

Analyse studielast leerlingen in de nieuwe tweede fase havo-vwo

1. Samenvatting:

Vergeleken met het HAVO-VWO "oude stijl" is er in de nieuwe tweede fase HAVO-VWO sprake van een breder en meer aan de eisen van de tijd aangepast aanbod, een samenhangend vakkenpakket, een grotere eigen verantwoordelijkheid van leerlingen en een hogere studielast.

De studielast voor de leerlingen is vastgesteld op 1600 klokuren per jaar, dat zijn 40 uren per week (gedurende 40 weken per schooljaar).

Hoe komt het dat leerlingen de studielast als (te) zwaar ervaren? De oorzaak daarvan is niet eenduidig. Het komt erop neer dat een samenspel van factoren de studielast verzwaart:

a) schoolorganisatorische problemen, zoals

- de overgang van een onderwijsprogramma gebaseerd op lessen naar een programma gebaseerd op studielast, d.w.z. van een verplichte aanwezigheid op school gedurende ongeveer 25 klokuren (met ter aanvulling een onbekend aantal uren huiswerk) naar een 40-urige studieweek (onafhankelijk van de invulling door de school),
- het ontbreken van voldoende regievoering op schoolniveau bij de invoering (mede als gevolg van onzekerheden over de definitieve regels en programma's), waardoor tabellen en roosters soms niet goed functioneren,

b) didactische problemen, zoals

- het ontbreken op veel scholen van een doorlopende didactische ontwikkelingslijn van de onderbouw (klas 1-3) naar de bovenbouw (klas 4 en hoger),
- het tijdgebrek van leraren om voldoende voorbereid te zijn voor het naar wens uitvoeren van het programma (met name de afstemming tussen vakken en de reflectie op het didactisch handelen),
- de onzekerheid van leraren over de realiseringmogelijkheden van het nieuwe programma en de toepassing van de nieuwe, vaak te laat beschikbare methodes, met als gevolg een maximale interpretatie van het aanbod per vak,

c) problemen met de beheersing van de studietijd, zoals

- de cumulatie op bepaalde momenten van de talrijke praktische en andere opdrachten waarin de toepassing van studievaardigheden centraal staat; daardoor ontstaan er piekbelastingen voor leerlingen.

De meeste factoren hangen samen met invoeringsperikelen. De mate waarin leerlingen daardoor problemen voor hun studiebelasting ervaren, is verschillend per school en per leraar. Gemiddeld genomen studeren de meeste

leerlingen 40 uren of minder per week. Maar op bepaalde momenten, wanneer verschillende (praktische) opdrachten zich stapelen, moeten de meeste leerlingen 40 uren of meer investeren om aan de eisen van de school te voldoen. Een oordeel over de feitelijke omvang van de studielast is pas mogelijk na een eerste cyclus van de examentrajecten (over 2 respectievelijk 3 jaar). Dan ontstaat er ook meer zicht op de breedte van de leerlingenpopulatie die in staat zal zijn te voldoen aan de eisen van de nieuwe tweede fase.

Welke maatregelen kunnen de studielast van de leerlingen verlichten zonder de essentie van de nieuwe tweede fase aan te tasten?

De praktische opdrachten veroorzaken piekbelastingen. Het valt te overwegen de algemene verplichting tot praktische opdrachten, zoals die nu geformuleerd staat, uit de examenprogramma's van de afzonderlijke vakken te halen en aan de school de verplichting op te leggen dat zij elke leerling de gelegenheid geeft tijdens het examentraject tenminste een bepaald aantal praktische opdrachten (minder dan het totaal dat nu verplicht is) uit te voeren. Over de opdrachten dienen de verschillende vaardigheden en presentatievormen evenwichtig gespreid te zijn, en er geldt een bepaalde studielast per opdracht. De beoordeling van deze opdrachten zou dan uit de afzonderlijke vakken weggenomen moeten worden (waarmee de verhouding 60 : 40 vervalt), en er zou een blok "praktische opdrachten en profielwerkstuk" ontstaan dat voor het examen met voldoende of goed dient te zijn afgesloten. Deze maatregel bewerkstelligt dat de school kan zorgen voor evenwichtige spreiding naar tijd en vereiste toepassingen, en dat er per saldo voor leraren en leerlingen ruimte in tijd ontstaat.

