

**TUSSENVERSLAG
SCHOOLBEZOEKEN**

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

Tussentijds verslag schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt

**Tweede Fase Adviespunt
januari 2001**

Inhoudsopgave

Inleiding	2
Schoolleiding / coördinatie	4
Karakter schoolbezoeken	4
Toepassen verlichtingsmaatregelen	4
Groeimodel naar 1-8-2002	5
Gesignaleerde knelpunten	6
Oplossingen	8
Aanbevelingen	8
Verschillen tussen havo en vwo	9
Allochtone leerlingen	9
Realisatie van 'het studiehuis'	10
Ontwikkelingen	11
Scholing	12
Sterke punten	12
De leerlingen	13
Tijdbesteding	13
De staking	15
Brede vorming: over profielen en studiehuis	15
Oriëntatie op studie en beroep	16
Grootste knelpunt	16
Aanbevelingen	16
De docenten	18
Werkdruk	18
De verlichtingsmaatregelen	18
ANW	19
CKV1	21
Moderne vreemde talen	23
Overige vakken	25
Conclusies	25
Bijlage	26
De bezochte scholen	26

INLEIDING

In het cursusjaar 2000-2001 bezoekt het Tweede Fase Adviespunt in het kader van de monitoring van de invoering van de vernieuwingen in de tweede fase 50 scholen met een havo en/of vwo-afdeling. Deze bezoeken staan met name in het kader van het onderzoek naar uitvoeringsproblemen bij de implementatie van de vernieuwingen in de bovenbouw van havo en vwo en kunnen beschouwd worden als een verdiepende ronde naast de schriftelijke bevragingen in de peilingen.

Steekproef

Het betreft een steekproef, waarbij er voor gezorgd is dat allerlei soorten scholen in de steekproef 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 vertegenwoordigd zijn en dat zowel starters '98 als starters '99 worden bezocht.

In de eerste helft van dit cursusjaar zijn 23 scholen tijdens schoolbezoeken bevestigd. Dit is het verslag van de bevindingen van die 23 scholen. In deze eerste tranche is vooral gekeken naar het toepassen van de tijdelijke verlichtingsmaatregelen die in januari 2000 voor een periode van 3 jaar zijn afgesproken. In de derde peiling van het vorige cursusjaar zijn de scholen vragen voorgelegd over hun keuzes op het gebied van de verlichtingsmaatregelen van 14 januari 2000 en de tevredenheid over die maatregelen. De uitkomsten van dat onderzoek deden beseffen dat voor een vollediger zicht op de praktijk er niet volstaan kan worden met alleen een schriftelijk onderzoek.

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 scholen die aangaven die maatregelen beperkt te hebben toegepast in de steekproef opgenomen en 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.

Van de 23 scholen zijn er 12 vroege starter en 11 late starter. 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.

Inhoud gesprekken

Aan de geselecteerde scholen is gemeld dat de schoolbezoeken zich zowel richten op bevindingen van de schoolleiding als van docenten en leerlingen. De schoolbezoeken besloegen een dagdeel per school.

Met (een vertegenwoordiging vanuit) de schoolleiding en eventueel anderen die een coördinerende taak hebben in de bovenbouw van havo en/of vwo, werd ingegaan op knelpunten die de school nog ervaart, de ontwikkelingen waar de school tevreden over is en de richting van het ontwikkelingsproces op de school. Ook werd ingegaan op het onderwerp 'Overladenheid'. In dat kader vonden ook gesprekken met een vertegenwoordiging namens de leerlingen (bij voorbeeld het leerlingenpanel of de leerlingenraad) en met (een vertegenwoordiging namens) de secties van ANW, CKV1 en de moderne vreemde talen plaats. De gesprekken met de schoolleiding waren dus meer gericht op bevindingen tijdens de implementatie van de veranderingen in de tweede fase in zijn algemeenheid en met de leerlingen vooral gericht op de werkdruk voor en na de verlichtingsmaatregelen. In de gesprekken met de secties van de genoemde vakken werd vastgesteld of er op grond van de verlichtingsmaatregelen in het programma is geschrapt, zo ja hoeveel en wat er geschrapt is en of dat schrappen ook soelaas heeft geboden. Kort weergegeven werden de docenten van de hiervoor genoemde vakken op de 23 scholen 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 de tweede tranche schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt (van januari tot juni 2001) worden 27 scholen wat betreft de schoolleiding en de leerlingen op dezelfde punten bevroegd. Daarbij zal met de schoolleiding aan de hand van de uitkomsten van de eerste schriftelijke peiling in het cursusjaar 2000-2001 specifieker ingegaan worden op het thema 'schoolontwikkeling'. Het onderzoek naar de verlichtingsmaatregelen wordt schriftelijk voortgezet. Tijdens de schoolbezoeken zal de aandacht nu uitgaan naar de vakken die in de eerste tranche voornamelijk buiten beeld zijn gebleven: de zaakvakken en de bètavakken. Een eindverslag van de bevindingen van de 50 bezochte scholen mag in juni 2001 verwacht worden.

