

HET STUDIEHUIS: DE BRANDING VOORBIJ



**Studie
huis**

reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

MesoConsult b.v.
Tilburg

Auteurs
Aukje Hilderink
Bob Huijssoon
Marlies van Tooren

Redactie
Karin van Herpen
Wynand Wijnen
Jos Zuylen

© 2003 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeleelvoudigd 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

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

Internet: www.MesoConsult.nl

WOORD VOORAF

In april 1995 verscheen het eerste nummer van de Studiehuisreeks. De voor de hand liggende titel was: 'Het Studiehuis'. De verschillende redactieleden formuleerden mogelijkheden en verwachtingen die men ten aanzien van 'Het Studiehuis' zou kunnen hebben. De beschreven perspectieven waren overwegend gekenmerkt door een positieve ondertoon. Inmiddels heeft de Studiehuisreeks nummer 50 bereikt en is er met betrekking tot het studiehuis echt wel het een en ander gebeurd. De Studiehuisreeks zelf heeft daarover in vele schakeringen gerapporteerd, maar ook de vakbladen en de pers hebben hun steunen en steentjes bijgedragen om het fenomeen 'Studiehuis' van vele kanten te belichten. De instelling waarmee het studiehuis benaderd werd bleek vele varianten te kennen: positieve en negatieve verwachtingen, stimulerende en kritische commentaren, discussies tussen voorstanders en tegenstanders, succesverhalen en verhalen over mislukkingen enzovoort. Het is natuurlijk uitgesloten nauwkeurig in kaart te brengen door wie en op welke manier de ontwikkeling van het studiehuis feitelijk is beïnvloed. Soms blijken remmende bewegingen stroomversnellingen tot gevolg te hebben en soms leiden kritische kanttekeningen tot extra impulsen en inspanningen.

Het ligt voor de hand dat nummer 50 uit de Studiehuisreeks even pas op de plaats maakt. Wat is er bereikt? Wat is er tegengevallen? Waar zitten de zwakke plekken? Waar zat het vernieuwende elan? Wie waren er te ongeduldig? Wie probeerden er voortdurend bij te sturen? Waarom hebben sommige scholen relatief veel bereikt? Waarom werden bijstellingen nogal snel ingevoerd? Hoe zijn verschillende scholen met de vernieuwingsmogelijkheden omgegaan?

Dit jubileumnummer van de Studiehuisreeks laat een aantal personen terugkijken op de afgelopen acht jaren waarin werd gewerkt aan de vormgeving van het studiehuis. Boeiend daarbij is dat de achteruitkijkspiegel toch in alle gevallen een evenwichtig beeld geeft. Het is niet alleen maar kommer en kwel, er zijn ook veel perspectieven. Het ging zeker niet alleen maar fout, de kern van de vernieuwing lijkt zelfs onomkeerbaar en het volume van de oorspronkelijke wensen neemt eerder toe dan dat het aan sterkte aan het verliezen is. Het Studiehuis is nog steeds in ontwikkeling en het is eigenlijk niet meer tegen te houden.

Aukje Hilderink, voorzitter van het Laks, ziet problemen in de Tweede Fase voor een groot deel als kinderziektes. Daarnaast ziet zij structurele problemen waarvoor doelgerichte oplossingen bedacht kunnen worden: de te hoge werkdruk voor scholieren, een te beperkte keuzevrijheid voor leerlingen, een te grote versnippering als gevolg van deelvakken, de slechte overgang van de basisvorming naar de Tweede Fase worden in dit verband genoemd. Toch lezen we ook: "Leerlingen zijn het overigens wel eens met de nieuwe manier van leren in het Studiehuis." en "Ook bleek bijna 75% van de leerlingen te vinden dat docenten niet goed met de Tweede Fase om konden gaan." Ook de praktische

opdrachten worden door de leerlingen positief gewaardeerd, maar het moeten er wel niet teveel worden. Er is dus nog veel werk aan de winkel. Verwonderlijk is dat niet. Het is immers naïef te veronderstellen dat de invoering van een Studiehuis na slechts enkele jaren op orde kan zijn.

Margriet Termeer was adviseur bij de KPC Groep en is rector van het Titus Brandsmacollege in Dordrecht. Ze kent de tweede fase dus van twee kanten. Ze sprak met Marlies van Tooren van het SOPO. Hoewel zij het niet doorgaan van een flexibele afsluiting als een belangrijk tekort in de uitvoering van de Tweede Fase ziet, vindt zij toch dat het Studiehuis behoorlijk geslaagd is. "Er is zoveel veranderd de afgelopen tien jaar, maar docenten zien dat zelf vaak niet." "Het is eigenlijk een heel archaisch systeem dat de tijd het onderwijs bepaalt in plaats van dat het onderwijs de tijd bepaalt". "Als het aan mij ligt blijven kinderen net zolang met een onderwerp bezig tot het af is". Teleurstellend vindt Margriet Termeer dat het hoger onderwijs eerst veel invloed heeft willen hebben op de invulling van de profielen, terwijl ze nu weer bezig zijn hun eisen te veranderen en te verlagen om voldoende studenten te krijgen. Dat is eigenlijk een blamage.

Bob Huijssoon doet verslag van de resultaten van een monitoringssysteem dat door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO) werd opgezet. Het systeem wees al snel op het grootste knelpunt: de overladenheid van het programma. Tegelijkertijd maakte het systeem zichtbaar hoe de invoering van de Tweede Fase zoal liep. Enkele conclusies: "Bij veel vakken zijn de leerlingen vaardiger dan voorheen, maar het kennisniveau per vak is vaak lager". "Op sommige terreinen geldt inderdaad dat men inderdaad minder ver is dan men gehoopt had....." "Maar er staat tegenover dat een aantal zaken in betrekkelijk korte tijd zo spectaculair is verbeterd dat in zijn algemeenheid een gevoel van tevredenheid overheerst." Soms verdienen ook open deuren meer aandacht: "Scholen die enthousiaster zijn over de invoering van de tweede fase realiseren ook meer van hun doelstellingen in die tweede fase". Enthousiasmeren zou dus wel eens effectiever kunnen zijn dan spijkers op laag water zoeken.

Enkele leden van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs blikken onder leiding van Bob Huijssoon terug. Er is wel een ondertoon van teleurstelling: het had nog zoveel beter kunnen gaan; er was teveel ongeduld; men wilde weer voor een dubbeltje op de eerste rang. Belangengroepen waren weer doende. Het wijzigen van programma's naar aanleiding van incidenten en kamervragen is niet het meest voor de hand liggende procédé om een cultuuromslag in scholen te ondersteunen en te realiseren. Maar toch: bijna 100% van de docenten was het eens met de stelling dat havo- en vwo-leerlingen meer uitgedaagd zouden moeten worden tot actief en zelfstandig leren. Het is zeker waar dat er erg veel in gang is gezet. Maar er is wel nog erg veel te wensen. Een studiehuis veronderstelt een cultuuromslag en dat is niet in enkele jaren te verwezenlijken. Dat vraagt tenminste 10 jaar.

Wynand Wijnen

INHOUD

	pagina
Woord vooraf	3
1 Een geschiedenis van een scholierenorganisatie en een onderwijssysteem <i>Aukje Hilderink</i>	7
2 'Onder het rooster wordt pas onderwijs gemaakt.' In gesprek met Margriet Termeer <i>Marlies van Tooren</i>	13
3 Veranderen met beleid <i>Bob Huijssoon</i>	19
4 Een terugblik op de Stuurgroep tweede fase: „We waren nooit bang voor het hol van de leeuw“ <i>Bob Huijssoon</i>	33

1 EEN GESCHIEDENIS VAN EEN SCHOLIERENORGANISATIE EN EEN ONDERWIJSSYSTEEM

Aukje Hilderink, LAKS

Na jarenlange klachten van hogescholen, universiteiten en bedrijfsleven over afnemende kennis en vaardigheden van de 'nieuwe' studenten, werd er besloten een nieuw systeem in te voeren in de bovenbouw van havo en vwo. In de vorm van de Tweede Fase werd het idee van de vakvernieuwing en de profielen (die er voor zouden zorgen dat leerlingen altijd een samenhangend vakkenpakket zouden hebben) gepresenteerd, het Studiehuis was het idee voor een nieuwe didactiek die er voor zou moeten zorgen dat leerlingen actief en zelfstandig zouden leren leren.

Op 6 december 1999 kwamen leerlingen op het Malieveld in Den Haag bijeen, om te protesteren tegen de veel te hoge werkdruk die de Tweede Fase voor scholieren opleverde. Het leek toen alsof er naar de scholieren werd geluisterd; staatssecretaris Adelmund kondigde verlichtingen aan. De Tweede Kamer floot haar echter terug, een groot deel van de verlichtingen werd daardoor weer teruggedraaid. Enkele tijdelijke wijzingen bleven bestaan, maar die waren niet verplicht, waardoor scholen zelf mochten bepalen of ze deze wijzingen door wilden voeren. Ook losten de wijzigingen de problemen niet of niet voldoende op. Het LAKS doet al sinds jaar en dag haar uiterste best om de politiek te bewegen de Tweede Fase op bepaalde punten te veranderen en het systeem op die manier voor leerlingen zoveel mogelijk te verbeteren.

In mei 2001 schreef het LAKS een 'notitie ter verbetering van de Tweede Fase'¹. In dit document, waarvan de inhoud compleet bepaald was door scholieren (de leden van het LAKS), stonden een aantal voorstellen waarmee het LAKS meende de Tweede Fase draaglijker en leuker te kunnen maken voor leerlingen. De basis van deze notitie van het LAKS was een grotere keuzevrijheid voor leerlingen (uitdrukkelijk voor leerlingen en niet voor de scholen). Zo stelde het LAKS o.a. voor om de vakken in het algemeen deel terug te dringen tot Nederlands en Engels en om het aantal vakken in de profielen te verkleinen van vier naar drie. Door de vergrote keuzevrijheid zullen leerlingen kiezen voor vakken die hen interesseren en zullen dus gemotiveerder zijn om hier zelfstandig aan te werken. Dit zal meteen bijdragen aan het succes van het Studiehuis.

Een veelgehoord bezwaar tegen deze plannen is dat de algemene vorming in het geding zou komen. Een oplossing hiervoor is echter ook aangedragen in de notitie, namelijk het verplicht stellen van ANW (Algemene Natuur Wetenschappen) in de maat-

¹ Notitie ter verbetering van de Tweede Fase, LAKS, mei 2001

schappijprofielen, maatschappijwetenschappen (een combinatie van geschiedenis¹ en maatschappijleer¹) in natuurprofielen van het vwo en maatschappijleer in natuurprofielen bij de havo. Deelvakken, zoals Duits¹, Frans 1 en Economie 1 zouden weer geïntegreerd moeten worden. Dit zal versnippering en overlappendheid tegengaan. Deelvakken zijn organisatorisch slecht regelbaar, bovendien zien betrokkenen vaak geen meerwaarde in de deelvakken. Het totale aantal studielasturen moet afnemen, terwijl vakken meer studielasturen moeten krijgen voor de huidige lesstof. Uit het onderzoek 'Tweede Fase, Nieuwe stijl?'² blijkt dat ruim 1 op de 5 leerlingen meer dan de wettelijk vastgelegde 40 uur per week aan school besteedt. Bij bepaalde vakken bleek dan ook dat veel leerlingen te weinig tijd hadden voor de aangeboden lesstof. Vooral bij de vakken Nederlands en Economie bleek een erg groot percentage leerlingen (23,1% resp. 22%) in tijdnood te geraken.

Het idee van de verplichte invoering van het vak ANW enkel in de maatschappijprofielen, werd ook ondersteund door dit onderzoek van LAKS. In het onderzoek gaf namelijk 36% van de leerlingen met een natuurprofiel aan de stof van het vak ANW al bij een ander vak te hebben gehad. Bij de maatschappijprofielen lag dit percentage duidelijk lager. Ook gaf 16% van de leerlingen aan dat ze te weinig tijd hadden voor dit vak. Als je dit combineert met het feit dat 1 op de 5 leerlingen meer dan 40 uur per week aan school besteedt, moet je je toch afvragen of het wel zinvol is dat ANW ook voor leerlingen met een natuurprofiel verplicht is. Gelukkig was de huidige minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, het voor een groot deel met ons eens. In haar rapport³ werden een aantal van de oplossingen die het LAKS in mei 2001 had aangedragen, overgenomen. Zo wilde de minister ook ANW enkel verplicht stellen in de maatschappijprofielen, en maatschappijleer in de natuurprofielen. Daarnaast stonden er in het rapport ideeën om vakken meer studielasturen te geven, en om deelvakken weer te integreren. Ook wil de minister een vak minder in het profieldeel, net als het LAKS had voorgesteld.

