoudelijke vereniging wordt gewaardeerd.

Afstemming en samenhang

Vaak oordelen docenten negatief over de opbouw van het programma, het is fragmentarisch en de aansluiting tussen onder- en bovenbouw is matig.

Van afstemming met andere vakken is zelden tot nooit sprake, terwijl wel bij sommigen het gevoel bestaat dat afstemming tussen economie en aardrijkskunde een goede zaak zou zijn.

Maatschappijleer (gemeenschappelijk deel)

Docenten vinden in grote meerderheid het vak maatschappijleer uit het gemeenschappelijk deel goed te doen. Het programma is belangwekkend en niet extreem moeilijk. Politieke besluitvorming is weliswaar een lastig onderwerp, maar het is wel een belangrijk programma-onderdeel.

Leerlingen noemen maatschappijleer nooit als probleemvak. Sterker, niet zelden vinden zij dat het tweede fase-onderwijs juist bij dit vak goed tot zijn recht komt (gevarieerde werkvormen, vaardigheden-onderwijs, veel zelfstandigheid).

Het is soms nog even zoeken naar de juiste programmering per leerjaar, maar dat behoort tot de aanloopproblemen ("*Het programma in de 4^e klas bleek overladen. Vroeger zat je daar niet aan vast, nu wel met die pta's*"). Men is tevreden over de verhoogde status van het vak dat nu een examenprogramma heeft en over het inruilen van het knip- en plakwerk voor een fraaie methode. Gezien het grote aantal werkstukken dat leerlingen ook voor andere vakken moeten maken, zijn sommige docenten op zoek gegaan naar andere mogelijkheden. Zo laten zij bij voorbeeld presentaties houden of trachten zij met Nederlands te komen tot samenwerking. Dat gaat niet zonder moeilijkheden: het kost overlegtijd en de collega's van Nederlands zijn vaak minder enthousiast over het idee van samenwerking. Presentaties in de eigen tijd van maatschappijleer slokken veel van de beschikbare contacttijd op.

Er zijn enige zorgen over het combinatievak in wording (geschiedenis/maatschappijleer). Dat zou slechts geschiedenis zijn *met een snuffje maatschappijleer* (zie daarvoor ook bij 'geschiedenis') en invoering zou kunnen leiden tot het volledig verdwijnen van maatschappijleer. Bovendien: als er dan niet meer uren beschikbaar komen, dan is het vak toch al bij voorbaat overladen?

Maatschappijleer (vrije deel)

Op de scholen die maatschappijleer ook als keuzevak aanbieden (op slechts enkele van de 50 door ons bezochte scholen) melden docenten de toetsproblematiek die ook voor aardrijkskunde en geschiedenis geldt (toetsloos laatste leerjaar) en een gebrek aan contacttijd.

Verder wordt het niet logisch gevonden dat er in de *maatschappij*profielen geen maatschappijleer zit of gekozen kan worden. Als het vak slechts een *vrij-deelvak* blijft, dan vreest men voor het verdwijnen ervan op de langere termijn.

Er zijn goede methodes op de markt, maar daar hoort naar het oordeel van de docenten veel contacttijd bij: "*Een goed boek kan veel, maar kan niet oproepen wat een docent kan losmaken*".

De talen

Nederlands (en letterkunde)

Bij de docenten Nederlands heerst in grote lijnen tevredenheid over het programma. Door een deel van de docenten wordt met name gewaardeerd dat mondelinge vaardigheden een grotere plaats hebben gekregen en men is over het algemeen van mening dat het vaardigheidsniveau van leerlingen hoger is dan voorheen. Een enkeling merkt op het jammer te vinden dat Nederlands een vak is geworden dat alleen nog maar uit vaardigheden bestaat en dat geen enkel 'kenniselement' deel uitmaakt van de eindtermen.

Dat vaardigheids-onderwijs heeft volgens de docenten ook een keerzijde: door de opzet van een examenprogramma met schrijf- en leesdossiers krijgt de docent een berg aan administratief werk en correctie.

Slechts weinig docenten blijken er van op de hoogte dat het leesdossier voor de duur van de verlichtingsmaatregelen facultatief is gesteld. De suggestie om voorlopig het leesdossier niet te verplichten (door ons gesuggereerd op scholen waar de docenten Nederlands de hoge werkdruk als belangrijkste knelpunt noemden), ontvangt meestel geen warm onthaal. Zo'n dossier leidt wel tot veel werk voor de docent, maar is voor velen dé manier om het literatuuronderwijs vorm te geven. Verplicht stellen is echter ook weer niet nodig: de voorkeur gaat er naar uit om scholen zelf te laten kiezen op welke wijze ze het literatuuronderwijs inrichten. Sommigen zijn in verband met het vele nakijkwerk inmiddels al overgegaan op een andere wijze van werken.

Enkele letterkunde-docenten wijzen er op dat de regelgeving ze voor morele problemen kan stellen. Immers, als blijkt dat een leerling één of meer boeken niet gelezen heeft, dan zeggen de voorschriften dat de leerling niet aan het examen mag deelnemen. Zo'n harde maatregel willen de docenten die gewag maken van het probleem niet nemen: "*Je bent toch als de dood dat een leerling de toegang tot het examen geweigerd wordt, omdat hij voor jouw vak één boekje niet heeft gelezen*". Niet alle letterkunde-docenten bleken bekend met deze regel: een niet gelezen boek wordt bij hen verdisconteerd in het cijfer.

Docenten Nederlands vonden hun werkdruk al hoog en door de tweede fase is deze nog eens vergroot (meer klassen, meer voorbereiden, bijhouden en nakijken van de opdrachten voor de ~~Dossiers~~ ~~overleg~~) algemeen is er geen behoefte aan inhoudelijke scholing, wel aan didactische. De tijd daarvoor ontbreekt. Net als de tijd voor overleg met collega's en de tijd voor reflectie. Dat er een apart cijfer voor letterkunde moet worden gegeven en dat dat cijfer een optelsom is van de prestaties bij Nederlands en de moderne vreemde talen vinden sommigen een prima manier om samenhang te bewerkstelligen en anderen menen dat hier sprake is van regelgeving die "*er op uit lijkt het zo ingewikkeld mogelijk te maken*". Op de scholen die wij bezochten zagen we soms een voorzichtige start van samenwerking die tot een geïntegreerd literatuurvak zou moeten leiden, naast verwoede pogingen het literatuuronderdeel zo scherp mogelijk af te schermen tegen 'vijandige overnames'.

Moderne vreemde talen (en letterkunde)

In het tussenverslag van de schoolbezoeken (januari 2001) is al verslag gedaan van de moderne vreemde talen. De tekst die nu voor de moderne vreemde talen volgt, is een licht herschreven versie van dat deel van het tussenverslag dat over de moderne vreemde talen ging.

In de eerste reeks schoolbezoeken zijn op de scholen gesprekken gevoerd met docenten van anw, ckv1 en de moderne vreemde talen. De verlichtingsmaatregelen golden immers voor alle vakken, maar met name voor deze vakken waren zij zeer ruim geformuleerd (het werd scholen toegestaan zelf keuzes te maken over wat en in welke omvang te schrappen).

