

LEERLINGEN OVER HET STUDIEHUIS

kernredactie:

A.J.M. Sliphorst
J.G.G. Zuylen

MesoConsult B.V.
Tilburg

juni 1998

© 1998 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Telefoon 013 - 456 03 11
Fax 013 - 456 32 76

WOORD VOORAF

Het congres 'Studiehuis in de steigers 4' (9 april 1998, Utrecht) kende een noviteit: het congresboek bestond uit louter artikelen van de hand van leerlingen. Maar liefst vijfenzeventig bijdragen van de consumenten van het studiehuis, individueel of in groepsverband geschreven, zijn gebundeld in 'Zelfstandig werken: bevat het een beetje?' (MesoConsult, 1998). Zoveel hoofden, zoveel zinnen. Met die gedachte blijf je na lezing van alle artikelen in het congresboek en op de daarbij behorende diskette zitten.

De initiatiefase van het studiehuis heeft het nodige opgeleverd, in ieder geval veel losgemaakt en openingen gecreëerd. Leerlingen hebben van docenten geleerd, docenten ook van leerlingen. Om die kennis zo breed mogelijk uit te dragen is het congresboek 'Zelfstandig werken: bevat het een beetje?' uitgegeven.

Dit deel van de Studiehuisreeks tracht ordening te brengen in de grote diversiteit aan opvattingen van al die leerlingen. Ton Sliphorst, Sondervick College te Veldhoven, heeft hiertoe het initiatief genomen door een leeswijzer (hoofdstuk 4) van het congresboek samen te stellen.

De overige hoofdstukken vertolken in hoge mate de met behulp van de index gegroepeerde visie van leerlingen op bepaalde facetten van (de invoering van) het studiehuis. Hoofdstuk 1 geeft hun kijk weer op de eigen houding; in hoofdstuk 2 is geordend wat leerlingen over docenten te zeggen hebben. Citaten van leerlingen zijn als uitgangspunt genomen, waar nodig becommentarieerd en van conclusies voorzien. Hoofdstuk 3 is geschreven vanuit die 'geïndexeerde' kritische leerlingenvisie.

En nu van initiatie naar implementatie? Daarvoor is nog het nodige denk- en doewerk te verzetten. Ter ondersteuning daarvan wordt in 'Omgaan met verschillen tussen leerlingen' (Studiehuisreeks nummer 21) vanuit psychologisch perspectief orde aangebracht in de 'zoveel hoofden, zoveel zinnen'-problematiek. Daarnaast worden enkele handvatten aangereikt om ermee om te gaan.

De redactie

INHOUD

pagina

1	De les van/voor leerlingen <i>Anita van Loon en Jos Zuylen</i>	7
2	Docenten in het studiehuis <i>Heleen Groeneveld</i>	23
3	Bevalt het een beetje? <i>Frits Roumen</i>	39
4	Leeswijzer 'Zelfstandig werken: bevalt het een beetje?' <i>Ton Sliphorst</i>	51

1 DE LES VAN/VOOR LEERLINGEN

Anita van Loon
MesoConsult

Jos Zuylen
MesoConsult

In het congresboek 'Zelfstandig werken: bevalt het een beetje?' geven vijftien (groepen) leerlingen aan hoe ze over hun eigen functioneren in het studiehuis denken. In het algemeen hebben de leerlingen zeer zinnige en positieve dingen te melden, maar soms delen ze ook rake klappen uit. Wat de leerlingen aan de docenten opgevallen is tijdens de implementatiefase van het studiehuis zet Heleen Groeneveld in hoofdstuk 2 op een rij.

Het bleek mogelijk een aantal categorieën op te stellen en aan de hand hiervan dit artikel vorm te geven: 1) twijfel en onzekerheid; 2) vrijheid en verantwoordelijkheid; 3) zelfdiscipline; 4) zelfstandigheid en samenwerken; 5) voorbereiding op het vervolgonderwijs.

Van iedere categorie worden na een korte beschrijving ervan enkele anekdotes van leerlingen aangehaald en tenslotte wordt een algemene conclusie/advies geformuleerd.

1 Twijfel en onzekerheid

Een groot aantal scholen is op dit moment druk in de weer met het studiehuis. De fundamenten zijn gelegd en binnen afzienbare tijd kan er vlaggebier worden geschonken. Dat deze hele 'verbouwing' gaat leiden tot ingrijpende veranderingen in de traditionele vorm van onderwijs behoeft geen betoog. Maar op dit moment zijn er nog steeds geen afdoende antwoorden gegeven op de vragen die zowel door docenten, ouders als leerlingen gesteld worden over een aantal cruciale inrichtingsaspecten. Dat hoeft geen probleem te zijn als de antwoorden er maar komen en niet te lang op zich laten wachten. Informatie-uitwisseling met alle betrokkenen blijft de komende jaren belangrijk. Dit blijkt ook uit de anekdotes van enkele leerlingen.

"Er was nogal wat verwarring, omdat niet iedereen precies wist wat de bedoeling van het systeem was. Gelukkig werd er goed naar de leerlingen geluisterd en kon je met je vragen goed terecht." (art. 1 pag. 17)

"Uit het boek 'Praktijken uit het studiehuis' bleek dat leerlingen bij het begin van het studiehuis zeer verbaasd waren over het samenwerken. Ze hadden een veel individualistischer manier van werken verwacht. Bij de leerling is er nog te weinig bekend over wat er straks gaat gebeuren. Daarom vind ik dat er op school meer publiciteit moet worden gegeven aan de plannen voor het studiehuis." (art. 17 pag. 97)

"Uit alle informatie die ik nu heb over het studiehuis, door er zelf mee te werken en een boekje dat m'n zusje heeft gekregen, haal ik dat het studiehuis ertoe dient dat kinderen straks minder moeite hebben met een vervolgopleiding." (art. 57 pag. 215)

“Ik denk dat het studiehuis bij iedere toekomstige bovenbouwleerling succes zal hebben al moeten ze soms net als ik kleine individuele aanpassingen maken. Het enige wat ik van de scholen wil vragen is of ze hun leerlingen er goed op willen voorbereiden, want het blijft toch een grote verandering halverwege hun schooltijd. Ik hoop dat iedereen het studiehuis net zo succesvol zal ervaren als ik, maar als het systeem eenmaal duidelijk is voor iedereen is er geen twijfel meer mogelijk.”

(art. 33 pag. 154)

Sommige leerlingen vergeleken zich met proefkonijnen ...

“Wij dienden als proefkonijn voor de tweede fase. Wij hebben er aan mogen snuffelen en er een beetje van mogen proeven. En: het smaakte naar meer! Maar wij gaan nu van school af, wij zijn te laat. Toch wel jammer ...” (art. 18 pag. 99)

“Ik voelde me een proefkonijn, maar heb me er doorheen geslagen. Gelukkig werd alles voor iedereen steeds duidelijker en nu, anderhalf jaar later gaat het zo goed dat ik niet meer terug wil naar het oude systeem.” (art. 33 pag. 153)

En leerlingen staken hun mening niet onder stoelen of banken ...

“Wij willen graag nog even kwijt dat wij leerlingen de dupe aan het worden zijn van het ‘experiment’ dat studiehuis heet. Dit omdat alles op ons wordt uitgetoetst, en natuurlijk leren docenten van hun fouten, maar terwijl zij fouten maken leren wij niet.” (art. 14 pag. 81)

“De leerling moet zelfstandiger worden, hij moet meer verantwoordelijkheid op zich kunnen nemen, de leerling moet serieuzer genomen worden. Maar wie mag de school dan aanspreken op falende leerlingen?” (art. 17 pag. 95)

“De bedoeling van het studiehuis is dat de leerling zelfstandiger en ver-antwoordelijker gaat werken. De leerling die met veel hulp van de docent zijn vwo of havo haalt, zal door de maatregelen van het studiehuis veel moeilijker de eindstreep halen. En aangezien iedereen hulp nodig heeft, zal het bijna onmogelijk worden om je vwo te halen. Mensen zullen van niveau zakken. Ze zullen een makkelijkere opleiding kiezen dan ze met de ouderwetse aanpak wel aan zouden kunnen.” (art. 17 pag. 93)

In iedere innovatie volgen drie processen elkaar op: het initiatieproces, het implementatieproces en het incorporatieproces. Het initiatieproces in de invoering van de vernieuwde tweede fase sluiten de scholen in dit en het volgende schooljaar af. Daarmee wordt de besluitvorming per school, hoe de tweede fase vorm zal krijgen, min of meer afgerond. Het was het proces waarin mensen elkaar enthousiasmeerden, ideeën ont-wikkelden en verifieerden, barricades opspoorden en barricades pro-beerden weg te werken. Alle informatie-uitwisseling was ervoor be-doeld betrokkenheid te genereren bij degenen die straks in het studiehuis gaan werken en leren en tot eenduidige afspraken te komen over de toekomstige inrichting van de school. Het is misplaatst te denken dat, nu het implementatieproces ofwel de daadwerkelijke invoering van de vernieuwde tweede fase op schoolniveau ingezet wordt, er minder gecommuniceerd zou hoeven te worden over de veranderingen die zich zullen gaan voltrekken. De komende jaren zal er nog veel met elkaar ge-praat moeten worden, want ook als de contouren klaar zijn en er principeafspraken gemaakt zijn over de realisatie van het studiehuis, dan nog zal er veel te bespreken zijn over de concrete praktijk van alledag. In dat grote gesprek moeten leerlingen zo veel mogelijk betrokken worden, want ze kunnen wel denken dat er op dit moment al veel veranderd is, er gaat voor hun pas echt fundamenteel iets veranderen wanneer de tweede fase daadwerkelijk ingevoerd

wordt op de school. En dat gaat nu pas gebeuren! Als leerlingen op dit cruciale moment niet op maat geïnformeerd worden over de nieuwe leer- en werkorde op de school zal dat hun betrokkenheid schaden. De informatieverstrekking en -uitwisseling met leerlingen kan grofweg gecentreerd worden rond drie vragen: *wat* gaan we doen, *waarom* gaan we dit doen en *hoe* gaan we dit doen? Ons advies is op het moment dat de invoering een feit is met name de wat- en hoe-vragen zeer serieus te nemen door leerlingen op alle momenten goed te informeren over de gang van zaken in het studiehuis. Het gaat er dus volgens ons in de komende tijd niet om constant diepgaand met leerlingen te discussiëren over zelfwerkzaamheid en leren leren. Het is veel belangrijker deze aspecten krachtig vorm te geven en heldere antwoorden te hebben op concrete inrichtingsvragen van leerlingen, aangezien dit voor de leerlingen veiligheid biedt. Naar-mate het beter lukt antwoorden te geven op de wie-, wat-, wanneer- en hoe-vragen zullen leerlingen uit zichzelf niet negatief-kritisch voortdurend de waarom-vraag stellen. Ze zullen dat pas gaan doen als ze twijfels hebben over de realisatie van de vernieuwde tweede fase en in het verlengde daarvan over de kwaliteit van hun opleiding. Dezelfde draaiboekachtige helderheid waar we leerlingen op willen trakteren moet overigens ook nagestreefd worden in de relatieverzorging met ouders en verzorgers en anderen die de onderwijsontwikkelingen op schoolniveau volgen.

2 Vrijheid en verantwoordelijkheid

Het lijkt een paradox: vrijheid en verantwoordelijkheid. De gedachtegang achter het studiehuis is, hoe tegenstrijdig het ook klinkt, dat leerlingen in zekere mate vrij worden gelaten hun verantwoordelijkheden te kennen en te nemen. In het studiehuis krijgen leerlingen een grotere verantwoordelijkheid en worden ze geacht in hoge mate zelfstandig te werken en te leren. Maar kunnen leerlingen die verantwoordelijkheid wel opbrengen? Op sommige scholen is er bijvoorbeeld de mogelijkheid dat leerlingen voor een bepaald aantal uren zelf bepalen aan welke lessen ze deelnemen. Ze zullen hier echter verantwoordelijk mee om moeten gaan en niet alleen lessen volgen die hun goed afgaan. Dat sommige leerlingen er moeite mee hebben op verantwoorde wijze met deze vrijheid om te gaan kwam veelvuldig in de bijdragen van de leerlingen naar voren.

“Een groot probleem voor veel eerstejaars in het vervolgonderwijs is de nieuw verworven vrijheid. Het is ‘uit huis’ natuurlijk meer dan gezellig en het leven heeft in een keer veel meer te bieden. Als je gewend bent om te doen wat opgegeven is en daarmee voldoende resultaten te halen, dan kan juist die vrijheid problemen opleveren ...” (art. 15 pag. 82)

“Dit systeem geeft de leerling namelijk wel een grote mate van zelf-standigheid en dus vrijheid. Het zou erg naïef zijn om te denken dat er nooit eens misbruik van die vrijheid gemaakt zou worden. Het gevolg daarvan is dat je misschien voor een of meerdere vakken een ‘achterstand’ oploopt.” (art. 6 pag. 45)

“Het blijkt voor sommige leerlingen heel moeilijk zelf verantwoording te nemen voor een gemaakte keuze.” (art. 11 pag. 67)

Sommige leerlingen schetsen heel duidelijk de angst dat ze de verworven vrijheid en de verantwoordelijkheid niet aan zouden kunnen:

“De overschakeling van een gewone school naar een zelfstandige school zal voor veel leerlingen moeilijk zijn, net zo moeilijk als de overschakeling van een middelbare school naar een hbo- of universitaire opleiding. Er zullen leerlingen blijven zitten, omdat ze de vrijheid niet aan-kunnen...” (art. 5 pag. 41)

Ondanks deze kanttekening is de echo van de positieve geluiden over dit aspect van de tweede fase sterker. Het blijkt dat

het merendeel van de leerlingen de vrijheid en de grotere verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces waarderen:

“Een goed punt van het tweede-fase-idee vind ik de eigen verantwoordelijkheid die elke leerling draagt.” (art. 15 pag. 82)

“Ik was blij dat we wat meer zelfstandigheid kregen. Je mocht nu zelf bepalen wat je deed; het was je eigen verantwoording. Je leert tenslotte voor jezelf.” (art. 22 pag. 121)

“Als leerling leer je zelfstandig te werken, zelf de beste manier te kiezen om de stof te verwerken; je leert daarbij je tijd te plannen en verantwoordelijk te zijn voor je eigen keuzes.” (art. 13 pag. 77)

“Sommige lessen waren verplicht, bij andere mocht de leerling zelf be-slissen of hij aanwezig wilde zijn. Dit alles om aan het idee te wennen dat er op universiteiten geen meldingsplicht bestaat. Een betere regeling had niet uitgevonden kunnen worden! Vooral omdat het naar twee kanten werkt. Wie niet geïnteresseerd is of het allemaal al denkt te weten, mag weg. Zo wordt voorkomen dat een klein groepje het voor de rest van de klas verziekt. Wat overblijft is de ‘harde kern’: leerlingen die echt wat willen leren.” (art. 18 pag. 99)

Over het algemeen hebben leerlingen een realistisch beeld van de verruimde vrijheid en verantwoordelijkheid die de studiehuiswerkwijze met zich meebrengt. Hierbij tekenen we aan dat iedere leerling zijn eigen waarheid vertelt. Degenen die voelen dat ze goed gedijen met de geboden ruimte zijn er blij mee, terwijl degenen die er niet mee uit de voeten kunnen er uiteraard zorgelijk en kritisch op reageren. Uiteraard is er ook een groep leerlingen die zich verkijkt op de consequenties van de geboden mogelijkheid zelf in grotere mate de studie te kunnen plannen. In het onderscheiden van deze groepen ligt mogelijk ook het startpunt voor het realiseren van een studiehuisinrichting waarin alle leerlingen optimaal gedijen. De ruimte om zelf verantwoording te nemen voor de voortgang van het eigen leren zal moeten passen bij de individuele mogelijkheden. Op deze plaats gaan we geen uitvoerig pleidooi houden voor de studiehuiswerkwijze. We constateren slechts dat er goede redenen zijn om met elkaar na te denken over een andere onderwijskundige inrichting van de school. Zowat de belangrijkste reden is dat het met de oude-stijl-inrichting in alle schoolsoorten maar mondjesmaat lukt leerlingen te motiveren voor het schoolse leren en we met name in het beroepsonderwijs een hoog uitvalspercentage moeten aantekenen. Tegen die achtergrond is het gerechtvaardigd na te denken over inrichtingen die leerlingen meer uitdagen om te leren. Bij het realiseren van dat uitdagende arrangement is het op maat geven van vrijheid en verantwoordelijkheid aan leerlingen een van de ingrediënten die we kunnen gebruiken. Het mag ons natuurlijk niet gebeuren dat we op een moment uit het oog verliezen dat ons oorspronkelijke streven is leerlingen meer te motiveren. En waarschijnlijk moeten we op dat moment wel de realiteit onder ogen zien dat vrijheid en verantwoordelijkheid niet aan alle leerlingen in even grote mate uitbesteed kan worden. Doen we dat toch, dan houden we misschien net zo veel ongemotiveerde leerlingen dan bij de oude-stijl-inrichting en neemt het percentage uitvallers in het ergste geval zelfs toe in vergelijking met vroeger. Met andere woorden: wij pleiten ervoor dat het uitbesteden van vrijheden en verantwoordelijkheden op maat moet gebeuren. Daarbij zijn het *willen* en het *kunnen* van de leerlingen de cruciale criteria. Hier is niet alleen een taak weggelegd voor mentoren en leerlingbegeleiders (zie in dit verband hoofdstuk 2 en 3 van Studiehuisreeks nummer 21), maar ook voor de onderwijspsychologen. Zij zullen namelijk moeten werken aan de vergroting van de praktische bruikbaarheid van bijvoorbeeld leerstijltests, omdat die een krachtig hulpmiddel kunnen zijn bij het verwerven van inzicht in de studiemotivatie van leerlingen en de manier waarop ze hun leertaken aanpakken.