In eerste instantie leek het erop dat de minister het met LAKS eens was dat er meer keuzevrijheid voor de leerlingen moest komen. Helaas gaf de minister de scholen in het rapport echter de vrijheid om vakken niet aan te bieden of om vakken juist verplicht te stellen. Dit betekent dat er in de praktijk niets terecht zal komen van keuzevrijheid voor de leerling; de school kan op deze manier namelijk nog steeds binnen de profielen een compleet vakkenpakket voor een leerling samenstellen. Met de nieuwe voorstellen kan de school zelfs het complete vrije deel voor leerlin-

² Tweede Fase, nieuwe stijl? Een onderzoek vanuit het perspectief van de leerlingen, LAKS, maart 2003

³ Ruimte laten en keuzes bieden in Tweede Fase HAVO en VWO, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, januari 2003

gen invullen, in wezen zijn de voorstellen van de minister dus zelfs bijna een verslechtering van de keuzevrijheid voor leerlingen. En de leerlingen willen keuzevrijheid, dat blijkt wel uit het eerder genoemde onderzoek van het LAKS. Meer dan de helft van de leerlingen heeft in het onderzoek van LAKS aangegeven het gemeenschappelijk deel te groot te vinden, het grootste deel van deze leerlingen geeft aan dat ze liever zelf zouden kiezen. Opvallend hierbij is dat leerlingen van de havo duidelijk meer keuzevrijheid willen dan leerlingen van het vwo. Daarnaast geeft van de ondervraagde leerlingen 71,2% aan dat toen hij of zij in de derde klas zat, hij of zij met voldoende begeleiding het eigen vakkenpakket samen had kunnen stellen. Leerlingen geven hier duidelijk aan dat ze keuzevrijheid ook aan zouden kunnen.

Maar, hoewel de leerlingen keuzevrijheid willen, vinden ze het idee van het invoeren van profielen op zich goed. 68,8% gaf dit aan in het onderzoek. Leerlingen zouden het profielwerkstuk, het eindwerkstuk waarmee kennis en begrip van een of meer van de profielvakken getoetst wordt, wel met een cijfer beoordeeld willen zien; 52,4% antwoordde met 'ja' op de vraag of ze een dergelijke beoordeling zouden willen bij het eindwerkstuk, tegenover 35,3% die het geen goed idee vonden.

Een van de grote problemen in de Tweede Fase is de overgang van de derde klas (basisvorming) naar de vierde klas (Tweede Fase). Sommige leerlingen noteerden de opmerking dat ze in de derde klas vrijwel geen voorlichting hadden gehad over de Tweede Fase en dat ze in de vierde klas in het diepe werden gegooid. Gelukkig is het lang niet op alle scholen en lang niet bij alle leerlingen zo ernstig. Toch is het erg jammer dat na al die jaren dat de Tweede Fase nu bestaat, nog geen kwart van de leerlingen vindt dat de overgang 'goed' of 'perfect' is verlopen. Ruim eenderde vulde in dat de overgang 'redelijk' was. Ruim 40% noemde de overgang van derde klas naar de Tweede Fase 'groot' of zelfs 'enorm'! Opmerkelijk is dat vooral 4 havo en 4 vwo de overgang negatief heeft bevonden; de vijfde klassen en de leerlingen uit 6 vwo zijn al een stuk positiever. Dit kan komen door het feit dat ze het al een beetje hebben kunnen laten bezinken. De enige klas waarin er meer leerlingen positief dan negatief terugkeken op de overgang, was 6 vwo.

Leerlingen zijn ook niet altijd positief over de Tweede Fase, en hoe die hen voorbereidt op hun vervolgopleiding. Ruim de helft van de leerlingen (53,5%) was het niet eens met de stelling 'De Tweede Fase bereidt mij goed voor op mijn vervolgopleiding'.

Leerlingen zijn het overigens wel eens met de nieuwe manier van leren in het Studiehuis. De meeste leerlingen zijn het niet eens met de stelling dat ze meer leren als de docent de hele les vertelt. Dat ze blij zijn met het Studiehuis, wil echter nog niet zeggen dat ze blij zijn met de Tweede Fase; bijna 4 van de 5 ondervraagde leer-

lingen gaven aan niet blij te zijn met de Tweede Fase. Ook bleek bijna 75% van de leerlingen te vinden dat docenten niet goed met de Tweede Fase om konden gaan. Dit, de slechte voorbereiding en het feit dat er erg weinig keuzevrijheid voor leerlingen is, ligt allemaal ten grondslag aan het grote percentage leerlingen dat aangaf niet blij te zijn met de Tweede Fase.

Hoewel het idee van de nieuwe manier van leren door zowel docenten als leerlingen als positief wordt beoordeeld, blijkt er in de praktijk weinig van terecht te komen. Veel lessen beginnen klassikaal, bij sommige lessen wordt er zelfs nog steeds de hele les alleen maar klassikaal uitleg gegeven. Toch geven docenten aan dat ze vinden dat er te weinig klassikaal lesgegeven wordt. De docenten twijfelen er ook aan of leerlingen de zelfstandigheid wel aan kunnen.

Leerlingen daarentegen zijn vaak positief over de zelfstandigheid. Ze vinden het prettig om zelf hun eigen tijd te kunnen indelen. Hier geeft een aantal leerlingen echter wel aan dat de plotselinge overgang een probleem is; in de derde klas werken ze totaal niet zelfstandig, in de vierde moeten ze ineens zelf plannen. De voorbereiding zou hier zeker beter kunnen, en een goede begeleiding blijft nodig. Op het vwo vindt vrijwel iedereen, zowel leerlingen als docenten, dat er te veel versnippering is, en dat er daardoor geen tijd is om dieper op zaken in te gaan. De werkdruk is te groot. Deze problemen zouden tegengegaan kunnen worden door vakken die de leerlingen als onzinnig beschouwen, af te schaffen als verplicht vak. Hieronder vallen bijvoorbeeld deeltalen, Cultureel Kunstzinnige Vorming 1 en levensbeschouwing.

Leerlingen vinden het maken van praktische opdrachten meestal leerzaam, gevarieerd, en een goed middel om het cijfer voor een vak mee op te halen. Op dit moment moeten er echter te veel PO's (praktische opdrachten) gemaakt worden, waardoor de werkdruk al snel te hoog wordt. Hier zou een voorstel van het LAKS in de 'notitie ter verbetering van de Tweede Fase'1 uitkomst kunnen bieden. Het voorstel is om voor de twee havo-bovenbouw jaren in totaal 4 kleine en 4 grote PO's verplicht te stellen. Voor het vwo zouden dit dan 6 grote en 6 kleine PO's worden. Zo wordt het aantal PO's aan banden gelegd, terwijl de school vrij is de PO's te spreiden over leerjaren en vakken. Zo kan een leerling die een profielwerkstuk maakt over een bepaald vak, een PO maken over hetzelfde vak, waardoor de leerling zich meer kan verdiepen in een vak, of juist een ander vak. Daarnaast biedt dit de mogelijkheid om meer bredere, vakoverstijgende opdrachten te maken.

Er zijn in de Tweede Fase vanaf het begin problemen geweest. Dit waren voor een groot deel kinderziektes; kinderziektes, die zelfs nu nog niet volledig opgelost zijn. Er zijn echter zeker ook veel structurele problemen. Door te onderzoeken waar de problemen zitten, kunnen er doelgerichte oplossingen bedacht worden. Door het onderzoek van het LAKS ter hand te nemen, kunnen er doelgerichte oplossingen bedacht worden, die rekening houden met de wensen en de mening van de scholieren. Laten we nooit vergeten dat scholieren het meest essentiële deel van het onderwijs zijn!

2 'ONDER HET ROOSTER WORDT PAS ONDERWIJS GEMAAKT'

IN GESPREK MET MARGRIET TERMEER

Marlies van Tooren

Tien jaar na de start van de Stuurgroep profiel tweede fase vo is het goed eens terug te kijken samen met iemand die er tien jaar geleden bij was en er nu nog steeds bij is: Margriet Termeer, toen adviseur bij de KPC Groep, nu sinds twee jaar rector van het Titus Brandsmacollege in Dordrecht.

Wat was destijds jouw betrokkenheid bij de tweede fase?

Ik ben toen gevraagd om plaats te nemen in de werkgroep Profiel, een werkgroep die door de stuurgroep was ingesteld in december 1993. De voorzitter was professor Hooymayers. Die werkgroep heeft een half jaar gewerkt. Daarna ben ik in de ontwikkelgroep binask terecht gekomen, omdat ik scheikunde heb gestudeerd. Daarna ben ik vanuit het KPC allerlei scholen gaan ondersteunen vanuit mijn specialisatie in organisatieaspecten. Van begin af aan heeft dat mijn interesse gehad. Ik ben ook in de werkgroep Profiel begonnen met blokken te tekenen. Het was altijd al de organisatie van het geheel die mij trok en juist de organiseerbaarheid is één van de zwakke punten van de tweede fase geweest. Ik wil daar graag meer over vertellen. Het was de eerste en waarschijnlijk ook de laatste keer van mijn leven dat ik zo'n heel proces heb meegemaakt. Van vage voorstellen tot concreet onderwijs. Ik had het tot stand komen van de basisvorming alleen maar als docent gezien, een beetje vanaf de zijlijn en dus ook alleen maar vanuit de uitvoerende kant. Maar nu zat ik waar de besluiten genomen werden. Hoe ging dat? De werkgroep Profiel heeft die profielen in elkaar getimmerd. Er waren al vier profielen. Wij hebben precies bepaald welke vakken in welk profiel kwamen, met hoeveel uren, in veelvoud van 40. Ook hebben we de vakken in het gemeenschappelijk deel en de vakken in het vrije deel bepaald en de deelvakken geconstrueerd. Die hele tweede fase hebben we in elkaar gezet, ervan uitgaande dat er sprake zou zijn van flexibele afsluiting. Dat was de afspraak in het tweede fase document. Een leerling die een deelvak afhad zou een soort absolvent tentamen doen. Er was toen altijd sprake van meerdere examenmogelijkheden, in januari en in juli, in 5 of 6 atheneum, zo was het gebouwd. Naderhand pas heeft de examenwerkgroep, die weliswaar parallel liep maar pas later rapporteerde, één examenmoment ingesteld. Toen hadden we een

wanconstruct. Want allerlei vakken die bedacht waren op een flexibele afsluiting, zaten toen ineens in een hele rigide afsluiting. En toen ik uiteindelijk het inrichtingsbesluit las schrok ik. Dat hadden wij toch niet bedacht! Al die getalletjes, dat gefrunk in de marge. Toen zag je ook heel duidelijk dat bijvoorbeeld natuurkunde 1 en natuurkunde 2 tegelijkertijd gegeven moesten worden, want beide vakken moesten allebei gewoon aan het eind afgesloten worden. Dat nu die deelvakken afgeschaft worden, begrijp ik heel goed. Het klopte ook niet, maar zo'n proces loopt zo. De éne werkgroep geeft de ene conclusie en de andere een andere conclusie en er was nooit ergens een grote heemeester die zei 'ja, maar dat kan niet tegelijk!' Dat heeft volgens mij de tweede fase voor een groot deel opgebroken.

Eigenlijk is de tweede fase dus mislukt?

Eh.....maar het studiehuis zeker niet! Je moet oppassen dat je met het bekritisieren van de tweede fase ook meteen het studiehuis wegcritiseert. En dat doen veel mensen. Het wordt allemaal op een hoop en door elkaar gegooid. We hebben die veranderingen ook tegelijkertijd ingevoerd, want als we de tweede fase later in hadden gevoerd, dan kon het studiehuis ook niet slagen. Er zitten natuurlijk aspecten in die nieuwe examenprogramma's en nieuwe vakken die heel sterk met het studiehuis te maken hebben zoals handelingsdelen, praktische opdrachten, profielwerkstuk. Het studiehuis vind ik gewoon behoorlijk geslaagd. Er is zoveel veranderd de afgelopen tien jaar, maar docenten zien dat zelf vaak niet.