Voorts lijkt het nuttig dat er op landelijk niveau de aansporing wordt gegeven aan scholen en vakverenigingen van leraren om de examenprogramma's en methodes waar dat mogelijk is minder "maximaal" te interpreteren. In het verlengde van deze aansporing moet dan wel het voor leraren geruststellend uitzicht liggen op een zekere prudentie bij het vaststellen van de moeilijkheidsgraad van de eerste generatie eindexamens.

De inspectie is graag bereid eventuele andere suggesties tot verlichting van piekbelastingen voor leerlingen nader te bespreken.

2. Toelichtende analyse :

Vraagstelling:

Uitgangspunt voor deze analyse zijn de volgende twee vragen:

- a. Overtreft de werkelijke studielast van leerlingen in de nieuwe tweede fase HAVO-VWO de in de wet vastgelegde studielast van 1600 klokuren per jaar (dit is gemiddeld 40 klokuren per week)?
- b. Zo ja, moeten dan maatregelen genomen worden om de studielast te verminderen?

Tijdens haar schoolbezoeken in de maanden oktober en november 1999 heeft de inspectie met schoolleiders, leraren en leerlingen over hun ervaringen bij de invoering van de nieuwe tweede fase gesproken. Daarbij kwamen steeds ook hun bevindingen met de studielast ter sprake.

Beantwoording:

2.2.1 Wat was de bedoeling van de werkgever met de invoering van de nieuwe tweede fase havo-vwo?

Overheid en onderwijsveld waren er begin jaren negentig van overtuigd dat het onderwijsaanbod moest worden aangepast aan de eisen van deze tijd, zowel naar de inhoud als naar de didactische vormgeving. Bovendien constateerden zij dat er al jaren werd geklaagd over de slechte aansluiting tussen HAVO-VWO en het vervolgonderwijs, met name als gevolg van een gebrek aan studievaardigheden, taalvaardigheden en algemene ontwikkeling.

Deze overtuiging en constatering hebben ertoe geleid dat de nieuwe inrichting van de bovenbouw HAVO-VWO een breder aanbod dan voorheen omvat, de toepassing van nieuwe technologie vereist, en meer zelfwerkzaamheid en eigen verantwoordelijkheid van leerlingen veronderstelt. Ook kwam met de vaststelling van de studielast op gemiddeld 40 uren per week de nodig geachte tijdsinvestering van leerlingen voor het eerst helder in beeld. Al met al leidt dit tot hogere eisen voor leerlingen. Van meet af aan was die verzwaring een van de doelen van de vernieuwing van HAVO en VWO. Daarvoor bestond een breed draagvlak: in 1994 vond 81 procent van de leraren en schoolleiders de verzwaring voor HAVO verantwoord, 89 procent deelde die mening voor het VWO (Regioplan 1994). Ook de Tweede Kamer sprak in het overleg met de minister (3 maart 1994) behoorlijk eensgezind een positief oordeel uit over de vernieuwingsvoorstellen.

Tamelijk algemeen was de veronderstelling, dat relatief minder leerlingen aan de eisen van de nieuwe tweede fase zouden kunnen voldoen, dan er in het HAVO-VWO oude stijl slaagden.

2.2.2 De invoering

In augustus 1998 hebben 125 van de 492 scholen met HAVO-VWO de tweede fase ingevoerd: 43 scholen startten met HAVO en VWO, 81 alleen met VWO, en één school alleen met HAVO.

Vanaf augustus 1999 werken alle scholen volgens de nieuwe regelgeving voor HAVO-VWO.

Het kan niet anders dan dat de invoering van de nieuwe tweede fase een schok teweegbrengt in de beleving van het onderwijs door leerlingen en ouders, leraren en schoolleiders. Het beproefde, eeuwenoude concept dat een

onlosmakelijke band veronderstelt tussen een schoolvak, een leraar, een lokaal, lesuren en leerlingen maakt plaats voor het uitgangspunt dat de volheid van het onderwijsaanbod wordt bepaald door een daarvoor geldende studielast, waarbij de onderwijskundige relatie tussen leraar en leerlingen door de school op eigen wijze kan worden vormgegeven. Bovendien komt er een breder onderwijsaanbod met nieuwe vakken en nieuwe examenprogramma's. De veranderingen die hiermee gepaard gaan, hebben fundamentele gevolgen voor de schoolorganisatie, het didactisch handelen van leraren, en de verantwoordelijkheid voor het leerproces van de leerlingen.

2.2.3 Welke problemen ervaren de leerlingen tijdens de invoering van de tweede fase en leiden die problemen tot een grote studielast?

