

**TWEEDE FASE VIERDE  
JAAR**

Een overzicht van de stand van  
zaken vier jaar na invoering  
van de tweede fase havo/vwo

## **INHOUDSOPGAVE**

### **SAMENVATTING 5**

- 1 INLEIDING 9
- 2 DOELSTELLING VAN DE TWEEDE FASE 11
- 3 VERBETERING AANSLUITING 13
  - 3.1 Inleiding 13
  - 3.2 Determinatie in de eerste drie leerjaren havo/vwo 13
  - 3.3 Aansluiting tussen onder- en bovenbouw havo/vwo 14
  - 3.4 Zitten er minder leerlingen in de bovenbouw havo/vwo? 15
  - 3.5 Worden leerlingen beter voorbereid op het hoger onderwijs? 17
- 4 MODERNISERING PROGRAMMA'S EN PROFIELINRICHTING 19
  - 4.1 Inleiding 19
  - 4.2 Profieldeel in relatie tot hoger onderwijs 19
  - 4.3 Breed onderwijsaanbod 20
  - 4.4 Samenhangend onderwijsprogramma 21
  - 4.5 Mogelijkheid om een tweede profiel te kiezen binnen vrije deel 22
  - 4.6 Herziening van de examenprogramma's 22
  - 4.7 Kwaliteit praktische opdrachten en handelingsdeel. 23
  - 4.8 Eigen identiteit havo en vwo 24
- 5 MEER RUIMTE SCHOLEN VOOR EIGEN KEUZES 26
  - 5.1 Inleiding 26
  - 5.2 Variaties in didactische werkwijzen 26
  - 5.3 Perioderoosters 26
  - 5.4 De uitwerking van de studielasturen in de onderwijskundige organisatie 27
  - 5.5 Werkdruk en organisatorische keuzes 27
  - 5.6 Druk op leerlingen 27
  - 5.7 De norm van 1000 uren in schooltijd verzorgd onderwijs 28
- 6 KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS EN ONDERWIJSTIJD 30
  - 6.1 Inleiding 30

6.2	De examens	30
6.3	De onderwijstijd	31
6.4	De verantwoording door de scholen	32
7	NABESCHOUWING	34
	LITERATUUR	36

## **SAMENVATTING**

Vier jaar na de invoering van de tweede fase havo/vwo beschikken we over voldoende gegevens om een tussenstand op te kunnen maken. In dit rapport geven we ons oordeel over de mate waarin de doelen van de tweede fase vier jaar na de invoering zijn of worden gerealiseerd. Die doelen zijn:

1. Een verbetering van de aansluiting van vwo en havo op het hoger onderwijs.
2. Een modernisering van het onderwijsprogramma in de hogere leerjaren van vwo en havo en een grotere samenhang in het programma.
3. Meer ruimte aan scholen voor eigen keuzes.

Ook besteden we aandacht aan het realiseren van de onderwijstijd, de examens en de verantwoording door de scholen.

### **Aansluiting op het hoger onderwijs**

De directe doorstroom van geslaagde havo-leerlingen naar het hbo is de laatste jaren toegenomen. De doorstroom vanuit vwo naar hbo neemt af, die van vwo naar wo is gegroeid.

Meer dan vroeger spreken de leraren in de tweede fase havo/vwo hun leerlingen aan op eigen verantwoordelijkheden en sporen zij hen aan om zelfstandig te werken. Zij beogen hen daardoor beter voor te bereiden op het hoger onderwijs. De voorwaarden die leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken en leren, worden echter op veel scholen nog onvoldoende gecreëerd.

De eerste onderzoeken naar de resultaten van tweede fase-leerlingen in het hoger onderwijs laten geen grote verschillen zien met de oude stijl-leerlingen. Wel is de wederzijdse oriëntatie tussen scholen voor havo/vwo en instellingen voor hoger onderwijs toegenomen. Het is echter nu nog te vroeg om uitspraken te doen over de verbetering van de aansluiting op het hoger onderwijs.

### **Modernisering programma**

#### *Profielen*

De profielen zijn onder meer bedoeld om leerlingen tijdig bewust te maken van hun aanleg en mogelijkheden. In dit opzicht lijken de profielen succes te hebben. De keuzepercentages van de profielen verschillen tussen havo en vwo. Is de keuze op het vwo redelijk gespreid, op het havo blijken de natuurprofielen betrekkelijk weinig te worden gekozen. Slechts zeer weinig leerlingen leggen examen af in twee profielen.

#### *Verbreiding*

Vergeleken met de oude situatie is het onderwijsaanbod in de tweede fase verbreed. Als ongunstig gevolg van de verbreiding treedt een zekere versnippering in het aanbod op. Leerlingen volgen relatief veel kleine, op zichzelf staande vakken (deeltalen, deelvakken). De minister heeft inmiddels voorstellen geformuleerd om de versnippering tegen te gaan.

#### *Samenhang*

De profilering van het vakkenpakket in de tweede fase roept de verwachting op dat het onderwijsaanbod binnen elk profiel enige samenhang vertoont. Leerlingen klagen echter over een gebrek aan afstemming en samenhang. Bij de ontwikkeling van de programma's is niet expliciet voorzien in het streven naar inhoudelijke samenhang

tussen verwante vakken. Bij de voorgenomen herziening van de examenprogramma's is expliciete aandacht nodig voor programmatische samenhang tussen vakken binnen een profiel. Het valt te overwegen de herziening van de vakken in het profieldeel per profiel op te dragen aan één 'profielprogrammagroep' die onder meer moet zorgen voor afstemming en samenhang tussen de profielvakken. De betrokkenheid van het hoger onderwijs hierbij is een belangrijke voorwaarde. Het hoger onderwijs moet goede kennis hebben van de havo- en vwo-programma's en zal daaruit de consequenties dienen te trekken voor de inhoudelijke aansluiting op studies in het hoger onderwijs.

#### *Overladen programma's*

De nieuwe eindexamenprogramma's zijn in enkele gevallen overladen. Met name het evenwicht tussen enerzijds de omvang en de nieuwe aspecten (praktische opdrachten, handelingsdelen) van de programma's en anderzijds de beschikbare tijd (met name de contacturen) is voor verschillende vakken niet in orde. De voorgenomen herziening van de tweede fase zal dit gebrek aan evenwicht moeten herstellen.

#### *Praktische opdrachten*

De praktische opdrachten en de handelingsdelen hebben als zeer opvallende elementen van de vernieuwing in de beginfase van de invoering veel aandacht opgeëist. Dat kwam vooral door de grote aantallen opdrachten waarmee leerlingen werden geconfronteerd en het gebrek aan coördinatie en afstemming in dit opzicht tussen de leraren per school. Dit is een van de meest negatieve aspecten geweest tijdens het invoeringstraject.

De verdere evenwichtige inbedding in het curriculum van de praktische opdrachten is een kwestie van tijd. Voorwaarde is een adequaat onderwijskundig beleid op school.

Het zou een goede zaak zijn wanneer de vakinhoudelijke lerarenorganisaties een initiërende en adviserende rol gaan spelen in de ontwikkeling van een didactiek en beoordelingswijze voor praktische opdrachten en handelingsdelen bij het eigen vak. Dit past bij de verantwoordelijkheid van de beroepsbeoefenaren voor de kwaliteit van hun vak, en kan de gelijkwaardigheid bevorderen bij de afhandeling van praktische opdrachten en handelingsdelen.

#### *Identiteit havo naast vwo*

In 1994 is aan de vakontwikkelgroepen de opdracht gegeven om nieuwe examenprogramma's voor de tweede fase te ontwikkelen. Daarbij was het de bedoeling de eigen identiteit van het havo naast het vwo sterker vorm te geven. Het streven naar een sterkere eigen identiteit van het havo naast het vwo is niet gelukt. Bij de voornemens tot herziening van de tweede fase zou dit aspect meer aandacht moeten krijgen. Een nadere bestudering van de vraag in hoeverre de programma's ter voorbereiding op het hbo en wo identiek zijn of juist verschillen, kan het onderscheid profileren, maar tevens de overeenkomsten vaststellen. Wanneer de inhoudelijke voorbereiding op het hbo en wo voor hele vakken of vakgebieden feitelijk identiek blijkt te zijn, zouden die vakken of vakgebieden aan zowel havo- als vwo-leerlingen aangeboden kunnen worden.

#### **Eigen keuzes van scholen**

Het beleid van de overheid is erop gericht de vrijheid van de scholen bij het inrichten van hun onderwijskundige trajecten en processen te vergroten.

Scholen gebruiken de inrichtingsvrijheid onder meer door geheel nieuwe structuren in de vormgeving van hun jaarprogramma te introduceren, met name perioderoosters.

Deze ontwikkeling is recent. Gezien de hoge prioriteit die scholen leggen bij veranderingen in het rooster, verwachten we op dit gebied de komende jaren verbeteringen.

### **Onderwijstijd**

#### *Wettelijke bepaling*

Vrijwel alle scholen streven er met veel zorg naar om de wettelijke verplichtingen over de onderwijstijd na te komen. De bepaling in artikel 12, lid 5 van de Wvo blijkt echter in de letterlijke zin van de tekst niet uitvoerbaar. Het wetsartikel zou zodanig geïnterpreteerd moeten worden dat de organisatie van het schooljaar daarin tot zijn recht kan komen. Dit betekent dat scholen binnen de 40 weken van het schooljaar formeel de ruimte hebben om noodzakelijke activiteiten, zoals het starten en afsluiten van een schooljaar, overleg en scholing te organiseren zonder daardoor in strijd met de wet te geraken.

#### *Leerlingen en de tijdsdruk*

Leerlingen besteden gemiddeld bijna 39 klokuren aan schoolwerk (daarmee wordt bedoeld: contacturen, zelfstudie-uren en huiswerk). Dat spoort goed met het uitgangspunt voor de studielastbenadering dat leerlingen gemiddeld 40 klokuren per week aan hun studie moeten besteden.