3 Zelfdiscipline

Zelfdiscipline is een vaardigheid die nodig is om te kunnen slagen in het studiehuis. Wanneer een steeds groter beroep

gedaan wordt op *studieregulatievaardigheden* van leerlingen zoals initiatief en doorzettingsvermogen in combinatie met een afnemende structuur van het onderwijs, kan dit leiden tot verminderde prestaties op school. Daar komt bij dat de school bij de vormgeving van het leeraanbod moet opboksen tegen allerlei andere, leuke en interessante leermogelijkheden buiten de school. Van leerlingen vergt het zelfdiscipline deze verleidingen het hoofd te bieden. Te vaak nog wordt zelfdiscipline in verband gebracht met een vaststaand persoonlijkheidskenmerk. Dat zal ongetwijfeld ge-deeltelijk het geval zijn. Daarnaast kan zelfdiscipline echter beschouwd worden als een studievaardigheid die aangeleerd kan worden. Hoe het ook zij, leerlingen realiseren zich goed dat zelfdiscipline een noodzakelijke voorwaarde is voor succesvol leren in het studiehuis.

“Het slagen van het studiehuis hangt voor het grootste deel van de zelfdiscipline van de leerlingen af. Dit kan aangeleerd worden in de la-gere klassen en dat zal ook wel moeten, anders is het systeem gedoemd te mislukken.” (art. 26 pag. 132)

“Wat wel zeker is, is dat de leerlingen een veel grotere zelfdiscipline zullen moeten hebben om hun opleiding goed af te kunnen sluiten.” (art. 26 pag. 131)

“Ook moet je gedisciplineerd zijn (het blijft moeilijk om je tijd zo in te delen dat niet alles nog op de dag voor het proefwerk gedaan hoeft te worden) en moet je moeilijkheden als te vage stof, grote onzekerheid, niet precies weten wat er van je verwacht wordt overwinnen.” (art. 13 pag. 77)

Dat het veel leerlingen nog aan deze vaardigheid ontbreekt en wat dit voor consequenties heeft, werd herhaaldelijk aangehaald, zoals blijkt uit de volgende anekdotes:

“Dat veel leerlingen te weinig zelfdiscipline hebben, heeft ook te maken met de schoolcultuur. Wanneer leerlingen constant intensief zijn (be)ge-leid, zal het moeilijk zijn om ineens optimaal je vrijheid te benutten.” (art. 11 pag 68)

“Er zijn leerlingen in onze klas die beter kunnen presteren. De oorzaak (van onderpresteren, red.) ligt volgens mij deels bij deze leerlingen en ook deels bij het zelfstudiemodel. Het zelfstudieproject biedt namelijk veel vrijheid voor de leerling, maar er is daarom ook een gebrek aan controle op je werk. Dat betekent dus dat leerlingen die niet goed plannen en een gebrek aan zelfdiscipline hebben, hun werk niet maken. Daardoor krijgen ze een achterstand en halen als gevolg daarvan lage cijfers op hun rapport. Het gebrek aan plannen en zelfdiscipline is dus een serieus gevaar voor het slagen van het zelfstudiemodel.” (art. 19 pag. 105)

Sommige leerlingen kaarten het belang aan van een goede begeleiding in het verwerven van zelfregulerende activiteiten:

“Zelfdiscipline zal opgebouwd moeten worden in de onderbouw om grote mislukkingen in de bovenbouw te voorkomen.” (art. 26 pag 132)

“School wordt veel minder een verplichting en meer het zoeken van je eigen weg in de leerstof. Een weg waarbij je natuurlijk wel hulp nodig hebt en die hulp het beste zelf kunt opzoeken bij medeleerlingen en do-centen. Het grote probleem is natuurlijk dat de een beter zelfstandig kan leren dan de ander. De een heeft nu eenmaal meer zelfdiscipline

dan de ander en zelfstandig leren is ook iets dat je moet leren. Enige steun en controle tijdens dit leerproces is daarom natuurlijk ook erg nuttig. Als een leerling niet genoeg zelfdiscipline heeft om zich aan een planning te houden gaat het fout. De leerlingen vinden dat er nu nog te veel van hun wordt verwacht en dat ze alles zo maar moeten begrijpen. Ze worden dus aan hun lot overgelaten. Er moet daarom meer controle in het begin zijn en deze moet langzamer en met meer begeleiding dan eerst afgebouwd worden. “(art. 21 pag. 116)

“Leerlingen die een gebrek hebben aan zelfdiscipline moeten gecontroleerd worden, anders zou het voor hen wel eens verkeerd af kunnen lopen ...” (art. 19 pag. 106)

Het belang van zelfdiscipline in het studiehuis wordt alom onderkend. Uit de leerlingenanekdotes valt niet eenduidig op te maken of leerlingen zelfdiscipline beschouwen als een vastliggende eigenschap, waarover je als leerling in meer of mindere mate beschikt, of als een vaardigheid die met behulp van een gericht onderwijsaanbod te verwerven is. Dat is heel verstandig van ze, want in het ‘nature-nurturedebat’ is hier het laatste woord ook nog niet over gezegd (zie de bijdrage van Van Heck, Simons en Zuylen, hoofdstuk 1 in Studiehuisreeks nummer 21).

Wat we ook al opgemerkt hebben in paragraaf 2, toen het over vrijheid en verantwoordelijkheid ging, geldt ook hier. Het gaat erom dat de leerlingen in zo groot mogelijke mate zelf de componenten van het leerproces kunnen behartigen. Uiteraard zullen docenten moeten bijspringen op momenten dat leerlingen er zelf niet uitkomen. Zelfdiscipline kan worden beschouwd als een wezenlijk aspect van de regulatievaardigheid die we van leerlingen verwachten bij het behartigen van de andere componenten van het leerproces: doelen stellen, criteria bepalen waaraan de doelen moeten voldoen, uitvoeren van het leergedrag dat tot de realisatie van het doel leidt en beoordelen of het gestelde doel bereikt is. We moeten er rekening mee houden dat niet alle leerlingen van nature over voldoende zelfdiscipline beschikken. Docenten zullen hier in de vormgeving van het onderwijsaanbod rekening mee moeten houden. Wynand Wijnen heeft in hoofdstuk 2 van nummer 19 van de Studiehuisreeks uitgewerkt wat de taken van docenten zijn op het moment dat leerlingen respectievelijk werken, leren en reguleren. Op deze plaats gaat het er om dat docenten leerlingen op maat moeten bedienen, omdat niet alle leerlingen in even grote mate over zelfdiscipline beschikken. Want net zoals in de school ‘oude stijl’ blijft het zo dat docenten samen met leerlingen ervoor moeten zorgen dat leerprocessen goed verlopen. Dit komt erop neer dat leerprocessen niet alleen in gang gezet moeten worden, maar dat er ook voor gezorgd moet worden (door docenten en leerlingen in harmonie) dat er doorgewerkt wordt tot het gewenste resultaat bereikt is.

Eigenlijk gaat het hierboven over studievaardigheidstraining, maar dan wel geïntegreerd in het leerproces en op maat van de individuele leerling. Menig docent zal opmerken dat de tijd ontbreekt dit zo te doen. Dat is waar, zolang docenten deze activiteiten willen vormgeven naast het lesgeven en niet gaan zien als een substantieel onderdeel van het lesgeven en/of een activiteit die in plaats komt van een gedeelte van de lessen.

Een ander aspect van het leerarrangement dat we willen aanstippen is de voortgangstoets. Hiermee is het voor leerlingen en docenten mogelijk zicht te houden op de vorderingen van de leerlingen. Wijnen beschrijft het belang ervan binnen probleemgestuurd leren, een leerarrangement waarbij leerlingen in hoge mate zelfregulerend te werk gaan: een voortgangstoets kan men zich voorstellen als een eindexamen dat periodiek aan alle leerlingen wordt voorgelegd en waarbij het bereikte resultaat van afzonderlijke studenten geleidelijk stijgt naar het bedoelde niveau. Een dergelijke toets maakt het mogelijk tijdens de studie de sterke en minder sterke punten van studenten op het spoor te komen, zodat het studieprogramma daarop kan worden afgestemd.

Tot slot: de afgelopen jaren is er met name in het hbo-onderwijs veel te doen geweest over uitstelgedrag. Kortgezegd kun

je dit definiëren als ‘het lukt leerlingen niet te doen wat ze zich voorgenomen hebben’. De associatie met het trefwoord zelfdiscipline ligt voor de hand. (Zie Studiehuisreeks nummer 21, hoofdstuk 2, waarin besproken wordt hoe do-centen en leerlingen kunnen omgaan met uitstelgedrag).

4 Zelfstandigheid en samenwerken

In het studiehuis wordt grote waarde gehecht aan samenwerking met andere leerlingen en zelfstandig kennis opdoen. De relatie tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling verandert hiermee ingrijpend (zie ook Studiehuisreeks nummer 19, hoofdstuk 2).

“Naast het feit dat je leert plannen, is het leren samenwerken ook heel belangrijk geweest. Bij de ‘oude leermethode’ maakte ieder zijn werk apart, waardoor de kennis alleen door een docent werd aangeleverd. In het nieuwe leersysteem is de aanvoer van kennis echter veel groter. Naast de nog geringe overdracht van kennis van de docent, krijg je meer informatie doordat je het nu zelf moet opzoeken. Daarnaast krijg je ook nog informatie, hulp en tips van studiegenoten waar je mee samenwerkt.” (art. 66 pag. 247)

“Dat lijkt me ook een groot voordeel van het zelfstandig leren: docenten en de leerlingen kunnen hun aandacht beter besteden aan onder-delen waar dat het meest voor nodig is.” (art. 12 pag. 71)

“De manier waarop je nu werkt is veel breder dan tevoren. Je kunt bijvoorbeeld met andere leerlingen overleggen over een bepaald werkstuk dat je samen maakt of elkaar helpen met problemen. Veel leerlingen voelen zich er merkbaar goed bij als ze hun klasgenoten iets uit kunnen leggen. Op die manier kan iedereen zijn kennis delen en ben je binnen een groep prima in staat om (bijna) zonder hulp van een docent een goed resultaat te behalen.” (art. 10 pag. 61)

Leerlingen zijn over het algemeen positief over de nieuwe manier van werken waarin zelfstandigheid en samenwerken moeten leiden tot een betere aansluiting op het vervolgonderwijs, waar we in paragraaf 5 na-der op in zullen gaan. Dat samenwerken met anderen niet in alle gevallen en zeker niet zondermeer vlekkeloos verloopt blijkt uit de volgende anekdotes.

“Ik denk dat samenwerken met andere leerlingen heel goede resultaten op kan leveren, omdat je door samenwerken de stof beter gaat beheersen. Dit geldt zowel voor degene die uitgelegd krijgt als voor degene die uitlegt. In theorie is het ook het beste om samen te werken, alleen mijn ervaring is dat samenwerken over het algemeen overbodig veel tijd kost. Ook ben ik het lang niet altijd eens met degene met wie ik samenwerk. Hierdoor verloopt de samenwerking niet altijd even soepel. Dit is voor mij de voornaamste reden om lang niet zoveel samen te werken als sommige docenten en studiemethoden zouden willen. Hoeveel er wordt samengewerkt en of het ook echt iets oplevert is volgens mij ook afhankelijk van het vak.” (art. 3 pag. 26)

“Het probleem van samenwerken is dat er een tijdrovende discussie komt over verschillende antwoorden en meningen. Hier komt dus weer het probleem van het tijdrovende van samenwerken naar voren, en dit is iets wat veel leerlingen en mij ook ervan weerhoudt om veel te gaan samenwerken.” (art. 3 pag. 27)

Samenwerkend leren en kennis opdoen is een centraal aspect van het studiehuis. De situatie moet zich er wel voor lenen om tot samenwerking te komen.

“Samenwerken kan best nuttig zijn, maar de ‘fout’ die vaak gemaakt wordt is dat het vrijwel bij elk vak hetzelfde wordt

opgebouwd: je moet dus de hele tijd op dezelfde manier samenwerken. Terwijl je dus zeven, acht of meer vakken hebt en het niet overal op dezelfde manier kan. Voor sommige vakken moet je nu eenmaal individualistischer werken dan voor andere vakken. Helaas wordt daar vaak geen of weinig rekening mee gehouden. Ook de tijdfactor van het samenwerken is een probleem. Je hebt nu eenmaal niet alle tijd van de wereld en bent soms wel genoodzaakt om iets over te schrijven in plaats van erover te discussiëren. De plaats van het samenwerken is ook erg belangrijk om het samenwerken succesvol te laten zijn. Je kunt nu eenmaal niet samenwerken in een ruimte, die volgepakt is met mensen en waar veel lawaai is. We zien heel duidelijk dat de meningen van docenten en leerlingen nogal eens verschillend zijn. Volgens ons is het goed om als je het samenwerken goed wil laten verlopen nog eens aandachtig naar de verschillende vakken te kijken en voor elk vak of groep vakken een eigen manier van samenwerken te ontwikkelen.” (art. 3 pag. 30)

Leerlingen geven aan dat het goed is dat ze meer dan van te voren verantwoordelijk worden voor het verzamelen van informatie. Iedere leerling kan nu meer dan voorheen op maat verzamelen, kan dat doen samen met andere leerlingen en uiteraard ook, zoals van te voren, zich daarbij laten ondersteunen door een docent. Leerlingen appreciëren deze geboden ruimte, omdat ze de nieuwe werkwijze efficiënt vinden en omdat die tegemoet komt aan hun behoefte een eigen inbreng te leveren. Uiteraard gaat het hun daarbij niet alleen om informatie verzamelen, maar ook over andere aspecten van leren.

De meeste leerlingen denken productgericht. Samenwerken is in hun beleving over het algemeen geen doel maar een middel. Het stoort hun als het samenwerken te omslachtig is en teveel tijd kost. Voor sommige leerlingen is het helemaal frustrerend het gevoel te hebben dat ze in hun eentje werkend en lerend tot een beter resultaat komen dan in de samenwerking met anderen. Samenwerken wordt helemaal afgewezen, als het dan ook nog wordt opgelegd. Dit is allemaal goed te begrijpen. Het is nogal moeilijk om je voor te bereiden op een inhoudelijke toets, bijvoorbeeld voor wiskunde of Frans, en op dat moment in de gaten te houden dat je dit al samenwerkend doet met andere leerlingen, omdat je daardoor bekwaam zou worden in samenwerken. Waar het dus om gaat is productdoelen (vakinhouden) en procesdoelen (leren leren-doelen) zodanig te integreren dat het in de ogen van de leerlingen functioneel is. Als we willen bereiken dat leerlingen gemotiveerd samenwerken zal dit consequenties hebben voor de doelen die we formuleren en voor de leeropdrachten die we daaruit afleiden. Die moeten zo gesteld zijn dat leerlingen ze alleen kunnen realiseren door samen te werken. Maar op dat moment zullen meerdere aspecten van het leerarrangement aan-gepasst moeten worden, zoals de leerplaats, het studiemateriaal, mediatheekfaciliteiten, het toetsinstrumentarium en de leerlingbegeleiding. Daarnaast ligt het voor de hand dat sommige vakken zich meer lenen voor samenwerkopdrachten dan andere. En mogelijk ook dat het meer bij de ene leerling past dan bij de andere. Tegen die achtergrond zal nog bekeken moeten worden of we samenwerkdoelen in het onderwijs gaan verheffen tot concreet meetbare doelen, die alle leerlingen op een bepaald niveau moeten realiseren. In ieder geval kan gesteld worden dat de daadwerkelijke realisatie van leren leren-doelen in het primaire proces pas succesvol verloopt als docenten en leerlingen weten dat deze op een of andere manier concreet en meetbaar verankerd zitten in exameneisen.