De door het Tweede Fase Adviespunt benaderde scholen reageerden enthousiast: ze vonden het prettig deel te kunnen uitmaken van het onderzoek via schoolbezoeken, waren verheugd over de belangstelling en waren zich er vaak van bewust dat zo'n schoolbezoek een unieke gelegenheid bood de eigen opvattingen en problemen te melden. De scholen maakten zelf een indeling voor de gesprekken en maakten zelf een rooster: de ontvangst was zonder uitzondering buitengewoon plezierig en de organisatie van het bezoek werd steevast effectief door hen verzorgd.

Tussenverslag

Dit is het *tussentijds* verslag van de schoolbezoeken tweede fase. In dit verslag treft u daarom geen conclusies aan, die zullen pas geschreven worden als alle 50 scholen bezocht zijn (juni 2001). In dit verslag treft u slechts aan wat wij op scholen hoorden en waarnamen. Dat maakt het overigens niet minder boeiend.

Het Tweede Fase Adviespunt spreekt hierbij zijn dankbaarheid aan de scholen uit voor hun grote bereidheid tot medewerking aan het onderzoek.

SCHOOLLEIDING /COÖRDINATIE

Karakter schoolbezoeken

De schoolbezoeken worden 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 wordt via de schoolbezoeken het onderzoek verbreed: de schriftelijke peilingen worden meestal ingevuld door schoolleiders en coördinatoren, nu konden ook docenten en leerlingen zich laten horen.

Bovendien bieden de schoolbezoeken de ontvangende school gelegenheid zelf gespreksonderwerpen in te brengen, wat hun in staat stelt eigen knelpunten, zienswijzen en oplossingen voor het voetlicht te brengen. Vaak ook werden wedervragen gesteld: soms gingen die over feitelijke regelingen, soms werd er gevraagd om suggesties of nuttige voorbeelden op andere scholen.

Nadrukkelijk wordt 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, is het ook zeker niet de bedoeling om tot een soort school-analyse te komen. Het Adviespunt pretendeert niet daar via één schoolbezoek toe in staat te zijn.

Toepassen verlichtingsmaatregelen

Voor de eerste serie schoolbezoeken zijn scholen geselecteerd die de laatste peiling van het vorig cursusjaar hebben ingevuld. Er zijn scholen geselecteerd 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.

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 blijkt dat er minimale verschillen in aansturing zijn tussen scholen die in de laatste peiling van vorig jaar 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 leerlingpanels 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".

Een voorloper op zowel havo als vwo merkt 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".

Eén school meldde dat het programma door de gevolgde werkwijze bij hen per definitie niet overladen kan zijn: "Van tevoren hebben we berekeningen gemaakt gebaseerd op de studielast en daar houden we de vakken aan. Meer ruimte is er dus gewoon niet".

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.

Daar 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, worden veel minder problemen gemeld 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 in deze eerste tranche 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.

Groei-model 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, 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 1 van de 23 bezochte scholen meldt dat op schoolniveau een groei-model naar 1-8-2002 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 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 groei-model in scholen gewerkt.

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

kies en daarmee (vaak ruimschoots) aan de verplichtingen voldoet. Veel redenen om daar 'groei' in aan te brengen zijn er voor scholen uiteraard ook niet.

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 dus veelal van uit dat groei aanbrengen niet noodzakelijk is ('tijdelijk zal wel permanent zijn'),
- zijn er vaak niet toe in staat (op grond van regelgeving) en
- 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 groeimodel 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 geschrapt wordt, te kiezen wanneer de deeltalen worden afgesloten en te kiezen of een profielwerkstuk betrekking heeft op één of op meer vakken.

In de paragrafen over anw, ckv1 en de moderne vreemde talen zal specifiek worden ingegaan op wat docenten van die vakken over groei naar 2002 opmerken.

Gesignaleerde knelpunten

Op de open vraag aan de schoolleiding / coördinatie '*Wat beschouwt u als het grootste knelpunt*' worden zowel antwoorden geformuleerd die betrekking hebben op de eigen school als ook op de vernieuwing in zijn algemeenheid.

Knelpunten op schoolniveau

Op schoolleiders- / coördinatieniveau worden relatief vaak knelpunten gemeld die betrekking hebben op de vervolgstappen tijdens het invoeringsproces. Zo vindt men het lastig om de aandacht vast te houden en voortgang te blijven vragen, omdat in de eerste jaren van invoeren docenten zich al zo veel inspanningen getroost hebben (door vroege starters gemeld). Daarnaast ziet men soms dat docenten stuiten op hun gebrek aan vaardigheden, waardoor ze terugvallen op hun oude didactische werkwijze. Ook zien ze een deel van het docentencorps onderdelen van het oude programma boven op het nieuwe programma stapelen.