Voor deze vakken wordt steeds verslag gedaan van:

- de studeerbaarheid en schrappen
- het moment van schrappen
- de omvang van het schrappen
- het groeimodel

Daarnaast worden per vak enige voor dat vak specifieke zaken aan de orde gesteld.

Studeerbaarheid en schrappen

Op bijna alle scholen gaven de docenten van de moderne vreemde talen (Frans, Duits en Engels) aan dat er zelden op grond van de verlichtingsmaatregelen geschrapt is. Het schrappen vond al plaats op basis van eigen ervaringen. De eensgezindheid onder de docenten van de moderne vreemde talen binnen één en dezelfde school is opvallend. Met name Frans en Duits komen zelden tot nooit tot andere beslissingen, die bijna altijd in overleg genomen worden. Voor Engels is op relatief veel scholen het correspondentieproject geschrapt. Een aantal docenten Engels merkt op dat de leerling voorheen de aandacht over 7 of 8 vakken moest verdelen, waar Engels er één van was. Nu moet de aandacht verdeeld worden over veel meer vakken, hetgeen ook ten koste gaat van de aandacht voor Engels (*"Het tweede faseprogramma met al die vakken leidt tot jachtigheid en gehaastheid"*).

Op ongeveer een kwart van de scholen is niet of nauwelijks geschrapt, op die scholen vond men het programma al goed studeerbaar. Op de scholen waar wel geschrapt werd, gebeurde dat conform het in de verlichtingsmaatregelen toegestane: in het leesdossier / de handelingsdelen. Op een aantal scholen wordt ook gemeld dat men de hoeveelheid opdrachten die leerlingen moeten uitvoeren, heeft beperkt. Sommige docenten Engels vinden hun vak doorgeschoten naar de 'communicatieve kant': *"Als de boodschap maar overkomt, is het al goed"*.

Overigens hebben vrij veel talendocenten moeite met het interpreteren van het examenprogramma. Met name voorschriften over de omvang van het extensief lezen leiden tot verwarring en ook verschillen docenten van mening over het aantal werken dat men de leerling voor literatuur mag/moet laten lezen. Volgens een aantal docenten is het een probleem dat bij letterkunde de nadruk moet liggen op de leesbeleving, terwijl er te weinig tijd is om de leerlingen te begeleiden bij het maken van leeskeuzes en te weinig tijd om de leerlingen affiniteit met lezen bij te brengen. Die geringe hoeveelheid tijd zorgt er ook voor dat er geen aandacht aan historische letterkunde besteed kan worden, hetgeen volgens sommigen toch bij de algemene ontwikkeling van een vwo-er zou moeten horen.

Moment van schrappen

Op nagenoeg alle scholen heeft men niet gewacht op landelijke maatregelen: er werd al op eigen gezag ingegrepen. De meeste docenten geven aan dat je als docent zelf wel kunt vaststellen wat wel en niet reëel is om als eis aan leerlingen te stellen. Wel antwoorden enkelen dat de verlichtingsmaatregelen er toe hebben geleid dat er daarna nog e.e.a. geschrapt is (*"Die landelijke maatregelen maakten duidelijk dat het allemaal misschien nog wel te veel was"*).

De omvang van het schrappen

Veel docenten kunnen niet aangeven hoeveel er geschrapt is, het is gaandeweg gebeurd en men kan zich vaak niet herinneren wat men op voorhand van plan was geweest van leerlingen te eisen. Degenen die wel tot schattingen weten te komen, noemen getallen tussen de 10 en 40 procent, met het zwaartepunt op 20%.

Soms maken docenten zich zorgen over het schrappen: men is bang dat dat tot grote verschillen tussen scholen zal leiden. Dat de deeltaal op een zelfgekozen moment afgesloten mag worden, verontrust ook enkelen om dezelfde reden: *"Als je aan het eind van de 4^e klas afsluit, dan haal je nooit het voorgeschreven eindniveau"*. Dat wordt beaamd door docenten op scholen die in de 4^e afsluiten: op de havo bereikt men over het algemeen een niveau dat iets boven het mavo-niveau ligt en op het vwo net boven het havo-niveau.

Groeimodel

Slechts op 2 van de bezochte scholen denken de talendocenten dat zij de komende tijd het programma voller zullen maken. De overigen zijn redelijk tot zeer tevreden over de keuzes die nu gemaakt zijn en hebben niet het gevoel dat zij naar een groter programma zullen gaan als de maatregelen ten einde lopen. Men heeft de indruk dat men zich redelijk of volledig aan het examenprogramma houdt, dus groei naar meer is voor hen geen thema. Twee scholen denken aan groei als uit ervaringen met leerlingen de komende tijd blijkt dat wel degelijk meer kan.

Meningen over en moeilijkheden bij de deeltalen

Veel docenten hebben moeite met de invulling - zowel inhoudelijk als didactisch - van de deeltalen. Op het vwo wordt vaak gesproken over 'saaiheid' van het deelvak leesvaardigheid: *"Het is teksten, teksten, teksten en verder niks"*.

Op de havo vinden velen de spreekvaardigheid moeilijk te organiseren en lastig te toetsen: *“Met groepen van 25 à 30 kun je geen spreekonderwijs geven, met halve klasjes zou het goed gaan”*. Ongeveer een kwart van de scholen toetst de spreekvaardigheid schriftelijk (het uitschrijven van een dialoog e.d.). Er zijn net zo veel geluiden die pleiten voor het veranderen van de deeltaal op de havo door die dezelfde invulling te geven als op het vwo als andersom.

Leerlingen ervaren dat de deeltaal door de ene docent wel boeiend wordt georganiseerd en door de ander niet. Docenten die ook de andere vaardigheden aan de orde laten komen binnen de deeltaal, hebben over het algemeen weinig didactische problemen: *“Als ik ze wil leren lezen, mag ik toch ook wel films draaien om dat te oefenen of ze laten luisteren om zo tevens de leesvaardigheid te bevorderen?”*. Op de scholen die in het tweede deel van het cursusjaar werden bezocht, blijkt die gedachtegang al gangbaarder te zijn geworden. Het is voor sommigen reden om te pleiten voor een deelvak op het vwo dat bestaat uit ten minste twee deeltaalvaardigheden (lezen en luisteren bij voorbeeld) of dat bestaat uit de volledige taal die op een lager niveau dan eindniveau wordt afgesloten.

Men is het echter op de verschillende scholen niet zeer met elkaar eens. Op relatief veel scholen pleiten docenten er voor op het vwo de leerlingen te laten kiezen uit één heel vak Frans of Duits i.p.v. ze te verplichten twee deelvakken te volgen. Maar er zijn er ook die pleiten voor een iets andere invulling van de deeltalen, of voor het niet verplicht stellen van de deeltalen of voor het geven van tijd om te werken aan de ontwikkeling van het vak en de uitbreiding van het eigen didactisch repertoire.