Ter verduidelijking is het nuttig een onderscheid te maken tussen de volgende soorten problemen voor leerlingen:

- problemen die samenhangen met de schoolorganisatie,
- problemen die samenhangen met het didactisch handelen van leraren,
- problemen die samenhangen met de beheersbaarheid van het leerproces binnen de daartoe vastgestelde studielast.

2.2.3.1 Problemen voor leerlingen die samenhangen met de schoolorganisatie

De invoering van de tweede fase ging gepaard met de noodzaak van veel organisatorische aanpassingen. Dat ligt ook voor de hand. Het gaat immers om de vormgeving op schoolniveau van een geheel nieuwe structuur. Deze moest vertaald worden in tabellen met (al of niet verplichte) contact- en begeleidingsuren en uren voor zelfstudie of andere in de programma's passende activiteiten. In veel gevallen bleek het noodzakelijk het schoolgebouw op onderdelen aan te passen (studieruimtes, mediatheek, nissen, lokalen voor grotere groepen). Ook het opstellen van geschikte lesroosters en de keuze van methodes voor de vakken vroegen veel aandacht.

Nu de tweede fase van start is gegaan, blijken leraren en schoolleiders veel tijd te moeten besteden aan het regelen en bijstellen van organisatorische zaken en documenten (zoals het programma van toetsing en afsluiting), en aan de administratie van studiewijzers en examendossiers. Ook lukt het lang niet altijd om de organisatie optimaal te maken. Roosters hebben nog niet de kwaliteit die men gewend was in de oude situatie. Het aanbieden van verschillende "één-uurs-vakken" leidt tot een breed, maar verbrokkeld onderwijsprogramma. De regelingen voor het toezicht tijdens de zelfstudietijd zijn niet altijd helder. Soms ontbreken ook geschikte studieruimtes, waardoor leerlingen niet in rust kunnen werken.

Leerlingen worden vrijwel dagelijks geconfronteerd met dergelijke gevolgen van de veel tijd en energie vergende invoering en met de daarbij horende oneffenheden. Daardoor ligt het voor de hand dat zij dit als studielastverzwarend ervaren.

2.2.3.2 Problemen voor leerlingen die samenhangen met het didactisch handelen van leraren

In publicaties over de pedagogisch-didactische aspecten in de tweede fase ("het studiehuis") staat de actieve, zelfstandig lerende leerling als ideaalbeeld centraal. Veel leraren vatten dit ideaalbeeld op als uitgangspunt voor het onderwijsleerproces, treden als het ware principieel (maar tegelijk vaak ook met tegenzin) terug als instructeur en kiezen voor de rol van begeleider. Zij geven de leerlingen studiewijzers die als sturend element in het leerproces van de leerlingen dienst moeten doen. Deze studiewijzers kennen vaak onderlinge verschillen, afhankelijk van de individuele leraar of van de vaksectie. De mate waarin leraren hierbij zelf nog voor de klas uitleg geven of met

leerlingen klasgesprekken voeren, verschilt sterk tussen scholen en leraren. Dat geldt ook voor het opgeven van huiswerk. Veel leraren zijn van mening dat hun leerlingen zichzelf huiswerk moeten opgeven met behulp van de studiewijzers. Maar sommigen vinden de overgang voor leerlingen te groot en controleren de voortgang van hun leerlingen door afspraken over het huiswerk te maken. Leerlingen vinden het plannen op langere termijn zonder tussentijdse controle van hun leraren vaak heel lastig.

Er zijn echter ook leraren die nadruk blijven leggen op de instructie tijdens de lessen. Hun overweging daarbij is dat ze juist gebruik moeten maken van het kleinere aantal contacturen waarin ze hun leerlingen verplicht aanwezig zien, om daarin zoveel mogelijk leerstof uit te leggen. Deze aanpak leidt er vaak toe dat de hoeveelheid werk voor de leerlingen buiten de verplichte contacttijd groot is.

Veel leraren willen de zelfstandige aanpak door leerlingen bevorderen door consequent op vragen van leerlingen te reageren met een tegenvraag en in elk geval niet snel een rechtstreeks antwoord te geven. Leerlingen zijn hieraan vaak nog niet gewend en vinden die manier van werken omslachtig.