Naarmate de tweede fase de afgelopen jaren is ingeburgerd, verminderde het aantal klachten van leerlingen over pieken in de tijdsdruk. We verwachten dat deze situatie verder verbetert wanneer er een oplossing komt voor de complexe organisatiestructuur en de overladenheid in de programma's van enkele vakken, de samenhang tussen de vakken wordt gerealiseerd en het onderwijskundig beleid op scholen concreter wordt uitgevoerd.

### **Examens**

#### *Geslaagden*

De percentages geslaagden voor havo en vwo zijn met de invoering van de tweede fase gestegen naar 90 procent (havo), respectievelijk 93 procent (vwo). Niet-westerse allochtone leerlingen zijn minder succesvol in het slagen voor het havo- en vwo-diploma.

#### *Uitslagregeling*

De uitslagregeling voor de tweede fase bevat een aantal knelpunten en is daardoor onevenwichtig.

De knelpunten zijn:

- grote en kleine vakken wegen even zwaar;
- er ontbreekt een compensatieregeling, waardoor leerlingen niet tot extra prestaties worden gestimuleerd;
- het aantal vakken waarin leerlingen centraal examen doen, loopt zeer uiteen.

Het aantal fouten dat scholen maken bij de bepaling van de uitslag voor het examen is groter dan in de tijd voor invoering van de tweede fase. We wijten deze fouten aan de grotere complexiteit van de regelgeving vergeleken met vroeger, het gaat hier niet om fraude.

### *Positie centrale examens*

De huidige positie van de centrale examens wordt gekenmerkt door gelijktijdigheid en volledigheid voor alle kandidaten. Bij de organisatie van de schoolexamens hebben scholen een relatief grote vrijheid. Een zekere flexibilisering van de organisatie van de centrale examens lijkt te passen bij de opbouw van het examendossier en bij de opvattingen over de eigen verantwoordelijkheid van de scholen voor de organisatie van hun leerstofaanbod. Met behoud van de verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van de centrale examens zou overwogen kunnen worden het huidige gelijktijdige en volledige karakter van de centrale examens niet meer als de enige mogelijkheid te beschouwen.

### **Verantwoording door de scholen**

Scholen moeten zicht geven op de door hen behaalde resultaten en op hun keuzes in schoolgidsen die ouders en leerlingen ontvangen. Hun beleidsvoornemens leggen ze vast in schoolplannen, deze worden in de medezeggenschapsraden besproken.

De kwaliteitszorg staat allerwegen in de belangstelling, mede gestimuleerd door organisaties als Q5 (de projectorganisatie van besturen en schoolleiders in het voortgezet onderwijs die de kwaliteitszorg wil stimuleren). Schoolleiders en leraren staan heel kritisch tegenover de verschillende aspecten van het invoeringsproces op hun school, met name als het gaat om de aansluiting van onder- op bovenbouw, de didactiek, samenhang en afstemming, het rooster en de voortgangsregistratie. De wijze waarop scholen zich verantwoorden voor het onderwijs dat ze bieden, is in ontwikkeling en heeft reële aandacht op de scholen.

### **Verdere ontwikkeling**

De scholen hebben de afgelopen vier jaren veel oneffenheden in de uitvoering van de tweede fase weten glad te strijken. De tijd zal een belangrijke factor in het welslagen van de verdere realisering zijn. Een rol daarbij spelen ook de voornemens om een oplossing te bieden voor de complexiteit van de organisatiestructuur en de zwaarte van sommige programma's.

## **1 INLEIDING**

In augustus 1998 zijn 125 scholen voor havo en vwo gestart met de tweede fase. De overige 365 scholen voor havo en vwo deden dat in augustus 1999. De Inspectie van het Onderwijs heeft zorgvuldig toegezien op het invoeringsproces in de scholen. Onze bevindingen hebben we vastgelegd in de Onderwijsverslagen vanaf 1998 en in twee afzonderlijke rapporten (Inspectie van het Onderwijs 1999b en 2001a). Daarnaast heeft het Tweede Fase Adviespunt de ontwikkelingen op de voet gevolgd en zijn er diverse onderzoeken gedaan naar specifieke aspecten van de tweede fase.

Vier jaar na de invoering door de eerste groep scholen beschikken we over voldoende gegevens om een tussenstand op te kunnen maken. In dit rapport geven we ons oordeel over de mate waarin de doelen van de tweede fase vier jaar na de invoering zijn of worden gerealiseerd. Waar we dat nodig achten wijzen we op mogelijkheden tot verbetering of verdere ontwikkeling.





## **2 DOELSTELLING VAN DE TWEDE FASE**

Op 2 juli 1997 is de wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs vastgesteld, die de invoering van de tweede fase havo-vwo tot gevolg had (Staatsblad 1997, 322). De considerans bij de wet noemt de drie doelstellingen van de wijziging. Het gaat om de volgende doelen:

1. Het is noodzakelijk de aansluiting van vwo en havo op het hoger onderwijs te verbeteren.
2. Het is gewenst het onderwijsprogramma in de hogere leerjaren van vwo en havo te moderniseren en leerlingen in beter herkenbare en meer samenhangende programma's gericht voor te bereiden op bepaalde opleidingen in het hoger onderwijs.
3. Het is gewenst scholen meer ruimte te geven in de keuze van werkvormen in het onderwijsprogramma voor de hogere leerjaren.

In de Memorie van Toelichting staat dat de overheid haar verantwoordelijkheid voor het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs in de tweede fase invulling wil geven door voorschriften vast te leggen voor de examens, de onderwijstijd en de verantwoording door de scholen.

We willen in de nu volgende beschouwing antwoord geven op de vraag in hoeverre er vier jaar na invoering van de tweede fase zicht is op het realiseren van de doelen ervan en op het waarmaken van de verantwoordelijkheid voor het bewaken van de kwaliteit.



### **3 VERBETERING AANSLUITING**

#### **3.1 Inleiding**

De Memorie van Toelichting bij de wetswijziging van 1997 noemt de noodzaak van een betere selectie voor het hoger onderwijs. Zij bevat de volgende redenering. De voorbereiding op het hoger onderwijs is onvoldoende, zowel wat kennis als wat vaardigheden betreft. Aan een verbetering van de selectie bestaat binnen het hoger onderwijs grote behoefte. De bovenbouw van havo en vwo zal door de in de wet geformuleerde maatregelen selectiever worden. Scholen zullen zich bij voorlichting, toelating, studiebegeleiding, determinatie en selectie moeten realiseren dat niet alle leerlingen die nu havo en vwo volgen, de nieuwe opleidingen met hun bredere, meer gestructureerde en op kennis, inzicht en vaardigheden gerichte onderwijsaanbod met succes zullen kunnen volgen. Meer leerlingen zullen worden verwezen naar mavo respectievelijk (secundair) beroepsonderwijs (Memorie van Toelichting, Kamerstukken 1996-97, 25168, nr. 3, bl.2 en 5). In de nota naar aanleiding van het verslag van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen van de Tweede Kamer d.d. 12 maart 1997 stelt de staatssecretaris dat selectie niet het doel op zich is van de wetswijziging. Het gaat om een betere voorbereiding op het hoger onderwijs. Als de betere vooropleiding in havo en vwo leidt tot een betere determinatie, zal de instroom van studenten in het hoger onderwijs wellicht kleiner zijn, maar wordt de uitval ook kleiner. Het aantal afgestudeerden kan gelijk blijven; het rendement wordt hoger. Ook zal er een groep zijn die in de oude bovenbouw van het havo en het vwo afhaakt, maar die juist door de nieuwe aanpak, met andere werkvormen, gemotiveerd kan blijven (Nota n.a.v. het verslag, Kamerstukken 1996-97, 25168, nr. 5, bl. 14). In het overleg tussen de staatssecretaris en de Tweede Kamer van mei 1997 is het selectievere karakter van de tweede fase ter discussie gesteld (Kamerstuk 96-97 25168, nr. 10, bl. 24, 29 en 34 en TK d.d. 28 mei 1997, bl. 85-5921). De oorspronkelijk geformuleerde noodzaak van een selectievere bovenbouw havo/vwo is verlaten. De verlichtingsmaatregelen van december 1998, januari 2000 en juli 2001 bevestigden deze lijn.

In de tekst die nu volgt willen we de volgende vragen beantwoorden:

- determineren scholen beter?
- is de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw havo/vwo adequaat?
- zitten er minder leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo?
- worden leerlingen beter voorbereid op het hoger onderwijs, waardoor daar het studierendement toeneemt?

#### **3.2 Determinatie in de eerste drie leerjaren havo/vwo**

Volgens onze waarnemingen tijdens de schoolbezoeken geschiedt de plaatsing van leerlingen in het eerste leerjaar op vrijwel alle scholen zorgvuldig. Over die plaatsing hebben de scholen voor de meeste leerlingen goed contact met het basisonderwijs. De veranderingen in het voortgezet onderwijs hebben bij het basisonderwijs en de schoolbegeleidingsdiensten nog niet geleid tot nieuwe eenduidige criteria in de advisering voor het volgen van specifieke schoolsoorten of leerwegen in het voortgezet onderwijs. Op de basisscholen is men geen andere criteria gaan toepassen voor het advies havo/vwo. De werkelijkheid laat een toename van het aantal adviezen voor havo, vwo en havo/vwo zien (Van der Werf en Kuyper, 2002).

Van oudsher besteden de meeste basisscholen in hun onderwijskundig rapport aandacht aan aspecten van motivatie, zelfstandigheid, initiatief nemen en studiehouding van de leerlingen. De informatie die het CITO geeft over de relatie tussen de score op de CITO-toets en het succes in het voortgezet onderwijs, is gebaseerd op de resultaten van leerlingen uit voorgaande jaren; eerst na het doorlopen van de nieuwe tweede fase door enkele jaargangen van leerlingen is er zicht mogelijk op eventuele wijzigingen in deze relatie.

Determineren de scholen voor voortgezet onderwijs hun havo/vwo-leerlingen in de onderbouw op het toegenomen aantal vakken in de tweede fase havo/vwo en op de vaardigheden die zij daar nodig hebben? Het gaat om bijvoorbeeld zelfstandig studeren en het toepassen van studievaardigheden (zoals onderzoek doen, samenvatten, presenteren, samenwerken, toepassen van ICT). Het Tweede Fase Adviespunt meldt in zijn monitoring van maart 2002 dat ongeveer een derde van de scholen van mening is de selectie en determinatie te hebben verbeterd ten opzichte van die uit de periode vóór de invoering van de tweede fase (Tweede Fase Adviespunt, 2002). Tegelijkertijd vindt ruim 90 procent van de scholen dat verdergaande ontwikkeling van selectie- en determinatiecriteria enigszins tot sterk wenselijk is.