Voor het havo heeft men niet zo veel aanbevelingen: immers het pleiten voor een hele taal gaat onherroepelijk ten koste van een ander vak, en andere vakken noemen blijkt niet eenvoudig. Zoals hiervoor al aangegeven zou een enkeling graag een ‘deeltaal’ zien die bestaat uit alle vaardigheden, maar dan op een lager niveau dan eindniveau, anderen willen de leesvaardigheid i.p.v. de huidige inhoud en dan is er ook hier en daar een talendocent die pleit voor afschaffing van de deeltaal in het gemeenschappelijk deel ten gunste van meer uren Engels.

Op sommige scholen heeft men organisatorische maatregelen genomen om de gemelde problemen bij de deeltalen het hoofd te bieden. Blokuren en periodiseren (bij voorbeeld de deeltalen Duits en Frans gespiegeld op het rooster) bieden op die scholen (gedeeltelijk) soelaas. Wat in ieder geval geen goed doet is een leraar die zich naar zijn leerlingen toe distantieert van het vak (*“Het is een waardeloos vak, dat vindt onze leraar Frans zelf ook”*). Op die scholen vindt geen enkele leerling het deelvak boeiend of nuttig.

Over het niveau dat bereikt kan worden, verschilt men van mening: op de ene school twijfelt men er niet aan dat het voorgeschreven niveau gehaald wordt, op de andere is men er zeker van dat dat niet lukt (en dat geldt niet alleen voor scholen die aan het eind van de 4^e afsluiten). In dit verband wordt vaker de havo dan het vwo genoemd.

Scholing

Veel talendocenten noemen de deeltalen ‘saaï’ of ‘moeilijk te organiseren’. Soms geldt dit de deeltaal op het vwo (de leesvaardigheid), soms die op de havo (luister- en gespreksvaardigheid), soms de deeltaal voor beide schoolsoorten. Docenten zijn naar hun eigen gevoel slecht in staat het deelvak van zijn ‘saaïheid’ te ontdoen en zien ook niet meteen hoe ze de gespreksvaardigheid beter kunnen organiseren: ze vinden zelf dat ze niet over een voldoende arsenaal aan didactische werkvormen beschikken. Goede scholing en andere ondersteuning is er niet of nauwelijks en in de methodes treft men - naar het oordeel van de docenten - ook geen adequate gevarieerde werkvormen aan.

Samenhang en afstemming

Er bestaat op veel scholen al een traditie dat de moderne vreemde talen - en met name Frans en Duits - redelijk samenwerken en zaken op elkaar afstemmen. De vernieuwingen in de tweede fase hebben die samenwerking en afstemming in een stroomversnelling gebracht: op bijna alle scholen is de samenwerking tussen Frans en Duits (en Engels en op sommige scholen ook andere talen, zoals Spaans) snel veel inniger geworden. Met name het ontstaan van deeltalen heeft hier sterk aan bijgedragen. Docenten uiten grote tevredenheid over deze intensievere samenwerking. Ook het literatuuronderwijs leidt tot meer samenwerking en afstemming. De scholen die daar melding van maken, spreken alle van *“eerste stappen die zeker een vervolg gaan krijgen naar nog intensievere samenwerking”*.

De klassieke talen en kcv

De docenten voor de klassieke talen (Latijn en Grieks) kennen één kernprobleem: er is te weinig contacttijd voor hun vakken (*“Je ziet je leerlingen te weinig per week [2 uur]. Dat gebrek aan continuïteit gaat ons straks opbreken op het centraal examen, want de eisen gaan we dan zeker niet volgen”*). Als de docenten vragen de klassieke talen om relatief veel docentenbegeleiding, niet voor de allerbeste leerlingen, maar wel voor de *gewone, middelmatige leerlingen*. Zij hebben naar het oordeel van docenten te veel moeite met het zelfstandig vertalen en begrijpen van teksten en grammaticale kennis aanbrengen vreet uren. Het wordt door leerlingen enigszins tegengesproken: *“Het is wel makkelijk als de leraar het voor je vertaalt, maar echt nodig is het natuurlijk niet”*. De meeste leerlingen beschouwen Latijn en Grieks namelijk niet als moeilijk, ze vinden het echter wel veel werk (*“Latijn is geen uitlegvak, het is gewoon heel veel stampen”*).

Op de vraag of een samensmelten van kcv en de klassieke talen enig soelaas zou kunnen bieden, wordt door docenten gemengd gereageerd: de ene docent zou dat een goede zaak vinden, de ander zou het zonde vinden *“als het vak dat je zicht geeft op de manier waarop de oudheid nu nog een rol speelt”* als zelfstandig vak zou verdwijnen. Het is immers ook een interessant vak voor leerlingen zonder klassieke taal in het pakket.

Leerlingen merken echter geregeld op dat zij onderdelen van kcv drie keer in het programma tegen zijn gekomen: in de onderbouw bij de klassieke talen, in de bovenbouw bij diezelfde talen en ook nog eens apart bij kcv.

Het maken van goede praktische opdrachten vinden veel docenten een probleem. Over de ondersteuning door de vakinhoudelijke vereniging is men tevreden.

Overige vakken

In het tussenverslag van de schoolbezoeken is al verslag gedaan van ckv en anw. De teksten over ckv2,3, anw en ckv1 zijn licht herschreven versies uit dat tussenverslag.

CKV2,3

De opinies over dit vak verschillen sterk. Naast 'smeekbedes' alles in het werk te stellen om dit vak zo snel mogelijk verplicht te stellen in het profiel Cultuur en Maatschappij, werd ongeveer net zo vaak aanbevolen dit vak niet of voorlopig niet verplicht te stellen. Zij die pleiten voor snelle verplichtstelling denken dat alleen op die manier de ontwikkeling van het vak, van methodes en van goede scholing zal plaatsvinden. Bovendien denken zij dat het de enige manier is om er voor te zorgen dat docenten zich er op gaan voorbereiden. Maar bovenal speelt de angst dat "*van uitstel afstel komt*" een rol die sommigen met enige emotie een oproep tot snelle invoering ontlokt.

Zij die daar tegen pleiten, hebben verschillende motieven. Meestal hecht men zeer aan de 'oude kunstvakken', soms acht men zichzelf (en de leerlingen) niet in staat een vak dat zo'n breed scala aan disciplines bevat voldoende onder de knie te krijgen, soms acht men het niveau van het vak te laag ("*het is een mavo-vak*"), in een ander geval te hoog ("*het is hbo-niveau*").

Zij die al hebben ingevoerd, zijn soms wel en soms niet blij met het gegeven dat ckv2,3 voorlopig met een schoolexamen wordt afgesloten. De een vindt de 'lucht' die daardoor ontstaat wel zo prettig, de ander vindt de verantwoordelijkheid vervelend: "*Alleen een schoolexamen legt een enorme druk bij de beoordelende docent, die zal niet gauw een onvoldoende durven uitdelen*".