Als je jaar na jaar kijkt, dan zie je niet zoveel verschil. Docenten mopperen altijd. Als je de situatie nu met 15 jaar geleden vergelijkt, dus voordat er studiehuisexperimenten begonnen, dan is er echt een hele hoop veranderd in scholen. Dat veranderen heeft niet zoveel met de tweede fase, dat wil zeggen de structuur en die vakken te maken. Maar dat veranderen heeft heel veel met het studiehuis te maken en de manier waarop leraren en leerlingen zijn gaan denken over studeren. Als ik zeg dat het een succes is, kan ik niet over heel Nederland heen kijken. Waarschijnlijk is het dus niet 100% een succes, maar dat verwacht ook niemand. Clan Visser 't Hooft heeft destijds gezegd dat we in 2020 moesten gaan kijken. Ik geloof dat je elkaar ook gewoon die tijd moet gunnen. Wij hebben hier binnen nieuwe jonge docenten, die snappen het helemaal. Die pakken heel 4 havo bij elkaar, alle klassen en gaan een debat organiseren. Dat wordt voorbereid bij geschiedenis en bij ckv en dat loopt. Daar doet de directie verder helemaal niets aan. Het is het initiatief van een paar docenten. Dan denk ik, ja zo moet het, dit was de bedoeling. Het gebeurt natuurlijk nog maar heel weinig, maar het is wel zo dat er niemand op school is die zegt 'dat stoort, waarom doe je dat', terwijl 15 jaar geleden zo iemand bij de rector

mocht komen om uit te leggen waar hij mee bezig was. En tegenwoordig wordt het gestimuleerd. Dan vind ik dat toch een succes. Dan is er toch veel gebeurd.

Maar als je in een willekeurige school rondkijkt, zie je toch nog heel veel traditionele klaslokalen met leerlingen keurig in rijtjes en de leraar voor het bord. Is daar dan sprake van een geslaagd studiehuis?

Een deel van het studiehuis is onzichtbaar. De lessen die gegeven worden zijn zichtbaar. Wat die leerlingen allemaal thuis en in mediatheken doen, dat zie je dan niet. Ik ben het wel met je eens dat er nog heel veel lesgegeven wordt. Dat is gewoon zo. Er is nog niet echt een ideaal studiehuis. Maar de manier van denken is heel erg gewijzigd. De organisatie loopt daar achteraan. Er moet vaak veel weerstand overwonnen worden.

Mijn school, het Titus Brandsmacollege, gaat volgend jaar officieel fuseren met een Daltonschool. Hier in huis is nu al een locatie van de school waarmee wij gaan fuseren. Zij geven hier al les. Hun kinderen zitten hier. Onze kinderen zitten hier. Het loopt door elkaar. Wij hebben vandaag een studiedag met z'n allen om voor te bereiden hoe we volgend jaar de school in elkaar gaan zetten. Want wij moeten een nieuwe school maken, een nieuw systeem. We worden een Daltonschool en we gaan lessen geven van 70 minuten. In die lessen van 70 minuten proberen we te bereiden dat we huiswerkvrij worden, dat leerlingen heel veel in de les doen, dat de leerlingen onder begeleiding van de docent zelfstandig werken. Ik geloof er ook echt in. Ik geloof helemaal niet in die hakketak-lesjes van 50 minuten. Kinderen doen niets anders dan rennen van de ene docent naar de andere. Het is eigenlijk een heel archaisch systeem dat de tijd het onderwijs bepaalt in plaats van dat het onderwijs de tijd bepaalt. Dat is mij het allermeeeste tegengevallen. Ook in de tweede fase is de hele organisatie is nog steeds de organisatie van honderd jaar geleden. Dan wordt er wel een uur keuzewerktijd ingepland, maar voor de rest is iedereen als de dood voor chaos in de school. Het rooster is in feite overal de dominante factor. Maar ónder het rooster wordt pas onderwijs gemaakt. Waarom draaien we het niet om? Wat voor soort onderwijs willen we hebben en daar maken we dan een rooster bij. 70 minuten is ook arbitrair. Als het aan mij ligt, blijven kinderen net zolang met een onderwerp bezig tot het af is.

Al helemaal in het begin van de Stuurgroep heb ik workshops gegeven in het kader van Schetsen van het studiehuis, een conferentiereeks voor schoolleiders. Dat werd georganiseerd in conferentieoorden. Zo'n twintig scholen bij elkaar, van elke school kwamen drie vertegenwoordigers en die deden allerlei workshops. Ik deed een

workshop over roosters. Dat is echt tien jaar geleden. Toen praatten we dus al over roosters. Toen bedachten we ook allemaal verschillende modellen. Dat was heel inspirerend. Maar niemand deed dat op school, niemand! Iedereen ging gewoon weer terug naar zijn uren van 50 minuten. Want dat is er in zo'n school heel moeilijk door te krijgen. Voor een ander soort rooster is heel moeilijk draagvlak te vinden. Mensen houden altijd vast aan dat wat ze kennen. En als je 25 jaar lang les hebt gegeven in 50 minuten achter elkaar de hele dag door, dan wil je dat blijven doen, want alles wat anders is, dat is eng. Ik had niet verwacht dat het zo erg zou zijn. Er zijn echt maar zo weinig scholen die echt aan een ander systeem zijn begonnen. En hier voel ik die weerstand ook. Maar ja, je begint niet met een leeg blad, zoals bij Slash/21. Slash/21 heeft een groot voordeel, want het bestond niet. Ze konden mensen zoeken bij het soort onderwijs dat ze bedacht hadden. Maar dat kan niet in de rest van Nederland. Ik heb mensen, ik heb een gebouw, deze school heeft een heel verleden en daarmee moeten we dan onderwijs maken. En dat betekent altijd dat je die mensen eerst mee moeten krijgen om dat andere onderwijs vorm te geven. Dan stuit je op weerstand. Terwijl ik durf te wedden dat als je hier in Dordrecht vier gebouwen neer zou zetten, leeg, en je zou daar vier verschillende manieren van denken over onderwijs op zetten en de docenten zouden moeten gaan solliciteren, dan zouden ze zo allemaal weer onder dak zijn. En allemaal heel enthousiast, omdat ze er zelf voor hebben gekozen. Maar je kunt niet met 100 mensen gaan kiezen wat voor systeem je gaat hanteren. De directie moet dan gewoon een besluit nemen. En de mensen die daar dan werken, die moeten daar mee leven. En als ze er niet mee kunnen leven, moeten ze uiteindelijk ergens anders gaan werken. Zo werkt het.

In je KPC-tijd ben je veel bezig geweest met 'periodiseren'. Denk je er over om dat hier ook te gaan doen?

We hebben hier halfjaarroosters. En met 70 minuten-uren vind ik eigenlijk dat je periodiseren moet. Ik vind het niet zo goed als je leerlingen maar één keer in de week ziet. Ik vind het eigenlijk wel goed om een vak veel intensiever in een kortere tijd te doen en dan een tijd niet. Maar ik moet al genoeg moeite doen om de mensen hier op 70 minuten te laten overschakelen. Wanneer ik nu meteen ga periodiseren krijg ik niemand meer mee.

Hoe intensief hou je je nu bezig met de tweede fase?

Ik heb eigenlijk twee jaar niet gekeken naar de tweede fase, tenminste echt inhoudelijk heb ik er niet veel mee gedaan. Ik had al een tijdje het gevoel dat het rustig begon te worden in de tweede fase. Ik let nu veel meer op de vmbo examens. Sinds

ik hier op school ben, kijk ik helemaal niet meer naar de tweede fase. Het is niet de plek waar wat gebeurt. Omdat wij maar een kleine tweede fase hebben, is het hier ook heel diffuus. Overal zit een plukje. Ze zijn hier vroeg gestart, dus ze zijn helemaal gewend. De tweede fase is geen probleemgebied meer. En toen kwam die nota langs, Ruimte laten en keuzes bieden. Ik heb hem gelezen en bediscussieerd binnen Carmel (het Titus Brandsmacollege maakt deel uit van de stichting Carmel; red.). Ik ken de details niet. Ik begrijp wel wat de bedoeling ervan is. Ik ben wel een bêta, maar geen boze bêta. Ik begrijp niet waarom die boze bêta's zo moeilijk doen. Die vakken zijn zo impopulair, dat je beter naar je zelf kunt kijken. Kunnen we die vakken niet op een andere manier geven, beter geven? Heel veel meer wetenschap, natuurkunde, scheikunde, helpt niet om meer bêta's te krijgen. Het werkt juist contraproductief. Maar het zijn wel de leukste vakken van de school.

Wil je, na tien jaar tweede fase terugkijkend, nog iets kwijt?

Ja, iets waar ik vreselijk in teleurgesteld ben. Het hoger onderwijs. Dat vind ik een blamage. We zijn gewoon naïef geweest in die tijd. Het hoger onderwijs heeft altijd op alle plaatsen meegepraat. Overal zat het hoger onderwijs bij. In hoeverre dat werkelijk vertegenwoordigers waren is de vraag, want een mens is natuurlijk nooit een vertegenwoordiger van een hele sector. Maar er hebben wel van begin af aan heel veel mensen namens het hoger onderwijs bij gezeten. En ze hebben overal in meegepraat. De hele profielstructuur is gemaakt op wens van het vervolgonderwijs. Vakken zijn helemaal ingericht zoals ze dat verderop wilden. Dat zou ik nu nooit meer doen! Want de tweede fase was nog niet ingevoerd, of ze begonnen allemaal hun eisen te veranderen en te verlagen. En dan zit er ook nog een staatssecretaris met slappe knieën, die dat allemaal maar goed vindt. Dat hadden ze gewoon moeten verbieden. Het ministerie had gewoon moeten zeggen 'die profielstructuur hebben we ingevoerd om studenten van kwaliteit te krijgen'. Het is van begin af aan zeker geweest dat er minder mensen van het atheneum af zouden komen en wel ongeveer evenveel van de havo. Het is altijd de bedoeling geweest dat de kwaliteit hoger werd, dat het zwaarder zou worden en dat er dus betere studenten zouden worden aangeleverd aan de universiteiten. En aan alle kanten is dat verhaal afgekald. Natuurlijk is het nooit leuk om een moeilijk verhaal te vertellen. Het is nooit leuk om tegen iemand te zeggen, je bent niet goed genoeg voor het atheneum, want het atheneum is nu eenmaal moeilijker. En dus proberen we iedereen erbij te slepen en dan roept Karin Adelmund, de staatssecretaris keihard, dat het niet de bedoeling is om minder afgestudeerden te krijgen. Terwijl dat altijd wel de bedoeling is geweest. En vervolgens zeggen allerlei vervolgopleidingen dat een bepaald profiel niet per se nodig is, dat ze dat wel bij spijkeren.

Die profielen dienen nu nergens meer voor, behalve dan voor de ordening van leerstof, maar niet meer voor het vervolgonderwijs. En als dat dan toch niet meer uitmaakt - op zich vind ik dat niet zo heel erg - dan kun je de vakken inhoudelijk ook wel anders invullen. Ik heb destijds ook in de vakontwikkelgroep binask gezeten. Scheikunde hebben we toen gemaakt op wens van het vervolgonderwijs. Met name vanuit medicijnen werd er gevraagd om heel veel organische chemie. Dat zit er dus allemaal dubbelop in. Dat zit èn in scheikunde èn in biologie. Je kunt je afvragen of dat allemaal wel zo slim was. Maar dat moest, omdat in natuur en techniek geen biologie zat, terwijl het toch een vooropleiding moest zijn voor medicijnen. Maar we stopten het er niet in omdat het belangrijk was voor de gemiddelde leerling die scheikunde doet. We stopten het erin voor die paar leerlingen die medicijnen gingen doen. Zo waren er meer van dat soort dingen. Als je zegt 'we doen iets bij scheikunde omdat dat nodig is voor biologie op onze eigen school' vind ik dat veel logischer dan dat je dat doet voor biologie in het vervolgonderwijs. Want als dan toch binnen de kortste keren blijkt dat ze dat in het vervolgonderwijs niet belangrijk vinden, dan kun je beter datgene doen dat goed past bij die leeftijdsgroep. Onderwerpen die hen interesseren, waar we ze mee kunnen pakken, die op het goede niveau liggen en een relatie hebben met dingen die ze om zich heen zien. Dat is dan veel beter onderwijs dan iets wat ze zogenaamd nodig hebben voor later. Want datgene dat ze dan later nodig hebben, dat kunnen ze dan wel later leren. Dat leren ze dan maar op de universiteit bij. Dat zeggen de universiteiten nu zelf ook!