Verder is 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.

Werkdruk

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

Overladenheid

Ook wordt de overladenheid vaak als knelpunt genoemd. Ongeveer de helft 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.

Niet structureel

Lang niet iedereen ziet dit 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.

Soms denkt men ook aan het treffen van organisatorische maatregelen, zodat er per week minder vakken op het rooster komen te staan (eerder afsluiten en periodiseren). Ook dat kan verlichting bieden, hetgeen wordt beaamd door scholen die deze organisatorische maatregelen al hebben toegepast.

Daarnaast is er in de onderbouw nog het nodige te doen: 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.

Ook is een verdere professionalisering van de docenten volgens veel scholen nog noodzakelijk: veel docenten kunnen nog niet goed vorm geven aan een activerende didactiek.

Dilemma

Daar stuiten scholen echter op een reusachtig dilemma: 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 tijd 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.

Soms spreken schoolleiders ook wel enigszins verwijtend over een deel van hun docenten en klagen ze over hun gebrek aan kennis over de 2^e fase in zijn algemeenheid ("*Een groot deel kan niet eens de 4 profielen noemen*") of over de kennis van het eigen vakgebied ("*Je zou ze de kost moeten geven die nog nooit naar het eigen examenprogramma hebben gekeken*"). Kan de schoolleiding ze dan niet beter informeren? "*Ach, ze hebben het zo druk, die informatie komt toch niet bij ze aan*".

Versnippering

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 vinden in periodiseren en eerder afsluiten van vakken.

De scholen die eerder denken aan landelijke maatregelen, hebben veel moeite met het beantwoorden van de vraag *wat er dan naar hun oordeel uit zou kunnen*. Hier en daar wordt een richting aangegeven. Bij voorbeeld het weglaten van geschiedenis / maatschappijleer voor de leerlingen met een maatschappijprofiel en het weglaten van anw voor de leerlingen met een natuurprofiel. Of het laten vallen van de deeltaal op het havo en de keuze voor één hele taal op het vwo (i.p.v. de verplichting van twee deeltalen). Maar het merendeel vindt in feite alles belangrijk en kan geen keuzes maken.

Overladenheid binnen vakken

De gemelde overladenheid binnen vakken blijkt gemakkelijker 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.

Overige knelpunten

Daarnaast worden nog enige zaken geregeld als landelijk knelpunt gemeld. Ten eerste 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 is 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.

Ten tweede wordt vaak 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 bureaucraties. Met goede software zou dit probleem opgelost kunnen worden 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 – toevalligwijs – 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*.

Het derde 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.

Beleidsrijk of beleidsarm

Opvallend is 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.

Oplossingen

Als remedie tegen de hoge werkdruk wordt bijna altijd het beschikbaar stellen van meer formatie genoemd. Weliswaar beseffen scholen dat dat ze voor een nieuw probleem plaatst (vanwege de schaarste op de personeelsmarkt), maar velen denken daar wel uit te komen doordat er ruimte ontstaat voor het aanstellen van meer ondersteunend personeel (waaronder klassenassistenten, bibliotheekpersoneel, surveillanten etc.).

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 en het betekent wederom een aanslag op tijd en energie 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.

Scholen spreken soms de angst uit dat de complexiteit van de tweede fase, die nog eens versterkt is door twee tussentijdse ingrepen, kan leiden tot ernstige fouten bij de examens. Zij doen een oproep om op korte termijn een handleiding op te stellen waarin overzichtelijk staat aangegeven waaraan allemaal gedacht moet worden: *"Anders kan dat tot veel juridische kwesties leiden"*.

Aanbevelingen

Behalve.....

Daarnaast doen scholen ook nog allerlei andere aanbevelingen. 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, *behalve wat betreft* En op de stippeltjes wordt iets ingevuld waar de school veel belang aan hecht. Voor sommigen is dat de verplichting het profielwerkstuk weer over minimaal twee vakken te laten gaan, of een zwaardere weging van praktische opdrachten of het groter maken van het met examenvakken te vullen deel van

het vrije deel, of het afsluitmoment van de deeltalen in het vwo weer in de 6^e leggen (i.v.m. het niveau). Nooit wordt genoemd de verplichting om weer het totale programma bij de talen aan bod te laten komen (zie voor verdere opmerkingen daarvoor de paragraaf die specifiek op de talen ingaat). Maar de hiervoor genoemde aanbevelingen worden ongeveer net zo vaak verworpen als verdedigd door scholen.

De profielen

Ook spreekt een aantal scholen zich specifiek uit over de inhoud van de profielen. Men heeft de indruk dat door veranderde instroomseisen 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 2) specialisaties binnen die 2 kernprofielen.