Bijna allen die al hebben ingevoerd zijn verontwaardigd dat de verplichte invoering zo lang op zich laat wachten: "*De goeden moeten boeten voor degenen die helemaal niets aan ckv2,3-voorbereiding hebben gedaan*".

Over de scholing is men maar matig tevreden. Deze wordt gekenschetst als 'intellectualistisch' en moeilijk te vertalen naar de eigen lessen: "*De vertaalslag naar de dagelijkse praktijk is daardoor wel heel moeilijk. Bovendien vertaalt het pedagogisch centrum dat gaat over ckv het examenprogramma op een heel specifieke manier, die niet de jouwe hoeft te zijn*".

CKV1

Studeerbaarheid en schrappen

Op ongeveer 20% van de bezochte scholen wordt geantwoord dat er niets in het programma van ckv1 geschrapt is. Op iets minder dan de helft van de scholen heeft men het aantal verplichte culturele activiteiten beperkt (meestal met 20%: voor de havo van 6 naar 5 en voor het vwo van 10 naar 8; een enkele school schrapt veel ruimer, tot wel 50%).

Op ongeveer een kwart van de scholen heeft men verlichting aangebracht binnen de thema's (aantal opdrachten beperken, thema inkorten e.d.). Uitgezonderd de scholen die antwoordden niets geschrapt te hebben, heeft men de verlichting op alle andere scholen (ook) gezocht in het beperken van de verslaggeving: de omvang en/of het aantal werd teruggebracht of de vorm werd veranderd (bij voorbeeld een mondeling i.p.v. een schriftelijk verslag).

Een enkele keer wordt ook een andere vorm van verlichting gemeld: "*Wij boeken nu als school zelf de culturele activiteiten, dat is een enorme verlichting voor de leerlingen*". Of: "*We hebben een betere planning gemaakt, dat scheelt ook al veel*".

Geen van de docenten vond het programma op dit moment overladen: het is voor alle leerlingen goed te doen. Leerlingen melden nog wel vaak dat zij relatief veel tijd aan het vak kwijt zijn en vinden dat het plezier in het vak verdwijnt doordat er zo veel (omvangrijke) verslagen van op zich leuke activiteiten gevraagd worden.

Moment van schrappen

Ongeveer de helft van de ckv1-docenten heeft al voorafgaand aan de verlichtingsmaatregelen op eigen wijze in het programma ingegrepen. Dit zijn vooral de docenten die de verlichting hebben gezocht in het beperken van de eisen die aan verslaggeving gesteld worden of die een aantal opdrachten bij de thema's schrappen. Achteraf vindt men de eigen verwachtingen veel te hoog

gespannen en heeft men ontdekt dat wat men van leerlingen vroeg nooit binnen de toegekende studielast voor het vak kon vallen.

Maar ook beperkten sommige scholen al op eigen initiatief het aantal culturele activiteiten of zij pleegden op andere wijze ingrepen in het wettelijk voorgeschreven examenprogramma.

Omvang van het schrappen

De ckv1-docenten vinden de vraag naar de omvang van het schrappen meestal net zo ingewikkeld te beantwoorden als de anw-docenten (zie hierna). Er was meestal enig aandringen noodzakelijk om aan hen een schatting van de omvang te ontlocken. Zij die schraptten, omschrijven de omvang tussen 'nihil' en 40%, met het zwaartepunt op 20%. Een enkeling maakt verschil tussen havo en vwo (in dat geval wordt in het havo-programma forsler geschrapt dan in het vwo-programma).

Schrappen in ckv1 doen docenten overigens niet alleen maar om het programma voor hun leerlingen studeerbaar te maken. Ook meldt men geregeld dat het schrappen noodzakelijk was om zo de eigen werkdrnk terug te brengen naar reëlere proporties. En dat vindt men lang niet altijd gelukt. Vaak wordt gemeld dat het *“een erg leuk vak is voor de docent, maar dat de hoeveelheid werk die het met zich meebrengt in geen verhouding staat tot de vergoeding die men er voor ontvangt”*.

Groei-model

Op ongeveer een kwart van de scholen zal men de komende jaren toewerken naar groei naar het oorspronkelijke programma. Voor hen die alleen in de verslaggeving en/of de opdrachten schraptten, is geen sprake van een groei-model: zij voeren al het examenprogramma uit en zijn van mening dat ze dit door hun ingrepen 'studeerbaar' hebben gemaakt.

Op veel scholen klagen de leerlingen nog wel over de grote inspanningen die ze voor het vak moeten verrichten, terwijl de docenten het 'goed te doen' vinden. Deze discrepantie heeft waarschijnlijk vooral te maken met de verslaggeving: leerlingen maken uit eigener beweging te veel werk van de verslaggeving, terwijl de docent de indruk heeft bescheiden eisen te stellen. Ook schatten docenten soms verkeerd in hoeveel tijd het een leerling kost om op 1 of 2 a-4tjes verslag van een bezochte voorstelling te doen (het kost de leerling twee tot drie uur, terwijl docenten soms denken dat dat in een half uur moet kunnen).

Over het algemeen kan over het onderwerp 'verslaggeving' gezegd worden dat leerlingen niet goed kunnen begrijpen waarom hun plezier in de culturele activiteiten *“zo verpest moet worden door al die verslagen die je er van moet maken”*. Leerlingen die het vak al hebben afgesloten en reflecterend terugkijken, adviseren ckv-docenten – ook voor hun eigen bestwil – niet meer voor elke activiteit een apart verslag te eisen, maar te streven naar beperking van het papierwerk.

Op ongeveer de helft van de scholen is er daadwerkelijk in het examenprogramma geschrapt, van die scholen is de helft bezig met een groei-programma of heeft die groei naar het volledige programma voor de 2^e lichteing al gerealiseerd. De andere helft zegt dat daar geen sprake van is: de omvang die het vak nu heeft, is de juiste omvang.

Grote werkdrnk

Bij docenten is er over het algemeen veel enthousiasme voor het vak: men vindt het leuk het te geven en te organiseren. Maar de hoeveelheid tijd die het docenten kost is naar eigen zeggen enorm groot. Dat komt mede doordat per jaar een nieuw programma moet worden gemaakt, gerelateerd aan de mogelijkheden bepaalde activiteiten in dat jaar wel of niet te organiseren. De ckv-coördinator moet organisatorisch veel op de rails zetten en kan niet één model voor jaren maken: hij/zij moet elk jaar iets nieuws formuleren.

De invulling van het vak

De invulling van het vak verschilt van school tot school. Grofweg is er een tweedeling: de scholen die de kunstervaring centraal stellen en vanuit projecten of voorstellingen/activiteiten vorm geven aan het vak en de scholen die vanuit de theorie (het boek) het vak invullen en de voorstellingen/activiteiten als illustratie bij de theorie gebruiken. Soms is op een en dezelfde school het vak door de ene docent meer theoretisch en door de andere docent meer kunstervaringsgericht ingevuld.