3 VERANDEREN MET BELEID

Bob Huijssoon, Tweede Fase Adviespunt

Ongeveer een kwart van de scholen (125) voor havo en/of vwo startte in augustus 1998 met de invoering van de vernieuwde tweede fase. De meeste alleen op het vwo, 43 ook op de havo-afdeling. Toenmalig staatssecretaris Netelenbos besloot dat die invoering vanaf het begin nauwlettend gevolgd moest worden om beleid en politiek zicht te laten houden op voortgang en knelpunten. Zij verzocht het Procesmanagement voortgezet onderwijs (PMVO) om een monitoringssysteem op te zetten.

Peilingen

Dat stond voor de keuze om steekproefsgewijs te werk te gaan of zo veel mogelijk scholen te betrekken. Het koos voor dat laatste: via schriftelijke peilingen onder alle scholen zou worden getracht boven tafel te krijgen wat goed en minder goed ging bij de invoering. Maar omdat papier vaak bij lange na niet het hele verhaal vertelt, besloot het procesmanagement ook via gesprekken met scholen informatie te verzamelen. Het resulteerde in de volgende opzet: per cursusjaar werden 3 of 4 schriftelijke peilingen georganiseerd. Van elke peiling werd een conceptverslag opgesteld, dat vervolgens met een steekproef van scholen (schoolleiders en coördinatoren) werd besproken. Tijdens zo'n nabespreking werd vastgesteld of de door het procesmanagement getrokken conclusies juist waren en konden aanvullingen gegeven worden en verscherpingen of nuanceringen ingebracht worden.

Ook besloot het procesmanagement zo weinig mogelijk directief te werk te gaan: scholen moesten uitgedaagd worden om van hun hart geen moordkuil te maken en dus in de gelegenheid gesteld worden over alles te rapporteren wat er in de school zou kunnen spelen bij het werken aan zo'n omvangrijke veranderingsoperatie. Daarom werden voor de eerste peilingronde 10 thema's geformuleerd. Die thema's waren:

1 Studielast

Waaronder de omrekening en verhouding tussen studielasturen en contacturen, het soort contacturen, de lessentabel, het rooster, de formatie. Formatieve aspecten en personeelsaspecten: taakbeleid, bevoegdheden, CAO-bepalingen, taakbelasting etc.

2 Organisatievormen

Waaronder leerlinggroepering, docentengroepering, middenmanagement, nieuwe

functies, onderwijsondersteunend personeel, samenwerking en afstemming van vakken, profielteams.

3 De leerlingbegeleiding

Waaronder de organisatie van zelfstandig werken en leren, een activerende didactiek, groeperingsvormen, leerlingvolgsysteem, mentoraat, het bewaken en registreren van de voortgang van leerlingen, studieplannings- en -registratiesysteem.

4 Deskundigheidsbevordering

Waaronder het mogelijk ontbreken van bepaalde deskundigheid, omscholing, nascholing en bijscholing.

5 Examenprogramma's

Waaronder eventuele overladenheid van programma's, de verhouding tussen hoeveelheid studielast en omvang van de programma's, de afstemming van programma's, de organisatie en het beheer van de examendossiers, praktische opdrachten en het profielwerkstuk.

6 Nieuwe vakken

Waaronder ANW, CKV1, KCV, Literatuur, Informatica, Filosofie en L02.

7 Aansluiting

Waaronder de aansluiting vanuit de onderbouw, opstroom (van mavo naar havo, van havo naar vwo), aansluiting naar vervolgonderwijs.

8 Doorstroom leerlingen

Waaronder regelingen t.a.v. bevordering van leerjaar naar leerjaar, doubleren, zakken en herkansen.

9 Gebouw en inrichting

Waaronder ruimtes geschikt voor zelfstandig leren, de mediatheek, ict-voorzieningen.

10 Middelen

Waaronder de boeken en andere leermiddelen, toetsen(banken), aanbod aan software.

En bij al die thema's werd gevraagd of er zich op het betreffende gebied problemen voordeden en zo ja, of die problemen dringend waren of niet. En als er problemen waren of men die zelf kon oplossen of dat de oplossing van elders moest komen.

Het bleek een gelukkige opzet: de respons op de enquête was hoog (72%), de thema's bleken dekkend voor alles wat er in een school op het gebied van de tweede fase kan spelen en daagden uit tot het geven van gedetailleerd commentaar. De nabespreking met een steekproef van 20 scholen verdiepte en preciseerde het onderzoek en scholen vonden deelname aan die bijeenkomst ook voor zichzelf buitengewoon nuttig.

Daarbij moet bedacht worden dat deze vroege starters zich kwetsbaar hadden opgesteld. Ze hoefden immers nog niet te beginnen en deden dat toch. Dat betekende dat zij het gevoel hadden dat zij zich ten opzichte van ouders, leerlingen en buitenwacht, maar ook naar hun eigen personeel, steeds moesten verantwoorden. Bovendien plaatsten ze zich door hun voorlopersrol in de etalage. De nabesprekingen bij de peilingen bracht hen in contact met anderen die hun nek hadden uitgestoken, het bracht ze op ideeën en het was troostend te horen dat ook anderen nog lang niet alles onder controle hadden.

Overladenheid

Na twee peilingrondes was ook het grootste knelpunt wel duidelijk: het programma was overladen. Het deed de opvolgster van Netelenbos, Adelmund, besluiten om in het programma te snijden. In december 1998 werden verlichtingsmaatregelen ingevoerd. Een jaar later besloot zij, na stakingen van scholieren, om nogmaals via verlichtingsmaatregelen in het programma te schrappen. De geluiden over een te hoge werklast zijn echter nooit helemaal verstomd, maar daarover later meer.

Na dit zeer open begin van de peilingen concentreerden de volgende peilingen zich meer op zaken die op dat moment speelden. Soms waren de peilingen vooral technisch van aard (het percentage leerlingen dat voor een bepaald profiel kiest, het schoolaanbod en de leerling-keuzes in het vrije deel, het percentage zittenblijvers et cetera), soms gericht op schoolkeuzes (eerst stromen of meteen profielen, de invoering van CKV2, 3 et cetera) en organisatorische keuzes (proefwerkweken, periodiseren, soorten uren op het rooster et cetera), maar altijd in combinatie met vragen naar knelpunten en mate van tevredenheid.

Er hebben tussen 1998 en 2002 12 peilingen plaatsgevonden. In 1998 alleen onder vroege starters, vanaf 1999 onder alle circa 550 scholen voor havo en/of vwo. De verslagen van de peilingrondes zijn steeds naar alle scholen gestuurd. De uitkomsten hebben scholen zicht gegeven op hoe het in de rest van Nederland liep, waardoor zij in staat waren de eigen omstandigheden en eigen keuzes daartegen af te zetten. Het hielp ze bij de evaluatie van de eigen situatie en gaf achtergrondinformatie bij interne discussies over organisatorische vraagstukken. Het beleid en de politiek kregen naast het onderwijsverslag van de inspectie mede via de peilingen zicht op het invoeringsproces en wat er daarbij goed en minder goed liep.

De verslagen zijn ook steeds op een website gezet: eerst op die van het Procesmanagement voortgezet onderwijs, daarna op de website van het Tweede fase advies-

punt, dat vanaf augustus 2000 de organisatie van de *Monitor invoering vernieuwingen in de tweede fase* overnam van het procesmanagement¹.

Het adviespunt ging daarnaast ook naar scholen zelf toe. In het cursusjaar 2000-2001 werden vijftig scholen met een havo en/of vwo-afdeling bezocht. Ook deze bezoeken vonden plaats in het kader van het onderzoek naar invoeringservaringen en eventuele problemen bij de implementatie van de vernieuwingen in de bovenbouw van havo en vwo. Ze vormden als het ware een verdiepende ronde naast de schriftelijke bevragingen via peilingen. In totaal werd met ongeveer 450 leerlingen, 500 docenten en 200 schoolleiders/coördinatoren gesproken².

Terugkijken

Wat kan er nu terugkijkend in zijn algemeenheid geconcludeerd worden? Veel. Zo veel dat ik hier onmogelijk volledig kan zijn. En ook niet wil zijn, want de peilingen hebben een schat aan gegevens opgeleverd, maar soms zijn die alleen maar interessant voor het moment zelf en bovendien zou een volledige beschrijving van alle uitkomsten de lezer door de bomen het bos niet meer doen zien. Ik beperk me tot de organisatorische keuzes en de mate van tevredenheid over wat bereikt is.

Het beste kan daarvoor in eerste instantie naar de uitkomsten van de laatste peiling (maart 2002) gekeken worden. In die peiling werd de scholen namelijk gevraagd te reflecteren op het proces van invoeren. Die reflectie was niet bedoeld als terugblik naar iets 'wat al af' is. Het invoeringsproces zal immers jaren in beslag nemen en kan in feite zelfs nooit geheel en al af zijn. Alleen al het gegeven dat scholen eigen nieuwe inzichten en opvattingen zullen ontwikkelen en dat maatschappelijke inzichten zullen veranderen, leidt er toe dat scholen zich gedwongen zullen voelen zo nu en dan (kleine) wijzigingen aan te brengen. Dat neemt niet weg dat het interessant is te weten hoe scholen een aantal jaren na de start van de invoering tegen het invoeringsproces aankijken.

Daarom is de scholen gevraagd aan te geven in welke mate zij zich er naar eigen inzicht in geslaagd achten de doelstellingen van de tweede fase te bereiken, wat voor hen de belangrijkste eigen accenten zijn en in welke mate de realisering daarvan door de invoering van de tweede fase is belemmerd of gestimuleerd. En ten

1 De verslagen zijn nog steeds op www.tweedefase-loket.nl te vinden (onder downloaden). De documenten worden voorafgegaan door het document Overzicht vragen in peilingen tweede fase, waarin op trefwoorden verwezen wordt naar de verschillende peilingen en nummers van vragen.

2 Ook het eindverslag van de schoolbezoeken is op de website van het Tweede Fase Adviespunt te vinden (onder downloaden).

slotte welke keuzes zij hebben gemaakt (en zullen maken) bij de eigen vormgeving van de tweede fase.

Er werd dus nadrukkelijk naar de beleving van scholen gevraagd: dus niet naar 'hoe het gaat', maar naar *'hoe schoolleiders en tweede-fasecoördinatoren zelf vinden dat het op hun instelling gaat'*.

Doelstellingen tweede fase

De scholen werd voor zowel havo als vwo gevraagd of zij hun leerlingen met een tweede fase-diploma beter toegerust vinden op het gebied van zelfstandig leren, studievvaardigheden en vakvaardigheden dan de leerlingen die een diploma oude stijl hebben. Dat vinden de scholen in overgrote meerderheid voor zowel de havo als het vwo opgaan voor zelfstandig leren en de beheersing van studievvaardigheden. Wat betreft de vakvaardigheden luidde de uitslag: bij veel vakken zijn de leerlingen vaardiger dan voorheen, maar het kennisniveau per vak is vaak lager.

Daarna werd de scholen gevraagd in welke mate zij zich erin geslaagd achten het onderwijs in de tweede fase zo in te richten dat er meer dan voorheen sprake is van een brede opleiding, een evenwichtig programma, gestroomlijnde pakketten, rekening houden met verschillen, een adequate selectie en determinatie en een hoog rendement.

Van deze elementen vinden de scholen vooral die punten gerealiseerd die een directe relatie hebben met wet- en regelgeving: ze vinden dat ze een breed programma aanbieden, dat het evenwichtiger is dan voorheen wat betreft de dosering van kennis, inzicht en vaardigheden en dat de introductie van de profielen de pakketten gestroomlijnder deed worden.