Het effect van de andere didactische aanpak op leerlingen is vooral verwarrend in scholen die nog onvoldoende vorm hebben kunnen geven aan een evenwichtige didactische ontwikkelingslijn van klas 1 naar de examenklas die past binnen de opvattingen over de actieve, zelfstandig lerende leerling; slechts weinig scholen realiseerden tot nu toe zo'n ontwikkelingslijn en dus een vloeiende overgang van onder- naar bovenbouw. Ook hebben de meeste scholen geen afspraken gemaakt over een specifiek op HAVO-, dan wel VWO-leerlingen toegespitste didactische aanpak. Bijna alle leraren gebruiken een nieuwe methode voor de tweede fase. Diverse methodes verschenen laat en onvolledig. Dit veroorzaakte onrust en wrevel bij leraren, en maakte een goede voorbereiding op het programma lastig. Omdat de leraren deze methodes nu voor het eerst in de praktijk toepassen, volgen zij die heel precies en slaan ze als het ware geen lettergreep over. Dat is begrijpelijk, want zij weten niet bij voorbaat waar de sterke en zwakke punten van deze methode zitten en hoe de invloed daarvan op de leerlingen is. Dit nauwgezet volgen van de methode ervaren leerlingen vaak als taakverzwarend. Zij merken dat hun leraar zelf de methode nog moet leren kennen en voelen diens onzekerheid feilloos aan. Daarbij komt dat leraren van de nieuwe (deel)vakken, zoals CKV-1, Frans-1, Duits-1, ANW, de neiging hebben de inhoud van hun vak te maximaliseren.

Voor de leraren zijn bovendien de organisatorische en administratieve taken toegenomen door het werken met studiewijzers, examendossiers, praktische opdrachten en handelingsdelen, en omdat als gevolg van het teruglopen van de contacturen per groep leerlingen voor veel leraren het aantal groepen leerlingen waarvoor ze verantwoordelijkheid dragen, is toegenomen.

De drukte die het regelen van deze voorwaardelijke zaken met zich meebracht, heeft meestal belemmerd dat leraren voldoende tijd konden vrijmaken voor belangrijke inhoudelijke aspecten zoals didactische afstemming of het stroomlijnen van relevante onderdelen uit de programma's van de verschillende vakken of het maken van vakoverstijgende afspraken over de praktische opdrachten. Leraren moeten de veranderingen doorvoeren, terwijl het onderwijsproces "gewoon" doorgaat, hetgeen een zeer zware opdracht blijkt. Dat gaat nu nog vaak ten koste van de inhoudelijke kwaliteit.

Omdat het didactisch handelen van de leraren op dit moment gekenmerkt wordt door onzekerheid, het precies of maximaal uitvoeren van de programma's, plotselinge breuken met het verleden en grote onderlinge verschillen ervaren de leerlingen in veel gevallen hun school als een nog wat wankel studiehuis. Vanzelfsprekend vertalen zij die ervaring in een verzwaring van de studielast.

2.2.3.3 Problemen die samenhangen met de beheersbaarheid van het leerproces binnen de daartoe vastgestelde studielast.

De studielast voor leerlingen is vastgesteld op 1600 klokuren per jaar, dat is 40 uren per week. Scholen moeten in schooltijd een onderwijsprogramma verzorgen dat voor elke leerling tenminste 1000 klokuren onderwijs per leerling omvat (artikel 12, lid 5 WVO). Dit komt erop neer dat de scholen een programma van 25 klokuren of 30 lesuren van 50 minuten per week voor de leerlingen moeten verzorgen. Buiten dit programma moeten de leerlingen dan nog gemiddeld 15 klokuren per week studeren om de 40 uren vol te maken.

In het oude systeem stond de benadering in lesuren per vak centraal. Een leerling in de bovenbouw van het HAVO volgde per week ongeveer 27 tot 30 lesuren van 50 minuten (dat zijn 23 tot 25 klokuren). De tijd die de leerling daarbuiten voor de studie moest besteden, lag nergens vast. Maar het is duidelijk dat veel leerlingen, met name HAVO-leerlingen, in het oude systeem geen 40 uren per week aan hun studie besteedden. Bij de vaststelling van examenprogramma's vormden door de traditie gevormde opvattingen over het beschikbare aantal lesuren het uitgangspunt.