5 Voorbereiding op het vervolgonderwijs

Het is een bekend gegeven dat vele studenten kampen met een vertraging in de studievoortgang. Het gaat hierbij niet alleen om problemen die voortkomen uit onvoldoende cognitieve capaciteiten, maar ook om problemen die het gevolg zijn van een inadequate studieplanning of studiemethode. De huidige vernieuwingen in het onderwijs beogen leerlingen te scholen in een aantal praktische vaardigheden die van groot belang zijn voor het succesvol doorlopen van het vervolgonderwijs.

“Het voornaamste doel van de tweede fase is de leerling beter voor te bereiden op het vervolgonderwijs, zodat die daar

beter in kan stromen dan nu het geval is. Nu is het wel zo dat veel leerlingen moeilijkheden krijgen met de totaal andere manier van leren, maar is het wel zo goed die manier dan maar eerder, op een lagere leeftijd, door te voeren? De manier van onderwijs is toch normaal (gedeeltelijk) aangepast aan de leeftijd?” (art. 71 pag. 262)

Deze scherpzinnige leerling relateert bepaalde vaardigheden aan de ont-wikkeling van de persoonlijkheid. In hoeverre, vraagt hij zich af, is het mogelijk bepaalde gewenste vaardigheden in een vroeger stadium te kweken? Dit levert zondermeer een interessante discussie op maar voert ons te ver weg van de intentie van dit artikel. We gaan kijken wat de leerlingen verder nog te melden hebben. Positieve geluiden wisselen zich af met negatieve.

“Naar mijn mening is dit de ideale manier om je voor te bereiden op je vervolgopleiding. Er wordt je niet alleen geleerd om je studie te plannen, je wordt (althans bij ons op school) ook qua persoonlijkheid gevormd, omdat je in bijna alle gevallen, excessen uitgesloten, gedwon-gen wordt om mee te denken, zelf een oplossing te vinden.” (art. 6 pag. 44)

“De voordelen wegen ruimschoots op tegen de nadelen, die er voornamelijk uit bestaan dat sommigen, zowel leerlingen als docenten, zich de principes van het nieuwe systeem nog niet eigen hebben gemaakt. Wij denken dat je met dit systeem in ieder geval een stuk beter voorbereid bent op het vervolgonderwijs en dat het goed aansluit bij de tweede fase, die immers ook tot doel heeft de leerlingen zelfstandiger en ver-antwoordelijker te maken.” (art. 1 pag. 20)

“Het is het nog zeer moeilijk te beoordelen of het zelfstandig werken en leren goed is voor leerlingen en of het beter werkt met het oog op de aansluiting op hbo of wo. Het besluit van een leerling van de basisschool naar bijvoorbeeld atheneum te gaan moet zeer goed overwogen worden (veel beter dan in de tijd dat wij daarvoor moesten kiezen), want de invoering van de tweede fase houdt in dat de sterkste (dit wil zeggen de meest gedisciplineerde) leerlingen overblijven en dat de rest ergens halverwege, of misschien zelfs wel aan het begin, blijft steken.” (art. 16 pag. 92)

“Wij zien de tweede fase ondanks de haken en ogen die eraan zitten als iets dat voordelen kan opleveren voor leerlingen. Maar het is belangrijk dat er heel goed op de nadelen gelet wordt zodat die niet te koste gaan van het onderwijs. Het gaat er tenslotte om dat leerlingen na het vwo helemaal klaar zijn voor het vervolgonderwijs. Zowel op het gebied van kennis als op het gebied van zelfstandigheid.” (art. 53 pag. 205)

Al met al zijn de leerlingen van mening dat de intenties achter de onderwijsvernieuwingen goed zijn. Het valt op dat ze met name het peda-gogisch-didactisch aspect van de vernieuwing appreciëren. Over de profielen, over het examendossier en/of nieuwe vakken hebben ze het veel minder. Waar leerlingen erop hopen dat door de invoering van de vernieuwde tweede fase de aansluiting met het vervolgonderwijs verbeterd wordt, gaan ze ervan uit dat dit zal lukken doordat zij in het vo ge-leerd hebben beter om te gaan met de werk- en leersituaties die ze later aantreffen in het hbo en wo. Leerlingen zijn over het onderwerp ‘aansluitingsproblematiek’ niet stellig in hun beweringen. Dit is ook niet ver-wonderlijk, aangezien zij nog niet in de keuken hebben gekeken van het hoger onderwijs en een en ander dus alleen van horen zeggen hebben. Het zou interessant zijn op een later tijdstip te onderzoeken of de aansluitingsproblematiek daadwerkelijk efficiënt getackeld is met de invoering van de tweede fase. Daarbij is het vanzelfsprekend dat er meerdere verklarende factoren zijn: de andere vakkenstructuur, de andere exami-nering, de andere werkwijze, de aandacht vanuit het voortgezet onderwijs enerzijds en het hoger onderwijs anderzijds voor de inhoudelijke en pedagogisch-didactische afstemming en de druk van buitenaf op het onderwijs iets te doen aan de hoge uitvalpercentages in de propedeusefase. Uit dit soort opsommingen worden, zo blijkt in het onderwijsveld, de inhouden van concrete projecten afgeleid die ertoe moeten leiden dat de aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs ver-betert.



2 DOCENTEN IN HET STUDIEHUIS

*Heleen Groeneveld
Hogeschool van Amsterdam*

Wat zeggen leerlingen over docenten? Met die vraag als uitgangspunt heb ik vijfenzeventig uitgebreide verslagen van leerlingen over hun eer-ste ervaringen met het studiehuis bekeken. De tekst was in zoverre al bewerkt dat synoniemen voor 'docent', zoals: leraar, leerkracht, vervangen waren door het woord docent. Ik heb toen met de zoekfunctie het hele document doorgekamd en heb alle citaten over en voor docenten eruit gehaald en in een apart document opgeslagen. Terugkerende thema's heb ik gecategoriseerd. Om te kijken wat de meest terugkerende fenomenen waren bij de leerlingen heb ik de verschillende categorieën geturfd. Zo ben ik tot de volgende indeling van dit artikel gekomen: 1) hoe het was . . . ; 2) studiewijzer gemaakt door docenten; 3) de voor- en nadelen van de afschaffing van klassikaal lesgeven; 4) de rol van de docent in het studiehuis; 5) de relatie tussen leerling en docent; 6) het toezichtprobleem. Vervolgens heb ik die plaatsen opgezocht die leiden tot 7) begrip voor docenten; 8) tips voor docenten; 9) conclusie. Ik zal deze categorieën in de volgende paragrafen bespreken en hierbij de citaten van de leerlingen gebruiken om het geheel te verlevendigen en kracht bij te zetten.

1 Hoe het was...

Opvallend vaak wordt het klassikale, schoolse lessysteem onderuit ge-haald. Het zou saai zijn urenlang naar de leraar te luisteren en het zou demotiverend werken als er slaafs gedaan moet worden wat de docent je voorschrijft. Het volgende citaat is hier een sprekend voorbeeld van.

"De tijd dat we de hele les op een stoel naar een docent zaten te luisteren en na school nog eens huiswerk moesten maken, is gelukkig voorbij." (art. 33 pag. 153)

In paragraaf 3 zullen we zien dat ongeveer evenveel leerlingen de voor-delen van klassikaal lesgeven zien. Slechts enkele leerlingen hebben het gevoel met spijt afscheid te moeten nemen van de oude en gemoedelijkere manier van lesgeven.

De meeste leerlingen geven af op het 'oude' systeem, waarin de docent als de allesweter voor de klas staat te orakelen en waarin verveling hoogtij viert. En toch zal in paragraaf 3 blijken dat er genoeg pluspunten aan het klassikale lesgeven vastzitten en dat een en ander mis-schien wel zo ingericht moet worden dat ook de docenten die goed zijn in het mondeling overdragen van informatie aan grote groepen optimaal tot hun recht komen. Trouwens, de universiteit kent toch ook hoorcolleges?

2 Studiewijzer gemaakt door docenten

In twintig van de vijfenzeventig artikelen wordt ruim aandacht besteed aan de studieplanners die door de docenten gemaakt zijn. De meeste leerlingen zien zich geconfronteerd met bij ieder vak weer een geheel ander soort planning die vaak alle duidelijkheid misten. Wat leerlingen hiervan vinden blijkt uit de volgende citaten.

"Dat ze ontworpen waren door drie verschillende docenten die alle drie een uiteenlopende kennis van wp en lay-out hadden, had ertoe geleid, dat ik twee portraitafdrukken en één landscapeafdruk had; de eerste had geprobeerd in een

tabel te werken; de tweede had een opstel geschreven, de derde had gedemonstreerd welke opties zijn printer allemaal tegelijk kon realiseren.” (art. 2 pag. 24)

“Er werd door de vakdocenten een studiewijzer voor elk afzonderlijk vak gemaakt, die ons zou moeten helpen bij het plannen. Dit was natuurlijk zowel voor de docenten als voor de leerlingen wennen. Bijna alle planningen liepen, door ontzettend veel verschillende oorzaken, al heel snel in de war. Ten eerste aan de kant van de docenten die te strak hadden gepland of, ongeacht van wat ze op de studiewijzer hadden gezet, ander huiswerk bleven geven. Ten tweede aan de kant van de leerlingen die niet goed of zelfs niet op de studiewijzer hadden gekeken.” (art. 8 pag. 51)

“Niemand heeft zijn huiswerk gemaakt want er stond niks in de stu-diewijzer. De docent kwaad: “Jullie moesten in jullie agenda kijken, want ik heb het opgegeven. Voortaan schrijven we alles van de studie-wijzer over in onze agenda!” Waarom hebben we die studiewijzer dan nodig? Er gaat iets mis bij een vak, de docent was niet aanwezig of er zit een foutje in het schema van de studiewijzer. Voor de komende zes à acht weken is je agenda een puinhoop, want het hele schema moet mondeling veranderd en overgenomen worden in je agenda. Overal ge-kras en onoverzichtelijkheid en sommige opdrachten of toetsen vallen uit. De studiewijzer valt van ellende uit elkaar door al die losse blaadjes die door elkaar zitten, volgekrast met veranderingen en verplaatsingen. Dit is zonde van onze tijd, maar ook van die van de docenten. En waar-voor heb je twee agenda’s nodig, wat is er mis met onze oude agen-da?” (art. 60 pag. 224)

De problemen met de studiewijzer zaten in: 1) de uitvoering die per do-cent verschilt en vaak niet overzichtelijk of duidelijk is; 2) de planning zelf die leraren onvoldoende op elkaar afstemmen; 3) de verschillende hantering ervan door de diverse leraren. Soms wordt de planner verbeterd door overleg met de leerlingen, zoals blijkt uit het volgende citaat.

“Er is door de docenten en het coördinerende team in het afgelopen jaar veel geluisterd naar de leerlingen en de studiewijzers zijn zeker verbeterd. Docenten weten nu wat beter hoe ze de verschillende onderdelen van hun vak het beste kunnen inplannen. Sommige docenten geven nu een voorbeeldplanning die je mag, maar niet moet volgen en sommige docenten geven zelfs een hoeveelheid stof op die in een bepaalde periode af moet zijn.” (art. 8 pag. 52)

Wat verbeterd kan is dat leraren planners zo op elkaar afstemmen, dat het werk van leerlingen gelijkmatig verdeeld wordt en dat er uiteindelijk een overkoepelende planner moet komen met één lay-out. Later in het artikel volgen nog enkele tips voor het maken van de studieplanner.

3 De voor- en nadelen van de afschaffing van klassikaal lesgeven

In vijftien van de vijftien artikelen, die vaak door meer leerlingen geschreven zijn, werd het klassikale systeem negatief beoordeeld. Opvallend is dat leerlingen in een adem heel genuanceerd ook aangeven dat het oude systeem niet alleen slechte kanten had. Enkele voorbeelden.

“Mij bevalt de zelfstandigheid prima, al staat het me tegen dat docenten over enige tijd veel minder klassikaal uitleg zullen gaan geven. Ik denk dat veel leerlingen dan in de problemen gaan komen. Ik vind dat het belang van klassikale uitleg/behandeling onderschat wordt. Conclusie: grote zelfstandigheid bij de leerling is gewenst, maar het nut van een goede docent en dus een goede uitleg is waarschijnlijk even belangrijk.” (art. 20 pag. 111)

“... je kunt gewoon je eigen planning aanhouden, als dat je beter uitkomt, als je er maar voor zorgt dat je aan het einde van een periode niet achterloopt. Toch schuilt hierin het grote probleem: als een docent iets klassikaal wil behandelen (in zijn les dus), kan het zijn dat leerlingen nog niet zo ver zijn, dat ze iets hebben aan de uitleg. Ook komt het voor dat

leerlingen al bijna klaar zijn met de stof, zodat de uitleg als mosterd na de maaltijd komt.” (art. 20 pag. 112)

“Ook een gevolg van het nieuwe leren is dat een docent (...) steeds weer dezelfde dingen aan leerlingen moet uitleggen, omdat die elk apart in de daarvoor bestemde uren bij hem komen. Een voordeel daarvan is wel dat een docent elke leerling als het ware individueel les geeft en dus zijn methode op dat moment precies aan kan passen aan de leerling, waardoor die het beter en sneller kan begrijpen zonder dat andere leerlingen, die een ander tempo hebben, worden opgehouden.”

(art. 71 pag. 263)

De voordelen van niet meer klassikaal lesgeven zitten daarin dat er geen kostbare tijd verloren gaat aan het eenzijdig toedienen van lesstof, terwijl de helft van de klas zit te slapen of de interesse niet gewekt is. Voor leerlingen die makkelijk met een vraag naar een docent toe stap-pen zal de overgang naar het nieuwe systeem niet zo'n probleem zijn. Leerlingen die daar moeite mee hebben zullen echter gauw achter raken. Dit is een vaak genoemd nadeel. Nog een nadeel is dat een leraar vaak hetzelfde opnieuw moet uitleggen in plaats van één keer klassikaal. Hierbij werd wel opgemerkt dat de docent bij zijn individuele uitleg zijn methode beter aan de leerling zelf kan aanpassen en sneller to the point komt en dat de snellere leerling niet op de tragere hoeft te wachten. De door bovenstaande leerlingen getrokken conclusie lijkt mij een heel juiste. Het belang van zelfstandig werken is groot en wordt ook door de leerlingen gewaardeerd, maar het belang van een goede leraar die voor kennisoverdracht danwel voor een gedegen begeleiding en voor ondersteuning zorgt, is minstens net zo groot. Hierbij komen we aan bij de volgende en tevens grootste en belangrijkste categorie: de nieuwe rol van de docent.

4 De rol van de docent in het studiehuis

Dat de docent in het studieproces van de leerling meer een begeleider moet worden is voor alle leerlingen duidelijk. Dat dit een zeer grote omschakeling voor de docenten is moge ook duidelijk zijn. De houding van de docent is hierbij belangrijk. Heeft hij of zij er zin in? In zo'n vijftien verhalen komt een negatieve houding van leraren naar voren.

“Er draait een project om de docenten te laten wennen aan het studie-huis, maar in de praktijk is er weinig veranderd. De meeste docenten staan er niet om te springen om de touwtjes, die ze altijd dachten in handen te hebben, uit handen te geven. Waarschijnlijk heeft het wel iets te maken met de gemiddelde leeftijd van de docenten bij ons op school. Als je zo'n vijftientwintig jaar frontaal hebt lesgegeven, schakel je niet zo makkelijk om naar een totaal ander lessysteem. Ze proberen dan ook zoveel mogelijk de dans te ontspringen en de leerlingen zelfs gerust te stellen door te zeggen dat er weinig zal veranderen.”