Onze conclusie luidt dat scholen weliswaar veel zorg besteden aan de selectie en determinatie van hun leerlingen in de onderbouw, maar de determinatiecriteria nog onvoldoende hebben toegespitst op de nieuwe eisen die de tweede fase aan leerlingen stelt.

### **3.3 Aansluiting tussen onder- en bovenbouw havo/vwo**

De determinatie van leerlingen vindt vooral in de eerste twee leerjaren plaats. Een goede determinatie is gebaat bij programma's en didactische werkwijzen die in een doorgaande ontwikkelingslijn verbonden zijn met de programma's en werkwijzen in de tweede fase. Daarom kan determinatie niet losstaan van een goede aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

De basisvorming is op de meeste scholen beleidsarm ingevoerd. Dit wil zeggen dat de scholen wel de nieuwe vakken uit de basisvorming hebben ingevoerd, hun lessentabel hebben aangepast en nieuwe methodes hebben aangeschaft, maar dat de aandacht voor de vaardigheden uit de pre-ambule van de kerndoelen hierbij is achtergebleven (Inspectie van het Onderwijs, 1999a). Daarmee schiet de onderbouw nu nog tekort als inhoudelijke voorbereiding op de tweede fase, waar leerlingen in staat moeten zijn de verschillende studievaardigheden relatief zelfstandig toe te passen.

Begin 2002 vindt 43 procent van de scholen dat de aansluiting tussen de onder- en de bovenbouw havo/vwo in hun situatie niet of nauwelijks is veranderd, 76 procent is over de aansluiting op hun school enigszins tot erg ontevreden, en 94 procent verwacht op dit gebied voortgaande ontwikkelingen danwel ingrijpende veranderingen binnen hun school (Tweede Fase Adviespunt, 2002). Uit de opmerkingen van de scholen blijkt dat de meeste bezig zijn aanpassingen aan te brengen in de onderbouw (aanpassing lessentabel, meer vaardigheden in het programma, didactische veranderingen, profielvoorbereiding). Deze ontwikkeling krijgt inhoudelijke steun door het verschijnen van methodes die een doorgaand programma van het eerste tot en met het laatste leerjaar bieden.

We concluderen dat de inhoudelijke aansluiting tussen onderbouw en tweede fase havo/vwo op vrijwel alle scholen aandacht krijgt. We verwachten verbeteringen op dit terrein. Deze verwachting baseren we op de kritische houding die de meeste scholen aannemen tegenover hun eigen invulling van die aansluiting en op hun veranderingsgezindheid in dit opzicht.

### 3.4 Zitten er minder leerlingen in de bovenbouw havo/vwo?

De invoering van de tweede fase ging gepaard met een terugval van het aantal leerlingen in de leerjaren 4 en 5 havo en 5 en 6 vwo.

**Tabel 3.4a Aantal leerlingen in laatste drie leerjaren havo**

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Leerjaar 3	31463	31370	32655	34408	36597	36605	36402
Leerjaar 4	51887	52969	49784	43682	45198	47368	48834
Leerjaar 5	42215	42930	44537	44630	35385	37106	39136

Bron: Cfi, Integrale LeerlingTelling

**Tabel 3.4b Aantal leerlingen in laatste drie leerjaren vwo**

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Leerjaar 4	32797	31505	31378	32186	33387	34531	34805
Leerjaar 5	35606	35030	32988	31262	28887	31167	32163
Leerjaar 6	31841	32083	31691	30828	30389	26996	28710

Bron: Cfi, Integrale LeerlingTelling

In 2000/2001, het jaar waarin alle havo-scholen voor het eerst het tweede fase-examen afnamen, is er in 5 havo een sterke terugval in het aantal leerlingen. Die terugval zien we ook, zij het in mindere mate, voor leerjaar 6 vwo in 2001/2002, het eerste algemene examenjaar vwo. Het aantal leerlingen in het derde leerjaar havo en in het vierde leerjaar vwo blijft echter op peil of het stijgt.

De verklaring voor de terugval in het examenjaar zoeken we in een combinatie van de volgende factoren:

- de instroom in 4 havo vanuit 4 mavo is sterk verminderd: van 6715 in 1997 naar 2592 in 2001 (bron: IDU-gegevens inspectie);
- het aantal doubleurs in 4 havo is in 1999 (het laatste jaar 4 havo oude stijl) sterk verminderd: van 8652 in 1998 naar 5089 in 1999 (bron: IDU-gegevens inspectie);
- het slaagpercentage in 5 havo was in 1999 hoger dan in 1998: 86 tegenover 83 procent (bron: examengegevens inspectie).

De versnelde doorstroming van leerlingen in 4 en 5 havo gecombineerd met de verminderde instroom vanuit 4 mavo verklaart het kleinere aantal leerlingen in 4-5 havo. Voor het vwo geldt de terugval in mindere mate. Hier is een belangrijke factor dat de doorstroom van 5 havo naar 5 vwo sterk is teruggelopen: van 3607 in 1997 naar 758 in 2001 (Bron: Cfi, Integrale LeerlingTelling).

Door de groei van het aantal leerlingen in de leerjaren 3-4 havo en de leerjaren 4-5 vwo valt te verwachten dat het aantal leerlingen in de hoogste leerjaren van het havo en het vwo niet veel kleiner zal zijn dan in de jaren voor de invoering van de tweede fase.

Van het totaal aantal autochtone examenkandidaten in 2001 nam 40 procent deel aan de havo- en vwo-examens. Binnen de groep niet-westerse allochtone leerlingen ligt dit percentage lager. In 2001 nam 25 procent van de niet-westerse allochtone examenkandidaten deel aan de examens havo of vwo; voor de Turkse en Marokkaanse examenkandidaten was dit 18 procent (Ministerie van OCenW, 2002).

Het aandeel niet-westerse allochtone leerlingen binnen de totale groep havo-examenkandidaten in 2001 was 9 procent en binnen de groep vwo-examenkandidaten 7 procent.

Om in de tweede fase havo/vwo te komen hebben de allochtone leerlingen doorgaans meer hordes moeten nemen dan autochtone leerlingen. Het is aannemelijk dat ze daardoor al een grotere mate van zelfstandigheid hebben ontwikkeld. Allochtone leerlingen, met name de meisjes, leren vaker zelfstandig in de tweede fase dan autochtone leerlingen. De motivatie blijkt hierbij een belangrijke factor te zijn (Blom, 2001). Scholten en anderen (2002) concluderen dat allochtone leerlingen over het algemeen redelijk tot goed profiteren van de hun geboden kansen in het studiehuis. Uit hun onderzoek blijkt dat veruit de meeste wensen en opvattingen van allochtone leerlingen overeenkomen met die van autochtone leerlingen. De zwaarte van het programma is voor allochtone leerlingen echter extra belastend, met name waar het om het aantal talen gaat en om het maken van de talrijke werkstukken in een taal die zij vaak minder machtig zijn. Die hogere moeilijkheidsgraad blijkt uit de examenresultaten; de slaagpercentages liggen voor de niet-westerse allochtone leerlingen aanzienlijk lager dan voor de autochtone leerlingen (zie tabel 6.2b).

### 3.5 Worden leerlingen beter voorbereid op het hoger onderwijs?

De directe doorstroom van geslaagde havo-leerlingen naar het hbo is de laatste jaren toegenomen. De doorstroom vanuit vwo naar hbo neemt af, die van vwo naar wo is iets toegenomen. Opvallend is dat er van de geslaagde niet-westerse allochtone leerlingen procentueel meer doorstromen van het havo naar het hbo en van het vwo naar het wo (zie tabel 3.5). Deze ontwikkelingen zijn waar te nemen bij het havo/vwo oude stijl. Zij lijken zich onder de nieuwe structuur van de tweede fase voort te zetten. Dit valt te concluderen uit de recente gegevens over de doorstroom in 2002: vanuit het havo stroomt 76 procent door naar het hbo, vanuit het vwo 68 procent naar het wo (bron: IBG/Inspectie van het Onderwijs).

**Tabel 3.5 Directe doorstroom naar etniciteit (in percentages van de geslaagden)**

Havo			
Herkomst	Examenjaar	Naar hbo	
Autochtone leerlingen	1999	68	
	2000	71	
	2001	75	
Niet westerse allochtone leerlingen	1999	76	
	2000	80	
	2001	81	

  

Vwo			
Herkomst	Examenjaar	Naar hbo	Naar wo
Autochtone leerlingen	1999	24	61
	2000	22	61
	2001	20	63
Niet westerse allochtone leerlingen	1999	14	75
	2000	11	77
	2001	11	76

Bron: CBS/IBG/Inspectie van het Onderwijs (2002)

Uit de lesobservaties tijdens onze schoolbezoeken maken we op dat leraren in de tweede fase havo/vwo hun leerlingen aanspreken op eigen verantwoordelijkheden en hen aansporen om zelfstandig te werken. De voorwaarden die leerlingen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken en leren, weten zij meestal nog niet of beperkt te creëren. We bedoelen het trainen van vaardigheden en strategieën, en noemen in dit opzicht: het voordoen van een aanpak, aandacht voor de wijze waarop je zelfstandig taken aanpakt (concreter dan in de meeste studieplanners staat), begeleiding bij het leerproces, het aanbieden van structuren voor het zelfstandig werken of leren, ruimte bieden aan leerlingen voor het nemen van verantwoordelijkheid. Leraren praten hierover wel met elkaar, maar zij aarzelen nog sterk bij de praktische uitvoering. Als gevolg van tekortschietende competenties, onvoldoende onderwijskundig beleid op school en tijdgebrek blijken leraren in hun lesorganisatie slechts heel weinig ruimte in te kunnen bouwen voor verschillen tussen leerlingen naar leerstijl, interessesfeer, niveau en tempo. Toch zijn dit belangrijke aspecten bij de voorbereiding van leerlingen op een studie in het hoger onderwijs.