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.

Stapelbaarheid

Ook doet een beperkt aantal scholen de aanbeveling t.z.t. nog eens 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* afslutend afgesloten zou kunnen worden, wordt de organisatie en worden de leerlingen enorm ontlast.

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).

Verschillen tussen havo en vwo

Geen van de bezochte scholen maakt een uitgesproken verschil tussen de begeleiding van de havo- en de vwo-leerlingen. Wel vinden de meesten dat de leerlingen verschillen (*“De vwo-leerling kan de abstracte zaken zelfstandig aan, de havo-leerling heeft daar veel docentenhulp bij nodig”*). *“Bij de vwo-leerling hoort het woord ‘spons’, bij de havo-leerling het woord ‘respons’.*), maar dat leidt niet tot een principieel verschillende didactiek of andere organisatorische keuzes (roosters e.d.). Volgens sommigen zou dat eigenlijk wel moeten. Uitgesproken verschillen tussen havo en vwo maken scholen dus niet, maar wel zeggen veel scholen dat de havo-leerling wat meer aan de hand wordt genomen of iets strakker wordt gehouden (*“We geven op de havo iets meer kleine toetsen tussendoor”*).

Allochtone leerlingen

Op drie bezochte scholen is een groot deel 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 hoger 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.

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”.

Realisatie van ‘het studiehuis’

Op veel scholen worstelt men met het vormgeven aan zelfstandig leren. Dat is geen verrassing, want men beseft wel degelijk dat dit niet van de een op de andere dag is 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 kan worden gerealiseerd.

Keuzewerktijd

De worsteling wordt op dit moment 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 dat ze er nog lang niet zeker van zijn wat in dit kader een wenselijk getal is om op de meest efficiënte en effectieve wijze de begeleiding van het leerproces te organiseren.

Tevens valt op 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: bij voorbeeld de leerling die moeite heeft met Economie gaat in de keuzewerktijd naar dat vak, 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 een ziet het als mogelijkheid extra begeleiding op maat te geven: een uitstekende gelegenheid om juist de leerlingen met problemen voor zijn of haar vak te bereiken. De ander ziet het als mogelijkheid een uur lang extra klassikale uitleg te geven. 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. Voeg daarbij dat sommige scholen ook niet altijd een adequate organisatie voor deze uren hebben gevonden - waardoor leerlingen soms helemaal niet de gelegenheid hebben naar het voor hen meest noodzakelijke vak te gaan - en het mag duidelijk zijn dat op een aantal 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 selectie-criterium. 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*”.

Weinig vrijheid

Daarnaast zijn er scholen waar de schoolleiding en de docenten zelf de indruk hebben 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.

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.

Ontwikkelingen

De onderbouw

Veel scholen die kunnen aangeven welke ontwikkelingen er de komende jaren op de eigen school verwacht mogen worden, beperken zich over het algemeen niet alleen tot ontwikkelingen in de bovenbouw. Spontaan meldt meer dan de helft van de scholen dat zij willen komen tot aanpassingen in de onderbouw. Men is over het algemeen 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, al 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.

Voortgaande ontwikkeling

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. 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 jaar tijd al een enorme progressie is geboekt, met name doordat de docenten hun boeken nu kennen en 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 boeken.

Organisatie

Ook zien scholen dat de komende tijd veel organisatorische keuzes nog eens tegen het licht zullen worden gehouden, met name:

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

Contacten met 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 proefstuderen, 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.

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 overladenheid 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').

Scholing

Er is 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.

Maar de scholing staat wel 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"*.

Als er al tijd voor scholing kan worden vrijgemaakt dan vinden ze 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 er niet voor de deur uit.

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

Sterke punten

Op de vraag wat hun sterke punten zijn, antwoordt bijna elke school dat die op het pedagogisch terrein liggen: het omgaan met leerlingen, de begeleiding van leerlingen, het vermogen een plezierige sfeer of leerlingvriendelijk klimaat te scheppen. Leerlingen verwoordden 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.

Sommige scholen drukken hun sterke punten meer uit in de termen van opbrengst: *"Wij halen meer uit leerlingen dan erin lijkt te zitten"* of *"Ons sterke punt is onze visie op onderwijs in de praktijk te brengen, zodat leerlingen meer gemotiveerd raken en betere resultaten behalen"*.

Ook zijn er enkele scholen die zich vooral sterk vinden in *het zelfstandig maken van leerlingen*. Dit lijkt echter meer een sociaal wenselijk antwoord dan werkelijkheid: op deze scholen spreken leerlingen dat met kracht tegen en juist in deze scholen is er in de organisatorische opzet en de klasse-praktijk niet veel van zichtbaar.