(art. 72 pag. 266)

“En het allerbelangrijkste is dat alle docenten er ook achter staan. Als een docent de indruk geeft dat hij dit alles maar onzin vindt, heeft dit ook zijn weerslag op de leerlingen.” (art. 8 pag. 54)

“Sommige docenten vinden het nodig ons te laten weten hoe erg ze tegen dit systeem zijn. Door dit soort docenten word je lekker gemoti-veerd. De docenten die er tegen zijn, zijn nog niet eens het ergst! Dat zijn de docenten die hun eigen regels en momenten van z-uren ter plek-ke verzinnen.” (art. 19 pag. 105)

“Ook aan de kant van de docenten was er veel tegenstand. De docenten die tegen het zelfstandig werken zijn, denken dat de leerlingen het niet aankunnen en dat zij op deze manier niet alle examenstof op tijd behandeld hebben. Ik moet zeggen dat ik hun standpunt eigenlijk wel begrijp, want het centraal examen is helemaal nog niet aangepast aan dit

nieuwe systeem.” (art. 19 pag. 105)

“Ook zijn docenten ertegen, omdat zij hun rol als belangrijkste persoon in het leerproces van de leerling moeten opgeven. De belangrijkste persoon in het leerproces van de leerling wordt namelijk de leerling zelf! De docent wordt meer een mentor of studiebegeleider en dit is nu eenmaal niet waarvoor ze geleerd hebben. De regering staat erop dat dit systeem wordt ingevoerd, omdat er een goede doorstroming moet ontstaan van de havo en het vwo naar de hbo en de universiteit.”

(art. 19 pag. 105)

Ook komt naar voren dat de docenten vaak moeite hebben met de nieuwe rolverdeling en daarom terugvallen op het klassikale lesgeven. Een bijkomend probleem was dat docenten niet als team opereerden.

“Er was ook een heel groot verschil in de aanpak van docenten. De een verwachtte dat we meteen alles helemaal zelfstandig konden, wat uiteindelijk niet het geval was, want ook zelfstandig werken moet je leren. De ander ging nog helemaal op de oude voet verder, met af en toe wat werk in groepjes, maar zelfs dat bij uitzondering. Hierbij moet opgemerkt worden dat er nog een volgend groot probleem was: nog niet veel lesmethodes voor de tweede fase waren geschikt om ook daadwerkelijk zelfstandig mee aan de slag te gaan.” (art. 8 pag. 51)

“Docenten bewegen zich daarom constant in het vage schemergebied van zeuren en motiveren. Naar mijn mening zouden ze eerder mogen ophouden met zeuren en eerder moeten zeggen: je weet wat je moet doen, doe het dan. En als je het niet doet, dan zie je verder maar. De consequentie zal dan misschien zijn dat de leerling zijn wiskundelessen een keer niet leert en daarom inderdaad geen voldoende voor de eind-toets haalt of zelfs niet overgaat. Toch heeft deze leerling een heel belangrijke les wel geleerd: als ik niets doe, kom ik op school niet verder, en zo is het ook in het leven.” (art. 12 pag. 69)

“Naast het nieuwe studielokaal, wordt van de ‘oude’ docent verwacht dat ook deze vernieuwend bezig is. Docenten die al vele jaren hebben versleten in het klassieke systeem, zitten dikwijls met hun handen in het haar, omdat ze hun geliefde leerlingen zien uitglijden over de bananenschil die zelfstandig werken heet.” (art. 14 pag. 79)

Ook de manier waarop een docent zijn les inricht was een vaak terugkerend item. Variërend van gewoon uitleggen hoe een bepaald systeem met zelfstudie-uren werkte tot, hoe kan het ook anders, ongezouten kritiek.

“Je kunt naar een docent van eigen keuze gaan en hem uitleg vragen over het vak.” (art. 5 pag. 39)

“Doordat we niet alles voorgekauwd krijgen door een docent, moeten wij zelf de stof onderzoeken en doorgronden.” (art. 5 pag. 41)

“Ook helpt de docent je aan verschillende manieren van het verwerken van de stof, dus hoe je het kunt onthouden. Je leert dus, hoe je kunt leren.” (art. 5 pag. 42)

“Het bleek dat alle docenten hadden geprobeerd hun lessen ietwat aantrekkelijker te maken door ‘wat leukers’ of ‘wat extra’s’ in te voegen. Voor mij hield dit echter in, dat ik voor een aantal vakken een compleet boek moest samenvatten, om daarnaast discussies te leiden, gedichten te maken, presentaties te houden, scripties te schrijven, ja, zelfs een eigen

gymles te geven! (art. 22 pag. 120)

“Je leert tenslotte voor jezelf’ was het motto van de docenten, iets waar ik voluit mee kon instemmen. Toch kon je aan hen zien dat ze het soms moeilijk vonden om zich niet met me te bemoeien als ze het idee hadden dat ik het niet goed deed.” (art. 22 pag. 121)

“Of ik mijn docenten nu zag als stoorzenders in het lokaal? Nee, abso-luut niet, ik was juist blij met hun aanwezigheid. Ik heb ze nog nooit zo gewaardeerd, geloof ik. Als ik ergens zelf niet uitkwam, kon ik zonder meer bij hen terecht. Er werd ook positief gereageerd op onze kritiek.” (art. 22 pag. 121)

“Er wordt voor je bepaald aan welk vak je moet gaan werken en dan vertellen de docenten je ook nog wat je precies aan die vakken moet gaan doen. Volgens mij (maar dat is mijn mening) gaan de docenten het liefst gewoon nog, daar in het studiehuis, een klassikale les geven. Ik noem dit niet erg zelfstandig.” (art. 38 pag. 161)

Natuurlijk ontstaan er ook problemen bij de huiswerkcontrole.

“Bij écht zelfstandig leren zou huiswerkcontrole dan ook uit den boze moeten zijn. De docent biedt in zijn les hulp en ondersteuning aan en de leerling bepaalt voor zichzelf, met behulp van een zelftoets of een proeftoets, of en wat hij daarvan nodig heeft. Voor sommige docenten is dit echter ondenkbaar; hun oplossing huiswerkcontrole dan maar ‘voortgangscontrole’ te noemen, is naar mijn mening dan ook minder gelukkig.” (art. 12 pag. 70)

Zoals uit de citaten blijkt hebben leerlingen een duidelijk beeld van hoe het zou moeten. De docenten moeten zelf achter de hervormingen staan, ze moeten sociaal ingesteld zijn, ze moeten de leerlingen vrij kunnen en durven laten, maar toch ook voldoende begeleiding geven. De volgende indeling gemaakt door een aantal leerlingen geeft een duidelijk beeld van de te onderscheiden ‘soorten’ leraren.

“Globaal gezien kun je drie soorten docenten onderscheiden binnen het zelfstandigwerkensysteem:

- Bij de docenten die je helemaal vrij laten en er niet op toezien dat je je schema’s bijhoudt, zien wij dat het huiswerk verwaarloosd of op-geschoven wordt en dat leerlingen dikwijls niet in staat zijn dit voor een proefwerk nog bij te werken. Hierdoor krijgen zij een steeds gro-ter wordende achterstand, die ertoe leidt dat wij sommige van onze klasgenoten in de loop van het jaar afzien haken.*
 - Daarnaast heb je docenten die het huiswerk regelmatig controleren en de leerling meer begeleiding bieden (geleide zelfstandigheid, waar het initiatief bij de docent ligt); bij hen merken we dat we ons mak-kelijker aan ons huiswerk-schema houden (...).*
 - Als laatste heb je de docent die gewoon op de oude manier door blijft gaan en die als enige vernieuwing het huis-werkschema invoert. Dit wordt hier goed nageleefd, want er wordt nog steeds gecontro-leerd, net zoals vroeger.*
- (...) Er wordt bij de docenten die hun leerlingen het meest vrij laten (de bovenste in ons rijtje van drie) over het algemeen minder gescoord. De geleide zelfstandigheid en het oude systeem kunnen worden geprefe-reerd boven de ‘ongeleide’ zelfstandigheid. Een nadeel van het oude systeem is echter weer dat de leerlingen dus niks van de tweede fase leren, behalve dan dat ze met behulp van een schema werken, maar in principe nog steeds niks zelfstandig doen, omdat de docent maar niet kan wennen aan het nieuwe systeem.” (art. 14 pag. 80)*

Wat uit de voorgaande citaten duidelijk wordt is dat de docent in de ogen van de leerlingen nog veel moeite heeft met de omschakeling, ter-wijl de leerlingen er vrij duidelijk zijn over hoe een docent het zou ‘moe-ten’ doen.

5 De relatie tussen leerling en docent

De relatie tussen de leerling en de docent wordt door de inbreng van het aspect verantwoordelijkheid een stuk volwassener. Men zal op een gelijkwaardiger manier met elkaar om moeten gaan en er zal meer vertrouwen in de capaciteiten van de leerling moeten zijn. In de voorgaande citaten blijkt steeds tussen de regels door dat deze nieuwe opstelling nog een lange weg te gaan heeft. Vooral de wat oudere docenten zijn nog geneigd zich boven de pupil te plaatsen en alles in hapklare brokken aan te bieden. In slechts twee artikelen wordt ruim aandacht besteed aan de relatie tussen de leerling en de docent. Beide schrijvers geloven in de mogelijkheid tot het opbouwen van een betere relatie met de docent! Wel wordt hier en daar een duidelijke kanttekening geplaatst.

“Contact tussen docent-leerling

Of het contact tussen docent en leerling verbeterd is ligt aan beiden. Het contact is aan de ene kant beter geworden, vinden de leerlingen omdat ze nu sneller naar de docent stappen om uitleg te vragen. Je vraagt eerder iets individueel aan de docent dan wanneer hij voor de klas staat. Hierdoor wordt een persoonlijk, vertrouwelijk contact opgebouwd. Je moet wel naar je docent toe durven te stappen. Sommige leerlingen vragen makkelijker iets aan een medeleerling dan aan een docent. Hierdoor wordt het contact met de docent vermeden en verslechtert het contact. Wanneer een docent je niet meteen wil helpen, zul je niet zo snel meer iets aan de docent vragen. Er zijn docenten die heel open zijn in het beantwoorden van vragen, anderen willen liever dat je het zelf uitzoekt. (...)

Als het aan de docenten ligt, zal door het studiehuis het contact tussen leerling en docent verbeteren. De docenten zien een duidelijk aanknopingspunt tot een betere relatie, aangezien er meer tijd is om elkaar te leren kennen. Beide partijen moeten natuurlijk wel bereid zijn meer aandacht aan elkaar te besteden, maar als dat gebeurt (dus als een leerling op tijd hulp vraagt en als de docent bereid is te helpen), kan het bijna niet anders dan beter worden. Dit verbaasde ons wel. Want dat docenten niet geloofden in het verslechteren van de jeugd van tegenwoordig, dat wisten we al, maar dat ze zo positief over ons dachten was nieuw. Nu maar hopen dat dit over vijf jaar vanzelfsprekend is! (...)

Er moeten meer en duidelijker gesprekken komen tussen de docenten en leerlingen, voordat het studiehuis in gebruik wordt genomen.

Het contact tussen docent en leerling is veranderd. Het contact met de docent wordt beter voor die leerlingen die zich, als ze bepaalde stof niet begrijpen, er niet voor schamen om een vraag te stellen. De leerling die niet zo vrij is en veel voordeel haalde uit klassikale lessen komt nu in de problemen. (...)

De docent moet deze 'onzekere' leerling herkennen en moet initiatief tonen ten opzichte van de betreffende leerling. De docent moet de leerling motiveren de volgende keer toch met vragen naar hem toe te komen.” (art. 21 pag. 115-118)

Een erg sprekend voorbeeld dat ik u niet wil onthouden is het volgende. Er komt duidelijk in naar voren dat het hoog tijd wordt voor veranderingen. De leerling geeft ook aan hoe het volgens hem zou kunnen (of moeten?).

“Een van de dingen die gaan veranderen is de relatie tussen docent en leerling. Het eerste wat ik zou doen als ik op mijn oude school rector werd, zou zijn de podia waar de docenten opzitten eruit te slopen. Deze podia vind ik typerend voor de sterk verouderde opvattingen over de docent-leerling relatie. Op veel scholen is deze naar mijn mening nog veel te schuin; de ‘alwetende’ docent, die met de achternaam dient te worden aangesproken(!), kletst het hele lesuur vol en verliest de aandacht van de klas na het derde oninteressante punt van het veel te breed uitgezette verhaal. De resterende

tijd wordt besteed aan het kal-meren van de klas en het opfokken van docent of docente. Deze onder-drukking stimuleert het toch al sterk ontwikkelde solidariteitsgevoel van de net in puberteit aangelande leerlingen, tegenover de docent. En als het hard tegen hard wordt leggen drie van de vijf docenten het af tegen een eenheid van dertig nietsontziende leerlingen. Hoeveel collega's ken-nen jullie nou die het tot hun 65e hebben uitgehouden? En die paar do-centen die het op het eerste gezicht wel uithouden, welke prijs betalen zij om niet in te storten voor dertig voldane gezichten? De twee voor-gaande alinea's zijn natuurlijk enigszins gedramatiseerd, maar de strek-king van mijn verhaal lijkt me duidelijk; de enige manier om het lesge-ven voor de docenten wat dragelijker en het les volgen voor de leerlin-gen wat aangenamer te maken, is een andere verstandhouding tussen docenten en leerlingen. Deze verstandhouding is te realiseren als we voldoende aandacht besteden aan de volgende zaken. De omgang van docenten met leerlingen moet veel gelijkwaardiger worden. Leerlingen moeten met humor en eigentijds benaderd worden. Docenten moeten een bondgenoot worden in plaats van de gezamenlijke vijand. De leer-lingen moeten meer verantwoordelijkheid krijgen zodat zij het gevoel krijgen gelijkwaardig en volwassen behandeld te worden. De verant-woordelijkheid voor het op tijd afronden van het werk moet worden verschoven van de docent naar de leerling, zodat de huidige rol van de docent, de boeman die scheepsloadingen werk opgeeft en informatie door je strot duwt, verandert in die van een nuttige medestander in de strijd tegen het werk en iemand waarop je een beroep kunt doen als je om kennis verlegen zit of je in tijdnood komt. Docenten moeten een veel beter inzicht in en begrip krijgen voor de denkwereld van jonge vol-wassenen en oude kinderen (twee zeer verschillende groepen waar on-derscheid gemaakt dient te worden). Er moet meer overleg met leerlin-gen zijn bij de ontwikkeling van nieuwe methodes." (art. 28 pag. 138)

Het bovenstaande is sprekend en overduidelijk. Daar is weinig aan toe te voegen. Het lijkt mij een voorwaarde voor het slagen van het studie-huis dat een leerling het gevoel heeft bij een aantal docenten terecht te kunnen, dat hij gehoord wordt en dat er met hem meegedacht wordt. Dit vraagt natuurlijk veel tijd van de docent en die zal dan gewonnen moeten worden door vermindering van het klassikaal lesgeven.

6 Het toezichtprobleem

Een aantal keren kwam er een klacht naar voren dat er bij de zelfwerk-zaamheidsuren controle werd gehouden door een niet-docent aan wie leerlingen niets konden vragen. Of dat er door gebrek aan controle een lawaai-erige sfeer ontstond waarin het moeilijk studeren is.

"Ten eerste heerst er in dit lokaal een sfeer gelijk aan die van de aula; ten tweede loopt er een surveillant rond die geen vakdocent is en bo-vendien absoluut geen autoriteit uitstraalt." (art. 14 pag. 79)

"In een tussenuur of als er een docent niet aanwezig is, zit je met je ei-gen klas in een lokaal. Zonder docent! Het is de bedoeling dat er zelf-standig gewerkt wordt, maar als de helft van de klas op komt dagen is het veel." (art. 60 pag. 225)

"Ook voor de docenten is het er niet leuker op geworden. De voorge-schreven stof moet met een uur minder (!) afgewerkt worden en soms moet een docent op twee klassen toezicht houden: de werkdruk is toe-genomen. Het komt tevens voor dat een docent toezicht moet houden op een groep leerlingen die hij òf niet kent òf die met een vak bezig is waar hij niets van weet. Zo kan hij niet controleren of de leerlingen werkelijk wat aan het vak hebben gedaan. Daar komt nog bij dat het studiehuis een onoverzichtelijke ruimte is, waar iemand moeilijk kan controleren of een leerling nu aan het werk is of gewoon met een klas-genoot zit te praten over iets dat helemaal niet met school te maken heeft." (art. 43 pag. 172)

De conclusie ligt voor de hand: toezicht houden, begeleiden van leerlin-gen en zorgen voor een aantrekkelijk werkklimaat tijdens zelfwerkzaam-heidsuren is een vak! Op zijn minst is het een aspect van het docent-schap, waar niet

alle docenten op voorbereid zijn. Anderen dan docenten die ingehuurd worden voor dit deel van leerlingbegeleiding zullen er terdege op voorbereid moeten worden. Een Melkert-functionaris is na een informatief gesprek met de conrector personeel & organisatie niet toegerust voor deze werkzaamheden.