De effecten van de tweede fase op studiegedrag van studenten en op studierendement binnen de instellingen van hoger onderwijs zijn pas zichtbaar na enige jaren werken in de nieuwe structuur.

Een onderzoek naar het rendement in het eerste hbo-jaar van studenten die geslaagd zijn in 2000 voor havo-nieuwe stijl en aansluitend zijn doorgestroomd naar het hbo, vindt geen rendementsverhogend effect van de nieuwe tweede fase. Ook blijkt 7



procent van de geslaagde leerlingen een keuze te doen voor een sector binnen het hbo waartoe ze gezien hun profiel niet toelaatbaar zijn. Enerzijds wijst dit op ruime keuzemogelijkheden voor leerlingen, anderzijds kan het tot aansluitingsproblemen leiden (Heemskerk e.a., 2002). Aangezien het hier gaat om de eerste groepen doorstromende leerlingen moeten we deze conclusies voorzichtig hanteren.

Kleine onderzoeken op het niveau van enkele opleidingen in het hoger onderwijs signaleren een beter voorbereide studiekeuze en een betere aansluiting op de werkwijze in het hoger onderwijs. Verschil in kennis of resultaten wordt niet duidelijk geconstateerd.

Uit het jaarlijkse onderzoek onder de eerstejaars universiteitsstudenten (IOWO, 2002) blijkt dat vwo-ers nieuwe stijl de aansluiting vwo-wo in vergelijking met de vwo-ers oude stijl als beter beoordelen op het gebied van de studievaardigheden, zoals zelfstandig studietaken aanpakken, kunnen plannen, communicatieve vaardigheden, ICT-vaardigheden en basale onderzoeksvaardigheden. Op het gebied van de vakinhoudelijke kennis tonen de vwo-ers nieuwe stijl zich minder tevreden. De verschillen tussen oude- en nieuwe-stijlers zijn echter niet groot en de aantallen studenten uit de scholen met vwo-nieuwe stijl (dat waren de voorloperscholen) relatief klein.

Uit een onderzoek van de inspectie naar het aansluitingsbeleid in het hbo blijkt dat 31 van de 34 onderzochte instellingen beleid kennen voor de aansluiting van voortgezet onderwijs op hoger onderwijs. De meeste instellingen betrekken de scholen voor voortgezet onderwijs bij de planning van hun activiteiten. De meeste activiteiten zijn gericht op het doorvoeren van aanpassingen in het (propedeuse-)programma en op het mogelijk maken van loopbaanoriëntatie van leerlingen uit het havo-vwo (Inspectie, 2001b).

In de oorspronkelijke examenprogramma's was voor elk vak de bepaling opgenomen dat leerlingen het naschoolse perspectief van dat vak in een handelingsdeel zouden verkennen, de zogenaamde loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Deze bepaling verviel als verplichting bij de eerste verlichtingsmaatregelen; wel dient de school in het vrije deel van het examenpakket in meer algemene zin LOB te verzorgen. Nu wordt geconstateerd dat de LOB-activiteiten op scholen vaak te vrijblijvend zijn (LICA, 2002). Sommige scholen kennen vormen van samenwerking met het hoger onderwijs waarbij leerlingen de gelegenheid krijgen een of meer dagen in het hoger onderwijs mee te lopen en soms zelfs gebruik kunnen maken van de faciliteiten daar om hun profielwerkstuk te maken. Op de andere (verreweg de meeste) scholen bestaan dergelijke contacten niet. Vaak spelen hierbij praktische problemen, zoals afstanden, een rol. Toch zijn leerlingen over het algemeen zeer te spreken over de keuzebegeleiding die hun school organiseert (Tweede Fase Adviespunt, 2001a).

Onze conclusie luidt dat de wederzijdse oriëntatie tussen scholen voor havo/vwo en instellingen voor hoger onderwijs is toegenomen; het is echter nu nog te vroeg om uitspraken te doen over de verbetering van de aansluiting op het hoger onderwijs. Wel is de directe doorstroom van havo naar hbo en van vwo naar wo toegenomen.

## **4 MODERNISERING PROGRAMMA'S EN PROFIELINRICHTING**

### **4.1 Inleiding**

De Memorie van Toelichting bij de wetwijziging van 1997 karakteriseert de vernieuwingen in de tweede fase onder meer met 'de inrichting van het onderwijs volgens profielen'. De profilering houdt in dat leerlingen niet langer de samenstelling van hun vakkenpakket vrij kunnen kiezen, maar een onderwijsaanbod krijgen dat verbonden is aan een van de volgende profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij, cultuur en maatschappij. Elk profiel is een samenhangend onderwijsprogramma dat bestaat uit een gemeenschappelijk deel, een profieldeel en een vrij deel. In het profieldeel zijn de (deel)vakken ondergebracht die specifiek van belang zijn in verband met de voorbereiding op een groep van naar inhoud verwante opleidingen in het hoger onderwijs. Met het scala van vakken in het gemeenschappelijk deel wordt een breed onderwijsaanbod voor alle leerlingen gegarandeerd. In het vrije deel kan een leerling zijn of haar (deel)vakken zodanig kiezen dat hiermee een tweede profiel wordt gevolgd. De Memorie van Toelichting stelt verder (bl. 4-5): Niet alleen de samenstelling van het vakkenpakket zal worden herzien, maar ook alle vakken afzonderlijk, en wel zodanig dat kennis, inzicht en vaardigheden geïntegreerd zullen worden aangeboden en vakoverstijgende vaardigheden een belangrijke plaats krijgen in de verschillende (deel)vakken. Mede door de invulling van de vakken zullen het havo en het vwo meer dan voorheen een eigen identiteit krijgen. Dit is in overeenstemming met de doelstelling van een verbeterde toerusting op het vervolgonderwijs, waarbij voor het havo aan het hbo, en voor het vwo aan het wetenschappelijk onderwijs moet worden gedacht. Tot zover de Memorie van Toelichting.

We moeten dus nagaan in hoeverre de profilering en de vastgestelde examenprogramma's voldoen aan de volgende doelen uit de Memorie van Toelichting:

- de aansluiting van het profieldeel op het hoger onderwijs;
- een breed onderwijsaanbod in het gemeenschappelijk deel;
- een samenhangend onderwijsprogramma;
- de mogelijkheid van een tweede profiel door gerichte keuze in het vrije deel;
- herziening van de examenprogramma's van de vakken (met de integratie van kennis, inzicht en vaardigheden en het realiseren van vakoverstijgende vaardigheden);
- het creëren van een eigen identiteit van het havo en van het vwo.

### **4.2 Profieldeel in relatie tot hoger onderwijs**

De profielen zijn onder meer bedoeld om leerlingen tijdig bewust te maken van hun aanleg en mogelijkheden. In dit opzicht lijken de profielen succes te hebben. Natuurlijk kozen leerlingen ook in het verleden na een goed keuzeproces onder begeleiding van decanen samenhangende pakketten. De winst van de tweede fase is echter dat de profilering deze samenhangende keuze in alle gevallen afdwingt en keuzebegeleidingstijd voorschrijft. Scholen maken gewag van een bewuster keuzeproces door de leerlingen. De keuze voor een profiel impliceert immers de keuze voor een bepaalde richting in het hoger onderwijs en een verdere beroeps carrière.

De keuzepercentages van de profielen verschillen tussen havo en vwo. Is de keuze op het vwo redelijk gespreid, op het havo blijken de natuurprofielen betrekkelijk weinig te worden gekozen. Uit tabel 4.2 blijkt dat 28 procent van de havo-leerlingen die in 2002 zijn geslaagd, een natuurprofiel had gekozen tegenover 46 procent van de vwo-leerlingen. Onder hen zijn er enkelen die twee profielen hebben gevolgd.

**Tabel 4.2 Aantal geslaagden per profiel in 2002**

	havo		vwo	
	Aantal	Percentage	Aantal	Percentage
Oude stijl	116	0	891	4
Nieuwe stijl	30063	100	22118	96
Keuze binnen nieuwe stijl:				
Natuur en techniek	3700	12	3291	15
Natuur en gezondheid	4617	15	5933	27
Economie en maatschappij	11544	39	7622	34
Cultuur en maatschappij	9711	32	4411	20
Keuze voor twee profielen:				
N&T plus N&G	376	1,2	800	3,9
N&T plus C&M	1		1	
E&M plus C&M	114	0,4	60	0

Bron : Inspectie van het Onderwijs (peilmoment november 2002)

Degene die toelating wenst tot het hbo of wo moet voldoen aan de algemene vooropleidingseis (diploma havo of vwo) en aan de nadere vooropleidingseis. Deze laatste betreft één (of meer) van de profielen. In principe geldt voor elke opleiding in het hoger onderwijs dat minimaal één profiel zonder verdere eisen toelating geeft tot de opleiding. Indien de leerling beschikt over een profiel dat geen directe toelating biedt, bestaat in veel gevallen toch de mogelijkheid om zich voor de opleiding in te schrijven, namelijk indien hij of zij in de vrije ruimte een of meer voorgeschreven aanvullende vakken heeft gevolgd (Ministerie van OCenW 1998). Heemskerk e.a. (2002) hebben berekend dat van de geslaagde havo-kandidaten in 2001 die doorstroomden naar het hbo, 79 procent direct toegang had tot de opleiding op grond van het examenprofiel. Van 7 procent is duidelijk dat ze niet voldeden aan de vooropleidingseisen, van de overige 14 procent is dat niet duidelijk. In de eerste lichting doorstromende havo-abituriënten was er ongeveer één op de vijf kandidaten die de vervolgstudie niet geheel in het perspectief van het op school gevolgte profiel zijn of haar keuze bepaalde. Voor deze groep leerlingen heeft het gekozen profiel onvoldoende een rol als 'doorstroomprofiel' naar het hoger onderwijs gespeeld. Het is nog te vroeg om op grond van deze eerste gegevens een oordeel uit te spreken over de functie van de profielen bij de verbetering van de aansluiting. We zullen de komende jaren de aansluiting tussen havo/vwo en het hoger onderwijs volgen en met name nagaan in hoeverre de profielkeuze de kwaliteit van de inhoudelijke aansluiting beïnvloedt.