DE LEERLINGEN

Tijdbesteding

In de gesprekken met de leerlingen is steeds 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. Gemiddeld kost een schoolweek de leerlingen naar eigen zeggen zo'n 40 uur. Als hoogste getal wordt op een school 50 uur genoemd en als laagste getal 'tussen de 30 en 35 uur'. Leerlingen die een laag getal noemen, merken daar meestal wel bij op dat het wel (veel) meer uren kost als ze alles zouden doen, en zeker als ze alles goed zouden doen. En ze merken geregeld op dat ze volgens de docenten meer tijd aan hun schoolwerk zouden moeten besteden. Soms zijn de verschillen tussen leerlingen op een school dan ook groot: degenen die alles goed doen komen dan vaak wel 10 uur hoger uit dan de leerlingen die het minder nauw met de eisen nemen.

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 viel een school op waar de leerlingen over het algemeen erg rustige schoolweken hadden (25 uur), maar daarnaast een groot aantal piekweken (meer dan 50 uur) die er in resulteerden dat zij zich daar erg onrustig onder voelden en noodgedwongen baantjes en hobby's/sporten er voor opgaven.

Verschillen per profiel

Verschillen in zwaarte tussen profielen konden niet geconstateerd worden. Er werden ongeveer net zo veel signalen gehoord dat de maatschappijprofielen als dat de natuurprofielen erg veel kosten. En op de ene school vindt men met name Cultuur en Maatschappij een zwaar profiel (bij voorbeeld doordat ckv2 veel tijd kost) en op de andere school Natuur en Gezondheid (bij voorbeeld doordat dat profiel een profielvak meer heeft dan Natuur en Techniek).

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.

Gevoelde werkdruk

De meeste leerlingen voelen zich met een werkweek van zo'n 40 uur zwaar belast, met name doordat ze het gevoel hebben met die 40 uur in feite te weinig tijd aan school te besteden om alles echt goed te doen.

Leerlingen op een bepaalde school verwoordden helder wat ook op andere scholen naar voren werd gebracht: *"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 wordt 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 beamen docenten dat: *"Ze zien door de bomen het bos niet meer, zo veel moeten ze doen."* De docentengroep die dit letterlijk zo uitsprak, vond dat in feite ook voor zichzelf gelden.

De leiding over de werkdruk

In de gesprekken met de docenten en de leiding is dan ook nagegaan of zij hun leerlingen zwaar belast achten. Over het algemeen vinden de schoolleiders het programma goed te doen, hoewel voor de havo-leerling wat aan de zware kant. Ze schatten meestal de studielast per week wat lager in dan hun leerlingen, maar dat komt ook doordat zij wel vaak de onnuttig bestede tijd er niet bij rekenen. *"In het eerste invoeringsjaar hadden ze het wel heel druk, maar dat hebben we bijgesteld. We hebben elkaar natuurlijk met zijn allen ook wel gek gemaakt met die verhalen over overladenheid"*.

Veel schoolleiders wijzen echter op het volgende. 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. En 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. Mede daardoor wordt er tijd vrijgemaakt om uit te gaan: *"En dat alles vinden we met zijn allen in Nederland, inclusief de ouders, heel acceptabel"*.

Baantjes, sport en hobby's

Aan de leerlingen is gevraagd of zij naast het schoolwerk ook nog tijd kwijt besteden aan baantjes, of zij aan sport doen of een andere tijdrovende vrijetijdsbezigheid hebben en of er daarnaast ook nog wordt uitgegaan.

Op de door ons bezochte scholen hebben veel leerlingen een baantje: op elke school ongeveer 80%. In omvang variërend van zeer bescheiden (2 a 3 uur) tot omvangrijk (15 a 20 uur). Een uur of 5 per week is het meest gebruikelijk. De omvang beperken i.v.m. de zware eisen die de school stelt? Bijna geen leerling doet dat.

En hobby's? Ook ongeveer 80% heeft een sportbezigheid of andere hobby die veel tijd vraagt. Ook daarin wordt in relatie met het zware schoolprogramma zelden geschrapt.

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.

De docenten over de werkdruk

De inschatting van docenten over de omvang van de werkweek van leerlingen verschilt per school of binnen een school per docent. 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 hebben 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 verdienen"*.

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"*. Toch wordt relatief vaak door docenten opgemerkt dat leerlingen hard moeten werken. Zeker als ze alles zouden doen: *"Maar het is net als vroeger: leerlingen maken keuzes en doen dus niet alles."*

Een preciezer onderzoek naar de tijdbesteding van leerlingen vindt binnen het kader van de monitoring tweede fase door het ITS plaats, waarbij er daadwerkelijk aan 'tijdschrijven' zal worden gedaan. Daar zullen ongetwijfeld gedetailleerder en betrouwbaarder gegevens aan ontleend kunnen worden. Het voorgaande kan echter goed dienst doen als aanwijzing voor de door leerlingen beleefde zwaarte van het programma.