7 Begrip voor docenten

Naast de vele kritiek op de docenten hebben de leerlingen vaak begrip voor de situatie waarin de docent zich toch wel 'plotseling' bevindt. Een tiental keren wordt hier kort melding van gedaan, maar de drie onderstaande citaten springen eruit vanwege het hoge gehalte begrip.

"... dat docenten ook nog moesten wennen aan dingen als studiewijzers, want ik moet eerlijk toegeven dat het dit jaar al een stuk over-zichtelijker en soepeler gaat." (art. 43 pag. 172)

"Het lijkt me trouwens wel irritant voor de docenten om nu ineens heel anders les te moeten gaan geven. Ik denk dat daar nog heel wat studie-dagen aan besteed zullen moeten worden. Je kunt toch niet zomaar je lespatroon omswitchen. Ik kan me heel goed voorstellen dat niet alle docenten staan te springen om het uit te voeren. Maar ze zijn er na-tuurlijk voor de leerlingen en als dit nieuwe systeem betere toekomst-mogelijkheden biedt voor ons, dan zullen ze wel moeten." (art. 4 pag. 38)

"Docenten weten vaak zelf ook niet wat ze met de tweede fase aan-moeten. Jarenlang hebben ze op dezelfde manier lesgegeven. Een manier die ingesleten is in het denken van de docent, iets wat volgens hem of haar het beste werkt. En nu moeten ze alles veranderen. Hun hele manier van lesgeven en het omgaan met de leerling. Het moet alle-maal in het strakke schema van de studiewijzer, waarbij de S-uren na-tuurlijk niet mogen worden vergeten. We kunnen het ze niet kwalijk nemen. Een cursus bleek niet genoeg te zijn. Men moet eraan wennen en ervan leren, wat natuurlijk niet in een jaar gebeurd zal zijn." (art. 62 pag. 229)

De leerlingen zijn over het algemeen zo realistisch. Ze zien wat voor een grote omschakeling dit voor de docent moet zijn. De docenten hebben ineens heel andere taken binnen het studiehuis. Taken waarvoor zij niet of niet voldoende opgeleid zijn. Ze moeten studiewijzers maken, lesgeven volgens een ander model dan ze gewend waren, aan leerstrategieën doen, leerlingen vrij laten en hen begeleiden in het zelf-standig studeren. Leerlingen begrijpen dat docenten zich deze vaardigheden niet van het ene op het andere moment eigen kunnen maken. Er is dus het nodige begrip voor de leraren. Hopelijk is dit begrip een basis voor een samenwerkingsverband tussen docenten en leerlingen in de vormgeving van het studiehuis.

8 Tips voor docenten

Te zien aan de hoeveelheid ideeën en tips die de artikelen bevatten kan gezegd worden dat de leerlingen bereid zijn eraan mee te werken het studiehuis tot een werkbare studieplek te maken. Het ging om tientallen tips. Hieronder een selectie.

"Daarom is het ook echt belangrijk dat de docent de studiewijzer na-kijkt, zodat hij, als een probleem vaak voorkomt, het alsnog klassikaal kan behandelen. Tot slot nog enkele tips voor docenten. Bij elke docent ziet de studiewijzer er anders uit. De lay-out kan beter gestandaardiseerd worden. Een beetje structuur tegenkomen is fijn tijdens alle veranderingen. Ook kunnen docenten door elkaars studiewijzers te vergelijken rekening houden met grotere projecten zodat er een betere spreiding van zwaardere werken kan ontstaan. Men wil op het Grotius ook nog een vakoverstijgende jaarplanner invoeren. Dat mag ook wel bij al die grotere opdrachten die we nog gaan krijgen. Docenten moeten ten-slotte altijd de

weg blijven wijzen.” (art. 13 pag. 75)

“Door als docent veel minder te leiden, een deel van de verantwoordelijkheid uit handen te geven en niet te straffen als iemand te laat is, kan een leerling eraan wennen zelf te werken. Aan het begin van de periode is immers gebleken dat hij het niet haalt als hij niets doet. Een goed punt dus.” (art. 15 pag. 84)

“Het probleem is dat de beoordeling behoorlijk subjectief wordt. De ene docent gaat ervan uit dat een tien onmogelijk is en komt altijd tussen de vijf en zeven uit, de andere docent laat onbewust zijn persoonlijke mening over de leerling of zijn studiehouding meespelen.”
(art. 16 pag. 89)

“Ook de docenten zullen zich meer moeten aanpassen aan de nieuwe opzet en de omstandigheden van het zelfstandig werken moeten verbeteren.” (art. 16 pag. 90)

“Daarom vind ik dat er op school meer publiciteit moet worden gegeven aan de plannen voor het studiehuis. Dat gebeurt nu nog te veel tussen de vier muren van de docenten- en de directiekamers.”
(art. 17 pag. 97)

“De docent moet deze 'onzekere' leerling herkennen en moet initiatief tonen ten opzichte van de betreffende leerling. De docent moet de leerling motiveren de volgende keer toch met vragen naar hem toe te komen.” (art. 21 pag. 118)

“Ook denk ik dat een leerling in de bovenbouw best zelf kan plannen voor een bepaalde tijd. Bijvoorbeeld: de docent stelt de stof voor het komende proefwerk vast, waarop de leerlingen hun tijd zo plannen dat ze die stof dan beheersen. Dat betekent ook voor de docent meer plan-werk, want hij kan niet halverwege de stof gaan veranderen. Natuurlijk zijn er dan leerlingen die zichzelf niet aan het werk kunnen zetten. Dan vind ik het de verantwoordelijkheid van de docent om die leerlingen te motiveren en te helpen, want nogal eens zijn dit nu juist de types die niet zelf om hulp vragen. Verder ben ik van mening dat het de verantwoordelijkheid van de leerlingen én de docent is dat er een goede werk-sfeer is in de klas. Zonder een docent met een beetje gezag werkt het niet, maar het moet ook van de kant van de leerlingen komen.”
(art. 64 pag. 235)

“Ook een intensieve begeleiding van en door docenten in het begin van de tweede fase mag niet ontbreken. Vergeet niet dat iedere leerling anders is en dus verschillend zal reageren op de nieuwe leersituatie.”
(art. 64 pag. 236)

“Zowel de schoolleiding, als de docenten, als de leerlingen moeten er vertrouwen in hebben dat het studiehuis zal slagen.” (art. 64 pag. 236)

“Uitleg over het Franse schoolsysteem of hoe Parijs in elkaar zit is niet alleen nuttiger, het is ook een verademing voor de docent. Twintig jaar lang iedere keer hetzelfde behandelen gaat op den duur ook tegen-staan. Geef eens een 'hoorcollege', zoek een passend muziekstuk, laat wat dia's zien. Kortom: toon initiatief en creativiteit. Van passieve naar actieve leerlingen. Een droom? Probeer wat te variëren met de lesstof en die droom wordt werkelijkheid.” (art. 18 pag. 100)

“Het is de bedoeling bij zelfstandig werken dat de docent opdrachten voor een lange tijd aan de leerlingen opgeeft. Deze periode zal in de eerste klas veel korter zijn dan in de vierde klas, omdat de leerling uit het eerste jaar nog niet goed weet wat zelfstandig leren is. Dit moet dus langzaam opgebouwd worden, zodat de leerling ermee leert om-gaan. De docent moet de leerling zoveel mogelijk met rust laten en de leerling de kans geven om de taak zelfstandig op tijd af te krijgen. De docent moet dus niet tegen een leerling zeggen dat hij harder moet gaan werken, als de leerling altijd goed werkt. De docent moet ook niet te veel klassikaal uitleggen, want de leerlingen zijn niet allemaal even ver. De docent moet wachten, totdat de leerlingen naar hem toekomen met een probleem en dan pas helpen. Soms kan de docent inplannen dat hij een hoofdstuk klassikaal behandelt, zodat iedereen weet waar-over het gaat. De docenten moeten deze manier van lesgeven zelf ook fijn vinden, anders werkt het niet. De rol van de docent wordt op deze manier veel kleiner en minder intensief en de leerling zal zichzelf moe-ten kunnen bezighouden.” (art. 32 pag. 150)

9 Conclusie

Het is logisch dat er in de geschriften van de leerlingen nogal wat nega-tieve bevindingen naar boven komen; dat zijn immers de dingen waar-over men struikelt. Het is ook logisch dat er bij zo'n grote verandering nog een hoop zaken niet goed gaan en nog heel veel aanpassingen en veranderingen nodig zijn. Het zijn juist al deze eerlijke reacties van de leerlingen die een bron van inspiratie kunnen zijn voor de komende jaren. Want het studiehuis 'is yet to come'! Zoals ik al eerder heb aan-gegeven, komt het mij voor dat de leerlingen er over het algemeen wel zin in hebben, al kan ik me ook voorstellen dat het in deze fase nog zo stroef en onwennig verloopt (zie de voorgaande categorieën), dat ze zich proef-konijn voelen. En dat geldt ook voor de docenten. Ik kan me nog herinneren van mijn eigen havo-periode (eind zeventiger jaren) dat ik heel graag wat meer verantwoording had gehad, maar dat daar alleen maar mee geschermd werd als het docenten uitkwam. Maar als puntje bij paaltje kwam, had je helemaal niets te vertellen. Ik vond dit zeer frustrerend en vind het een goede zaak als er meer naar het (oudere) kind geluisterd wordt. Dat lijkt mij de taak van de volwassene: van een leerling een mondig lid van deze gecompliceerde samenleving maken. Natuurlijk zal het moeilijk zijn leerlingen die hun loopbaan tot op heden op de schoolse manier hebben doorlopen ineens tot zelfstandig lerende mensen om te vormen. Hier moet mijns inziens zo vroeg mogelijk mee worden begonnen!

De artikelen van de leerlingen waren kritisch en van een hoog niveau. Hun betrokkenheid komt er duidelijk in naar voren. Betrokkenheid die ook kenmerkend is voor deze levensfase. Daar moet voorzichtig mee worden omgesprongen!

3 BEVALT HET EEN BEETJE?

Frits Roumen

Freelance copywriter

0 Mijn eerste opwallingen

Bij gelegenheid van 'Studiehuis in de steigers 4' van 9 april 1998 ontvingen de congresgangers een boek plus diskette met uitsluitend bijdragen van jeugdige auteurs. 'Zelfstandig werken: bevalt het een beetje?' is de schets van een tijdsbeeld en de tekening daarvan is van de hand van de leerlingen.

Hoe leerlingen denken over het functioneren van hun docenten bij de invoering van het studiehuis, hoe ze denken over hun eigen functioneren, daar is in de voorgaande hoofdstukken ruim aandacht aan besteed, geardeerd met vele treffende citaten. Haar fijne constatering, kritisch ten opzichte van docenten en even kritisch ten opzichte van hun eigen handelen of de afwezigheid daarvan. 'Een tijdlang lui en ongeïnteresseerd', dat durven leerlingen in alle openheid aan het papier toe te vertrouwen, als het hun eigen gedrag betreft. Even recht door zee is hun mening over het optreden van docenten. Tijdens rapportvergaderingen schromen docenten niet kwalijke kanten van een of meerdere leerlingen breed uit te meten of - zeker zo erg - slechts af te doen met "Lui, alleen maar lui." Naar mijn mening kunnen docenten veel leren van de zeer persoonlijke ontboezemingen van de vijfenzeventig auteurs(groepen), die - zo blijkt uit het nader onderzoek in beide voorgaande hoofdstukken - meer algemene geldingskracht hebben dan bij lezing van elk afzonderlijk artikel lijkt.

Tijdens het congres verzorgden leerlingen van vijf scholen een poster-presentatie: de docenten waren er leerlingen, de leerlingen werden congresdocenten. Wat in de vijf posterdiscussies opviel, is dat sommige docenten op het constructieve denken van deze presentatoren defensief of afwerend reageren: "Ik denk dat dat goede voorstellen zijn, maar voor mijn vak ligt dat toch echt anders." De overgrote meerderheid van de congresgangers was gelukkig een en al oor, wilde weten wat er leeft onder leerlingen, verliet na anderhalf uur de ruimte waarin ze met hun eigen beperkingen geconfronteerd waren. Om vol goede moed op de eigen school nieuwe ontwikkelingen op te starten en bijstellingen te plegen in de verschillende fases van invoering. Opgeladen en/of opgelaten?

Vooraf mag duidelijk zijn dat de leerlingen die het lef hadden een artikel te schrijven voor het congresboek, die zichzelf bovendien voor de leeuwen wierpen tijdens het congres, niet voor de posterpresentatie geselecteerd zijn op grond van positieve of negatieve uitingen in hun artikel. Het enige selectie criterium was een inschatting van hun communicatief vermogen. En dat bleek in hoge mate aanwezig. Een doorsnee van de Nederlandse voerjeugd? Dat durf ik niet zomaar beweren. Jongens en meisjes met een eigen mening? Dat zeker!

Zo'n vijftienvintig tot dertig jaar geleden wisten middelbare scholieren, van vbo tot en met gymnasium, een schijntje van wat deze leerlingen aan kennis hebben van leerprocessen. Sterker nog: hun vermogen overtreft dat van beginnende (en gevestigde) docenten van een kwart eeuw geleden. Ik neem mezelf als eerste levende voorbeeld: meer dan veel vakkennis voorgeschoteld gekregen; van (theoretische) pedagogiek en didactiek nauwelijks kaas gegeten! Om van de praktijk maar te zwijgen ... Orde, orde en nog eens orde, daar scheen het om te gaan. En na-tuurlijk om het verstrekken van vakkennis.

Hoe anders verloopt het leren, althans volgens de 'richtlijnen' van het studiehuis, anno 1998: niet het verstrekken van vakkennis, maar het verwerven ervan staat centraal. Niet ik, de docent, maar de leerling! Hebben al die docenten jaren-, nee eeuwenlang het onderwijs verkeerd aangepakt? Ja en nee. Voor een nadere toelichting zal de lezer de komende pagina's door moeten. Wat ik nu al kwijt wil, is dat het 'Orde, orde en nog eens orde-principe' te lang, veel te lang stand heeft gehou-den. Docenten van vóór onze jaartelling klaagden reeds over de verdor-venheid van de jongeren: cultuurbarbaren, die als respectloos, ongeïn-teresseerd, te zeer op wereldse geneugten gericht et cetera werden gekwalificeerd. En dat klagen gebeurt mutatis mutandis anno 1998 nog steeds. Volstrekt ten onrechte. Immers, de leraren van de huidige do-centen hebben destijds heel wat klaagzangen aangeheven over hún mentaliteit. Dat heeft niets, maar dan ook niets te maken met cultuur, laat staan Cultuur, dat komt louter voort uit een schier onuitroeibaar onderwijscultuurtje. Hoe gemakkelijk werd ik als beginnend docent niet met dit virus besmet. Falen? Dat kon maar al te vlot de leerlingen aan-gewreven worden vanuit dezelfde gedachtegang die de leermeesters in de klassieke beschaving hanteerden. En bij de start van mijn onderwijs-loopbaan begin jaren zeventig droeg ik toch ook nog de lange haren, die tot zoveel ergernis bij mijn ouders en leermeesters geleid hebben. Veel docenten verloren, net zoals ik, wel hun haren ...