### 4.3 Breed onderwijsaanbod

Vergeleken met de oude situatie is het onderwijsaanbod in de tweede fase verbreed. Moesten havo-leerlingen vroeger in 6 vakken en vwo-leerlingen in 7 vakken examen doen, nu is dat in respectievelijk ongeveer 11 en 13 vakken, die voor het merendeel een beperktere omvang hebben dan de 'oude' examenvakken. Vooral het aanbod in het gemeenschappelijk deel is gericht op de verbreding van de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Dit komt met name tot uiting in de verplichting van algemene natuurwetenschappen (ANW) en culturele en kunstzinnige vorming (CKV1) of

klassieke culturele vorming (KCV) voor de gymnasiasten. De verbreding kan verder tot uiting komen in het vrije deel van het examenpakket. Het vrije deel bedraagt 1000 klokuren voor het vwo (atheneum en gymnasium) en 560 voor het havo. Daarvan liggen 120 uren vast als minimale studielast voor een examenvak (op het gymnasium liggen daarvoor 480 uren vast). De overige uren (880 op het atheneum, 520 op het gymnasium en 440 op het havo) mag de school zelf invullen. De mate waarin scholen gebruik maken van deze vrije ruimte om leerlingen een eigen vormingsaanbod te geven, verschilt sterk. Wij hebben geen zicht op het werkelijk gerealiseerde aanbod in dit opzicht.

Conform de bedoelingen is het aanbod dus verbreed. Leerlingen waarderen overigens de verplichting van meer vakken niet in alle opzichten; met name voor ANW en CKV1 is hun waardering laag (Van Kuijk e.a. 2002). De verplichting tot twee (havo) of drie (vwo) moderne vreemde talen is vooral problematisch voor de toenemende groep leerlingen met dyslexieproblemen.

Bij de monitoring van de tweede fase werd al vroeg gewezen op een zekere versnippering als ongunstig gevolg van de verbreding. Leerlingen volgen relatief veel kleine, op zichzelf staande vakken (deeltalen, deelvakken). De minister heeft inmiddels voorstellen geformuleerd om de versnippering tegen te gaan (Ministerie van OCenW, 2003).

#### **4.4 Samenhangend onderwijsprogramma**

De profilering van het vakkenpakket in de tweede fase roept de verwachting op dat het onderwijsaanbod binnen elk profiel enige samenhang vertoont. Leerlingen klagen echter over een gebrek aan afstemming en samenhang.

Bij de ontwikkeling van de programma's is niet expliciet voorzien in het streven naar inhoudelijke samenhang. In de opdracht die de vakontwikkelgroepen in 1994 meekregen (Stuurgroep Profiel 1994), staan geen afzonderlijke richtlijnen voor het ontwikkelen van examenprogramma's in samenhang met andere vakken binnen een profiel. Vooral de moderne vreemde talen bieden wél een samenhangende structuur in hun programma; op schoolniveau zijn dit ook de vakken waarvoor leraren de meeste onderlinge afspraken hebben gemaakt. Dit geldt ook voor het onderdeel literatuur. In mindere mate geldt dit voor de exacte vakken.

Het is begrijpelijk dat tijdens het invoeringstraject van de tweede fase leraren sterk gericht waren op het leren beheersen van het nieuwe programma voor het eigen vak en op een didactische werkwijze die leerlingen meer ruimte voor zelfstandig werken bood. Uit de klachten over werkdruk en tijdsgebrek valt te concluderen dat de extra investering die nodig is om tot afstemming en samenhang op schoolniveau te komen, erbij is ingeschoten (Diephuis 2001). Leerlingen noemen het ontbreken van samenhang als een van de oorzaken van overladenheid.

Op enkele scholen zijn intussen profielcoördinatoren benoemd; hun taak is het onder meer voor afstemming en samenhang binnen elk profiel te zorgen. Op dit punt is er nog een ontwikkelingsruimte binnen de tweede fase die gericht onderwijskundig schoolbeleid vereist.

Onze conclusie luidt dan ook dat de samenhang in het onderwijsprogramma niet door de vakontwikkelgroepen is gestimuleerd en tot nu toe onvoldoende tot stand is gebracht. Bij de voorgenomen herziening van de examenprogramma's is expliciete

aandacht nodig voor programmatische samenhang tussen vakken binnen een profiel. Daarbij blijven de vakken zelfstandig en ook afzonderlijk te kiezen in het vrije deel. Het valt te overwegen de herziening van de vakken in het profieldeel per profiel op te dragen aan één 'profielprogrammagroep' die onder meer moet zorgen voor afstemming en samenhang tussen de profielvakken. De betrokkenheid van het hoger onderwijs hierbij is een belangrijke voorwaarde. Het hoger onderwijs moet goede kennis hebben van de havo- en vwo-programma's en zal daaruit de consequenties dienen te trekken voor de inhoudelijke aansluiting op studies in het hoger onderwijs.

#### **4.5 Mogelijkheid om een tweede profiel te kiezen binnen vrije deel**

Uit tabel 4.2 werd duidelijk dat het aantal leerlingen dat twee profielen kiest, heel beperkt is. Op het havo gaat het om 1,6 procent, op het vwo betreft het bijna 4 procent van de leerlingen die in 2002 zijn geslaagd. Vooral de profielen Natuur en Techniek en Natuur en Gezondheid worden in combinatie gekozen. De maatregel die ter verlichting van de studiedruk de verplichte examenlast in het vrije deel reduceerde tot 120 studielasturen voor atheneum en havo, heeft bijgedragen aan de beperking van de 'twee profielenkeuze'.

#### **4.6 Herziening van de examenprogramma's**

De in 1994 landelijk ingestelde vakontwikkelgroepen kregen de opdracht mee een programma per vak te ontwerpen waarin sprake zou zijn van een goede verhouding tussen (feiten)kennis, inzicht en vaardigheden. Per profiel moest een coördinatiecommissie erop toezien dat er een consistent en niet overladen geheel van algemene vaardigheden in de vakprogramma's ontstond. Ook werd gewaarschuwd voor overladenheid van de programma's en voor kritiek op de haalbaarheid van het prestatieniveau (Stuurgroep Profiel 1994).

Toen de nieuwe eindexamenprogramma's in 1998 bij de start van de tweede fase in praktijk werden gebracht, bleken zij in veel gevallen overladen en/of te moeilijk te zijn. Dit geldt onder meer voor de wiskunde-programma's (Van Kuijk e.a. 2002; Tweede Fase Adviespunt, 2001a). Uit het nadere onderzoek dat de SLO heeft verricht wordt duidelijk dat er ook sprake is van overladenheid bij verschillende andere vakken (Diephuis, 2001). Overigens zijn er inmiddels nieuwe programma's voor geschiedenis en het combinatievak geschiedenis en maatschappijleer beschikbaar en zijn er commissies bezig om de programma's voor economie en scheikunde te vernieuwen.

In januari 2003 heeft de minister voorstellen gedaan om de tweede fase te ontdoen van de complexe structuur en programmatische overladenheid. Concreet betekent dit onder meer dat de deelvakken verdwijnen, er meer ruimte in de studielast komt voor het programma van verschillende vakken, de programma's van de meeste vakken nader worden geanalyseerd in het licht van de nieuwe studielast, de profieldelen beperkt worden tot drie vakken en er meer keuzemogelijkheden voor scholen leerlingen komen (Ministerie van OCenW, 2003).

Onze conclusie luidt dat de examenprogramma's in 1994/1995 weliswaar vernieuwd zijn, maar dat dit in lang niet alle gevallen goed is gelukt. Met name het evenwicht tussen enerzijds de omvang en de nieuwe aspecten (praktische opdrachten, handelingsdelen) van de programma's en anderzijds de beschikbare tijd (met name de

contacturen) is niet in orde voor verschillende vakken (wiskunde, natuurwetenschappelijke vakken, klassieke talen, geschiedenis en aardrijkskunde). De voorgenomen herziening van de tweede fase zal dit gebrek aan evenwicht moeten herstellen, overigens met behoud van de praktische opdrachten, ICT-toepassingen en de expliciete toepassing van belangrijke studievaardigheden. Ook zal de programmatische samenhang tussen vakken binnen een profiel (voorzover zinvol en mogelijk) moeten worden vastgelegd in de examenprogramma's zelf, omdat dit proces op schoolniveau moeilijk realiseerbaar blijkt en bovendien leidt tot vele malen 'het wiel uitvinden'.

#### **4.7 Kwaliteit praktische opdrachten en handelingsdeel.**

In de praktijk blijken leraren en leerlingen vooral veel moeite te hebben met het werken voor de handelingsdelen in verschillende vakken, met name de talen en CKV1. Voor deze handelingsdelen moeten leerlingen taken verrichten waarvoor ze geen cijfer als waardering krijgen, maar die door leraren worden 'afgevinkt'. Mede daardoor zijn veel leerlingen moeilijk te motiveren om de handelingsdelen op tijd af te ronden. Leraren blijken problemen te hebben met de niveaubepaling (wat is 'naar behoren?'). Ook zijn er verschillen tussen leraren en scholen in de eisen ten aanzien van de omvang van de handelingsdelen. Deze gang van zaken leidt er in de praktijk toe dat leraren zich onder druk gezet voelen om maar af te vinken, ook al zijn ze niet helemaal tevreden over de geleverde prestatie (Tweede Fase Adviespunt, 2001a). Leerlingen op hun beurt worden geconfronteerd met uiteenlopende eisen. Als leraren en leerlingen over overladenheid en gebrek aan motivatie binnen het gemeenschappelijk deel klagen, doelen ze vaak op de handelingsdelen als de oorzaken daarvan (Diephuis, 2001).

