

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/90681>

Please be advised that this information was generated on 2020-09-09 and may be subject to change.

ANDERS KIJKEN NAAR HET STUDIEHUIS

Een analysemodel voor onderwijsvernieuwing

Van dit proefschrift verscheen een gelijknamige handelseditie bij
Garant-Uitgevers. ISBN 978-90-441-2635-8

Anders kijken naar het studiehuis

Een analysemodel voor onderwijsvernieuwing

Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Radboud Universiteit Nijmegen
op gezag van rector magnificus,
prof. mr. S.C.J.J. Kortmann,
volgens besluit van het college van decanen
in het openbaar te verdedigen op
dinsdag 15 juni 2010
om 15.30 uur precies

door

Theresia Cornelia Carpaij

geboren op 22 juli 1946 te Eindhoven

Promotores

Prof. dr. J.M. Pieters, Universiteit Twente

Prof. dr. W.M.M.H. Veugelers, Universiteit voor Humanistiek Utrecht
en Universiteit van Amsterdam

Copromotores

Dr. J.G.M. Imants

Dr. J.M. Luttenberg

Manuscriptcommissie

Prof. dr. J.J.H. van den Akker, Universiteit Twente

Prof. dr. H.P.J.M. Dekkers

Prof. dr. P.R.J. Simons, Universiteit Utrecht en Universiteit van Amsterdam

Inhoudsopgave

Voorwoord	11
1 Een introductie in het probleemgebied	13
1.1 Inleiding	13
1.2 De onderzoeksvragen	14
1.3 De onderzoekscasus	14
1.4 De vertaling van de onderzoeksvragen naar de casus	15
1.5 De beschrijving van het ontstaansproces van het studiehuis	16
1.5.1 Inleiding	17
1.5.2 Wat vooraf ging	17
1.5.3 De argumenten	18
1.5.4 Betrokken groepen en personen	23
1.5.5 De ontwikkeling van het studiehuisidee	31
1.5.6 De tegenwind	32
1.5.7 Mogelijke verklaringen voor de tegenwind	34
1.6 Uitgangspunten voor een theoretisch kader	36
2 Het theoretisch kader	39
2.1 Inleiding	39
2.2 Het curriculum en de samenhang tussen de curriculumcomponenten	40
2.3 Interne, externe en functionele samenhang	41
2.4 Interne samenhang in het product van curriculumvernieuwing	41
2.5 Interne samenhang in het proces van curriculumvernieuwing	44
2.6 Invloed van het curriculum op de context	45
2.7 Invloed van de context op het curriculum	47
2.8 Wederzijdse beïnvloeding van context en curriculum	50
2.9 De interne samenhang en de relatie tussen het curriculum en de context, als functionele problemen bij curriculumvernieuwing	55
2.10 Onderwijsvernieuwing in de handelingstheorie van Parsons	59
2.11 Nieuwe onderzoeksvragen	62
3 De methode van onderzoek	65
3.1 De afbakening van het onderzoeksveld	65
3.2 De fasering van het onderzoek	66
3.3 De onderzoeksvragen	66
3.4 De aard van het onderzoek	67

3.5	De introductie van het probleemgebied	68
3.5.1	De dataverzameling en data-analyse van het oriënterend onderzoek	68
3.5.2	Betrouwbaarheid en validiteit in het oriënterend onderzoek	70
3.6	Het onderzoek	71
3.6.1	De dataverzameling van het onderzoek	71
3.6.2	De data-analyse van het onderzoek	74
3.6.2.1	De analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs	78
3.6.2.2	De analyse vanuit het systeem studiehuis	78
3.6.3	Validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek	79
4	Aanpassing in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis	81
4.1	Aanpassing in het voortgezet onderwijs	81
4.2	Aanpassing in de POO-interviews	82
4.2.1	Middelen	83
4.2.2	Bestuur	86
4.2.3	Politiek	91
4.2.4	Onderwijs	94
4.2.5	Wensen	100
4.3	Samenvatting functie aanpassing in de POO-interviews	101
5	Doelbereiking in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis	103
5.1	Doelbereiking in het voortgezet onderwijs	103
5.2	Doelbereiking in de POO-interviews	104
5.2.1	Externe doelen maatschappij	105
5.2.2	Externe doelen onderwijssysteem	106
5.2.3	Interne doelen voortgezet onderwijs	115
5.2.4	Beleid voortgezet onderwijs	117
5.3	Samenvatting functie doelbereiking in POO-interviews	122
6	Integratie in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis	125
6.1	Integratie in het voortgezet onderwijs	125
6.2	Integratie in de POO-interviews	126
6.2.1	Organisatie	127
6.2.2	Solidariteit	137
6.2.3	Trouw	139
6.3	Samenvatting functie integratie in de POO-interviews	145