Me niet alleen baserend op mijn eigen ervaringen, vooral de bijdragen van vijftienzeventig (groepen) leerlingen aan het congresboek met open visier lezend en herlezend, constateer ik dat het gesignaleerde onder-wijscultuurtje nog steeds bestaat. Ik geef te vroeg een oordeel? Vrees niet, ik ben reëel genoeg te erkennen dat een cultuuromslag niet zo-maar gemaakt is. Wel mag nu reeds duidelijk worden dat die naar mijn opvatting nu dient plaats te vinden. En bij voorkeur kan plaatsvinden, want de cultuuromslag die de invoering van het studiehuis eigen is, maakt het iedere docent mogelijk zich te bezinnen op wat hij deed, doet en zal doen. En om de conclusies naar aanleiding daarvan ongestraft door te voeren!

Als ik met voorgaande opmerkingen de indruk gewekt heb - zeer bewust overigens - dat er in het onderwijsproces het nodige niet deugt/ deugde, dan voeg ik daar van harte aan toe dat datgene wat er deugt, van een perfect gehalte is. En daarmee doel ik op de resultaten van die duizenden docenten die al jaren aan de cultuuromslag werken en dat jaar in jaar uit zullen blijven doen.

Eerste stelling

De invoering van het studiehuis is een uitermate geschikt moment om te bezinnen en te veranderen.

1 Vooraf

Als adviseur was ik bij de samenstelling van het vierde Studiehuis in de Steigers-congresboek (+ de daarbij behorende diskette) betrokken. Alle vijftienzeventig artikelen heb ik vóór publicatie tot driemaal toe gelezen. Taaie stof, als er zoveel leerlingen, onwetend van elkaar, over hetzelfde onderwerp aan het schrijven slaan. Maar boeiend tegelijkertijd, vooral om te horen wat de afnemers van het onderwijsproduct vinden van de wijze waarop dat product samengesteld, uitgevoerd en overgedragen wordt.

Boeiend of taai, het doet er in dezen in het geheel niet toe. Want wat ik in alle bijdragen waardeer is de eerlijkheid, de openheid van leerlingen ten opzichte van docenten en - zeker zo wezenlijk - ten opzichte van zichzelf. Hier en daar fronsten mijn wenkbrauwen spontaan: 'dat gedrag van docenten kan heel wel door het gedrag van de betreffende leerling veroorzaakt zijn!' Het totaal aan opvattingen dwingt me tot herziening van een dergelijke mening. De rode draad in alle artikelen is: Leraren, wees duidelijk! Onduidelijkheid kan leiden tot onzekerheid, tot minder

verantwoordelijkheid, tot minder zelfdiscipline, tot vruchteloos samen kletsen in plaats van samen werken, tot onvoldoende voorbereiding op het vervolgonderwijs. Exact, dit zijn praktisch de vijf paragraaftitels van hoofdstuk 1 van Anita van Loon en Jos Zuylen.

Dit is wat ik ook van de lezer-docent hoop en verwacht: laat de duidelijkheid van de leerlingen tot u komen, onbevooroordeeld en/of - net zoals bij mij het geval was - met achteraf herziening van opvattingen. Het congresboek en het vervolg daarop in de vorm van deze Studie-huisreeksbrochure mag u oppikken als een eerste aanzet; een onderzoek op de eigen school naar het functioneren van het studiehuis in de dagelijkse praktijk lijkt me een logisch vervolg. Een bijzonder voorbeeld van een dergelijk zelfonderzoek, opgesteld, uitgevoerd en geëvalueerd door leerlingen, treft u aan in het congresboek, hoofdstuk 3 (Meso-Consult, 1998).

De visie van leerlingen op studiehuisdocenten en die op zichzelf naast en over elkaar leggend, 'ontdek' ik opnieuw, krijg ik met andere woorden bevestigd dat veel docenten nog steeds doceren in plaats van doseren. Orde houden en kennis overdragen in plaats van gids te zijn bij een ontdekkingstocht. Hoe leert een peuter dat een bielen tafel hard is? Door zich eraan te stoten bijvoorbeeld. Zeer zeker niet doordat vader of moeder zegt dat de tafel hard is. Wat warm of heet is, moet een kind eerst (lieft 'begeleid') ervaren; pas daarna kun je in volgende soortgelijke situaties een beroep doen op het begrip 'warmte' of 'hitte'. Begrijpen is voor het kind dus slechts mogelijk na het ervaren. Als opvoeders van kinderen van 3 of 4 jaar (van alle leeftijden overigens) zijn we dus voortdurend bezig met zelfstandig ervaren. Dat is de natuur: als baby alle voorwerpen naar de mond, duizendeneen maal een toren bouwen en zelf ontdekken dat er een volgorde bestaat. Om nooit te vergeten!

Op een of ander moment in de opvoeding - en dus ook in het onderwijs - laten we de volgorde van zelfstandig ervaren en daarna begrijpen los. Dan willen we eerst uitleggen, daarna moet de leerling begrijpen, en pas aan het eind van de cyclus laten we ervaren, oefenen of praktijk opdoen. Waarom die ommekeer? Een voorbeeld: Je kunt brugklassers bij het onderdeel ontleden eerst de theorie rond de persoonsvorm voorschotelen. Wat blijkt? Hier en daar staren je vanuit de klas gespannen, vragende en paniekerige gezichten aan. Wanneer je daarna zelf een aantal praktijkvoorbeelden op het bord voordoet, fleurt een enkeling alweer op: 'O, is het dit!', maar voor een paar leerlingen is de onrust gezaaid, soms voor langere tijd. Als je als docent eerst de theorie aanbiedt en daarna de praktijk, levert dat gegarandeerd (tijdelijke) afhakers op, al of niet door jou geconstateerd. Zet je eerst leerlingen in duo's aan het werk met de opdracht 'de volgende zinnen om te gooien, zodat er een vraagteken achter de zin gezet kan worden', dan komen alle leerlingen uit 'het probleem' en kunnen ze veelal de theorie over de persoonsvorm zelf formuleren. Alle leerlingen? Ja, want in de duo-aan-pak kan niemand zich verschuilen achter de grote groep.

Tweede stelling

Niet wat je leert, maar hoe je leert, is wezenlijk. Dit geldt zowel voor leerlingen als voor docenten.

2 Onzekerheid laat aan duidelijkheid niets te wensen over ...

Onduidelijkheid leidt tot onzekerheid. Bovenstaand voorbeeld van het vinden van de persoonsvorm illustreert dat. Ook wat betreft deze onzekerheid geldt dat voorkomen minder inspanning kost dan het genezingsproces dat in voorkomende gevallen zelfs jaren kan duren.

Leerlingen geven nadrukkelijk aan dat zij zich bij de invoering van het studiehuis proefkonijnen hebben gevoeld. Een

proefkonijn wordt in het leven geroepen met als doel om de onderzoeker iets te laten leren. Dat het proefkonijn iets leert is in de laboratoriumopstelling bepaald geen uitgangspunt. Dat er leerlingen zijn die na de eerste wankel schreden op de steigers van het studiehuis positief reageren is een weliswaar gewenst, maar gezien de voorbereidingen veelal niet een te verwachten resultaat.

Want die voorbereidingen waren, zo schrijven nogal wat leerlingen, uiterst pover als het om communicatie gaat. Het studiehuisprincipe kwam voor leerlingen veelal uit de lucht vallen. Verwarring alom, bij docenten en leerlingen.

Nu de invoering van de vernieuwde fase in een vergevorderde stadium verkeert en de eerste lichter proefkonijnen de school heeft verlaten, is het zaak je als docent steeds weer telkens opnieuw te realiseren wat je doet, hoe je dat doet en waarom je het zo doet. Niet als individuele docent, maar als totaal team. Individuele accenten moeten kunnen, maar individualisme zou door sommige docenten geïnterpreteerd kunnen worden als 'er hoeft niets te veranderen' en dat laatste is nu juist niet de bedoeling. Een belangrijke verandering in het studiehuis is nu juist de gezamenlijke aanpak door het gehele docentencorps. Individualisme houdt de bestaande situatie in stand en daarin is veel te veel ruimte aanwezig voor het ontstaan of in stand houden van onduidelijkheid. Het zijn niet de vakinhoudelijke aspecten die vakken en daarin zelfs individuele docenten *van elkaar scheiden*, het is de wijze waarop iets geleerd wordt, die alle individuele docenten en daarmee alle vakken *verbindt*. Leerprocessen zijn immers vakoverstijgend! Als scholen zich dit gegeven eigen maken, daadwerkelijk doorvoeren op alle niveaus en bij voortduring toetsen, plukken leerlingen de vruchten van deze duidelijkheid.

Als een kind van zijn moeder geen snoepje mag, vervolgens van vader wel iets lekkers afvraagd, dan vindt iedereen het normaal als dit inconsequente gedrag in de opvoeding negatief beoordeeld wordt. En het kind? Dat weet tot wie het zich in de toekomst moet wenden. En - wat erger is - het weet wie het moet vermijden. Waarom is het binnen het onderwijs mogelijk dat de een zus, de ander zo leerprocessen invult. En de leerling? Die wordt ongewild met een vermijdinggedrag ten opzichte van een of meerdere docenten opgezadeld. Dat blijkt nadrukkelijk uit vele bijdragen aan het congresboek.

Duidelijkheid kan in deze context dan ook alleen opgevat worden als eenduidigheid. In nogal wat artikelen in het congresboek 'smeken' leerlingen daarom. Zelden is zo expliciet door leerlingen naar voren gebracht dat ze - wat je als opvoeder al lang wist - eenduidigheid wensen en daarmee een gegarandeerde veiligheid. En in het ontwikkelen daarvan willen leerlingen meedenken. Ze zijn daar, blijkens hun bijdragen aan het congresboek, ook zeer wel toe in staat. Het gebruik maken van de inbreng van leerlingen levert niet alleen een bijzonder samenwerkingsverband op. Ze voelen zich daarmee ook mede verantwoordelijk (zie paragraaf 3) voor het onderwijsproces en het uiteindelijke leerproces wordt er evenwichtiger en volmakter door.

Willen leerlingen in het implementatieproces echt betrokken raken bij de onderwijsvernieuwingen, dan zullen ze beter geïnformeerd moeten worden. Schoolleidingen zullen daartoe middelen, tijd en in- en externe deskundigheid beschikbaar moeten stellen. Het congresboek is in dezen een uitstekend aanknopingspunt. Een evaluatie van de experimenteerfase per school is noodzakelijk. Dat schoolgebonden onderzoek, waarbij leerlingen vrijelijk, dus anoniem hun opvattingen over de invoering van het studiehuis naar voren kunnen brengen, levert praktische tips op. In het congresboek staan die soms glashelder geformuleerd, in andere gevallen zal iets meer tussen de regels gelezen moeten worden. Er zijn leerlingen die de waarom-vraag ten aanzien van de invoering stellen, met name die leerlingen, die in het 'oude' systeem goed konden gedijen. Maar de wat- en met name de hoe-vragen zullen leerlingen voorop de lippen liggen. Dat zijn nu juist de vragen naar duidelijkheid, naar veiligheid. De antwoorden erop kunnen en moeten uiterst concreet zijn. En uiteraard eenduidig! Want als de docent Duits iets anders antwoordt op de hoe-vraag dan de overige

talendocenten, leidt dat tot onzekerheid, tot onveiligheid van leerlingen bij alle talenvakken. In een dergelijk geval is het aan de schoolleiding vanuit een visie op het vormgeven van krachtige leeromgevingen ervoor te zorgen dat de geleerden zich sluiten. Onderwijs is er voor de leerlingen en dienstbaarheid daarin past de docenten. Overigens geldt ook voor de wat- en de waarom-vraag dat de neuzen van het docentencorps één richting uit moeten staan. Over wat, hoe en waarom mag binnen het totale team geen storende discrepantie bestaan.

Derde stelling

Eenduidigheid in de beantwoording van de wat-, hoe- en waarom-vraag leidt tot een veilig en zeker gevoel bij leerlingen, de basis voor kwaliteit.

3 Verantwoordelijkheid kent een begin en een einde ...

Verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs, binnen de marges die de wet biedt, zijn schoolleiding en docenten. Een uiterst formele opmerking. We keren even terug naar de opvoeding van de peuter, die het begrip 'hitte' nog niet kent. Het kind mijlenver verwijderd houden van welke warmtebron dan ook betekent dat het kind niets leert, dat het in dit opzicht onopgevoed blijft. Als ouders hun kind niet geleidelijk aan de mogelijkheid geven te ervaren en dus verantwoordelijkheid afstaan, beperken ze zich in het ergste geval in feite tot kleden en voeden van het kind en is er geen sprake van opvoeden.

Hiermee vergelijkbaar is de wijze waarop docenten de aan hen toevertrouwde kinderen richting zelfstandigheid leiden, met invloeden van gezin/familie, woonomgeving en overheid. De 'schoolopvoeding' is niet de grootstgemene deler per leerjaar, maar is vooraf - bij de vo-school-keuze van leerlingen - bekend. Uiteraard kan (en moet) de inhoud van de opvoeding op school aangepast worden, niet zomaar aan wat de maatschappij 'voorschrijft', maar vooral aan wat de school kan waar-maken. Tegelijkertijd echter is de school onderdeel van de maatschappij en ze dient daarom de leerlingen voor te bereiden op die samenleving. Niet alles wat de maatschappij kinderen niet (meer) kan leren is automatisch toe te voegen aan het takenpakket van de school. Omgekeerd mag de school geen geïsoleerd eiland zijn, waar alles bepaald wordt naar het inzicht van de schoolleiding. Betrokkenheid en verantwoordelijkheid van alle docenten is een voorwaarde.

Zeker zo wezenlijk voor het studiehuis is de betrokkenheid en verantwoordelijkheid van leerlingen. Aan het begin van paragraaf 2 in hoofdstuk 1 wordt verantwoordelijkheid van leerlingen gekoppeld aan vrijheid voor leerlingen. Een paradox? Verantwoordelijkheid en vrijheid liggen mijns inziens in elkaars verlengde. Ze zijn in dit verband haast identieke begrippen. Zo wordt dat door leerlingen niet algemeen ervaren. Zij wensen vrijheid en krijgen daar niet altijd goed mee om te kunnen gaan. Voornaamste reden daarvoor is dat vrijheid geen eensluidende uitleg krijgt. Binnen de school zal inhoudelijk ingegaan moeten worden op wat vrijheid is, op de grenzen van vrijheid, op de koppeling van vrijheid en verantwoordelijkheid. Dat kan voor docenten én leerlingen een cultuur-verandering betekenen. Voor geen enkele school geldt dat deze koers-wijziging een maatregel is die vandaag opgesteld wordt en morgen ingevoerd is. Het betreft hier de kern van de opvoeding: een grondhouding aanbrengen. Van leerlingen kun je dus niet verwachten dat ze van de ene op de andere dag beschikken over de juiste balans tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. Het is een proces van (mogen) vallen en opstaan, waarbij de school leerlingen weer overeind helpt. Betrokkenheid, zekerheid en veiligheid (zie de vorige paragraaf) dient de school vanaf het eerste leerjaar te garanderen. Omgaan met vrijheid en verantwoordelijkheid moet 'geleerd' worden. Dat zijn ook leerlingen zich zeer welbewust. Met andere woorden: vrijheid en verantwoordelijkheid geef je leerlingen niet pas op vijftienjarige leeftijd. Dat proces begint bij binnenkomst in de school. Of twaalfjarigen dat aankunnen? Wellicht meer en beter dan wij inschatten.

“Aan de speelruimte die ik de ene leerling kan geven, is de andere leerling nog lang niet toe. Hoe moet dat dan?” Deze probleemstelling past in het ‘oude-school-denken’. De een meer vrijheid en verantwoordelijkheid geven dan de ander vraagt in het oude, klassikale systeem onherroepelijk om problemen: eindeloze discussies over vragen als ‘waarom zij wel en ik niet?’ Inherent aan het studiehuis, waarin werken, leren, reguleren, zelf of samen met anderen, centraal staan, is nu juist dat elke leerling krijgt wat hem op dat moment ‘toekomt’, wat hij op dat moment aan kan.

De docent een minder prominente plaats *vóór* de klas, die slogan is in de niet-onderwijspers nogal eens geïnterpreteerd als minder werk voor docenten. Ten onrechte. Wat verandert is de aard van het werk en daarmee de grondhouding van de docent. De docent krijgt een meer prominente plaats *in* de klas. In het klassikale systeem werd controle als negatief ervaren, de experimenten met het studiehuis wijzen veelal het tegenovergestelde uit. Leerlingen in (de experimenteerfase van) het studiehuis vragen er juist om dat de docent controleert, in die zin dat over de schouder van iedere individuele leerling meegekeken wordt naar het proces van vrijheid en verantwoordelijkheid. Met die vraag- en aanbodopstelling ontstaat, zo wijzen de artikelen in het congresboek uit, een coöperatievere verhouding tussen docent en leerling.