Leerlingen waarderen de theorielessen meestal maar matig, zij zijn over het algemeen enthousiaster als het vak ervaringsgericht is vormgegeven. Docenten ontdekken soms dat het ontbreken van cijfers bij dit vak demotiverend werkt (*“Ze willen weten of een verslag een 8 of een 6 waard is”*). Op een aantal scholen geeft men dan ook gewoon cijfers, die meetellen voor het rapport.

Enkele docenten zouden er de voorkeur aan geven het vak teamteachend te organiseren. Ze betreuren de keuze van hun school het vak bij één docent onder te brengen.

Traditie

Op sommige scholen bespeuren we dat er bij docenten geen enkel enthousiasme voor het vak bestaat. Op die scholen heeft men meestal met spijt in het hart geconstateerd dat een kunstonderdeel dat een bepaalde traditie in de school kende (bij voorbeeld een module tekenen) werd geschrapt en dat daarvoor ckv1 in de plaats is gekomen. De invulling van ckv1 neigt op die scholen vaak naar het vak zoals men dat kende (*"Gaandeweg schrap je in het programma en uiteindelijk blijft tekenen over"*) en die docenten vragen om afschaffing van het vak en terugkeer naar de oude situatie. Deze docenten klagen vooral over het gebrek aan diepgang bij ckv1 (*"Ze mogen overal even aan ruiken"* en *"Er zitten veel te veel disciplines in"*).

Methode

Op bijna alle scholen werkt men met een methode, maar op de meeste scholen verwacht men op termijn de methode voor ckv1 geheel of in belangrijke mate los te zullen laten.

Vouchers

Over het toekennen van vouchers is men over het algemeen erg tevreden. Sommige scholen melden echter dat zij ontdekt hebben dat de leerlingen ze bij lange na niet allemaal uitgeven. Om die reden wil een aantal scholen de vouchers weer in eigen handen houden om bij voorbeeld zelf voorstellingen in te kopen. Sommige leerlingen geven de vouchers dus niet uit of vooral uit aan bioscopen, waar ze films zien die in het geheel niet tot een verslag voor ckv1 leiden. Uit commentaren van leerlingen kon worden afgeleid dat enkele scholen de vouchers wel erg lang laten liggen voordat ze aan leerlingen worden uitgedeeld: leerlingen hebben dan vaak geen tijd meer om de vouchers nog nuttig te besteden.

Als verbeteringen in het systeem van vouchers wordt opgemerkt:

- maak kleinere coupures (een vel van 50 losse guldens, of van rijksdaalders)
- zorg er voor dat ze op meer plaatsen geaccepteerd worden
- zorg er voor dat ze ook het tweede jaar geldig blijven
- zorg er voor dat ze ook over de grens te gebruiken zijn (in grensstreken waar men cultureel vooral op Duitsland of België georiënteerd is).

Scholing

Bijna iedereen is enthousiast over de gevolgde scholing (veel van geleerd, veel contacten opgedaan). Soms laten vroege starters horen dat er niet veel te halen viel (*"Wij zijn voorloper, dus het was meer brengen dan halen"*) en degenen die niets zien in ckv1 laten ook ontevreden geluiden horen (*"Ik wist meer dan zij"* en *"Ik heb de cursus voortijdig verlaten, want ik ben ook al jaren een tegenstander van de tweede fase"*).

ANW

Studeerbaarheid en schrappen

Op een enkele school is er op grond van de verlichtingsmaatregelen bij anw in het geheel niets geschrapt. Op ongeveer de helft van de scholen is er alleen van de mogelijkheid gebruik gemaakt het aantal praktische opdrachten te beperken. Deze zijn bijna altijd teruggebracht tot 1 of 2. Meestal niet omdat men het programma overladen achtte, maar omdat de praktische opdrachten minder zwaar meewegen in het eindcijfer en om de eigen werkdruk binnen de perken te houden.

Op de andere scholen is niet alleen het aantal praktische opdrachten verminderd, maar heeft men ook elders in het programma verlichting aangebracht. Vaak gebeurt dat schrappen tamelijk willekeurig, bij voorbeeld door het laatste hoofdstuk uit het boek niet te doen, opdrachten te schrappen, hier en daar wat weg te laten etc. Zelden konden docenten precies aangeven welk deel van het examenprogramma door hun keuzes niet meer gedekt wordt. Voor de meeste docenten geldt dat het gekozen leerboek als richtlijn voor 'wat er moet gebeuren' belangrijker is dan het formele examenprogramma. *"Wat niet af komt, komt niet af, ik haal gewoon uit het boek wat ik leuk vind"*.

Als er wel nauwkeurig kon worden aangegeven wat geheel of gedeeltelijk geschrapt werd, dan noemde men:

- het domein biosfeer / materie

- materie en ontwerpen
- evolutie
- zonnestelsel en heelal
- wetenschapsfilosofische onderwerpen

Enkele scholen maken verschil tussen anw voor de n-profielen en anw voor de m-profielen en schrappen dus voor de ene leerling wat anders dan voor de andere leerling.

Geen van de docenten vond het programma op dit moment overladen: het is voor alle leerlingen goed te doen. Leerlingen melden nog wel vaak dat zij relatief veel tijd aan het vak kwijt zijn.

Moment van schrappen

De anw-docenten geven in grote meerderheid aan dat zij al voorafgaand aan de verlichtingsmaatregelen bezig waren na te gaan hoe zij het programma meer 'studeerbaar' zouden kunnen maken. Sommigen hadden ook al daadwerkelijk ingegrepen, maar vinden toch de verlichtingsmaatregelen zeer welkom: *"De maatregelen maakten wat ik al had ingezet, legaal"*. Niet iedereen is het daarmee eens: *"Had ons maar meer tijd gegeven, dan hadden we zelf wel uitgevonden wat wel en niet kan"*. Het geluid dat *het vak nog moet groeien en zijn vorm nog moet vinden* is een geluid dat meer dan eens gehoord werd.

Omvang van schrappen

Meestal vond men het erg lastig de omvang van het schrappen aan te geven. Na aandringen werden getallen van 10 tot 50% genoemd, met het zwaartepunt op 20%. De omvang van het schrappen verschilt dus per school. Dat zegt echter niet zo veel, want ook de oorspronkelijke omvang van het vak op een school is een factor: *"Ik heb uitgerekend dat ik op 320 uur uitkom als ik het hele boek doe. Ik heb dus de helft van het boek geschrapt"*. Overigens werd na deze selectie naar het oordeel van de betreffende docent nog steeds het gehele examenprogramma gedekt.

Groeimodel

Op bijna geen der scholen zal men de komende jaren toewerken naar groei naar het oorspronkelijke programma. Niet in de laatste plaats omdat men vaak het gevoel heeft dat men wel degelijk het hele examenprogramma uitvoert, dat men eigenlijk alleen in de iets te hooggespannen eigen eisen heeft geschrapt en omdat men sowieso van mening is dat er tijd nodig is om uit te vinden wat wel kan en wat niet kan.