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 de examenprogramma's vragen etc.

Wat het programma voor leerlingen ook vaak zwaarder dan noodzakelijk maakt, is 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 dan geen sprake van winst die door samenhang tussen vakken 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: de schoolleiding heeft zich op de hoogte gesteld van de knelpunten die secties, individuele docenten en leerlingen hebben ervaren en 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 ook dat er serieus met de door hen geconstateerde problemen wordt omgegaan.

De staking

Op de vraag of er door de leerlingen is deelgenomen aan de staking in december 1999 wordt op 19 van de 23 scholen '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.

De meeste leerlingen konden 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*").

Leerlingen zijn niet altijd blij met het schrappen van onderdelen: de praktische opdrachten kosten weliswaar veel tijd, maar 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.

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*".

Vakken die veel tijd vergen

Ondanks de verlichtingsmaatregelen worden 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 een vak de leerlingen kost, vaak veel kleiner in. Ook de klassieke talen worden geregeld genoemd bij de vakken die relatief een zwaar beroep op de tijdsinvestering van leerlingen doen.

Brede vorming: over profielen en studiehuis

Slechts een enkele keer wordt als reden om te staken ook een uitgangspunt van de tweede fase genoemd. Sommigen noemden als stakingsredenen het feit dat je nu niet meer je eigen pakket kunt samenstellen en dat je gedwongen wordt een profiel te kiezen. Of de geringe keuzevrijheid naast je profiel.

Over de ideeën achter het studiehuis (meer verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerling leggen, meer werken aan het zelfstandig worden van de leerling in het leerproces) is men haast altijd enthousiast. Op een aantal scholen vindt men echter weinig terug van die grotere eigen verantwoordelijkheid en merkt men er weinig van 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 ontdekken dat leerlingen dat niet aan kunnen, draaien ze soms de ruimte voor zelfstandig leren in het tweede invoeringsjaar zo ver terug dat leerlingen geen enkele vrijheid meer is gegund. Ook daarover wordt door leerlingen op een aantal scholen geklaagd.

Leerlingen hebben het gevoel dat de 2^e fase vooral gekenmerkt wordt door *zelfstandig werken en profielen*. Daarmee staat voor de meesten alles in het teken van 'betere doorstroming en voorsorteren voor 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 vervolkeuze 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"*.

Oriëntatie op studie en beroep

Het lijkt 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.

Grootste knelpunt

Als leerlingen gevraagd wordt wat zij beschouwen als het grootste knelpunt in de tweede fase, dan blijkt dat op veel scholen door leerlingen dezelfde knelpunten worden ervaren. Het meest genoemd zijn de slechte planning en het gebrek aan afstemming tussen docenten (op 7 van de 23 scholen). Daarna volgt dat men vindt dat er geen goede aansluiting is tussen onderbouw en bovenbouw (op 6 van de 23 scholen). Op 4 scholen ziet men vooral organisatorisch-didactische zaken als belangrijkste knelpunt (keuzewerktijd die niet efficiënt is ingericht, te weinig gelegenheid begeleiding te krijgen, te veel 'uitleg-lessen'). 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), de onervarenheid en onwetendheid van docenten en de onoverzichtelijke rapportage.

Aanbevelingen

Op iedere school is de leerlingen gevraagd welke aanbevelingen ze voor de eigen school hebben en welke aanbevelingen ze landelijk zouden willen doen.

Aanbevelingen aan de eigen school

De meeste aanbevelingen die men aan de eigen school wil doen, komen neer op het geven van meer verantwoordelijkheid aan de leerlingen: op ongeveer tweederde van de scholen vraagt men om meer vrijheid om het eigen werk in te delen, om minder controle, om minder verplichte lessen en meer facultatieve lessen. Op een aantal scholen zien leerlingen meer 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"*.

Ook zou men vaak aanbevelingen willen doen in de richting van de keuzewerktijd: meer uur, minder uur, anders georganiseerd, anders ingevuld etc. De appreciatie van keuzewerktijd hangt samen met de invulling daarvan. Op scholen waar onduidelijk is waar de keuzewerktijd 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. Keuzewerktijd, 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 zo'n 75% aangesloten op internet.

Een derde type aanbeveling die men de school zou willen doen, heeft te maken met helderheid, overzichtelijkheid en geïnformeerdeheid. 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. 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. 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.

Op scholen met een goed werkend systeem om de leerling te betrekken bij de organisatie, meestal in de vorm van tweede fase-panels, had men minder de behoefte aanbevelingen aan de eigen school te doen: daar had men over het algemeen ruimschoots de gelegenheid voor gehad en men kon ook gewag maken van resultaten. Maar lang niet altijd zijn leerlingen tevreden over wat er met hun opmerkingen in de panels gemaakt, gebeurt. Op de ene school vindt men het lang duren voordat er inderdaad wat verandert, op de andere school heeft men het gevoel dat elke inbreng gepareerd wordt met *dat kan niet anders, zo zijn de voorschriften*.