Vierde stelling

Vrijheid en verantwoordelijkheid leiden tot meer coöperatie en effectiever onderwijs.

4 De leerling als leraar

Het samenwerken - de praktijk tot nu toe spreekt een voorkeur uit voor samenwerking in duo's - van leerlingen is eerst dan succesvol, wanneer de wat-, hoe- en waarom-vraag eenduidig is beantwoord en wanneer leerlingen geleerd is met vrijheid en verantwoordelijkheid om te gaan. In de vorige paragraaf hebben we aangegeven dat het vinden van de balans tussen vrijheid en verantwoordelijkheid een levenslang proces is. Tegen die achtergrond is samenwerking dan ook geen constante, maar een ontwikkelingsgang, een proces dat soms vlekkeloos verloopt, dan weer moeizaam.

Uit de bijdragen aan het congresboek blijkt dat we met een generatie leerlingen te maken hebben, die met het oude en het nieuwe systeem opgegroeid zijn. Samenwerken is niet vanzelfsprekend, “het is soms heel lastig en tijdrovend.” Tegelijkertijd dringt steeds meer het besef door dat je in het samenwerken - juist ook vakinhoudelijk - het nodige kunt leren. Je medeleerling wordt docent voor jou, jij wordt docent voor je medeleerling.

Wanneer vanaf het eerste leerjaar het samenwerken gemeengoed is, zal het probleem dat momenteel de nodige leerlingen bij de samenwerking ervaren, haast automatisch uit de wereld geholpen zijn. Maar nog-maals: daar is een totale schoolcultuur voor nodig. Samenwerken is dus geen op zichzelf staand middel of doel.

Het zelf ‘ontdekken’ heeft een levenslange meerwaarde boven het klas-sikaal ‘aangereikt krijgen’. De aan te bieden stof moet dan ook voldoen-de aanknopingspunten geven voor leerlingen om zelf ontdekkingen te doen. Dat werkt inspirerend en enthousiasmerend. Die ontdekkings-tocht moet zo uitdagend zijn, dat leerlingen meer willen en meer (uit zichzelf) doen. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Het vraagt van docenten telkens weer de vertaling te maken van de ‘harde’ leerstof naar de zich praktisch jaarlijks wijzigende leer- en leefwereld van de leerlingen. Een Duitse tekst over het neerhalen van de Berlijnse muur heeft voor leerlingen anno 1998 een geheel andere waarde dan voor hen die ten tijde van de val van de muur Duits in het vo volgden. Wil een docent die tekst nu toch nog gebruiken, dan zal omwille

van die oorspronkelijke gevoelswaarde een link gelegd moeten worden met een vergelijkbare ingreep in de hedendaagse geschiedenis, in de 'geschie-denis' van zijn huidige leerling. Daarmee hoeft het verleden geen geweld te worden aangedaan. Karel ende Elegast, de verhalen rond King Arthur, Julius Caesar en Hannibal, de pan-gea-theorie, Jules Vernes, La Peste van Albert Camus, Zeus, kortom elk onderwerp gaat pas echt leven zodra de leerling er iets mee heeft ... zodra de docent ervoor zorgt dat er een affiniteit ontstaat. Dat kan op allerlei manieren, maar zeker door voor de leerlingen een vertaalslag te maken naar de tijdgeest zoals zij die beleven. Een link leggen met de belevingswereld van deze generatie is voorwaarde voor het overbrengen van welk 'historisch' onderwerp, of het nu een talig, een natuur-historisch of een ethisch on-derwerp betreft. Docenten moeten de huidige, zeer divers samenge-stelde generatie goed kennen, willen ze de vertaalslag van wat buiten de directe belevingswereld ligt naar voor leerlingen in en aan te voelen stof kunnen maken.

Laten we terugkeren naar de samenwerking tussen leerlingen. Er be-staat al jaren een breuk tussen basisonderwijs en vo wat betreft het denken over en praktizeren van samenwerking tussen leerlingen. Het is zaak daar in de loop van het voortgezet onderwijs op voort te bouwen en zo de vaardigheid 'samenwerken' van leerlingen verder te ontwikke-len. In de loop van de leerjaren moeten leerlingen bekwaam worden in het *samen* werken, leren en reguleren in groepen van wisselende groot-te en samenstelling. Het begeleiden van dat proces is de taak van de docent.

Vijfde stelling

Een docent werkt gemakkelijker, intensiever en effectiever samen met duo's leerlingen dan met een groep van dertig leerlingen.

5 Tot slot

Veel werk is door de pioniers van de studiehuisgedachte verzet. Ook dat is door leerlingen in het congresboek geconstateerd. Het positieve van de eerste experimenten zal gehandhaafd worden. Maar veel werk blijft er te doen. Het studiehuis is een proces, het is niet een maatregel die vandaag opgesteld wordt en morgen ingevoerd is.

4 LEESWIJZER 'ZELFSTANDIG WERKEN: BEVALT HET EEN BEETJE?'

Ton Sliphorst
Sondervick College, Veldhoven

Toelichting

Bij het genereren van een index op basis van een concordantiebestand herkent het tekstverwerkingsprogramma de overeenkomst tussen enkel- en meervoudsvormen, zoals studiewijzer en studiewijzers, niet. Daarom moet ook voor samengestelde begrippen zoals gebaseerd op 'keuze' op diverse plaatsen gekeken worden: keuze, keuzes, beroepskeuze, pakketkeuze, studiekeuze et cetera.

Om de verwarring niet compleet te maken is in de oorspronkelijke teksten van de leerlingen op beperkte schaal standaardisatie aangebracht voor enkele van de gebruikte termen: werkwijzer, studiewerkwijzer en studeerwijzer werden veranderd in de meer gangbare term studiewijzer, leraar werd docent, nakijkvel werd antwoordblad et cetera. Omdat de bundel een momentopname weergeeft, zullen veel tweede-fase-begrippen, die in het docentenjargon reeds gemeengoed zijn geworden, voor leerlingen nog maar amper of geheel niet meetellen.

Als achter een trefwoord geen paginanummer staat, betekent dit dat het trefwoord niet in het boek en op de diskette voorkomt.

Wie bij het doorlezen van de teksten op de diskette die bij het boek 'Zelfstandig werken: bevalt het een beetje?' hoort deze index wil gebruiken, moet bij het uitprinten van artikel 25 t/m 75 op twee dingen letten: de paginanummering moet beginnen bij bladzijde 129 en de instelling van het basislettertype moet zijn Univers (scalable) 10 pt.

Index

aanpak	2, 22, 51, 64, 93, 122, 150, 164, 178, 179, 250
aansluiten	85, 211, 220, 222
aansluiting	21, 33, 34, 92, 122, 153, 183, 199, 204, 221, 255, 257, 269
aardrijkskunde	53, 103
aardrijkskundedocent.....	186
absenten	67
absentie	142
achterstand	45, 80, 106, 115, 132, 143, 222, 224, 247
advies	52, 117, 118, 149
adviseren	216, 237

afspraken	74, 143, 150, 212	
afstemmen	266	
afvaller		
afvallers		
afwezig	179	
afweziggen		
antwoordblad		28, 48, 73, 203, 209, 211, 285
antwoordbladen		23, 40, 48, 231
atheneum	63, 69, 71, 73, 88, 92, 104, 119, 122, 131, 160, 166,	171, 189, 225, 281
aula	19, 24, 66-68, 79, 100, 110-112, 119, 120, 123, 231, 245,	269, 281, 283
begeleiding	3, 18, 41, 53, 59, 69, 80, 81, 86, 89, 103, 116, 128,	130, 156, 167, 183, 184, 190, 193, 215, 219, 239, 246, 247, 271
beroepskeuze		76, 285
bibliothecaresse		
bibliothecaris		
bibliotheek	24, 46, 52, 53, 66, 67, 100, 143, 151, 186, 197, 199,	213, 214, 216, 225, 232, 245, 255, 277
biologie	53, 62, 94, 125, 147, 190, 198, 227, 247, 282	
biologiedocent		
blijven zitten	41, 50, 103, 170, 224, 276	
boek	2, 24, 42, 48, 84, 85, 91, 97, 120, 167, 183, 190, 191, 194,	206, 207, 213, 231, 251, 279
boeken	25, 36, 41, 45, 55, 57, 68, 77, 99, 103, 104, 127, 132,	173, 180, 187, 190, 198, 202, 207, 213, 216, 226, 236, 239, 252, 274
cd-rom		
centraal	71, 88, 105, 131, 154, 202, 206, 216	
ckv	281	
computer	29, 49, 82, 84, 90, 101, 114, 157, 175, 183, 226, 262,	267, 275
concentratie	66, 68, 82, 152, 167	
concentreren	89, 102, 139, 151, 153, 166, 167, 172, 182, 212	
conciërge		
conclusie	20, 30, 42, 57, 64, 87, 97, 112, 117, 118, 126, 134,	162, 188, 206, 212, 220, 230, 237, 241, 243, 271, 276, 280, 283
conclusies	117, 238, 239	
conrector	256	
contactuur	205, 208, 209, 212, 220	
controle	45, 59, 71, 90, 95, 106, 115, 116, 118, 130, 142, 157,	160, 171, 187, 200, 202, 212, 256

controleren	17, 40, 80, 90, 118, 133, 142, 148, 181, 184, 194,	279, 280
coördinator	53	
correctie		
corrigeren	179	
d-uren	155, 158, 159	
dalton	17-20, 155	
daltonuren	18-20, 155, 157, 158	
decaan	229, 230	
decanen		
diagnostisch(e).....	64, 148, 149, 241, 267	
directeuren	146	
docent	18, 20-24, 26-28, 31, 37, 39-42, 45, 48, 49, 51, 52, 54,	
	59, 60, 61, 64, 67, 68, 70-73, 75, 77, 79-82, 84, 89, 93,	
	94, 99-103, 105, 107, 109-119, 121-123, 125, 130, 133,	
	134, 137, 138, 140, 141, 142, 144, 147, 149, 152, 154-160,	
	162, 166, 167, 169, 173-175, 177, 179, 181, 183, 185-187,	
	190-194, 197, 199, 202, 203, 208, 212-216, 219, 221-223,	
	225-232, 234, 235, 238, 239, 242, 245-247, 250, 252, 256,	
	257, 261, 264, 266-268, 270, 271, 273-280, 282-285	
docent en leerling.....	26, 28, 49, 115, 117, 118, 140, 142, 149, 219,	284
docent-leerling.....		115, 140
docente	24, 56, 57, 75, 130-132, 141	
docenten	2, 3, 17-20, 22, 24-27, 30, 32, 33, 35-38, 41, 43, 44,	
	48, 49, 51, 52-54, 56, 59, 62-64, 66, 67, 69-73, 75,	
	79-81, 88, 90, 92, 93, 97, 99, 103-105, 107, 109-111,	
	114-117, 119-122, 125, 139, 140-144, 146-148, 151, 153,	
	156, 157, 160-162, 164, 166, 167, 169, 170, 172, 174,	
	177, 181, 187, 189, 190, 194, 197, 198, 199, 200, 203,	
	205-208, 211, 212, 214-218, 221, 223, 225, 227, 230-232,	
	234-239, 243, 245, 246, 249, 250, 252, 255-257, 259,	
	262-264, 266, 268, 270, 271, 273-276, 278-283	
doubleren		
drama		
drop-out		
duits	146, 147, 196, 200, 208	
economie	26, 28, 33, 46, 53, 61, 109, 173, 196, 221, 238	
economiedocent.....		28
eindexamen	88, 126, 127, 131, 134, 187, 202, 206, 245	
eindtoets	70	
encyclopedieën.....		219
engels	25, 27, 69, 89, 102, 139, 146-148, 150, 190-192, 196, 208,	218, 231

enquête	26, 29, 30, 187, 214, 228, 238, 239	
enquêtes	98, 113	
evaluatie	76, 256, 261	
evalueren	122	
exact	267	
exacte	26, 27, 94, 127, 132, 134, 177, 208	
examen	88-90, 95, 101, 102, 105, 157, 173	
examendossier		71, 88, 90
examenklas	121, 280	
facultatief		
facultatieve	52, 53, 149, 223, 224, 268	
feedback	3	
filosofie		
fout	27, 30, 48, 55, 64, 70, 116, 179, 188, 222, 223, 258, 259	
fouten	40, 48, 81, 137, 179, 247, 249	
foutenanalyse		
frans	56, 110, 146, 147, 150, 196, 209, 235	
frontaal	21, 25, 273	
geconcentreerd		49, 160, 181, 245
geleidelijk	17, 103, 184, 213, 230, 248, 269, 270	
gemotiveerd	86, 105, 153, 223, 224, 271	
geschiedenis	34, 37, 45, 46, 53, 56, 100, 113, 187, 190, 197,	205, 217, 246, 282
geschiedenisdocent		42, 73
godsdienst	147, 276	
Grieks	129-133, 273	
groep	29, 30, 46, 48, 50, 57, 61, 74-77, 94-96, 138, 140, 152,	169, 175, 179, 181, 222, 225, 275
groepen	29, 51, 57, 77, 86, 141, 169, 222, 281	
groepje	20, 52, 99, 148, 166, 169, 174, 179, 185, 190, 191, 212,	215, 217, 266
groepjes	17, 28, 29, 47, 52, 66, 90, 94, 96, 97, 116, 129, 148,	150, 162, 167, 189, 191, 197, 217, 229
groepsopdracht		
groepsproces	76	
groepswerk	75, 119, 261-263, 265	
gym	276	
gymnasium	63, 131, 134, 136, 140, 194, 244, 281	
gymnastiek		
handelswetenschappen		
handvaardigheid		
hangen	48, 58, 92, 100, 255	
havo	22, 28, 37, 39, 44, 53, 55, 59, 60, 69, 72, 79, 93, 98, 105,	109, 111, 114, 119, 122, 131, 139, 146, 153, 161, 166,