Het laagst wordt gescoord op de realisatie van een hoger rendement/effectiviteit dan in de periode voorafgaand aan de tweede fase: een kleine meerderheid vindt de eigen school er tot op heden niet in geslaagd dit punt te verwezenlijken. Later bleek dat sommigen eigenlijk antwoord gaven op een andere vraag: men heeft rendement/effectiviteit opgevat als 'niveau per vak' en niet *als een voor het leerrendement adequatere inrichting van de bovenbouw havo en vwo en een verbeterde doorstroom naar en toerusting voor het hoger onderwijs*. Over dat laatste is men eigenlijk wel degelijk positief gestemd, bleek uit de nabespreking

Eigen accenten

Veel accenten die scholen zelf belangrijk achten, zijn naar hun oordeel door de invoering van de tweede fase bevorderd. Dat geldt in de sterkste mate voor het

stimuleren van zelfstandigheid, praktische en studievaardigheden, culturele vorming en het bieden van een goede voorbereiding op studie en beroep.

Dat neemt niet weg dat op één niet onbelangrijk terrein veel scholen de tweede fase niet als stimulerend zien: het bevorderen van cognitieve vaardigheden. Al met al heerst er echter tevredenheid over de invoering: terugkijkend vindt men dat men in pakweg 5 jaar erg veel gerealiseerd heeft. Het vervelende is, volgens de scholen, dat het zicht daarop zo nu en dan wordt vertroebeld door de torenhoge verwachtingen die men bij invoering had en doordat men de lat voor zichzelf vaak erg hoog legde. Daardoor heeft het er soms de schijn van dat dingen vooral mislukt zijn. Op sommige terreinen geldt inderdaad dat men minder ver is dan men gehoopt had in een redelijke termijn te kunnen realiseren. Dat doet zich met name voor op het terrein van de didactiek, samenhang en doorlopende leerlijnen vanaf klas 1. Maar er staat tegenover dat een aantal zaken in betrekkelijk korte tijd zo spectaculair is verbeterd dat in zijn algemeenheid een gevoel van tevredenheid overheerst.

Eigen vormgeving

Om de externe doelstellingen en zelfgekozen interne accenten te verwezenlijken, moesten scholen op zoek naar een eigen vormgeving van de tweede fase. Daarbij hebben zij een groot aantal inhoudelijke, randvoorwaardelijke en organisatorische keuzes gemaakt. Veel van die keuzes die bij de invoering zijn gemaakt, hebben scholen in de loop van de eerste invoeringsjaren weer gewijzigd. Die wijzigingen hebben er toe geleid dat men op het moment van bevragen van oordeel was dat op de eigen school de tweede fase inmiddels redelijk adequaat georganiseerd is en men verwacht dat via voortgaande ontwikkeling de organisatie nog verder zal verbeteren. Ontevredenheid over wat men tot op heden heeft kunnen bereiken is er – het is hiervoor al gemeld – vooral over de didactiek, samenhang en afstemming en de aansluiting tussen onder- en bovenbouw.

Dit beeld wijkt niet af van wat al in eerdere peilingen was vastgesteld. Dat geldt ook voor de items die relatief veel tevredenheid scoren: de begeleiding (leerlingen- en keuzebegeleiding), het aanbod (in profielen en vrije deel) en het bevorderingsbeleid. Op veel terreinen die men zelf van groot belang acht (didactiek, samenhang, doorlopende leerlijnen) verwacht men doorontwikkeling.

De schoolbezoeken

De uitslag spoort ook met wat we tijdens onze schoolbezoeken constateerden. Tijdens die bezoeken werd de scholen gevraagd wat zij als sterke en zwakke punten van hun school beschouwen. Bijna elke school antwoordde dat hun sterkte op het pedagogisch terrein lag: het omgaan met leerlingen, de begeleiding van leerlingen, het mentoraat, de veiligheid, het vermogen een plezierige sfeer of leerlingvriende-

lijk klimaat te scheppen of het vermogen goed naar leerlingen te luisteren. Leerlingen verwoorden de sterke kanten van hun school ook meestal in deze richting: prettige sfeer, gezellig, er wordt veel georganiseerd, je voelt je er thuis, docenten staan altijd voor je klaar etc.

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

Maar leerlingen waren het hier opvallend vaak niet mee eens. Wat de schoolleiding en de docenten 'goed georganiseerd' noemden, bleek niet altijd hun idee van adequaat regelen. Schoolleiders kunnen bij voorbeeld grote tevredenheid uitspreken over het feit dat de studiewijzers geformaliseerd zijn, maar ze zijn voor leerlingen pas 'goed' als docenten zich er aan houden en als ze de leerlingen planningsmogelijkheden geven die ruimer zijn dan *'van les tot les'*. Cijferregistratie is voor leerlingen pas geslaagd als zij zelf kunnen uitrekenen *hoe ze er voor staan* en als het leidt tot een rapport dat *ook door hen en hun ouders gelezen kan worden*.

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

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

Invoeringsplan

Maar zo verbazingwekkend is dat nou ook weer niet, want op slechts weinig scholen troffen wij een invoeringsplan aan. Laat staan een goed doordacht invoeringsplan waarvoor ook draagvlak was verkregen. Oftewel, het ontbrak op de meeste scholen aan een invoeringsplan dat gebaseerd is op een visie: waar willen we naartoe, wat zijn daarvan dan de consequenties en wanneer moet wat in de school zichtbaar worden? En op de scholen die wel min of meer een plan hadden opgesteld om voortvloeiend uit een visie in de loop van de komende jaren stapsgewijs tot veran-

deringen te komen, was er lang niet altijd voor gezorgd dat dat plan ook bij de docenten bekend was. Er waren wel veranderingen aangebracht, maar het was docenten vaak niet voldoende duidelijk wat er met de veranderingen beoogd werd. In het eindverslag van de schoolbezoeken illustreerden we het met het voorbeeld van de invoering van keuzewerktijd:

„De worsteling over hoe vorm te geven aan zelfstandig leren wordt misschien wel het meest treffend zichtbaar in de organisatie en invulling van de keuzewerktijd en andere roostereenheden anders dan de traditionele lessen. Op veel scholen hebben dit soort uren een plek op het rooster gekregen. Soms in zeer beperkte mate (2 uur per week), soms in ruime mate (12 uur per week). Scholen melden overigens dat ze er – ook na 2 jaar - nog lang niet zeker van zijn wat in dit kader een wenselijk aantal is om op de meest efficiënte en effectieve wijze de begeleiding van het leerproces te organiseren.“

Maar wat vooral opvalt is dat de invulling nog lang niet altijd adequaat plaatsvindt. De schoolleiding heeft deze uren meestal in het leven geroepen om verschillen tussen leerlingen te honoreren: de leerling die bij voorbeeld moeite heeft met Economie gaat in de keuzewerktijd naar dat vak en de leerling die vastloopt bij Scheikunde of een achterstand heeft opgelopen bij Aardrijkskunde meldt zich voor dat vak. De praktijk laat echter op een aantal scholen wat anders zien. Docenten verschillen niet zelden van elkaar in hun interpretatie van het doel van zo'n uur. De één ziet het als mogelijkheid extra begeleiding op maat te geven: een uitstekende gelegenheid om juist dié leerlingen met problemen voor zijn of haar vak te bereiken. De ander ziet het als mogelijkheid een uur lang extra klassikale uitleg te geven, dé gelegenheid om de terugloop van het aantal uren voor zijn of haar vak te compenseren. Een derde beschouwt het als een uur waarin de leerlingen zelfstandig aan de slag moeten zijn, hij of zij ziet voor zichzelf slechts een surveillerende taak (ook ingegeven door de omstandigheid dat op een aantal scholen voor een kwartuur minder vergoeding wordt gegeven dan voor een lesuur).

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

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

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

Beleidsarm en beleidsrijk

Het is maar een illustratie, maar hij is niet zonder betekenis. Bij het invoeren van vernieuwingen, zeker bij zulke grote operaties als de invoering van de tweede fase, staan scholen voor een groot aantal organisatorische beslissingen. Zelden tot nooit troffen we een invoeringsplan aan waarin vanuit een goede onderbouwing die door het team van de school werd gesteund, de inrichting van het onderwijs opnieuw op de kaart werd gezet.

En wij constateerden bij onze rondgang dat het van groot belang is dat organisatorische beslissingen samenhang vertonen. Samenhang onderling en samenhang met wat de school wil bereiken. Als dat laatste onduidelijk blijft of slechts bekend is bij schoolleiding of projectgroep, dan neemt de kans op een succesvol veranderingsproces aanzienlijk af. Wij zagen dat op scholen waar het zowel bij de schoolleiding als de docenten en leerlingen bekend was wat speerpunten waren, waar de school werk van wilde maken en wat met de veranderingen beoogd werd, het aantal gemelde problemen veel kleiner was dan op scholen waar de plannen niet in alle geleidingen bekend waren en gewaardeerd werden. Sterker: de scholen die de meeste knelpunten meldden, waren de scholen die aangaven zo "beleidsarm als maar mogelijk is" de tweede fase te hebben ingevoerd.

Een vergelijkbare constatering valt ook af te leiden uit de schriftelijke peilingen. Uit de enquêtes in 1999-2000, voor de meeste scholen het eerste invoeringsjaar, bleek dat veel scholen organisatorisch maar weinig veranderd hadden. Kleine vakken zonder centraal examen stonden op veel scholen 'langgerekt' op het rooster, waardoor er door de leerlingen aan veel vakken tegelijk gewerkt moest worden. De lesurenstructuur met lessen van 45 of 50 minuten was op bijna alle scholen gehandhaafd. Op veel scholen hadden andere uren dan lesuren slechts een zeer bescheiden plaats op het rooster verworven. Afspraken over afstemming en samenhang bleken vaak (nog) niet gemaakt.

In de loop van het invoeringsproces hebben scholen daar verandering in aangebracht. Vakken werden meer geconcentreerd door ze eerder af te sluiten en/of door het jaarrooster in te ruilen voor een perioderooster, keuzewerktijd en andere begeleidingsuren verwierven een substantiëler aandeel in het weekrooster etc.

In de peiling van juni 2001, toen de scholen dus al enige jaren op streek waren, vroegen we weer naar de door hen gemaakte organisatorische keuzes. De scholen die in die peiling de grootste tevredenheid uitspraken over de door hen gemaakte keuzes, bleken de scholen die op organisatorisch gebied relatief veel veranderd hadden. Die naast lesuren een relatief groot gedeelte van hun uren op het rooster invullen met begeleidingsuren en zelfstudie-uren, die een perioderooster hadden ingevoerd (vaak met 4 periodes in een leerjaar) en ook op andere organisatorische terreinen 'beleidsrijk' hadden gekozen. Op deze scholen bleek men vervolgens veel beter te spreken over didactische ontwikkeling en over de mate waarin de school zich in zijn algemeenheid gesproken 'verder ontwikkelde' dan op de scholen die op organisatorisch gebied niets of slechts zo hier en daar en zelden in samenhang wat hadden veranderd.

Verband

Dit verband roept de vraag op of er in de peilingen andere verbanden zouden kunnen worden aangetoond tussen bepaalde keuzes en de mate van succes en/of tevredenheid. Dat blijkt echter niet zo eenvoudig op grond van het beschikbare materiaal. Als de mate van succes bij voorbeeld wordt gedefinieerd als 'betere resultaten, tot uitdrukking komend in hogere cijfers' dan zou er een verband kunnen bestaan tussen bepaalde kenmerken van een school en het percentage zittenblijvers. Het zou kunnen doen vermoeden dat scholen die van zichzelf zeggen dat ze zich goed toegerust vinden voor zelfstandig leren, studievaardigheden en vakvaardigheden, ook een laag percentage zittenblijvers of een hoog percentage geslaagden hebben. Dat verband bleek echter niet te ontdekken: er blijven net zo veel leerlingen zitten en het slaagpercentage wijkt niet af van het landelijk gemiddelde.

Om te kijken of er een verband zou kunnen bestaan tussen bepaalde keuzes en de mate van *tevredenheid* over de invoering van de vernieuwingen in de tweede fase, is nagegaan of scholen die van zichzelf vinden dat ze op organisatorisch en didactisch gebied ver gevorderd zijn, ook over andere dingen meer tevreden zijn dan degenen die vooral ontevreden zijn over de stand van zaken op organisatorisch en didactisch gebied.