Anw-docenten spreken zich soms specifiek uit over het aantal praktische opdrachten en de weging daarvan. Er zijn ongeveer net zo veel docenten die in 2002 terugwillen naar meer praktische opdrachten en een weging van 50/50 als docenten die aangeven dat er in 2002 vooral niets veranderen moet: dit aantal praktische opdrachten en een weging van 75/25 is volgens hen prima. Bij doorvragen over de mogelijkheid de scholen daar meer vrijheid in te geven, blijkt men ook daarover niet eensgezind: ongeveer de helft vindt meer vrijheid voor scholen uitstekend, de andere helft maakt zich zorgen over de vergelijkbaarheid van diploma's.

De invulling van het vak

De verschillen in invulling van het vak zijn groot: sommige docenten geven het vak vanuit hun specifieke achtergrond, anderen proberen het brede spectrum van anw tot zijn recht te laten komen. Veel docenten geven aan 'nog zoekende te zijn naar de ware aard van het vak'. Dat betekent dat verwacht mag worden dat het vak zich de komende jaren nog binnen de verschillende scholen zal ontwikkelen. Het is in ieder geval een mogelijke verklaring voor het verschijnsel dat op de ene school de n-leerlingen zich meer tot het vak aangetrokken voelen en op de andere school de m-leerlingen. Dat op de ene school de anw-docent verklaart dat het een tamelijk talig, filosofisch vak is en op de andere school dat er *vooral veel biologie in zit*.

En op weer een andere school: *"Het meest nuttige is het reflectieve karakter van het vak. Zonder dat de leerlingen het door hebben leren ze veel dat ze ook bij andere vakken kunnen gebruiken"*.

Ongeveer datzelfde drukt op een andere school een docent als volgt uit: *"Het gaat bij anw niet om de kennis, maar om wat je er mee kunt, het is echt vaardigheidsgericht onderwijs"*.

Anw kost docenten veel tijd, merken ze meer dan eens op. Ze krijgen grote groepen, het is veel correctiewerk en om het vak voor de leerlingen interessant te houden *moet je de actualiteit er in houden*. Er wordt knarsetandend teruggekeken op december 1999, toen het vak geschrapt leek te worden: *"Dat was desastreus voor het imago van het vak. Dat eerste jaar hebben de leerlingen niets meer gedaan. Nu normaliseert zich dat gelukkig weer"*.

In vergelijking met andere vakken kan relatief vaak opgemerkt worden dat docenten voor lichamelijke opvoeding hun officiële examenprogramma niet volgen. Niet uit onwil, maar omdat zij er niet van op de hoogte zijn dat dat programma verplichtend is. Deze docenten spreken er vaak over dat *“er voor hun vak niets veranderd is”*, ervaren niet dat ze een examenprogramma hebben en ook in hun administratie is niets veranderd: ze schrijven net als voorheen de beoordelingen (cijfers) voor de verschillende onderdelen in hun agenda.

De docenten zijn over het algemeen zeer te spreken over de ondersteuning van de vakinhoudelijke vereniging. Aan scholing is wel behoefte, maar er is te weinig tijd voor, dat wordt wel eens als knelpunt ervaren. Lo-docenten vinden echter dat zij in vergelijking met hun collega's van andere vakken beslist in het voordeel zijn wat betreft de mogelijkheden van intercollegiale consultatie: *“Je staat gewoon naast elkaar in de zaal of op het veld, dan is het nogal makkelijk elkaar tips en adviezen te geven”*.

Informatica

De ervaringen bij informatica kunnen niet afgezet worden tegen *hoe het vroeger was*. Informatica is een nieuw vak in de bovenbouw van havo en vwo.

Docenten zijn tevreden over het programma en hebben de indruk dat leerlingen en het hoger onderwijs de vakinhoud waarderen. Het is een vak dat interessant is voor de leerlingen van alle profielen, *“maar voor het onderdeel ‘programmeren’ heb je misschien wel enige logica nodig”*. Het is een *echt tweede fasevak*, met name door het hoge praktische gehalte. In dat kader vinden sommigen het jammer dat het project geschrappt is.

Ze voelen zich wel een beetje eenzaam in school: er zijn geen vakcollega's waarmee je over het programma en de vertaling daarvan naar de klassenpraktijk van gedachten kunt wisselen. Op dit moment hebben wel velen contacten met medecursisten van de omscholingscursus, waarmee onder andere van gedachten gewisseld wordt over het niveau waarop de eindtermen beheerst zouden moeten worden. Men is voornemens op het moment dat de omscholingscursussen zijn afgelopen, de contacten in leven te houden, wellicht via een site of nieuwsgroep. Over de site die nu dienst doet als bron van informatie (informaticavo.nl) is men enthousiast. De scholing vond (en vindt) men zwaar, zeker als de school maar mondjesmaat faciliteiten beschikbaar stelt.

Filosofie

Slechts een enkele keer waren wij ook in de gelegenheid een docent voor filosofie te spreken. Daarom kunnen over dat vak hier moeilijk betrouwbare bevindingen opgeschreven worden. Wat opviel was dat de docenten enthousiast over hun programma zijn. Ook de leerlingen zijn over het algemeen erg enthousiast over het vak. Niet iedere docent is tevreden over de hoeveelheid contacttijd: op het vwo leidt 4 uur in totaal tot ontevreden geluiden en 6 uur in totaal tot tevreden geluiden. Ook wordt er op gewezen dat het wel mooi lijkt dat het vak veel studielast op de havo heeft toegekend gekregen (360 uur), maar daardoor is het wel een erg groot vak geworden dat om die reden door leerlingen gemeden wordt.

Er is genoeg informatie voor het vak en door de nascholing zijn er veel contacten met collega's van andere scholen ontstaan.

En dan verder.....

Het draagvlak

In het voorgaande hebben we getracht zo eerlijk mogelijk verslag te doen van wat we tijdens onze schoolbezoeken zagen, hoorden en concludeerden. De lezer moet tot de conclusie komen dat dat een bont beeld oplevert: geen school is hetzelfde en elke school heeft zijn eigen succesverhalen, knelpunten en aanbevelingen. Bovendien zijn er per school verschillen tussen wat er door de schoolleiding wordt ervaren en hoe docenten en leerlingen tegen bepaalde zaken aankijken.

Toch, ook dat mag duidelijk zijn geworden, bleek het mogelijk daar lijnen in te ontdekken en is het - naar ons oordeel - gelukt een verslag te schrijven waarin wat scholen ons meldden, samenhang vertoont.

Op de meeste scholen bleek men, ondanks de weerbarstige praktijk, nog steeds positief over de uitgangspunten van de tweede fase (brede vorming, andere didactiek, meer verantwoordelijkheid bij de leerling) en had men het gevoel dat zaken langzamerhand steeds beter liepen. Schoolleiders en leerlingen zijn het meest positief over de studiehuisgedachte. Leerlingen hebben wel kritiek, maar die betreft eigenlijk *het gebrek aan studiehuis*: het valt ze nogal tegen wat er in de praktijk van de ideeën achter de tweede fase terecht komt. Ook schoolleiders hebben kritiek, dat blijkt wel uit met name het eerst deel van dit verslag, maar zelden betreft die de uitgangspunten.