Aanbevelingen landelijk

Op bijna alle scholen gaan de aanbevelingen in de richting van 'minder vakken'. 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.

Niet eensluidend

Maar een uitspraak ten koste van welke vakken dat 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 gymnastiek. 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 leerling-oordeel 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).

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 krijgen voor de vakken in het gekozen profiel.

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.

Een enkeling wil het profielwerkstuk afschaffen of de praktische opdrachten zwaarder dan wel juist lichter laten meewegen, de profielen vervangen door 2 stromen, cijfers in plaats van afvinken of juist afvinken in plaats van cijfers (vakken met alleen een schoolexamen) of meer landelijke voorschriften waardoor de verschillen tussen scholen kleiner worden.

Meer dan een enkeling adviseert om zo snel mogelijk betere voorlichting over de 2^e fase aan leraren te geven, nu is volgens de leerlingen van sommige scholen alleen de coördinator tweede fase goed op de hoogte van de verschillende regelingen.

Eigen schoolkeuzes

En vaak doen leerlingen aanbevelingen landelijk iets te veranderen, terwijl de kwestie alleen op de eigen school geldt (hoeveelheid keuzewerktijd, aantal uren voor een vak, bepaalde verplichte onderdelen in het vrije deel etc.). Zij menen soms ten onrechte dat er landelijke voorschriften bestaan voor bepaalde zaken, niet in de laatste plaats omdat dat ze op de eigen school zo is verteld door schoolleiding of docenten.

DE DOCENTEN

Werkdruk

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 sterke mate voor.

Daarnaast ervaren docenten dat er administratief veel meer van ze 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 precies 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 veel van de docenten.

Al met al vinden docenten vaak 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.

Ook vinden ze vaak 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 vaardigheden een ruimere plaats in het programma te geven. Leerlingen vinden zelden tot nooit dat er meer uitlegtijd nodig is. Zij hebben – het is hiervoor al opgemerkt – wel vaak meer behoefte aan differentiatie: voor de één meer uren bij vak a en voor de ander meer uren bij vak b.

Wat daarnaast echter ook opvalt is dat sommige docenten het nieuwe tegemoet treden *met de wapens van voorheen*. 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 de leerlingen 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. Of de leraar die voortdurend controleert of zijn leerlingen wel zelfstandig aan het leren zijn.

De verlichtingsmaatregelen

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).

In het hierna volgende wordt op deze vakken ingegaan. Steeds wordt verslag gedaan van:

- de studeerbaarheid en schrappen
- het moment van schrappen
- de omvang van het schrappen
- het groei-model

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

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 van docenten 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"*.

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 heeft echter ook te maken met de oorspronkelijke omvang van het vak op een school: *"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 was - ondanks het forse schrappen in het boek - naar het oordeel van deze 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 vorig jaar, toen in december 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"*.

Op een aantal scholen wordt het vak gegeven door docenten die dat eigenlijk niet willen, maar ertoe gedwongen worden om formatieve redenen. In enkele gevallen ook door mensen die liever meer natuurkunde en scheikunde zouden zien ten koste van anw. Bijna altijd is er een correlatie zichtbaar tussen de appreciatie van een docent voor anw en het belang dat leerlingen aan het vak hechten of de interesse die zij er voor tonen. Deze niet zo opmerkelijke constatering geldt overigens ook voor ckv1 en de deeltalen.

Omscholing

De oordelen over de kwaliteit van de omscholing verschillen sterk: van zeer enthousiast tot 'zweverig' of *"het was eigenlijk meer een cursus didactiek, terwijl ik op inhoud zat te wachten"*. Die zeer verschillende oordelen betreffen meer dan eens dezelfde cursus in dezelfde plaats in hetzelfde cursusjaar.

De geluiden neigen echter meer naar positief dan naar negatief. En zij die negatief oordelen, hebben vaak nog wel veel baat bij de contacten die men er aan heeft overgehouden met vakgenoten.

De eerste lichting (vroeg starters) is gemiddeld minder tevreden dan de tweede lichting. Zij hadden vaak het gevoel dat er toen nog helemaal niets voor de praktijk beschikbaar was: *"Het was het eerste jaar van de cursus, dus de cursusleiding had het idee samen met de cursisten uit te vinden wat het vak nou eigenlijk inhield"*. Zij die wel tevreden zijn over de vooral didactische invulling van de scholing merken op: *"Omdat het didactisch van aard was, betekent dat dat je het moet bijhouden en dat is niet ingebakken"*.