Dat verband lijkt in eerste instantie te bestaan. Niet of nauwelijks op het gebied van de voorzieningen, het gebouw, het aanbod e.d., maar wel op het gebied van de scholing van docenten, de taakverdeling, de toetsing, de aansluiting tussen onder- en bovenbouw en de samenhang en afstemming. Deze scholen blijken ook veel beter te spreken te zijn over wat ze met hun leerlingen op het gebied van zelfstandig leren en vaardigheden hebben bereikt en vinden dat ze beter in staat zijn om rekening te houden met verschillen. Uit andere antwoorden blijkt dat deze groep de tweede fase sowieso op haast alle terreinen stimulerend voor de schoolontwikkeling vindt.

Maar wat mag daaruit geconcludeerd worden? Wellicht een open deur: scholen die enthousiaster zijn over de invoering van de tweede fase realiseren ook meer van hun doelstellingen in die tweede fase. Maar het kan ook zo zijn dat het verband omgekeerd bestaat: zij die meer doelstellingen realiseren, worden daardoor enthousiaster over wat er met de vernieuwingen in havo en vwo beoogd wordt. Oftewel: het is verstandig uiterst voorzichtig te zijn met het leggen van verbanden tussen de uitkomsten uit de peilingen.

Geen visie

Terug naar de schoolbezoeken. Na onze rondgang langs 50 scholen concludeerden we dat geen school hetzelfde is en dat elke school zijn eigen succesverhalen, knelpunten en aanbevelingen had voor *wat anders moet*. Maar we stelden ook vast "(...) dat scholen niet altijd tevreden zijn over eigen aanpak en keuzes bij de invoering van vernieuwingen in de tweede fase. Vaak voelen ze het gemis aan een zelfgeformuleerde achterliggende visie, botsen organisatorische keuzes op elkaar en is veel in werking gesteld dat nog (lang) niet is uitgekristalliseerd. Weinig scholen hebben zelf een visie over hoe het onderwijs op hun school ingericht zou moeten zijn en over wat en hoe de leerlingen zouden moeten leren. Het gevolg is dat ze zich vasthouden aan regels, weinig creatieve oplossingen bedenken voor eigen problemen en bij twijfel graag zien dat zaken landelijk zijn geregeld, zodat ze daarover intern geen discussie hoeven te voeren. Velen zagen de zin van de veranderingen wel in, maar toch zijn ze pas daadwerkelijk met de veranderingen aan de slag gegaan toen het moest en vaak niet vanuit eigen ideeën.

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

Continuïteit en vernieuwing

Op korte termijn zal ze die rust ook gegund worden, maar op de langere termijn zullen er zeer waarschijnlijk toch ingrepen in de tweede fase gaan plaatsvinden. Immers, er waren voor de overheid grofweg twee hoofddoelen om veranderingen in de tweede fase aan te brengen:

- een actualisering van de onderwijsinhoud;
- een betere voorbereiding op het hoger onderwijs.

Die doelstellingen resulteerden in de volgende punten: meer evenwicht in de pro-

gramma's (kennis, inzicht én vaardigheden), een voor alle leerlingen breder programma, onderwijsprogramma's in de vorm van profielen, meer aandacht voor zelfstandig leren, meer benutten van verschillen tussen leerlingen en een adequatere selectie en determinatie. En hierdoor zou tevens verwacht mogen worden dat het rendement en de effectiviteit toenemen: een voor het leerrendement adequatere inrichting van de bovenbouw havo en vwo en een verbeterde doorstroom naar en toerusting voor het hoger onderwijs.

De afgelopen jaren is er veel informatie beschikbaar gekomen over het invoeringsproces en over wat er goed en minder goed gaat in de tweede fase. Zoveel zelfs en met zulk een duidelijke boodschap dat eerder dan in eerste instantie mocht worden verwacht, er sprake is van een helder beeld van wat als belemmerend voor de realisatie van de beoogde doelen kan worden beschouwd.

Ook na 4 jaar blijven er geluiden hoorbaar over versnippering, hoge werkdruk voor leerlingen, docenten en anderen in de school, weinig keuzemogelijkheden voor leerlingen, veel voorschriften en een hoge mate van complexiteit waardoor het voor scholen lastig is het onderwijs in de tweede fase adequaat te organiseren. Niet de doelstellingen zelf of de uitgangspunten staan vaak ter discussie op de scholen, maar de belemmeringen. De zaken die het moeilijk maken doelstellingen als meer vaardigheidsgericht onderwijs en zelfstandig leren te realiseren.

De signalen die uit onderzoek komen, zijn dan ook: er is meer nodig dan enkele cosmetische ingrepen om het hoofd te bieden aan de gevoelde knelpunten. Die signalen zijn door het vorige kabinet opgepikt en vervolgens zijn in de nota „Continuïteit en vernieuwing“ de knelpunten en de uitgangspunten voor verbeteringen beschreven. Deze zijn na een bespreking met het betrokken onderwijsveld uitgewerkt en die uitwerking staat in het discussievoorstel „Ruimte laten en keuzes bieden“: Ook dat is weer een discussievoorstel aan het onderwijsveld. Het voorstel is tussen januari en april becommentarieerd. De commentaren zijn niet bepaald eensluidend. Ze gaan vele kanten op: variërend van „niets doen, we willen meer invoeringstijd/evaluatietijd“, via „zo weinig mogelijk doen, maar wel...“³ tot „zo snel mogelijk de voorgestelde aanpassingen aanbrengen, dan kunnen we pas echt vooruit met dat studiehuis.“

Afhankelijk van de snelheid van de kabinetsformatie mag een definitief voorstel net voor of (ruim) na de zomer van 2003 verwacht worden. En het is weliswaar het streven om niet langer dan nodig is te wachten met veranderingen die als verbeteringen worden beschouwd, maar daarbij is wel beloofd dat de nodige zorgvuldigheid

³ Op de plaats van de stippeltjes per reactie een individuele wens

naar betrokkenen zoals scholen, uitgevers e.d. betracht zal worden: het veld zal een behoorlijke voorbereidings- of uitwerktijd gegund worden. Eventuele aanpassingen zullen daarom op zijn vroegst per 1-8-2006 aangebracht kunnen worden.

Aanhaken

De komende ontwikkeling is voor scholen wellicht een mooie aanleiding om aan te haken, om verdere stappen op het gebied van de tweede fase te zetten. Zij die tevreden zijn over hoe ze tot op heden het invoeringsproces hebben doorlopen, kunnen perfectioneren. Voor hen die eerder met spijt dan met genoegen terugkijken op de invoering op hun school is het mogelijk een nieuwe start te maken.

Deze bijdrage is vooral bedoeld om scholen daarbij op het hart te drukken dat succes bij het veranderen staat of valt met visie, samenhang en betrokkenheid van alle geledingen. Wat willen we? Hoe willen we dat tot uitdrukking brengen? Wat moet en kan in verband daarmee veranderen? En vooral ook: wanneer moet wat bereikt zijn en wat moet dan zichtbaar zijn in school en wanneer vinden we het gelukt? Oftewel: veranderen met beleid.

Literatuur:

Peilingen 1998-2002

- 1998/1999: 4 peilingen onder vroege starters

1 voorpeiling onder late starters

- 1999/2000: 3 peilingen onder vroege starters

3 peilingen onder late starters

(peilingen 1 en 3 gecombineerde verslagen, peiling 2 aparte verslagen)

- 2000-2001 3 peilingen onder vroege en late starters

- 2001-2002 2 peilingen onder vroege en late starters.

De verslagen zijn nog steeds op www.tweedefase-loket.nl te vinden (onder downloaden). De documenten worden voorafgegaan door het document Overzicht vragen in peilingen tweede fase, waarin op trefwoorden verwezen wordt naar de verschillende peilingen en nummers van vragen.

Tweede Fase Adviespunt, De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo, Eindverslag van de schoolbezoeken van het Tweede Fase Adviespunt, juni 2001.

Ook het eindverslag van de schoolbezoeken is op de website van het Tweede Fase Adviespunt te vinden (onder downloaden).

Huijssoon, Bob Eerst denken, dan roosteren, PMVO, 's-Gravenhage, november 1997.

4 EEN TERUGBLIK OP DE STUURGROEP TWEDE FASE: „WE WAREN NOOIT BANG VOOR HET HOL VAN DE LEEUW“

*Bob Huijssoon, Tweede Fase Adviespunt, in gesprek met
Nell Ginjaar-Maas, Clan Visser 't Hooft en Wynand Wijnen*

Op 17 mei 1993 werd de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs ingesteld. Tien jaar geleden dus. En omdat tien een mooi rond getal is, een goed moment om eens te praten met een aantal leden van die Stuurgroep. Bovendien zijn er inmiddels ervaringen opgedaan, dus valt er wellicht al iets te zeggen over successen en teleurstellingen. En dan liggen er ook nog voorstellen voor aanpassingen. Dat alles maakt dat we een selectie van de toenmalige stuurgroepleden vragen terug te kijken, iets over de huidige praktijk te zeggen en vooruit te blikken.

De Stuurgroep bestond uit negen personen. De opdracht was "de staatssecretaris adviseren over hoe de bovenbouw van havo en vwo er uit zou moeten komen te zien en tevens het informeren en stimuleren van het veld met betrekking tot de veranderingen". Voor die klus kreeg zij drie jaar, dus tot de zomer van 1996. Ik heb drie leden om de tafel gevraagd. De toenmalige voorzitter van de stuurgroep, Nell Ginjaar-Maas, die van 1982 tot 1989 staatssecretaris van onderwijs was geweest. Clan Visser 't Hooft - toen rector van het Roland Holst in Hilversum - die later wel de moeder van het studiehuis werd genoemd. En Wynand Wijnen, toen hoogleraar in Maastricht. En als 't klopt dat Visser 't Hooft de moeder van het studiehuis was, dan moet Wijnen de vader heten.

Als jullie de bedenkers van het studiehuis zijn, dan is de kritiek die nu wel gehoord wordt dat het allemaal topdown ontwikkeld en ingevoerd is, toch terecht?

Nell Ginjaar (NG): „Dat is onzin. Er is steeds samen met het veld ontwikkeld. We schreven wat op, gaven een nota uit en vroegen: „Wat vinden jullie er van?“ Op grond van alle verzamelde commentaren herzagen we dan onze voorstellen. Dat kun je toch geen topdown noemen? Maar als iemand een bepaald onderdeel niet zint, dan moet die niet zeggen dat dat onderdeel van bovenaf is opgelegd. Het is dan gewoon ingevoerd omdat de meerderheid dat op dat moment verstandig, noodzakelijk of aantrekkelijk vond.“

Clan Visser 't Hooft (CV): „Dat het een ontwikkeling was zonder voedingsbodem op scholen, is zeer beslist niet waar. Er was bij voorbeeld in netwerken, zonder dat wij daar om gevraagd hadden, heel veel in beweging. Eigenlijk vond iedereen in het onderwijs dat het zo niet langer kon: docenten die zich uit de naad werkten voor leerlingen die in dat systeem achterover konden gaan hangen. Ook docenten stonden in overgrote meerderheid achter de veranderingsvoorstellen. Vergeet niet, de 4havo-film van de VPRO was net geweest. We hadden toen gezien wat we al wisten: de didactiek in het voortgezet onderwijs was failliet.“

Wynand Wijnen (WW): „Docenten wisten dat het anders moest. En ze wilden het ook.“

Dat wordt overigens bevestigd door getallen. Zo bleek bij voorbeeld uit het meest representatieve en omvangrijke onderzoek uit die tijd onder docenten (in 1993 door Regioplan georganiseerd) dat zo'n 80% van de docenten profielen een betere voorbereiding op het hoger onderwijs vond dan de vrije pakketkeuze en bijna 100% was het eens met de stelling dat havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase meer uitgedaagd zouden moeten worden tot actief en zelfstandig leren.