Onder docenten is de vernieuwde tweede fase echter niet onomstreden. Docenten vinden zichzelf vaak het slachtoffer van de vernieuwingen: ook al onderschrijven ze de achterliggende ideeën, zij beschouwen zich als de uitvoerders op wier schouders de totale lasten komen. De invoering gaat gepaard met extra werk, er blijken voor docenten structurele verzwaringen aan de tweede fase verbonden te zijn (meer klassen, meer formele en administratieve taken) en zij vinden zich vaak slecht voorbereid op de vernieuwingen.

Die slechte voorbereiding is slechts ten dele te wijten aan de docenten zelf. Ten eerste bleken op veel scholen docenten te weinig betrokken te zijn geweest bij de voorbereidingen op de vernieuwingen. In de aanloopjaren is er op de meeste scholen weliswaar veel werk verzet op coördinatieniveau, maar te weinig is over de resultaten daarvan met docenten van gedachten gewisseld. Ten tweede is er voor schoolleiders en coördinatoren meer gelegenheid geweest zich te informeren en te bekwamen dan voor docenten. Voor hen gingen de lessen gewoon door. Extra voorbereidingstijd om zich te verdiepen in *wat er aan zat te komen*, extra tijd voor bezinning op de vernieuwingen binnen het eigen vakgebied en – het meest wezenlijke – tijd voor scholing om te groeien naar een docentenrol waarin ook andere vaardigheden gevraagd worden, is er maar mondjesmaat geweest.

In de loop van het jaar kwam de hoge werkdruk steeds duidelijker in beeld en werd zelfs een aantal keren gemeld dat de ziekteverzuimcijfers opliepen. Enerzijds komt dit doordat alles nieuw is en nieuwe zaken ingevoerd moeten worden, terwijl de oude stijl nog moet worden afgerond, anderzijds is een deel van de verhoogde werkdruk structureel. Mede daardoor is de standaard leraartaak te vol: er moet iets aan de werkdruk gebeuren zodat tijd en ruimte ontstaat voor overleg, reflectie en de vergroting van de deskundigheid (met name op didactisch terrein).

Dat betekent echter ook iets anders. Wat opvalt is dat op veel scholen docenten nog steeds keizer in hun eigen klaslokaal zijn en secties een grote macht hebben en dat aan dit principe bijna nergens getornd wordt. De school is als het ware *om dit principe heen georganiseerd*. Daarmee wordt alles buiten de eigen lessen en buiten het eigen vak, zoals schoolbrede scholing en overleg voeren met andere secties, als belastend ervaren. Het is naar ons oordeel onontkoombaar om een verlaging van de werkdruk (door bij voorbeeld docenten taken uit handen te nemen en/of door – en dit lijkt het belangrijkste – een verlaging van de 'lessentaak') gepaard te laten gaan met meer verplichtingen om te komen tot overleg, reflectie en deskundigheidsbevordering. Anders zullen ons inziens de beoogde effecten niet bereikt worden.

Veranderende scholen

Uit het verslag wordt duidelijk dat scholen niet altijd tevreden zijn over eigen aanpak en keuzes bij de invoering van vernieuwingen in de tweede fase. Vaak voelen ze het gemis aan een zelfgeformuleerde achterliggende visie, botsen organisatorische keuzes op elkaar en is veel in werking gesteld dat nog (lang) niet is uitgekristalliseerd. Weinig scholen hebben zelf een visie over hoe het onderwijs op hun

school ingericht zou moeten zijn en over wat en hoe de leerlingen zouden moeten leren. Het gevolg is dat ze zich vasthouden aan regels, weinig creatieve oplossingen bedenken voor eigen problemen en bij twijfel graag zien dat zaken landelijk zijn geregeld, zodat ze daarover intern geen discussie hoeven te voeren. Velen zagen de zin van de veranderingen wel in, maar toch zijn ze pas daadwerkelijk met de veranderingen aan de slag gegaan toen het moest en vaak niet vanuit eigen ideeën.

Het heeft ertoe geleid dat veel scholen van oordeel zijn dat ze vooral organisatorisch de tweede fase zijn ingedoken en te lichtvaardig met de inhoudelijke kant zijn omgegaan. De komende tijd willen ze tot verbeteringen komen. Ze zullen naar eigen zeggen vooral investeren in de didactiek, waarbij ze met name aan interne trainingen, collegiale consultaties e.d. denken. Voor dat 'herstelwerk' willen ze de tijd krijgen en ze hopen dat ze niet op korte termijn geconfronteerd worden met ingrijpende veranderingen 'van hogerhand' en dat er niet te snel negatief geoordeeld wordt als nog niet alles loopt zoals het naar hun eigen oordeel zou moeten.

Aanpassingen gewenst

Toch zijn er wel aanpassingen gewenst. Uit het laatste deel van het verslag (Ervaringen bij vakken), maar ook uit het tweede deel (Ervaringen van leerlingen) wordt duidelijk dat over een aantal vakken knelpunten gemeld worden die om een zo spoedig mogelijke ingreep vragen. Daarin is door de wetgever ook voorzien: 1-8-2003 is genoemd als revisiedatum. Op dit moment wordt door de SLO gewerkt aan de vulling van vakdossiers waarin ervaringen bij de verschillende (deel)vakken verzameld worden. Deze ervaringen dienen als grondstof om afgewogen beslissingen te nemen over de ingrepen per 1-8-2003. De door ons verzamelde gegevens waarvan wij in het voorgaande verslag hebben gedaan, kan daar ook bij dienen.

Het gaat dan om beslissingen die inmiddels 'klein onderhoud' zijn gaan heten. Om de scholen voldoende voorbereidingstijd te geven op die wijzigingen per 2003 zijn beslissingen in de eerste helft van 2002 noodzakelijk. Er rest de scholen dan een jaar om te bepalen wat voor hen de gevolgen moeten zijn van dat 'klein onderhoud'.

Uit het verslag valt ook te lezen dat de scholen enkele knelpunten rond de tweede fase melden die niet zijn op te lossen via dit 'klein onderhoud'. Scholen (en leerlingen) staan achter de profielgedachte en onderschrijven de noodzaak van een breed pakket ter algemene vorming, maar vinden ook dat de tweede fase is 'doorgeschoten' in het vormgeven aan die twee principes. Zij vinden dat er door de huidige profielopzet te weinig eigen keuzemogelijkheden voor leerlingen zijn, dat het brede pakket over zo veel vakken is verdeeld dat dat heeft geleid tot versnippering (en dubbelingen en overlappendheid) en dat door het ontstaan van deelvakken naast hele vakken de organisatie erg ingewikkeld is geworden.

Die knelpunten laten zich niet op korte termijn oplossen. Er is voor nodig dat het gehele tweede fasebouwwerk in samenhang tegen het licht gehouden wordt en dat gekeken wordt op welke wijze de studiehuis- en profielgedachte overeind gehouden kunnen worden, terwijl tevens de genoemde knelpunten (te weinig keuzemogelijkheden, te breed, organisatorisch te ingewikkeld) het hoofd kunnen worden geboden.