De praktische opdrachten en de handelingsdelen hebben als zeer opvallende elementen van de vernieuwing in de beginfase van de invoering veel aandacht opgeëist. Dat kwam vooral door de grote aantallen opdrachten waarmee leerlingen werden geconfronteerd en het gebrek aan coördinatie en afstemming in dit opzicht tussen de leraren per school. De overstelpende druk aan onderzoeken, werkstukken en presentaties die daarvan voor de leerlingen het gevolg was, is een van de meest negatieve aspecten geweest tijdens het invoeringstraject. De verlichtingsmaatregelen hebben het verplichte aantal opdrachten en handelingsdelen aanzienlijk gereduceerd. Daarnaast waren het zeker ook het voortschrijdend inzicht en de groeiende ervaring op de scholen die hebben bijgedragen aan een toenemende rust op het terrein van de praktische opdrachten en handelingsdelen.

Wij zijn van mening dat de verdere evenwichtige inbedding in het curriculum van praktische opdrachten en handelingsdelen uiteindelijk een kwestie van tijd is. Voorwaarde is een adequaat onderwijskundig beleid op school. Verder achten we het een goede zaak wanneer de vakinhoudelijke lerarenorganisaties een initiërende en adviserende rol gaan spelen in de ontwikkeling van een didactiek en beoordelingswijze voor praktische opdrachten en handelingsdelen bij het eigen vak. Dit past bij de verantwoordelijkheid van de beroepsbeoefenaren voor de kwaliteit van hun vak, en kan de gelijkwaardigheid bevorderen bij de afhandeling van praktische opdrachten en handelingsdelen.

#### **4.8 Eigen identiteit havo en vwo**

In 1994 is aan de vakontwikkelgroepen de opdracht gegeven om nieuwe examenprogramma's voor de tweede fase te ontwikkelen (Stuurgroep Profiel, 1994). Daarbij was het de bedoeling de eigen identiteit van het havo naast het vwo sterker vorm te geven. Uitgangspunt vormden zoveel mogelijk de bestaande examenprogramma's. De vakontwikkelgroepen kregen de opdracht de mogelijkheden voor een adequate en duidelijke aanduiding van het niveauverschil tussen havo en vwo te onderzoeken en daarbij tevens de accentverschillen aan te geven. Voor het havo dacht men daarbij aan een accent op praktische toepasbaarheid (concreter), een minder complexe leerinhoud en het aanwenden van productieve vaardigheden in minder complexe en meer voorgestructureerde situaties.

We kunnen nu constateren dat bij de exacte vakken de programma's op onderdelen voor havo en vwo verschillen; voor de meeste andere vakken laten de programma's in de beschrijving van de onderdelen een grote overlap zien.

Het verschil in identiteit tussen het havo en het vwo is vooral in het niveauverschil gaan zitten. Het wat eenvoudiger havo-niveau is in de praktijk echter verzaamd door de beperkte tijd die de havo-leerling in de tweejarige bovenbouw ter beschikking staat. Evenals in de oude situatie biedt de driejarige bovenbouw van het vwo de mogelijkheid voor een evenwichtiger programmering en studeerbaarheid.

In de begeleiding van de leerlingen maken weinig scholen een uitgesproken verschil tussen havo- en vwo-leerlingen. Als het gebeurt, dan krijgt de havo-leerling minder vrijheid dan de vwo-er. Op de meeste scholen vindt men wel dat er verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen bestaan, maar maakt men geen verschillende keuzes bij de begeleiding in didactisch of organisatorisch opzicht. Hoewel de meeste scholen geen echt verschillende benaderingen toepassen, kennen ze op het havo een strakker pedagogisch-didactisch regime, presenteren ze daar de leerstof in kleinere porties en geven ze er vaker cijfers om te motiveren (Tweede Fase Adviespunt, 2001a).

Onze conclusie luidt dat het streven naar een sterkere eigen identiteit van het havo naast het vwo niet is gelukt. Bij de voornemens tot herziening van de tweede fase (Ministerie van OCenW, 2003) zou dit aspect meer aandacht moeten krijgen. Een nadere bestudering van de vraag in hoeverre de programma's ter voorbereiding op het hbo en wo identiek zijn of juist verschillen, kan het onderscheid profileren, maar tevens de overeenkomsten vaststellen. Wanneer de inhoudelijke voorbereiding op het hbo en wo voor hele vakken of vakgebieden feitelijk identiek blijkt te zijn, zouden die vakken of vakgebieden aan zowel havo- als vwo-leerlingen aangeboden kunnen worden.

## **5 MEER RUIMTE SCHOLEN VOOR EIGEN KEUZES**

### **5.1 Inleiding**

Het beleid van de overheid is erop gericht de vrijheid van de scholen bij het inrichten van hun onderwijskundige trajecten en processen te vergroten. In hoeverre maken scholen hiervan gebruik?

### **5.2 Variaties in didactische werkwijzen**

Onze observaties tijdens het reguliere schooltoezicht wijzen uit dat in de leerjaren 4-5 havo en 4-5-6 vwo het zelfstandig werken door leerlingen weliswaar toeneemt, maar dat de frontaal klassikale aanpak in het eindexamenjaar in ruim de helft van de bijgewoonde lessen toch de overwegende didactische werkvorm was. Didactische variatie kwam in de tweede fase weinig voor. De oorzaak hiervan zien wij vooral in de druk die er op de werkwijze in de tweede fase ligt als gevolg van het overladen (en aanvankelijk nog onbekende) programma en de geringe contacttijd voor bepaalde vakken (versnippering in aanbod).

Nu de tweede fase wat meer ingeburgerd is op de scholen, constateren we op grond van onze lesobservaties dat het gevarieerd didactisch handelen (een 'breed didactisch repertoire') achterblijft bij de mate waarin de tweede fase in formele zin is ingevoerd. Wel zien we dat leraren steeds meer zicht krijgen op de consequenties van de examenprogramma's voor de dagelijkse onderwijspraktijk. Dit inzicht heeft meestal nog niet tot bewuste didactische keuzes geleid. Er is meer actief en systematisch onderwijskundig beleid op de scholen nodig om in didactisch opzicht tot onderlinge afstemming en afspraken over een weloverwogen variatie in werkwijzen te komen.

### **5.3 Perioderoosters**

De tweede fase bracht meer vakken voor de leerlingen en in sommige gevallen minder lessen per vak. Scholen moesten hiervoor organisatorische oplossingen zoeken. We zien nu dat de traditionele jaarroosters op steeds meer scholen worden vervangen door perioderoosters. We spreken van perioderoosters wanneer er verschillende periodes per jaar worden onderscheiden waarin het aantal contact- en begeleidingsuren per vak kan variëren. Daarmee willen scholen voorkomen dat vakken met weinig studielast een fragmentarisch of verbrokkeld curriculum krijgen van bijvoorbeeld één wekelijks contactuur gedurende twee of drie leerjaren. Het perioderooster leidt tot concentratie van het aanbod in een (betrekkelijk) korte periode.

In 2001 kende ruim 40 procent van de scholen een perioderooster zowel voor het havo als voor het vwo (Tweede Fase Adviespunt, 2001b). De belangstelling voor het perioderooster is sindsdien gegroeid (Tweede Fase Adviespunt, 2002). De scholen wijzen erop dat een perioderooster de belasting van leerlingen en leraren vermindert.

We concluderen dat scholen de inrichtingsvrijheid onder meer gebruiken door geheel nieuwe structuren in de vormgeving van hun jaarprogramma te introduceren. Deze ontwikkeling is recent. Gezien de hoge prioriteit die scholen leggen bij veranderingen in het rooster, verwachten we op dit gebied de komende jaren vele verbeteringen.



## **5.4 De uitwerking van de studielasturen in de onderwijskundige organisatie**

In artikel 26b-c van het Inrichtingsbesluit is voor elk afzonderlijk vak een bepaalde studielast in klokuren vastgelegd. De wet laat scholen vrij in het toekennen van lesuren (contact- en begeleidingsuren) aan de vakken. Voor de vertaling van de studielasturen naar lesuren op school hanteren de scholen een omrekenfactor. Deze factor kan per school verschillen, maar wordt wel op vrijwel elke school zonder onderscheid voor alle vakken toegepast. Dit betekent dat de vraag of het ene vak in verhouding meer instructie en begeleiding van de leraar behoeft dan het andere, op schoolniveau niet of nauwelijks is gesteld of dat een verzoek tot differentiatie in toekenning van contacturen niet is gehonoreerd. Wel koppelen veel scholen uren voor keuzewerktijd of studiehulp aan de beschikbaarheid van leraren van vakken die als complex of moeilijk worden beschouwd.

We concluderen dat scholen nog niet in staat zijn om de eigen aard van vakken naar complexiteit, moeilijkheidsgraad of meest geëigende didactische werkwijze te wegen en vervolgens te voorzien van relatief meer of minder contacturen.

## **5.5 Werkdruk en organisatorische keuzes**

De tweede fase heeft voor de leraren meer werk gebracht. Aangezien het aantal contacturen voor verschillende vakken (sterk) is afgenomen, moeten leraren in meer klassen of groepen onderwijs verzorgen. Ook zijn de administratieve verantwoordelijkheid en het aantal overlegsituaties toegenomen als gevolg van de over meer jaren gespreide toetsing voor het schoolexamen, de praktische opdrachten en handelingsdelen. Door afspraken te maken over spreiding van opdrachten en door perioderoosters in te stellen trachten scholen de werkdruk te reduceren.

Het is onmiskenbaar dat de werkdruk die de leraren ervaren en de populariteit van het perioderooster beide het verschijnsel van toetsweken in de hand werken. De toetsweek als natuurlijke afsluiting van een periode, maar ook als mogelijkheid voor leraren om werkstukken met leerlingen te bespreken, mondelinge toetsen af te nemen (moderne vreemde talen), de administratie bij te werken, onderling afstemmingsoverleg te voeren. Voorts hanteren scholen als argumenten bij de inrichting van toetsweken: het verminderen van de toetsdruk in de perioden tussen de toetsweken en de voorbereiding op een bestaande praktijk in het hoger onderwijs. We nemen in de praktijk van de scholen die meervoudige functie van de toetsweken waar.