NG: „Weet je wat het was, het moest natuurlijk allemaal weer voor een koopje. Wij hadden voorgerekend wat het zou gaan kosten: de kosten die de commissie Van Es had berekend om het leraarsberoep aantrekkelijker te maken en extra kosten voor aanpassingen aan huisvesting, bij- en nascholing van leraren en ga zo maar door.“

CV: „Zeg maar Van Es plus een kleine honderd miljoen per jaar tussen pakweg 1994 en 2000. Al snel bleek dat we dat er in Nederland niet voor over hebben. Toen hebben wij gezegd: Oké, dan maar met minder, want er moet wat veranderen, maar dan gaat die invoering natuurlijk wel langer duren. Dat is toch zo, je kunt niet op korte termijn een ommezwaai verwachten als je er alleen wat kruimels voor over hebt.“

NG: „Eigenlijk is het wel wrang dat enkele jaren later bleek dat er wel miljarden extra waren. Dat we veel rijker bleken dan we ons ooit gerealiseerd hadden. Waren die miljarden maar eerder ingezet, dan zaten we nu waarschijnlijk niet met het probleem van het lerarentekort.“

WW: „Dat het allemaal voor een koopje moest, is inderdaad zo. Wat we ons misschien wel in onvoldoende mate gerealiseerd hebben, is dat als je het onderwijs wilt veranderen in de richting van meer flexibiliteit en meer rekening houden met verschillen tussen leerlingen, je dan ook flink aan het examensysteem moet morrelen.“

NG: „Maar Wynand, dat wisten we toch best wel. We hebben toen besproken dat het niet meer zo moest zijn dat alleen het laatste schooljaar een examenjaar is. Niet alle vakken zouden met een centraal examen afgerond hoeven worden en de leerling zou als het ware tijdens de tweede fase een dossier opbouwen, waarin staat wat hij allemaal heeft afgerond. Alleen de profielvakken zouden centraal geëxamineerd worden en verder zouden we vertrouwen moeten hebben in het oordeel van de school. Dat wisten we heus wel, maar toen kreeg je de tegenwerking van allerlei partijen.“

CV: „Alle vakken wilden centraal examen, anders voelden zij zich minder dan andere vakken. Dat soort oude sentimenten was natuurlijk gewoon blijven bestaan. En het hoger onderwijs wilde het uitgebreide centraal examen behouden, als een soort van testcase voor toelating. Een megatoets, aan het eind van de opleiding.“

WW: „Maar het is wel zo dat als je het op het ene punt, het examensysteem, niet haalt, dat je dan ook op het andere punt moet inleveren. Ik ben er van overtuigd dat op het gebied van examinering de tweede fase de komende tijd nog enkele slagen zal moeten maken. Dat hoofdstuk is beslist nog niet af. Ik ben er overigens ook zeker van dat dat beslist ook zal gebeuren. Je kunt nu wel zeggen dat het nog niet allemaal zo loopt als wat ooit verwacht werd door optimisten en andere wereldverbeteraars, maar er is heel veel veranderd. En ook op het gebied van examens zie je heel veel beweging. Neem de portfolio's, de examinering van competenties die nu heftig in bespreking is en ga zo maar door.“

CV: „Het is zeker waar dat er veel in gang gezet is. Op veel scholen wordt uitstekend ingespeeld op tempo- en aanlegverschillen. De werkvormen zijn op veel scholen gevarieerder, via periodisering en lessuren langer dan 45 of 50 minuten kan er echt interessant met de lesstof aan de slag gegaan worden. Dus we moeten zeker niet somberen.“

NG: „Dat is waar, maar wat mij betreft mag het allemaal ook nog wel een beetje mooier worden. Wat dat betreft is die stuurgroep gewoon te vroeg opgeheven.“

WW: „Ook zonder een stuurgroep gaat naar mijn stellige overtuiging de ondertoon van de tweede fase gewoon door.“

CV: „Het is wel jammer dat een aantal zaken er niet gekomen is: dat mooie drieluik van ANW, CKV en een sociaal-maatschappelijk combinatievak is uit balans gebracht door het onderuithalen van MMW. Het vak CKV2,3 dat men maar laat bungelen. De omvang van wiskunde voor de vwo-ers met het cultuurprofiel. Ik ben het echter met

Nell en Wynand eens: het zaad van het studiehuis is gezaaid. Het is in verschillende stadia van groei, maar het idee is niet meer weg te krijgen.“

NG: „Over de huidige discussie maak ik me overigens wel druk. Die nieuwe voorstellen, die hollen de profielen toch helemaal uit. We hebben destijds profielen gemaakt die aansluiten bij de belangstelling van leerlingen, die voorbereiden op studierichtingen in het hoger onderwijs. Het kan toch niet zo zijn dat dat nu al weer allemaal anders moet?“

De veranderingen zijn met name bedoeld om meer ruimte voor het studiehuis te krijgen. Dat moet jullie toch aanspreken.

WW: „Natuurlijk spreekt dat aan. Maar is het ook zo? Is het niet eerder het signaal dat het allemaal weer anders moet. Dat het allemaal mislukt is. Dat er weer teruggedraaid wordt.“

Misschien wel voor degenen die alleen de krantenkoppen lezen, voor de echt geïnteresseerde die zich op de hoogte stelt van het hoe en waarom toch niet?

CV: „Volgens mij zijn profieldelen met 3 vakken geen echte profieldelen. Cultuur en Maatschappij wordt toch wat we niet meer wilden horen: een pretpakket. En wat is er dan overgebleven van de belangrijke positie van een kunstzinnig en cultureel vak in het cultuurprofiel? Met die nieuwe voorstellen is dat vak toch op veel scholen gewoon helemaal verdwenen.

NG: „Als je niet oppast zitten we zo weer bij de oude situatie. Met drie vakken per profiel is het profiel niet meer herkenbaar. Dat zal ook versterken dat het het hoger onderwijs niet kan schelen welk profiel je hebt, je bent met elk profiel welkom.“

Is de aansluiting inmiddels verbeterd?

NG: „Dat weet ik niet, daarvoor is het nog te vroeg. Wat ik wel weet is dat we destijds tegen het hoger onderwijs hebben gezegd dat we van hen verwachtten dat ze er rekening mee zouden houden dat er straks anders voorbereide leerlingen binnenstromen. En wat ik nu hoor is dat ze in het hoger onderwijs geen flauw idee hebben van wat er in de programma's in het voortgezet onderwijs is opgenomen. Wij wilden destijds dat ze verder zouden bouwen op wat er in het voortgezet onderwijs gebeurt. Niet bij nul beginnen omdat je niet weet wat elke leerling weet en kan. Als

je nu merkt dat dat toch weer gebeurt, dan is dat vreselijk. Dat vind ik zeer teleurstellend!”

CV: „Ik kom terug op de voorstellen voor veranderingen. Ik vind dat de weg van de minste weerstand. Nadat stelselmatig het studiehuis is uitgekleeft, is nu de beurt aan de profielen. En wat ik ook erg vind, is dat bèta-leerlingen twee moderne vreemde talen moeten doen.“

NG: „Ten koste van de bèta-vakken nota bene.“

CV: „En CM-ers weer veel wiskunde. Dan denk ik, mijn god, leren we het nou nooit. Ik vind het echt heel slecht, was er kapot van. Het komt misschien allemaal omdat het vanaf het begin te veel was. Het moet mij even van het hart dat wij destijds op zo’n 1500 uur wilden zitten. Maar dat was niet te bespreken. Het moest per se een studielast van 1600 uur per jaar zijn. Al dat gedoe over overladenheid, meteen na de invoering, komt toch allemaal daardoor. En dat sommigen nu zo graag ingrijpend willen aanpassen, was toch nooit gebeurd als die verhalen over dat het allemaal te veel is er niet waren gekomen.“

WW: „Ook in de stuurgroep was er verdeeldheid over dit onderwerp. Daar waren er ook die 1600 wel zagen zitten.“

CV: „We hadden MesoConsult laten uitzoeken hoe zwaar de belasting in 1994 was. Dat was rond de 1300 uur. We hadden niet naar die 1600 uur moeten gaan, 1500 was al een hele sprong.“

NG: „Maar het moest wel ruim meer dan die 1300 zijn, want iedereen vond toen dat het best wel wat zwaarder mocht als voorbereiding op het hoger onderwijs. Dat zijn ze overigens later in de Kamer wel mooi vergeten.“

Dat klinkt een beetje verongelijkt.

CV: „Nou je mag wel weten dat met name de opstelling van de pers mij buitengewoon geïrriteerd heeft. Het was zoeken naar kritiek. Als je maar lang genoeg zoekt dan tref je die wel aan. En als je elke keer van die verhalen in de krant leest dat het helemaal niet goed gaat met de invoering van dat studiehuis, dan ga je daar als krantenlezer toch in geloven? Het heeft me enorm geërgerd, en ook pijn gedaan.“

Maar het studiehuis lijkt op dit moment eigenlijk nogal onomstreden. Wat nu onder vuur ligt, is het grote aantal regeltjes in dat studiehuis. Hoe kijken jullie daar tegen-aan?

NG: „Ja dat is natuurlijk ook nooit onze bedoeling geweest. Het was juist onze opzet om zo min mogelijk te regelen, scholen moesten het zelf kunnen invullen.“

CV: „Het was geen blauwdruk of tekentafelmodel dat de scholen door de strot gedrukt moest worden. We hebben gezegd: er zijn een paar dingen, actief leren, rekening houden met verschillen.“

WW: „Het rendement verhogen, de aansluiting verbeteren, doorstroomproblemen opheffen.“

CV: „Meer gevarieerde werkvormen, niet alleen maar klassikale instructie.“

Maar het leidde toch tot regelgeving waardoor scholen verplicht werden iets aan hun didactiek te doen? Er kwamen praktische opdrachten , een profielwerkstuk, één cijfer voor literatuur.

NG: „En daar wordt nu inderdaad vreselijk over geklaagd. Maar naar mijn gevoel alleen maar omdat er allemaal voorschriften zijn die er helemaal niet toe doen. Wij vonden bij voorbeeld dat er profielwerkstukken moesten komen. Maar we vonden ook dat we het aan de scholen moesten overlaten hoe ze het wilden doen.“

WW: „De coördinatie was in het begin ook een beetje zoek: alles moest op hetzelfde moment door de leerlingen gedaan worden. Weet je wat er vervolgens ook mis is gegaan? Al die leraren gingen hele stapels met werkstukken vragen. Er was nauwelijks fantasie. Dat zelfstandig leren kun je echt minstens op 20 andere manieren aanpakken. Zelfstandig leren leidt niet automatisch tot een werkstuk.“

NG: „Wat ook opbrak, was dat leraren niet echt de tijd voor nadenken hadden gehad. Voor het besef dat het noodzakelijk was om over de grenzen van het eigen vak heen te kijken, had wel degelijk een stukje bijscholing kunnen helpen. Maar daar was toen al geen tijd meer voor.“

WW: „Ook daar kun je weer van zeggen dat er ondertussen een heleboel bereikt is. Wat er nu gebeurt tussen scholen - het uitwisselen van informatie, het bij vraagstukken haast als een automatisme zoeken naar oplossingen bij collega-scholen - het zou 15 jaar geleden volstrekt onmogelijk zijn geweest. Volstrekt onmogelijk! Ik

visiteer nu in Vlaanderen en daar zie je nog veel van wat 15 jaar geleden in Nederland normaal was.”

CV: „Ik weet het niet zeker, maar ik denk dat onze oplopen in Utrecht, Studiehuis in de Steigers, scholen op het idee hebben gebracht dat ze zelf wat te brengen hadden en dat je bij anderen kunt halen.“

WW: „Het heeft zeker het contact tussen scholen bevorderd.“

Bleken bepaalde onderdelen belemmerend voor het studiehuis te werken?