7	Patroonhandhaving in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis	147
7.1	Patroonhandhaving in het voortgezet onderwijs	147
7.2	Patroonhandhaving in de POO-interviews	148
7.2.1	Inzet	148
7.2.2	Gezag	155
7.2.3	Betrokkenheid	157
7.3	Samenvatting functie patroonhandhaving in de POO-interviews	160
8	De functies van het studiehuis als curriculumvernieuwing	163
8.1	Inleiding	163
8.2	Aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing	164
8.2.1	Inleiding	164
8.2.2	Aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews	165
8.2.2.1	Context → Studiehuis	165
8.2.2.2	Studiehuis → Context	167
8.2.3	Samenvatting functie aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing	170
8.3	Doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing	171
8.3.1	Inleiding	171
8.3.2	Doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews	172
8.3.2.1	Externe doelen	172
8.3.2.2	Interne doelen	174
8.3.3	Samenvatting functie doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing	176
8.4	Integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing	176
8.4.1	Inleiding	176
8.4.2	Integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews	177
8.4.2.1	Organisatie	177
8.4.2.2	Solidariteit/steun	180
8.4.2.3	Trouw	181
8.4.3	Samenvatting functie integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing	182
8.5	Patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing	183
8.5.1	Inleiding	183
8.5.2	Patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews	184
8.5.2.1	Motivatie	184

8.5.2.2 Gezag	187
8.5.2.3 Betrokkenheid	188
8.5.3 Samenvatting functie patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing	190
9 Conclusie	193
9.1 Terugblik	193
9.2 Beantwoording onderzoeksvraag 1	194
9.3 Beantwoording onderzoeksvraag 2	195
9.3.1 Het functioneren van de afzonderlijke subsystemen van het systeem voortgezet onderwijs	195
9.3.2 Het functioneren van de afzonderlijke subsystemen van het systeem studiehuis	206
9.3.3 De onderlinge afhankelijkheid van de subsystemen in de systemen voortgezet onderwijs en studiehuis	211
9.4 Beantwoording onderzoeksvraag 3	217
10 Discussie	221
10.1 Inleiding	221
10.2 Samenhang tussen het wat en het hoe	223
10.3 Afstemming tussen oud en nieuw	226
10.4 Wederkerigheid tussen vernieuwing en context	229
10.5 Heldere formulering van externe én interne doelen	233
10.6 Docenten, leerlingen en ouders als ontwikkelaars	236
10.7 Gedeelde waarden	239
10.8 De eigen dynamiek tussen stabiliserende en destabiliserende tendensen	242
10.9 Tot slot	245
Samenvatting	247
Summary	259
Referenties	271
Bijlagen	277
<i>Oriënterend onderzoek</i>	
1 Documentenanalyse	277
2 Lijst geïnterviewden door H. Knoppert	287
3 Codelijst oriënterend onderzoek 27 april 2007	288
4 Gereduceerde codelijsten vooronderzoek 7 mei 2007	296

5	Bronnenmateriaal: studiehuisinformatie	301
6	Bronnenmateriaal: tijdschriftartikelen	304
7	Bronnenmateriaal: krantenartikelen	305
<i>Onderzoek</i>		
8	Namenlijst geïnterviewden in ‘studiehuisinterviews’ Commissie POO	308
9	Verdeling geïnterviewden Commissie POO over organisatieniveaus	311
10	Overzicht codes in POO-interviews	313
11	Overzicht aantallen codes in codecategorieën per POO-interview	316
12	Selectie memo’s	317
Curriculum Vitae		321

Voorwoord

Terugkijkend vraag ik me af, waarom ik het heb gedaan. Vanwaar al die discipline. Vier en een half jaar in het teken van een project met een ongewisse uitkomst. De ijdelheid die iedere promovendus kenmerkt, kan daarvoor niet voldoende zijn.

Een voor de hand liggende verklaring is dat ik in mijn loopbaan het ontwikkelingsproces van het studiehuis als een van de ingrijpendste onderwijsvernieuwingen heb ervaren. Het kwam zo tegemoet aan de ervaren onmacht in de dagelijkse praktijk dat ik me verbaasde dat we daar zelf, in onze voortdurende zoektocht, niet dichterbij gekomen waren. De cursussen van Interstudie en het APS als eerste stappen naar onderwijs waar de leerling een nieuwe rol werd toebedeeld, dwongen me als docent tot een vorm van reflectie die ik tot dan toe niet gewend was. Later mocht ik als lid van een vakontwikkelgroep, opleider, vakdidacticus en als voorzitter van een vakdocentenvereniging, meedoen met de besluitvorming in alle systemen van het in dit proefschrift ontwikkelde model. Van de wereld van (examen)regelgeving, lobbyen en compromissen werd ik echter niet vrolijk. Ondanks professionals als Lieke Meijs die ook in deze omgeving hun uitgangspunten trouw bleven, verdween het gevoel deel te nemen aan een unieke onderwijsvernieuwing en maakte plaats voor een gevoel van gelatenheid. Wat overbleef van de euforie was het inzicht dat ook lokale onderwijsveranderingen fundamenteel kunnen zijn en dat er meer kwaliteitskenmerken zijn dan goede scores voor het eindexamen.