## **5.6 Druk op leerlingen**

Leerlingen besteden gemiddeld bijna 39 klokuren aan schoolwerk (daarmee wordt bedoeld: contacturen, zelfstudie-uren en huiswerk). Dat spoort goed met het uitgangspunt voor de studielastbenadering dat leerlingen gemiddeld 40 klokuren per week aan hun studie moeten besteden (Van Kuijk e.a., 2002). Er zijn overigens grote verschillen tussen leerlingen in de tijd die zij besteden aan schoolwerk: bijna 60 procent van de leerlingen haalt die 40 uren (lang) niet of maar net, voor 40 procent zijn die 40 uren echter niet genoeg.

Het oordeel van de leerlingen over de studeerbaarheid van de tweede fase varieert naar gelang de verschillende aspecten daarvan. Positief zijn de leerlingen over de rol van de leraar (het uitleggen van de leerstof, de hulp bij problemen, de mogelijkheid bieden van vragen stellen), over de geschiktheid van het schoolgebouw, over de helderheid en duidelijkheid van schoolboeken en over het zelfstandig kunnen werken. Negatief tonen de leerlingen zich over de spreiding en afstemming van toetsen, de (omvang van de) leerstof, opdrachten en werkstukken, en over het op school kunnen maken van huiswerk en van opdrachten of werkstukken. Over de kwaliteit en bruikbaarheid van studiewijzers zijn de leerlingen neutraal tot licht negatief. Ze vinden niet dat ze hierdoor beter kunnen studeren of hun werkzaamheden beter kunnen overzien (Van Kuijk e.a., 2002).

Bij de uitvoering van ons regulier schooltoezicht spreken wij ook steeds met enkele leerlingen. In deze gesprekken uiten de leerlingen zich doorgaans heel genuanceerd over de tweede fase en over hun eigen verantwoordelijkheid als tweede fase-leerling. In één aspect stemmen zij meestal overeen; zij laten zich aarzelend of negatief uit over de mate waarin leraren hun werkwijze, benadering en planning onderling afstemmen en eventuele afspraken over planning en aanpak nakomen. Het valt ons op dat het vooral schoolorganisatorische zaken zijn waarover leerlingen zich negatief tonen; mede door een gebrekkige organisatie kan de druk op leerlingen toenemen.

Onze conclusie is dat de druk op leerlingen een piekarakter heeft en veroorzaakt wordt door diverse factoren, zoals de omvang van de leerstof, het gebrek aan eigen planningsvermogen bij de leerlingen, organisatorische aspecten op school en gebrek aan afstemming tussen leraren. Naarmate de tweede fase de afgelopen jaren is ingeburgerd, namen de klachten van leerlingen hierover af. We verwachten dat deze situatie verder verbetert wanneer er een oplossing komt voor de complexe organisatiestructuur en de overladenheid in de programma's van enkele vakken, de samenhang tussen de vakken wordt gerealiseerd en het onderwijskundig beleid op scholen concreter wordt uitgevoerd.

## **5.7 De norm van 1000 uren in schooltijd verzorgd onderwijs**

In de wet ligt vast dat scholen voor elke leerling per schooljaar een onderwijsprogramma van 1000 klokuren moeten verzorgen (artikel 12, lid 5 Wvo; Memorie van Toelichting, bl. 8). Aangezien een schooljaar 40 weken telt, komt dit neer op 25 uren per week. Nader onderscheid binnen de 39 uren 'schoolwerk' die leerlingen besteden, leert ons dat het gemiddeld aantal contacturen per week 19,3 is, het aantal zelfstudie-uren met begeleiding 2,5 en het aantal zelfstudie-uren zonder begeleiding 1,6. Daarmee komt het in schooltijd verzorgd onderwijsprogramma op 23,4 klokuren (Van Kuijk e.a., 2002). Uit het gemiddelde van 23,4 klokuren valt op te maken dat vrij veel scholen niet aan de wettelijke eis van 1000 uren voor elke leerling voldoen. Ook vanuit ons eigen onderzoek hadden wij deze conclusie al eerder getrokken (Inspectie van het Onderwijs, 1999b en 2001a).

Onze observaties tijdens het schoolbezoek wijzen uit dat op vrijwel alle scholen met veel zorg gestreefd wordt naar het nakomen van de wettelijke verplichtingen over de onderwijstijd. De bepaling in artikel 12, lid 5 van de Wvo blijkt echter in de letterlijke zin van de tekst niet uitvoerbaar. Het wetsartikel zou zodanig geïnterpreteerd moeten worden dat de organisatie van het schooljaar daarin tot zijn recht kan komen. Dit

betekent dat scholen binnen de 40 weken van het schooljaar formeel de ruimte hebben om noodzakelijke activiteiten, zoals het starten en afsluiten van een schooljaar, overleg en scholing te organiseren zonder daardoor in strijd met de wet te geraken. Er bestaat in onze ogen behoefte aan een 'maat' die aangeeft hoeveel weken op elke school per schooljaar redelijkerwijs uitsluitend voor onderwijs (instructie, oefening, begeleiding, stages, excursies, toetsing) beschikbaar moeten zijn. Te denken valt aan 38 weken. De betrokkenen in het voortgezet onderwijs komen deze maat overeen. Voorlopig is een praktische oplossing dat scholen een onderwijsprogramma van 25 klokuren per week verzorgen en daarbij streven naar zo weinig mogelijk uitval van onderwijstijd door andere activiteiten in het schooljaar. Daarover leggen zij verantwoording af tegenover de inspectie.

## 6 KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS EN ONDERWIJSTIJD

### 6.1 Inleiding

Gelet op de eisen van deugdelijkheid die de overheid moet stellen, dienen de vrijheid en flexibiliteit die de scholen bij de organisatie van het onderwijs krijgen, begrenzingen te hebben. De Memorie van Toelichting noemt drie aspecten waarmee de overheid invulling geeft aan haar verantwoordelijkheid voor het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs:

- de examens;
- de onderwijstijd;
- de verantwoording door de scholen.

### 6.2 De examens

#### *Resultaten*

De percentages geslaagden voor havo en vwo zijn met de invoering van de tweede fase gestegen naar 90 procent (havo), respectievelijk 93 procent (vwo).

**Tabel 6.2a Percentages geslaagden**

	1998	1999	2000	2001	2002
Havo-oude stijl	83	86	89	84	94
Havo-nieuwe stijl			91	90	90
Vwo-oude stijl	89	89	89	90	87
Vwo-nieuwe stijl				93	93

Bron: Inspectie van het Onderwijs

Niet-westerse allochtone leerlingen zijn minder succesvol in het slagen voor het havo- en vwo-diploma. In paragraaf 3.4 hebben we erop gewezen dat een verhoudingsgewijs klein aantal niet-westerse allochtone leerlingen zich een weg weet te banen naar het examenjaar. Van hen zakken er relatief veel voor het examen (zie tabel 6.2b).

**Tabel 6.2b Slaagpercentages havo en vwo naar etniciteit**

<b>Havo</b>		
Herkomst	Examenjaar	Geslaagd
Autochtone leerlingen	2000	90
	2001	91
Niet westerse allochtone leerlingen	2000	76
	2001	79
<b>Vwo</b>		
Herkomst	Examenjaar	Geslaagd
Autochtone leerlingen	2000	90
	2001	92
Niet westerse allochtone leerlingen	2000	75
	2001	80

Bron: CBS/IBG/Inspectie van het Onderwijs (2002)

#### *Verhouding schoolexamen en centraal examen*

Het gemiddelde cijfer voor het schoolexamen (SE, voorheen schoolonderzoek, SO, genoemd) ligt doorgaans enkele tienden van een punt hoger dan het gemiddelde cijfer

voor het centraal examen (CE). De invoering van de tweede fase heeft hierin geen verandering gebracht. De verhoging van het percentage geslaagden voor havo en vwo is niet zichtbaar in een hoger gemiddelde CE-cijfer; ook het gemiddelde SE-cijfer wijkt nauwelijks af van dat in de voorafgaande jaren.

**Tabel 6.2c Gemiddelde SE- en CE-cijfers**

	1999		2000		2001		2002	
	SE	CE	SE	CE	SE	CE	SE	CE
Havo-oude stijl	6,4	6,3	6,4	6,5	6,5	6,2	6,4	6,3
Havo-nieuwe stijl			6,5	6,2	6,4	6,3	6,5	6,3
Vwo-oude stijl	6,7	6,5	6,7	6,4	6,7	6,6	6,5	6,0
Vwo-nieuwe stijl					6,8	6,4	6,8	6,5

Bron: Inspectie van het Onderwijs (2002)

### *Uitslagregeling*

De uitslagregeling voor de tweede fase bevat een aantal knelpunten en is daardoor onevenwichtig. We noemen de volgende knelpunten:

- grote en kleine vakken wegen even zwaar;
- er ontbreekt een compensatieregeling, waardoor leerlingen niet tot extra prestaties worden gestimuleerd;
- het aantal vakken waarin leerlingen centraal examen doen, loopt zeer uiteen.

Bij ons toezicht op de examens constateren we een toename van het aantal fouten dat scholen maken bij de bepaling van de uitslag voor het examen. We wijten deze fouten aan de grotere complexiteit van de regelgeving vergeleken met vroeger; het gaat hier niet om fraude.

De minister heeft deze knelpunten gesignaleerd en voorstellen ter verbetering gedaan (Ministerie van OCenW, 2003).

### *Positie centrale examens*

De huidige positie van de centrale examens wordt gekenmerkt door gelijktijdigheid en volledigheid voor alle kandidaten. Bij de schoolexamens hebben scholen een relatief grote vrijheid. Zij mogen het schoolexamen volgens eigen inzicht organiseren. Voorwaarde is dat de schoolexamens zijn afgerond voor het begin van de centrale examens. Een zekere flexibilisering van de organisatie van de centrale examens lijkt te passen bij de opbouw van het examendossier en bij de opvattingen over de eigen verantwoordelijkheid van de scholen voor de organisatie van hun leerstofaanbod. Met behoud van de verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van de centrale examens zou overwogen kunnen worden het huidige gelijktijdige en volledige karakter van de centrale examens niet meer als de enige mogelijkheid te beschouwen.

## **6.3 De onderwijstijd**

Onze conclusie luidde reeds dat artikel 12, lid 5, zoals het letterlijk luidt, in de praktijk niet uitvoerbaar is.