NG: „We hebben destijds zeer uitvoerig over het systeem van studiebelasting gepraat. En over het doorbreken van het jaarklassensysteem. En we hadden ook het idee dat als je echt les gaat geven conform het studiehuismodel - iedere leerling aanspreken op zijn of haar kwaliteiten, individuele begeleiding, zo snel mogelijk constateren of een leerling achterop dreigt te lopen, bespreken wat er in zo'n geval gedaan moet worden – dat dan de studiebelasting eerder mee zal vallen dan tegen. En uiteindelijk is die zwaar tegengevallen. Op dat punt is er niet veel van gebakken. En dat hangt naar mijn mening samen met het feit dat het klassikale systeem gehandhaafd is, dat ze allemaal op hetzelfde moment eindexamen moeten doen en...“

WW: „En het hangt samen met het feit dat de examenprogramma's zijn geworden wat ze zijn geworden. Die vakontwikkelgroepen, daar hadden we beter niet aan kunnen beginnen.“

CV: „Natuurlijk wel, maar we hadden veel kritischer naar hun resultaten moeten kijken. Alleen bij Nederlands hebben we dat goed gedaan en die rekenden toen meteen voor dat dat betekende dat er nog maar ruimte was voor 8 boeken.“

NG: „Ja en dan krijg je daarna het commentaar dat zo'n eindexamen waarvoor je zo weinig moet lezen ook niets meer voorstelt.“

WW: „Dat kun je ook omkeren. Kijk bij voorbeeld eens naar ons Nationale Dictee. Ik mag dat de laatste tijd graag als voorbeeld gebruiken. Ieder jaar kijken we weer schaamteloos naar onszelf. Ik zeg „schaamteloos“ omdat het ons niet gelukt is duidelijk te maken wat het nieuwe is dat we in het studiehuis aan onze leerlingen bijbrengen. In plaats van het aanbrengen van die mechanische kennis, ging het om wat anders. We hebben het nieuwe er niet ingebracht. We hebben gezegd het moet anders, het moet actief en zelfstandig en dan zullen ze meer presteren, maar dat

meer wat ze presteren zit niet op de dimensie van van buiten leren. En dat "van buiten leren" is de dimensie die altijd in onze examenprogramma's zit."

Niet alles kunnen we op dit moment al als gelukt beschouwen", is dat een goede samenvatting?

CV: „Ik denk dat het lerarentekort ons heel lelijk in de kaart heeft gespeeld. Ondanks al onze inspanningen kregen we daar geen aandacht voor. Zelfs niet bij de Kamercommissie. Sterker nog, een brief die ik aan onze vorstin heb geschreven, heeft me een behoorlijke aanvaring met de staatssecretaris opgeleverd.“

NG: „We hebben ook eens een clubje rectoren langs gehad die het tegengestelde beweerden. Die merkten op dat het lerarentekort wel eens een zegen voor het studiehuis zou kunnen zijn. Als er een tekort is, dan moet je op een gegeven ogenblik wel iets.“

CV: „Dat kan wel zo zijn, maar in de praktijk zag je dat het personeelsgebrek betekende dat er gekort ging worden op het aantal lessen per klas, zeker op dingen als keuzewerktijd of begeleidingsuren. En dat er een steeds zwaarder beroep op de docent gedaan werd, doordat hij hierdoor meer groepen kreeg.“

WW: „Een groot probleem is ook dat we wel gezegd hebben dat het lesrooster in feite afgeschaft kan worden, maar de rechtspositie van docenten bleef aan dat lesrooster verbonden.“

NG: „Dat deden de scholen zelf, dat was niet het werk van de overheid. Docenten kun je moeilijk naar een andere ordening krijgen als dat betekent dat ze van maandagochtend tot vrijdagmiddag verplicht op school moeten doorbrengen, terwijl daar maar matige faciliteiten aanwezig zijn.“

WW: „Aan de andere kant, je moet ook niet te ongeduldig zijn.“

NG: „We hebben inderdaad gezegd dat het langer zou gaan duren. Wat ik wel echt jammer vind, is dat in die beginfase de overheid niet wat ruimhartiger is geweest met het ondersteunen van de scholen. Bij voorbeeld door beter maakbare examenopgaven en dat soort zaken. Maar wat gebeurde er? De leraren wisten niet precies wat er in hun programma veranderd was en ze deden voor de zekerheid maar het oude en het nieuwe programma door elkaar. Toen zijn die kinderen naar het Malieveld gekomen en is Karin Adelmund begonnen met die programma's te verlichten. Daarmee is wel iets van het studiehuis onderuit gehaald.“

CV: „Daar wil ik ook nog wel wat op zeggen. Toen die stakingsoproep van leerlingen kwam, zijn we meteen naar die school in Vlaardingen gegaan waar het leerlingenoproer was begonnen. Daar hebben we met alle geledingen gesproken. Toen bleek dat die school één van de scholen was die helemaal geen fluit aan de voorbereiding hadden gedaan. Maar dan ook helemaal niets. Die schoolleiding daar had gedacht dat het zo'n vaart niet zou lopen, van die basisvorming was immers ook niets terecht gekomen.“

NG: „Het was niet onverstandig geweest om deze staatssecretaris, iemand met een specialisatie op een ander terrein, geregeld een beetje bij te praten. Om uit te leggen dat het het beste zou zijn te zeggen dat het overgangsproblemen zijn, waar leerlingen natuurlijk nooit het slachtoffer van zouden worden. Maar nee, meteen allemaal verlichten. Ik denk niet dat het echt haar schuld was, volgens mij is ze gewoon slecht geadviseerd door haar eigen ministerie.“

CV: „Dat bleek ook wel. We hebben haar ook meegenomen naar een school waar het heel goed ging. Toen hebben we uitdrukkelijk geadviseerd heel voorzichtig te zijn met aanpassingen. Maar al de volgende dag waren de maatregelen er. De volgende dag! En zonder enige vorm van overleg met de onderwijsorganisaties. Dan is haar toch het verkeerde ingefluisterd!“

„Het beleid had onderweg een beetje meer standvastigheid moeten vertonen“. Zeggen jullie dat?

WW: „Als je zegt „het is te zwaar“, dan kun je twee dingen doen. In de leerstof schrappen, dat is één mogelijkheid. Of in de nieuwe onderdelen. Was maar voor het eerste gekozen, dat was beter geweest dan schrappen in de vernieuwingen.“

NG: „Een verstandige reactie zou zijn geweest: „De eerstkomende jaren worden voor die en die vakken, die en die onderdelen geschrapt. En die tijd gebruiken we om nog eens ontzettend goed naar de leerstof te kijken“. Dat was verstandig geweest.“

CV: „Dan had je waarschijnlijk nu de ellende niet gehad. Die kaasschaafmethode, die werkt niet.“

WW: „Het was geen kaasschaafmethode. Ze haalden de vernieuwingen er uit. De krenten. Met de kaasschaafmethode was het beter geweest. Het ging om handelingsdelen, praktische opdrachten, profielwerkstuk over één in plaats van twee vakken. Dat soort dingen. De prikkels om het vakoverstijgend werken te bevorderen, zijn er via de verlichtingsmaatregelen weer uitgehaald.“

CV: „We wisten dat het niet meteen ideaal zou zijn. Het was ingecalculeerd dat het een lang proces zou zijn. Iets van 7 tot 10 jaar, dat vertelden we in iedere lezing. Dan moet je toch niet na een jaar al gaan snijden in wat docenten lastig vinden omdat het nieuw is. Snij dan het oude weg.“

WW: „Nu klinkt het weer veel te somber. Er is veel veranderd, vergeet dat niet.“

CV: „Als je ziet wat een prachtige schoolgebouwen er gekomen zijn. In zo’n korte tijd! Dat is gewoon ongelooflijk.“

NG: „Ja, allemaal mooi dat optimisme. Maar of we nu al lekker zijn opgeschoten met die vaardigheden, en tegenwoordig dus competenties? Ik weet het niet. Ik vind het eigenlijk wel heel jammer dat nu die deeltalen weer afgeschaft dreigen te worden. Veel te snel, de didactische bekwaamheid voor en een adequate organisatie van die vakken hebben nog helemaal geen kans gekregen. De visie die er aan ten grondslag lag om die deeltalen een plekje in het programma te geven telt nu opeens niet meer? Dat is toch niet geloofwaardig.“

CV: „Het hoger onderwijs is de afgelopen jaren geen betrouwbare gesprekspartner gebleken. Neem wat ze oorspronkelijk als instroomeisen formuleerden en wat daar nu nog van over is. Niets! Dan voelen scholen voor voortgezet onderwijs zich toch ook een beetje belazerd. Wel veel werk toebedeeld krijgen met die profielen en dan trekt het hoger onderwijs zich er niets meer van aan.“

Je bedoelt dat in het hbo de opleidingen in de gezondheidszorg nu met alle profielen toelaatbaar zijn?

CV: „Dat ook ja. Een schande toch. Ik wil leerlingen geen kansen ontnemen, maar waarom moesten we het profiel Natuur en gezondheid maken? En vervolgens blijkt dat profiel voldoende te zijn om allerlei harde bètarichtingen mee binnen te kunnen komen. Ja, dan kun je nu ook naar nieuwe bètaprofielen met veel minder bèta-uren.“

WW: „Ik heb niet de indruk dat door die keuzes van het hoger onderwijs een probleem dat door de profielen moest worden aangepakt, namelijk de hoge uitval in dat hoger onderwijs, ook werkelijk zal worden aangepakt. En dan loop je het gevaar dat straks bij de evaluatie gezegd wordt dat het studiehuis niet tot een betere aansluiting heeft geleid.“

NG: „We hebben wel een probleem: uitval van studenten betekent minder studenten dan mogelijk was geweest. En de uitval is op de hogeschool die ik goed ken, die van Zeeland, ook het afgelopen jaar weer zo’n 40%. In sommige onderzoeken lijkt dan wel aangetoond te kunnen worden dat de studiehuisers wat vaardiger zijn dan hun voorgangers, maar wat de uitval betreft, lijkt het met de eerste tweede faselichting dus niet beter geworden. Via exit-interviews trachten ze nu te achterhalen, waar die uitval door komt. Het heeft misschien meer met het hoger dan met het voortgezet onderwijs te maken. Maar zeker weten doen we dat nog niet.“

WW: „Er speelt straks bij de evaluatie nog iets mee. Ik denk dat dan de wet van Posthumus ons weer parten zal spelen: of we willen of niet, we blijven relatief beoordelen. Er moet een percentage onvoldoende zijn en dus een percentage uitval, anders wordt je niet serieus genomen. Dat is natuurlijk idioot, maar wel de werkelijkheid.“

CV: „We hebben het nu veel gehad over de matige omstandigheden waaronder het studiehuis moest verrijzen. Ondanks die matige omstandigheden is er toch al veel van dat studiehuis gerealiseerd.“

WW: „En ik zie nu dingen die wij destijds niet hebben voorzien, maar die wel heel goed zijn. Zoals dat er weer bruggen worden geslagen van het onderwijs naar de samenleving. We kennen nu werkend leren en lerend werken. We hebben duale trajecten. We gaan naar de situatie dat een leerling de conclusie kan trekken: „luister, ik hoef helemaal niet naar die school om gevormd te worden, er zijn tig andere mogelijkheden.“ Als het ons lukt om die dwang van dat examen terug te dringen. Als we naar een systeem kunnen gaan met commissies die los van het onderwijsstelsel kunnen beoordelen wat iemand kan en weet, dan zal blijken dat het huidige onderwijssysteem zich onmiddellijk moet aanpassen. Anders zakt het als een pudding in elkaar.“

Hebben jullie er zicht op hoe het op dit ogenblik op scholen voor havo en vwo gaat? Genoeg zicht om er een oordeel over te kunnen uitspreken?

NG: „Eigenlijk niet. Natuurlijk lees ik de kranten en weet ik iets van de scholengroep waar ik dicht bij sta, maar dat is te weinig om een landelijk beeld te hebben.“

CV: „De scholen waar ik contact mee heb, zijn eigenlijk de scholen die wel wat willen. Dat zijn bij voorbeeld de scholen van de kring voor vrouwelijke schoolleiders, scholen die ik in de Hagepoortgroep tegenkom.“

Zou er op dit moment weer werk zijn geweest voor zoiets als de stuurgroep?

CV: „Ja, ik ben er van overtuigd dat het beter was geweest als de stuurgroep wat langer had bestaan.“

Wat had je dan tijdens de invoering als taak van de stuurgroep gezien?

NG: „Veel werk maken van de tegenwerkende krachten. Met iedereen die tegengeluiden zou hebben laten horen, zouden wij zijn gaan praten. Zo hebben we ook tussen '93 en '96 gewerkt. We waren nooit bang voor het hol van de leeuw. Goede argumenten waren altijd welkom, daar deden we ook wat mee. En als er onzin uit kwam, dan legden we uit hoe het wél zat.“