	179, 185, 186, 189, 191, 192, 202, 218, 221-224, 226, 231, 234, 238, 239, 255, 256, 265, 269, 270, 275-277, 281, 282
herkansing	243, 276
herkansingen.....	
herrie	
huiswerk	19, 20, 44, 47, 48, 51, 53, 57, 64, 65, 67, 70-72, 80, 89, 94, 100, 104, 106, 107, 110-113, 115, 119-121, 123, 126, 127, 132, 137, 139, 140, 146, 147, 149, 153, 155-158, 160, 162, 165-167, 169-172, 174, 177, 183, 184, 186-188, 190, 191, 194, 196, 197, 198-201, 206-209, 211, 213, 214, 218, 219, 221-223, 226, 227, 229, 234, 235, 238, 241, 242, 264, 267, 273-275, 277, 279, 280, 283
i-uren	
informatica	238
informatiekunde.....	
internet	53, 56, 61, 66, 101, 183, 202, 216, 219-221, 254
kabaal	
keuze	39, 40, 42, 61, 67, 69, 72, 74, 86, 92, 111, 123, 140, 177, 186, 189, 190, 213, 216, 229-231, 236, 271, 277-280, 285,
keuze-uren	69, 72, 140, 278, 280
keuze-uur	277-280
keuzebegeleiding.....	
keuzewerktijd.....	39, 109, 112, 142, 144, 151
klas	17, 19, 20, 23, 28, 29, 39, 40, 42, 47-52, 63, 64, 69, 71, 73, 83, 88-90, 95, 96, 99, 102-105, 115, 116, 129, 131, 132, 136, 141, 147, 151, 152, 155, 156, 158, 167, 173-175, 177, 179, 183, 185, 187, 189-192, 194, 197, 199, 200, 202, 205, 207, 208, 211, 214, 215, 217, 221, 225, 226, 229, 234, 235, 238, 240, 242, 244-247, 250, 251, 254, 264, 265, 267, 270, 271, 274
klasgenoten	26, 47, 57, 60, 61, 80, 119, 136, 180, 186, 189, 197, 227, 237, 246, 255, 256
klassikaal	26, 34, 40, 42, 43, 48, 49, 56, 75, 110-112, 122, 125, 129, 139, 140, 143, 156, 157, 167, 171, 173, 187, 194, 213, 221, 226, 229, 230, 238, 246, 252, 273
klassikale	17, 19, 20, 33, 36, 38-41, 43, 56, 64, 72, 78, 89, 111, 114, 116, 118, 123, 130, 136, 140, 142, 162, 169, 171, 173, 174, 226, 227, 230, 239, 244, 247, 268, 270, 281
kletsen	162, 193, 194, 214, 232, 239, 279
KWT	109-113, 139, 142, 151, 152
kwit-opdrachten.....	109-113
latijn	129-131, 208

lawaaï	30, 161, 172, 181, 242
lawaaierig	172
leerdoel	148
leerdoelen	122, 148, 149
leerling	17, 18, 22, 26, 28, 35, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 59-62, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 75, 77, 80-82, 84-87, 89, 92-99, 101-103, 105-107, 109-113, 115-118, 120, 123, 126-128, 131, 132, 134, 140, 141-144, 147-149, 156-158, 162, 164, 165, 181-183, 186, 200, 202, 203, 208, 215, 216, 219, 221-223, 231, 233, 236, 238, 239, 241-246, 249-252, 257, 261, 265, 267, 268, 270, 271, 277, 282-284,
leerling en docent.....	72, 94, 117, 203
leerling-docent	
leerlingen	1-3, 17-21, 26-30, 32, 34-39, 41, 42, 44, 46-57, 59-64, 66-68, 71-75, 77, 79-82, 84, 85, 87-92, 95-103, 105-107, 109, 110, 111-119, 122, 125-136, 138-144, 146, 151-158, 161, 164, 165, 166, 172, 177, 181-183, 185-189, 191, 192, 194, 196, 197, 200, 202, 203, 206, 207, 211, 213-219, 221, 223, 224, 227, 229, 230-232, 234, 236, 238-252, 256-259, 261, 263-267, 269, 270, 271-283, 285
leerproces	2, 62, 71, 105
leerstijl	74, 75, 119
leerstijlen	42
lesuitval	105
levensbeschouwing	53
lichamelijke oefening.....	
logboek	91, 101, 256
logboeken	
maatschappijleer	53, 136, 150
mavo	44, 60, 93, 109, 110, 146, 152, 155, 189, 192, 265
medeleerling	26, 27, 116, 148, 216, 228, 250
medeleerlingen.....	26, 29, 31, 32, 40, 43, 91, 114, 127, 147, 196, 228, 245, 246, 250, 264, 267
mediathecaresse	
mediathecaris	
mediatheek	63, 66, 101, 103, 166, 171, 191, 202, 211, 226, 255,
mentor	17, 18, 39, 40, 73, 105, 106, 189, 192, 211, 256
mentorles	44
mentoruur	80
montessori	39, 139, 140, 142-144, 229, 230
motivatie	2, 47, 86, 128, 177, 179, 183
motiveren	20, 69, 70, 118, 128, 245, 270
muziek	20, 86, 165, 172, 235, 262, 268

muziekdocent.....	
nakijken	23, 73, 76, 100, 102, 129, 131, 190, 209, 213, 234
nakijkt	40, 75, 148
naslagwerk	82
naslagwerken.....	247, 262
natuurkunde	27, 53, 86, 93, 94, 107, 132, 146, 150, 171, 217, 227, 229, 236, 247, 268
nederlands	27, 65, 72, 100-102, 109, 146, 148, 149, 167, 173, 175, 177, 185, 188, 190, 191, 196, 208, 209, 216, 223, 227, 236, 268, 281
negatief	77, 96, 97, 107, 128, 227, 263, 282
negatieve	2, 38, 77, 79, 107, 123, 125, 170, 174, 179, 226, 238, 249, 264, 267
onduidelijk	107, 119, 148, 160, 191, 203, 280
onduidelijkheid.....	115, 227
onrust	89, 248
onrustig	29, 89
opdracht	28, 39, 42, 78, 89, 101, 112, 119, 166, 167, 190-192, 196-198, 237, 258, 259, 275
opdrachten	28, 31, 42, 47, 48, 51, 53, 65, 73, 75, 89, 90, 95, 109-111, 112-114, 129, 147, 149, 156, 162, 174, 189-192, 196, 199, 200, 201, 209, 231, 234, 241, 275, 276, 278, 283
organisatie	196
organisatorisch.....	227, 281-283
organisatorische.....	18, 63, 91
overhoring	127, 147, 162, 181, 199, 208, 225, 229, 267
overhoringen	212, 218, 223, 263, 267
overladen	
overleg	42, 62, 141, 166, 217, 225
pakketkeuze	285
pc	23, 101, 219, 220
pc's	219, 220
pgo	
plannen	18, 37-40, 44, 45, 51, 60, 75-77, 89, 95, 97, 99, 106, 109, 111, 112, 115, 116, 121, 123, 131, 134, 136, 143, 144, 149, 151, 152, 154, 177, 179, 182, 186, 190, 198, 206-209, 211, 212, 215, 219, 223, 226, 227, 229, 231, 238, 241, 244-247, 257, 261-263, 274, 277
planning	18, 38, 40, 42, 43, 45, 64, 66-68, 70, 71, 103, 110, 112, 116, 120, 123, 129, 147, 149-154, 197, 205, 208, 218, 229, 232, 244, 266, 267, 273-276
planprobleem.....	149
positief	25, 62, 74, 76, 97, 98, 117, 120, 121, 147, 167, 188,

		194, 211, 229, 241, 250, 257
positieve	2, 72, 76, 79, 105, 123, 136, 170, 238, 249, 250, 254,	
praten	3, 21, 48, 63, 66, 89, 106, 108, 114, 130, 165, 170, 175,	181, 222, 273, 279
presentatie	91, 150, 190, 191	
presenteren	77, 84, 123, 191, 216	
presentielijst	24, 56, 109	
problemen	18, 19, 34, 36, 43, 45, 47, 51, 61, 73-75, 77, 82-84,	89-91, 100, 110, 111, 115, 118, 130, 131, 134, 142, 151, 152, 156, 164, 175, 177, 186-188, 190, 203, 207, 211, 216, 234, 241, 242, 247, 252, 256, 257, 267, 275, 276, 279, 283
proefwerk	64, 77, 80, 94, 96, 111, 115, 133, 134, 140, 151, 153,	197, 198, 200, 204, 205, 207, 216, 221, 229, 245, 251, 268, 276, 277
proefwerken	48, 49, 110, 127, 134, 144, 153, 188, 203, 205-209,	212, 219, 223, 249, 275, 276, 279
profielen	33, 61, 85, 86, 189, 203, 213, 216, 238, 240, 261	
profielkeuze	61, 113	
profielwerkstuk	88, 90, 91
PTA		
punt	29, 60, 82, 84, 91, 113, 141, 148, 198, 206, 219	
punten	31, 33, 41, 47, 62, 64, 75, 91, 109, 123, 124, 127, 203,	226, 227, 238, 241, 256, 262, 263
rector	33, 35, 140	
regels	24, 44, 46, 66-68, 83, 84, 105, 113, 166, 225, 239,	255-257, 266
relatie	117, 140, 229, 230	
repetitie	48, 49, 136, 225, 231, 232, 241, 267	
repetities	149, 266	
resultaat	30, 40, 43-45, 49, 58, 61, 70, 91, 96, 102, 167, 237,	241, 259
resultaten	27, 41, 61, 70, 131, 139, 140, 162, 167, 179, 180,	185, 189, 207, 219, 223, 255, 259
roepen	126, 227	
rooster	18, 23, 24, 83, 134, 181, 205, 244, 262, 266	
rumoerig	29, 53, 114, 118, 161, 198, 245	
rumoerige	101	
rust	49, 69, 99, 106, 152, 156, 199	
rustig	19, 29, 49, 53, 66, 118, 119, 148, 149, 151, 152, 185,	188, 191, 194, 199, 232, 269, 277
rustige	53, 115, 118, 150, 206, 254	
s-uren	65, 66, 68, 238, 239	
samen leren	191, 254	

samen reguleren.....	
samenwerken	26-30, 57, 76, 77, 84, 91, 96, 97, 116, 156, 169, 192, 215, 226, 246, 257, 274, 282
sbu	
scheikunde	53, 62, 86, 94, 125, 132, 190, 198, 220, 247, 274
scheikundedocent	
schoolleiding	38, 74, 113, 146, 185, 213, 245, 246, 263, 274
schoolonderzoek	74, 102, 131, 134, 236
schoolonderzoeken.....	88, 89, 100, 134, 236
schoolorganisatie	2, 155
schreeuwen	
scriptie	34, 37, 46, 90, 91, 150, 191
slagen	84, 106, 127, 128, 133, 246
slu	
snellere	28, 130, 152
spijbelaar	
spijbelen	18, 140, 142
spreadsheet	
stilte	57, 66, 94, 106, 110, 112, 123, 161, 181, 186, 213, 222,
	275
stiltecentrum	19
stilteruimte	66, 67, 106, 111
storen	
storing	
studie-uren	72, 222
studiehuis	2, 8, 25, 32, 33, 35, 37, 38, 44, 49, 53, 56, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 71-73, 75, 76, 78, 79, 81, 84, 85, 87, 93-98, 102, 103, 109-114, 116-118, 129-132, 155-157, 160-162, 164-167, 169, 170-172, 181-183, 185, 186, 192, 196, 198, 200, 211-213, 214-219, 221-227, 241, 243-247, 249, 252, 254-259, 261, 271, 272, 273-275, 281-283
studiekeuze	285
studielast	33, 89, 148, 221, 261, 282
studieles	40, 42, 177
studielessen	
studienis	
studieplanner	123, 162, 211, 268
studieplanners.....	149, 162, 262, 269
studieruimte	49, 53, 71, 72, 101, 114, 171, 186, 219, 232, 239, 242, 257
studievaardigheden.....	80, 207
studiewijzer	22, 23, 31, 47, 48, 51, 52, 73-75, 104, 107, 110-113, 116, 119, 129, 147, 203-205, 211, 213, 214, 218, 221, 222, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 241, 242, 244,

	262-264, 273, 277, 279, 280, 285
studiewijzers 23-25, 35, 47-49, 51, 52, 75, 104, 109, 110, 112,	113, 115, 116, 120, 123, 147, 148, 153, 194, 207, 212, 213, 215, 219, 231, 232, 238, 239, 242, 244, 247, 285
surveillant 79, 123	
surveillante 222	
talen 53, 85, 100, 113, 132, 196, 202, 208, 267, 273, 281	
tekenen 2, 24, 66, 100, 151, 191, 275	
tekstverwerken.....	112
tempo 18, 20, 29, 39, 47, 53, 57, 67, 90, 124, 129, 131, 136,	140, 148, 149, 152, 164, 173, 183, 202, 214, 221, 229, 246, 261, 270
tempoverschil.....	
tempoverschillen.....	
terugkoppelen.....	
terugkoppeling.....	
toets 64, 147, 148, 179, 205, 207, 235, 241, 262	
toetsing 64, 90, 149	
toezicht 67, 74, 95, 123, 181, 185, 220	
toneel	
tragere 130, 136	
tussenuren 23, 171, 239	
tweede fase 20-22, 24, 25, 51, 52, 55, 57, 59-61, 63, 68, 73, 75,	79, 80, 82, 83, 84, 86, 88, 90, 92, 99, 102-104, 119, 120, 123, 125, 128, 136, 140, 146-149, 179, 180, 183, 185-189, 196-209, 214, 215, 216, 218-220, 222, 223, 228, 238-244, 246-251, 254, 255, 261, 262-266, 270, 273, 274, 281-283
uitleg 18, 20, 22, 27, 39-41, 52, 53, 59, 63, 66, 67, 72, 75, 82,	89, 90, 99, 100, 107, 109-116, 119, 120, 125, 132, 139, 156, 157, 167, 173, 179, 181, 185, 186, 196, 197, 203, 205, 213, 216, 218, 221, 222, 225-227, 230, 231, 239, 242, 252, 268, 274, 277, 278
uitstel 164	
uitstellen 68, 143, 164, 190, 191, 229	
vaardigheden 60, 66, 74, 84, 130, 167, 182, 206, 207, 211, 246,	250, 251, 265, 271, 273
vakdocent 79, 112, 171, 198	
vakdocenten 51, 172, 266, 281	
vakkenpakket.....	62, 169, 196, 203, 211, 229, 230
verantwoordelijk.....	77, 100, 109, 126, 136, 173, 175
verbeteren 40, 66, 90, 117, 122	
verbetering 3, 82, 98, 116, 123, 148, 171, 188, 212, 241,	242, 251

verbeteringen	110, 235
verslag 146	
vertrouwen 35, 77, 119, 126-128, 142, 188, 246, 256	
vervolgonderwijs.....	20, 21, 82, 87, 122, 158, 165, 186, 199, 203, 215, 216, 221, 258, 270, 276
voorbereiding.....	2, 35, 87, 88, 90, 94, 102, 128, 158, 160, 162, 172, 182, 186, 221, 223-225, 238, 248, 262, 281-283
voorbereidingen.....	98, 259, 262
voorexamenklas	266
voorkennis 102, 148, 225	
voorsprong 156	
voortgang 18, 20, 205, 216, 242, 257	
voorwaarde 85, 164, 214	
voorwaarden 53	
vrijheid 17, 18, 41, 45, 46, 48, 57, 61, 68, 70, 72, 74, 79, 82,	83, 102, 106, 114, 120, 126, 128, 136, 140, 142-144, 158, 160, 164, 172, 179, 202, 214, 226, 237, 239, 252, 253, 255, 261, 262, 264, 265, 268, 269, 271, 273
vwo 17, 26, 29, 30, 44, 47, 50, 51, 53, 55, 79, 82, 84, 85, 93,	98, 99, 103, 105, 109, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 122, 126, 129, 134, 136, 146, 147, 149, 151-153, 160-162, 164, 166, 167, 169, 171, 177, 181-183, 185-187, 189, 192, 193, 196, 197, 200, 202, 205, 207, 211, 213-216, 218, 223-226, 229, 238, 239, 241, 244, 249, 254-256, 258, 261, 263, 265, 268-270, 273, 281-283
werkplek 35, 66, 161	
werkstuk 28, 61, 89-91, 112, 149, 189-191, 200, 246	
werktempo 40, 75, 130	
werkvormen 98, 146, 148, 167, 261, 273	
wiskunde 26, 27, 45, 53, 56, 61, 72, 85, 86, 96, 103, 107, 109,	125, 134, 142, 164, 171, 185-187, 194, 196-198, 200, 205, 208, 217, 227, 235, 247, 274
wiskundedocent.....	26, 27, 197
woordenboeken	262
z-uren 52, 65, 67, 68, 104, 105, 130, 275, 276	
zakken 48, 50, 93	
zelfdiscipline 18, 68, 70, 106, 116, 132, 133, 156, 158, 162,	164, 165, 183, 202, 219, 250-252, 267
zelfstandig leren.....	22, 25, 32, 34, 37, 63, 64, 69-72, 86, 99, 126-128, 143, 148, 156, 157-159, 173, 185, 188, 190, 199, 200, 206, 207, 226, 236, 246, 249, 261-264, 268, 275, 277-280
zelfstandig reguleren	

zelfstandig werken	1, 8, 39-43, 47-49, 69, 71, 73, 79, 80, 88-90, 92, 94-97, 104, 105, 107, 110, 111, 122, 131, 136-139, 143, 147-149, 153, 154, 156, 158, 169, 173, 189, 191, 192, 194, 199, 202, 204, 209, 213, 214, 229, 231, 232, 234, 235, 240, 246, 249, 255, 266, 267, 269, 278, 279, 281, 282
zelfstandigheid	17, 34, 41, 45, 51-53, 55, 60, 64, 67, 68, 70, 71, 74, 80, 81, 92, 95, 99, 111, 112, 117, 121, 123-125, 130, 131, 137, 140, 149, 155, 156, 160, 167, 173, 186, 187, 192-194, 199, 200, 213, 216, 218, 229, 236, 242, 244, 246, 255, 259, 261, 262, 269, 278, 280
zelfstudie	47, 104, 119, 123, 177, 218, 262-264, 266, 283
zelfstudie-uren	123, 262, 263, 266
zelfstudie-uur	177, 262, 264, 266
zelfstudielessen	266
zelfstudielokaal	267
zelfverantwoordelijk	189
zelfwerkzaamheid	91, 100, 102, 113, 136, 137, 177, 178, 194, 231, 282
zittenblijvers	224
zl-uren	23, 25