Overig

Anw-docenten merken op dat het vak vraagt om extra faciliteiten die andere vakken inmiddels verworven hebben: een eigen lokaal, computers in de klas en ondersteuning door een toa. Zij die op hun school het vak heel geconcentreerd geroosterd zien staan (eerste helft 4havo bij voorbeeld), merken op dat de leerlingen dan nog niet goed kunnen plannen en ook de tijd niet krijgen voor reflectie, *"hetgeen voor dit vak van groot belang is"*.

CKV1

Studeerbaarheid en schrappen

Op 5 van de 23 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 5 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 ook een enorme verlichting voor ze"*. 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. Net zoals gold voor anw melden leerlingen nog wel vaak dat zij relatief veel tijd aan het vak kwijt zijn.

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. Ook hier was meestal enig aandringen noodzakelijk om aan hen een schatting van de omvang te ontlokken. Zij die schrappen, 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 forser 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 werkdruk 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"*.

Groeimodel

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 schrappen, is geen sprake van een groeimodel: 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).

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

Grote werkdruk

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. Ook omdat 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, in plaats van de keuze van hun school het vak bij 1 docent weg te zetten.

Traditie

Op een enkele school is er bij docenten geen enkel enthousiasme voor het vak. Men heeft 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 ongeveer de helft van de 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 geïntereerd 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”*).

Moderne vreemde talen

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 correspondentie-project geschrapt.

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.

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.

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 a 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?". Het is voor sommigen reden om te pleiten voor een deelvak op het vwo dat bestaat uit ten minste twee deelvaardigheden (lezen en luisteren bij voorbeeld).

Maar op de verschillende scholen is men het 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. Een enkeling zou graag een deeltaal zien die bestond uit alle vaardigheden, maar dan op een lager niveau dan eindniveau, ook willen sommigen 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.

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 dus '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.

Overige vakken

In deze eerste ronde schoolbezoeken is gefocust op de vakken waarvoor in januari 2000 zeer specifieke verlichtingsmogelijkheden werden geformuleerd. In de tweede helft van het cursusjaar 2000-2001 worden gesprekken georganiseerd met docenten wiskunde, biologie, scheikunde, de economische vakken, geschiedenis en aardrijkskunde.

Toevalligerwijze kwamen in de eerste ronde soms ook andere vakken aan de orde. Dat geldt met name voor ckv2,3 want via het gesprek over ckv1 werd ook al snel het kunstzinnige vak uit het profiel Cultuur en Maatschappij aan de orde gesteld

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.

Zij die er 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 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*".

Conclusies

Zoals in de inleiding al staat aangegeven: dit is een tussensverslag, conclusies worden daarom in dit verslag niet getrokken. Daarvoor is het wachten op de eindrapportage van de schoolbezoeken, die opgesteld wordt als alle 50 scholen bezocht zijn. Dat verslag zal in juni 2001 gereed zijn.

Bijlage: de bezochte scholen

Pleincollege Van Maerlant, Jacob van Maerlantlaan 11, 5615 JS Eindhoven
Carolus Borromeus College, Gasthuisstraat 79, 5708 HJ Helmond
Grotius College Heerlen, Akerstraat 117, 6417 BM Heerlen
Eijkhagencollege, Eijkhagenlaan 31, 6371 XA Landgraaf
Frederik Hendrik College, Kooikersweg 9, 5223 KE Den Bosch
Maurick College, Titus Brandsmalaan 1, 5262 BS Vught
Thorbecke College, La Bohemedreef 7, 3561 KW Utrecht
Anna van Rijn College, Albatros 1, 3435 XA Nieuwegein
Chr. SGM. Willem van Oranje, Postbus 1390 (Randweg 2), 3260 AJ Oud-Beijerland
IJssel College, Alkenlaan 83, 2903 EB Capelle aan den IJssel
Gelders College, Warnsbornlaan 12, 6816 PS Arnhem
Pax Christi College, Mr. Van Coothstraat 34, 6650 AA Druten
Alberdingk Thijm College, Laapersveld 9, 1213 VB Hilversum
Meerwegen College, Vestiging Corderius, Lambert Heijnricsstraat 23, 3817 ER Amersfoort
Marnix College, Postbus 8037 (Prins Bernhardlaan 30), 6710 AA Ede
Hervormd Lyceum West, Hemsterhuisstraat 79, 1065 JX Amsterdam
De Meergronden, Postbus 73 (Marktgracht 65), 1300 AB Almere
Makeblijde College, Postbus 8037 (Henriette Roland Holstlaan 2), 6710 AA Rijswijk
SCZ Lyceum Schubertrode, Schubertrode 42, 2717 HJ Zoetermeer
Atlas College, locatie Copernicus, Nieuwe Steen 11, 1625 HV Hoorn
Martinus College, De Aanloop 6, 1613 KW Stede Broec
De Ring van Putten, Groenewoudlaan 25, 3201 LP Spijkenisse
Wolfert van Borselen, Bentincklaan 280, 3039 KK Rotterdam