## **6.4 De verantwoording door de scholen**

Scholen moeten zicht geven op de door hen behaalde resultaten en op hun keuzes in schoolgidsen die ouders en leerlingen ontvangen. Hun beleidsvoornemens leggen ze vast in schoolplannen; deze worden in de medezeggenschapsraden besproken. Op het gebied van de systematische kwaliteitszorg (met inbegrip van zelfevaluatie) hebben de meeste scholen nog een weg te gaan. Tijdens het regulier schooltoezicht in 2002 beoordeelde de inspectie ongeveer 35 procent van de scholen als voldoende of als goed in het realiseren van systematische kwaliteitszorg. Wel staat de kwaliteitszorg allerwegen in de belangstelling, mede gestimuleerd door organisaties als Q5 (de projectorganisatie van besturen en schoolleiders in het voortgezet onderwijs die de kwaliteitszorg wil stimuleren). Ook blijkt uit de monitoring van de tweede fase door het Tweede Fase Adviespunt en uit onze bevindingen tijdens het reguliere schoolbezoek dat schoolleiders en leraren heel kritisch staan tegenover de verschillende aspecten van het invoeringsproces op hun school, met name als het gaat om de aansluiting van onder- op bovenbouw, de didactiek, samenhang en afstemming, het rooster en de voortgangsregistratie (Tweede Fase Adviespunt, 2002).

Onze conclusie luidt dat de wijze waarop scholen zich verantwoorden voor het onderwijs dat ze bieden, in ontwikkeling is en reële aandacht op de scholen heeft. Over enkele jaren behoren scholen over een systematiek te beschikken die als basis voor een kwaliteitsverantwoording dient en die hen in staat stelt om periodiek zelfevaluaties op te zetten. De betrokkenheid van leraren is hierbij doorslaggevend; daarom achten we het noodzakelijk dat leraren zelfevaluatie beschouwen als een integraal onderdeel van hun werk en niet als een extra procedurele belasting.

## 7 NABESCHOUWING

De invoering van de tweede fase havo/vwo heeft op scholen veel ontwikkelingen in gang gezet. De organisatiestructuur werd complexer, de schoolgebouwen moesten worden aangepast, formele procedures werden verveelvuldigd (vooral door het examendossier met de praktische opdrachten, toetsen, handelingsdelen en het profielwerkstuk), er kwamen nieuwe vakken en de examenprogramma's van bestaande vakken werden vernieuwd. Uit onze observaties tijdens de schoolbezoeken trekken we de conclusie dat schoolleiders en leraren met grote inzet hebben gewerkt aan de invoering van de tweede fase.

Het is niet verwonderlijk dat de doelen die de wetgever met de tweede fase heeft, vier jaar na de invoering ervan nog niet (volledig) zijn gerealiseerd. Daarvoor is meer tijd nodig.

Intussen kunnen we wel enkele conclusies trekken over de sterke en zwakke kanten van de tweede fase zoals die tot nu toe is ingevoerd.

### *Modernisering onderwijsprogramma's en profielinrichting*

De oorspronkelijk ontworpen breedte en zwaarte van het examenprogramma is een brug te ver gebleken. De verlichtingsmaatregelen hebben de overladenheid gereduceerd. Met haar nieuwe voornemens wil de minister het programma uiteindelijk in meer definitieve vorm tot evenwicht brengen (Ministerie van OCenW, 2003).

De profielen leiden met name in de periode van het keuzeprocess in het voortgezet onderwijs bij de leerlingen tot een groter besef van de consequenties van hun keuze. In de praktijk van het onderwijs blijkt de gewenste samenhang tussen de vakken binnen het profieldeel afhankelijk van initiatieven van leraren; vaak ontbreken deze. Aandachtspunt bij een programmatische herschikking dienen de onderlinge afstemming en samenhang tussen verwante vakken te zijn. Om die reden valt het te overwegen de herziening van de vakken in het profieldeel per profiel op te dragen aan één 'profielprogrammagroep'. De betrokkenheid van het hoger onderwijs hierbij is een belangrijke voorwaarde met het oog op een goede inhoudelijke aansluiting.

Een eigen identiteit van het havo naast het vwo is niet tot stand gebracht. Bij de voornemens de tweede fase te herzien zou dit een aandachtspunt moeten zijn. Een nadere bestudering van de vraag in hoeverre de programma's ter voorbereiding op het hbo en wo identiek zijn of juist verschillen, kan het onderscheid profileren, maar tevens de overeenkomsten vaststellen. Wanneer de inhoudelijke voorbereiding op het hbo en wo voor hele vakken of vakgebieden feitelijk identiek blijkt te zijn, zouden die vakken of vakgebieden aan zowel havo- als vwo-leerlingen aangeboden kunnen worden.

### *Meer ruimte voor scholen in keuze werkvormen*

In didactisch opzicht zijn de meeste scholen de afgelopen jaren op zoek geweest. Geconfronteerd met de veronderstelde zelfstandigheid van leerlingen in het studiehuis en met de introductie van nieuwe vakken, nieuwe eindexamenprogramma's, praktische opdrachten en handelingsdelen slaagden leraren er niet in de juiste didactische toon te vinden. Het zoeken naar een passende didactiek is op de meeste scholen nog gaande.

De organisatie van het schooljaar is op de meeste scholen sterk veranderd. Het perioderooster is in de loop van 2002 een zeer vaak voorkomend organisatieprincipe geworden. De bij de perioden horende toetsweken vormen voor de sterk belaste leraren goede mogelijkheden om behalve toetsen af te nemen tevens met leerlingen werkstukken te bespreken, administratieve werkzaamheden te doen en collegiaal overleg te voeren.

We verwachten dat scholen zich verder ontwikkelen in het vaststellen van een organisatie die bij hun onderwijs past.

#### *De examens*

De resultaten van de examens in de eerste jaren van de tweede fase zijn goed, maar de uitslagregeling is onevenwichtig en zal worden herzien (Ministerie van OCenW, 2003).

Het is de vraag of de huidige positie van het centrale examen nog in alle opzichten past bij de tweede fase. Overwogen zou kunnen worden het karakter van gelijktijdigheid en volledigheid voor alle kandidaten op te geven voor een zekere flexibilisering.

#### *Verantwoording door scholen*

Scholen beschikken nog niet over een cyclisch kwaliteitssystem waardoor zij zich bij ouders en leerlingen kunnen verantwoorden voor hun werkwijzen en resultaten. Wel oriënteren de meeste scholen zich intensief op de mogelijkheden om tot systematische kwaliteitszorg te komen.

#### *De aansluiting op het hoger onderwijs*

Er is nog onvoldoende zicht mogelijk op de verbetering van de aansluiting tussen havo/vwo en het hoger onderwijs. Wel zijn de contacten tussen scholen voor havo/vwo en instellingen voor hoger onderwijs toegenomen, waardoor meer mogelijkheden ontstaan voor leraren en leerlingen om kennis te nemen van specifieke eisen, werkwijzen en kenmerken van de opleidingen in het hoger onderwijs. Tevens zullen de docenten van het hoger onderwijs kennis moeten nemen van wat er in de tweede fase gebeurt. Voor een goede aansluiting zijn acties aan twee kanten nodig.

#### *Verdere ontwikkeling*

In algemene zin constateren we dat scholen de afgelopen vier jaren veel oneffenheden in de uitvoering van de tweede fase hebben weten glad te strijken. Wij verwachten dat de tijd een belangrijke factor in het welslagen van de verdere realisering zal zijn. Een rol daarbij spelen ook de voornemens om een oplossing te bieden voor de complexiteit van de organisatiestructuur en de zwaarte van sommige programma's (Ministerie van OCenW, 2003).



## LITERATUUR

Blom, S. en S. Severiens (2000). *Zelfstandig leren van autochtone en allochtone leerlingen in het Studiehuis*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. (Niet gepubliceerd).

Diephuis, H.H. (2001). *Hoe staat het met de tweede fase : Een onderzoek naar successen, knelpunten en oplossingen in de profieldelen, het gemeenschappelijke en het vrije deel*. Enschede: SLO.

Heemskerk, H. [e.a.] (2002). *Aansluiting havo-hbo na de invoering van de vernieuwde tweede fase*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. (In voorbereiding).

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Werk aan de basis : evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Analyse studielast leerling in de nieuwe tweede fase havo-vwo*. Zwolle: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001a). *De tweede fase en verder*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001b). *Van leerling tot student*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

IOWO (2002). *Instreammonitor IOWO*. Nijmegen: IOWO.

Kuijk, J. van [e.a.] (2002). *Tijdsbesteding, beleving en studeerbaarheid tweede fase : onderzoek naar de studielast in de tweede fase. Tweede meetjaar: schooljaar 2001-2002*. Nijmegen: ITS.

LICA (2002). Landelijk informatiecentrum aansluiting vo-hbo. In: *Informatiebulletin voor het voortgezet en hoger onderwijs*, jaargang 6, nr. 14.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Regeling nadere vooropleidingseisen hoger onderwijs 1998, 10 september 1998. In: *Uitleg Gele Katern*, jaargang 14, nr. 21, p. 5-29.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2003*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003). *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Nierop, D. [e.a.] (2002). *Allochtone leerlingen in het studiehuis*. Den Bosch: KPC.

Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *Handleiding voor de vakontwikkelgroepen 2<sup>e</sup> fase vo.* Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.

Tweede Fase Adviespunt (2001a). *De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo: eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede fase Adviespunt.* [Den Haag]: Tweede Fase Adviespunt.

[Tweede fase adviespunt] (2001b). *Monitoring tweede fase, 2000-2001: verslag van peiling 3 onder starters '98 en starters '99: inclusief het nagesprek met een steekproef van scholen.* [Den Haag: Tweede fase adviespunt].

[Tweede fase adviespunt] (2002). *Monitoring tweede fase, 2001-2002 : verslag van peiling 2 onder starters '98 en starters '99 (inclusief de nabespreking met een steekproef van scholen).* [Den Haag: Tweede fase adviespunt].

Werf, G. van der en H. Kuyper (2002). Leerlingen krijgen hogere adviezen. In: *Didaktief & school*, jaargang 32, nr. 7, p. 2-3.