Voor de nieuwe tweede fase geldt als uitgangspunt dat de leerling gemiddeld 40 uren per week studeert. Daarop zijn de examenprogramma's gebaseerd. Uit gesprekken met leerlingen maakt de inspectie op dat niet alle leerlingen die 40 uren vol maken. Sommige leerlingen zijn zich er onvoldoende van bewust dat het programma 40 klokuren studie veronderstelt. Zeker in het begin van het invoeringsproces benutten leerlingen de tussenuren en studiehuisuren nog onvoldoende als studietijd. Maar er zijn ook leerlingen die meer uren besteden. In hun gesprekken met de inspectie noemen de leerlingen steevast de zware studielast. Wanneer leerlingen de studielast als zwaar ervaren, heeft dit enerzijds te maken met de overgang van een minder tijd eisend onderwijsproces naar het huidige verzwaarde programma, anderzijds met allerlei factoren in de uitvoering van dat programma. Tot die andere factoren behoort in elk geval de cumulatie van opdrachten. Het komt vaak voor dat leerlingen binnen eenzelfde tijdsbestek voor verschillende vakken werkstukken moeten maken, onderzoek doen of presentaties houden. Een gebrek aan afstemming tussen de vakken en een ontbrekende regie van de schoolleiding zijn hiervan gedeeltelijk de oorzaak. Maar ook het grote aantal praktische opdrachten waartoe de afzonderlijke examenprogramma's van veel vakken verplichten speelt een rol. Deze veroorzaken een gevoel van "meer van hetzelfde". Bovendien blijken leraren nog regelmatig een verkeerde inschatting te maken van de tijd die leerlingen moeten besteden aan de opdrachten. Sommige leerlingen, met name de op kwaliteit gerichte en precieze leerlingen, hebben dan ook nog eens de neiging de praktische opdrachten zo goed (en uitvoerig) mogelijk uit te werken. Daar komt bij dat de gerichtheid op de toepassing van vaardigheden als wezenskenmerk van het studiehuis veel leraren van vakken die geen praktische opdrachten kennen, stimuleert om ook allerlei werkstukken, presentaties en dergelijke van leerlingen te gaan eisen.

Vooraf door de cumulatie van (praktische) opdrachten vertoont de studielast van leerlingen moeilijk beheersbare pieken. De meeste leerlingen moeten op zulke momenten 40 uren of meer aan hun studie besteden. In dergelijke situaties is het volstrekt begrijpelijk dat leerlingen klagen over een hoge studielast.

2.2.3.4 Conclusie

In het invoeringsproces van de nieuwe tweede fase HAVO-VWO is de studielast van de leerlingen niet alleen afhankelijk van de vastgestelde programma's, maar ook van allerlei oneffenheden waarmee deze vernieuwing onvermijdelijk gepaard gaat. Schoolleiders en leraren hebben meer tijd en middelen nodig om de nieuwe structuur en programma's evenwichtig vorm te geven. Pas wanneer tenminste een eerste cyclus van de nieuwe tweede fase is gerealiseerd, na 2 tot 3 jaar, ontstaat er meer zicht op de werkelijke studielast van de leerlingen. Wel is op dit

moment duidelijk, dat door stapeling van verschillende (praktische) opdrachten de studielast van leerlingen regelmatig sterk wordt verhoogd.

Overweging:

Is er een mogelijkheid om tegemoet te komen aan de problemen van leerlingen met moeilijk beheersbare pieken in hun studielast?

De praktische opdrachten veroorzaken piekbelastingen. Het valt te overwegen de algemene verplichting tot praktische opdrachten zoals die nu geformuleerd staat, uit de examenprogramma's van de afzonderlijke vakken te halen en aan de school de verplichting op te leggen dat zij elke leerling de gelegenheid geeft tijdens het examentraject tenminste een bepaald aantal praktische opdrachten (minder dan het totaal dat nu verplicht is) uit te voeren. Over de opdrachten dienen de verschillende vaardigheden en presentatievormen evenwichtig gespreid te zijn, en er geldt een minimaal benodigde studielast per opdracht. De beoordeling van deze opdrachten zou dan uit de afzonderlijke vakken weggenomen moeten worden (waarmee de verhouding 60 : 40 vervalt), en er zou een blok praktische opdrachten en profielwerkstuk ontstaan dat voor het examen met voldoende of goed dient te zijn afgesloten. Deze maatregel bewerkstelligt dat de school kan zorgen voor evenwichtige spreiding naar tijd en vereiste toepassingen, en dat er per saldo voor leraren en leerlingen ruimte in tijd ontstaat.

Voorts lijkt het nuttig dat er op landelijk niveau de aansporing wordt gegeven aan scholen en vakverenigingen van leraren om de examenprogramma's en methodes (waar dat mogelijk is) minder "maximaal" te interpreteren. In het verlengde van deze aansporing moet dan wel voor leraren het geruststellend uitzicht liggen op een zekere prudentie bij het vaststellen van de moeilijkheidsgraad van de eerste generaties eindexamens.

De inspectie is graag bereid eventuele andere suggesties tot verlichting van piekbelastingen voor leerlingen nader te bespreken.