In het najaar van 2001 zal in de Kamer aan de hand van een notitie van de staatssecretaris gesproken worden over het kader van deze evaluatie. Daaruit kan een opdracht afgeleid worden die naar ons oordeel bij voorkeur aan een onafhankelijke commissie zou moeten worden opgedragen. Deze commissie zou per januari 2002 aan haar taak kunnen beginnen. Rond de zomer van 2002 zou deze commissie een door het veld gedragen voorstel op tafel moeten kunnen leggen. In het najaar van dat zelfde jaar kan politieke besluitvorming plaatsvinden, waardoor vanaf eind 2002 of begin 2003 de werkzaamheden die dat met zich meebrengt, kunnen aanvangen. Indien die werkzaamheden niet inhouden de formulering van compleet nieuwe examenprogramma's zou dan per 1-8-2005 *de vernieuwde profielstructuur* kunnen ingaan. Als er wel nieuwe programma's geformuleerd zouden moeten worden, ligt – om de uitgevers voldoende tijd te gunnen – een invoering van 1 of 2 jaar later meer in de rede.

Tenslotte

De bezoeken aan scholen betekenden veel werk. Maar wel buitengewoon boeiend en plezierig werk. Veel scholen die in de laatste tranche zaten, vroegen ons "*Gaat dat nou nooit vervelen, voor de zoveelste keer hetzelfde verhaal aan te horen?*" Nee, dat ging niet vervelen. Want het was nooit hetzelfde verhaal, elke school had haar eigen specialiteiten, haar eigen wijze van de zaken bekijken

en haar eigen bevindingen. Mede daardoor bleef het tot en met de 50^e school, de 500^e docent, de 450^e leerling en de 200^e schoolleider de moeite waard. Hopelijk hebben we het zo opgeschreven dat al die schoolleiders, docenten en leerlingen nog stukjes van zichzelf er in kunnen terugvinden en dat zij in dit verhaal - dat ongetwijfeld geen recht doet, ook niet kan doen, aan elke individuele inbreng – hun eigen opvattingen terugvinden in de grote lijn. Het was daartoe in ieder geval een oprechte poging.

Bijlage: de bezochte scholen

De Meergronden, Postbus 73 (Marktgracht 65), 1300 AB **Almere**
Ashram College, Marsdiep 289, 2401 XH **Alphen aan den Rijn**
Meerwegen College , Vestiging Corderius, Lambert Heijncsstraat 23, 3817 ER **Amersfoort**
Van Lodensteincollege, Utrechtseweg 228, 3818 ET **Amersfoort**
Hervormd Lyceum West, Hemsterhuisstraat 79, 1065 JX **Amsterdam**
Gelders College, Warnsbornlaan 12, 6816 PS **Arnhem**
IJssel College, Alkenlaan 83, 2903 EB **Capelle aan den IJssel**
Frederik Hendrik College, Kooikersweg 9, 5223 KE **Den Bosch**
Interconfessioneel Hofstadcollege, Colijnplein 9 , 2555 HA **Den Haag**
Johan de Witt Gymnasium, Oranjelaan 264, 3312 GN **Dordrecht**
Pax Christi College, Mr. Van Coothstraat 34, 6650 AA **Druten**
Marnix College, Postbus 8037 (Prins Bernhardlaan 30), 6710 AA **Ede**
Pleincollege Van Maerlant, Jacob van Maerlantlaan 11, 5615 JS **Eindhoven**
Calvijn College, Klein Frankrijk 19, 4461 ZN **Goes**
SGM De Oude Hoven, Locatie De Hoefslag , Hoefslag 4, 4205 AK **Gorinchem**
Maartenscollege , Postbus 6105, (Hemmenlaan 2,Haren), 9702 HC **Groningen**
Mendel College, Pim Mulierlaan 4-6, 2024 BT **Haarlem**
Sancta Maria, Van Limburg Stirumstraat 4, 2012 MN **Haarlem**
OSG Sevenwolden, F. Schurerplein 1, 8441 PT **Heerenveen**
Grotius College Heerlen, Akerstraat 117, 6417 BM **Heerlen**
Carolus Borromeus College, Gasthuisstraat 79, 5708 HJ **Helmond**
KSG De Grundel, Grundellaan 36, 7552 ED **Hengelo (OV)**
Alberdingk Thijm College, Laapersveld 9, 1213 VB **Hilversum**
Kaj Munk College, Kaj Munkweg 3, 2131 RV **Hoofddorp**
Atlas College, locatie Copernicus, Nieuwe Steen 11, 1625 HV **Hoorn**
Ichthus College, Jan Ligthartstraat 1, 8265 CJ **Kampen**
Eijkhagencollege, Eijkhagenlaan 31, 6371 XA **Landgraaf**
OSG Piter Jelles (gymnasium), Noorderweg 1, 8911 ES **Leeuwarden**
Bonaventura College, Burggravenlaan 2, 2313 HV **Leiden**
SSG Nehalennia , Sir Winston Churchilllaan 8, 4333 BC **Middelburg**
Anna van Rijn College, Albatros 1, 3435 XA **Nieuwegein**
Kandinsky College, Malderburchtstraat 11, 6535 ND **Nijmegen**
Lindenholtcollege, Leuvenbroek 3001, 6546 TD **Nijmegen**
Twents Carmelcollege, De Thij, Thijlaan 30, 7576 ZB **Oldenzaal**
Chr. SGM. Willem van Oranje, Postbus 1390 (Randweg 2), 3260 AJ **Oud-Beijerland**
Da Vinci College, Flevostraat 247, 1442 PX **Purmerend**
Makeblijde College, Postbus 8037 (Henriette Roland Holstlaan 2), 6710 AA **Rijswijk**
Wolfert van Borselen, Bentincklaan 280, 3039 KK **Rotterdam**
De Ring van Putten, Groenewoudlaan 25, 3201 LP **Spijkensisse**
Koning Willem II College, Tatrweg 80, 5022 DS **Tilburg**
Theresia lyceum , Cobbenhagenlaan 5, 5037 DA **Tilburg**
Martinus College, De Aanloop 6, 1613 KW **Stede Broec**
College Blaucapel, Winklerlaan 373, 3571 KG **Utrecht**
Thorbecke College, La Bohemedreef 7, 3561 KW **Utrecht**
OSG Winkler Prins, Locatie Pinksterstraat, Raadsgildenlaan 1, 9646 AA **Veendam**
Onderwijsgemeenschap Venlo e.o. , Valuas College, Postbus 321(Casinoweg 1), 5900 AH **Venlo**
Maurick College, Titus Brandsmalaan 1, 5262 BS **Vught**
Chr. Lyceum Zeist, Lindenlaan 23, 3707 EP **Zeist**
SCZ Lyceum Schubertrode, Schubertrode 42, 2717 HJ **Zoetermeer**
SG Van der Capellen, Lassuslaan 230, 8031 XM **Zwolle**