Een tweede motivatie voor de opgebrachte discipline lag buiten het onderwijs. Zes jaar geleden toonde onderzoek aan dat ik mijn levensverwachting drastisch zou moeten bijstellen. Op het moment dat ik me begon te schikken in mijn lot, wisten slimme dokters dat lot te tartten en bezorgden me, een plaats in het positieve deel van hun overlevingsstatistiek. De vreugde daarover werd getemperd door de beperkingen van mijn lijf als gevolg van de behandeling. De eerste jaren was mijn actieradius bijzonder klein. Het promotietraject zorgde er voor dat mijn hoofd zoveel werk moest verzetten dat er geen tijd was om medelijden met mezelf te krijgen of me te verliezen in somberheid.

De laatste motivatie voor dit proefschrift ligt in de overtuiging dat de toekomst is gediend met zoveel mogelijk inzicht in het proces van onderwijsvernieuwing. Als grootmoeder van Jelle, Lieve, Lola, Eijssse, Wiebe, Rosa, Marre en Dieuwertje had ik mijn tijd niet beter kunnen besteden. Al dachten ze daar zelf soms anders over.

Ieder onderzoek vraagt om zorgvuldige procedures, maar de verantwoording voor een onderzoek naar zaken waarbij de eigen betrokkenheid zo groot is, kan niet transparant genoeg zijn. Als ik daarin geslaagd ben dan is dat te danken aan mijn promotoren en copromotoren. Jules Pieters die ook bij storm en tegenwind voor

mij een wijze rots in de branding bleek. Wiel Veugelers die, alles wetend over het Studiehuis, zorgde voor oplossingen, afspraken en het tempo erin hield. Jeroen Imants die in staat was op het allerallerlaatste moment met zo'n goed idee te komen dat ik het niet kon negeren. Al ben ik wel eens in de verleiding geweest. En tot slot Johan Luttenberg. Dat ik tegen een begeleider aan mocht lopen met zulke mentorale kwaliteiten en zulke analytische gaven. Het lot had zeker iets goed te maken.

Verder dank ik mijn oud-collega's Harry Sanders, Jan Oomen, Gerrit Gierman, Riny Bekkers, Tracy van Poppel, Aranka Pulles, Jan Verhaegh, Luuk Dopper, Liby Coenen en alle anderen van het toenmalige Thomas a Kempiscollege, het huidige Arentheem. Hun collegialiteit gedurende twaalf jaar heeft mijn kijk op onderwijs en de rest van mijn loopbaan bepaald. Van mijn collega's op het ILS heb ik van niemand zoveel geleerd als van Jan de Vries, een docent zoals een docent hoort te zijn. Daarnaast zorgden Edith Verbeet, Steffie Klaassen, Lily van Wersch, Heleine Vedder, Esther Schennink en Rosa Schütt dat ik ook in moeizame tijden onderdeel van de ILS-gemeenschap bleef. Edith bedank ik bovendien voor de meer dan uitstekende redactie. Tot slot Jan de Kanter, die op de raarste plekken en tijden bereid was tot een discussie over de bruikbaarheid van bedachte analyseschema's en niet schuwde ze toe te passen op het 'eigen' instituut en het eigen werk in het beroepsonderwijs.

Thérèse

Nijmegen, 3 februari 2010

Hoofdstuk 1

Een introductie in het probleemgebied

1.1 Inleiding

De afgelopen twintig jaar zijn in Nederland verschillende grootschalige onderwijservormingen doorgevoerd. Het gaat daarbij niet alleen om organisatorische vernieuwingen maar ook om een hervorming van het pedagogisch-didactisch handelen in het onderwijs en om een herziening van onderwijsinhouden. Vooral de pedagogisch-didactische vernieuwingen van de laatste twee decennia (het studiehuis, het competentiegericht leren en het nieuwe leren) en het inwisselen van traditionele kennisinhouden voor vaardigheden, zorgen voor een groot aantal publicaties en forse aandacht van de media. Kennelijk staat bij onderwijs iets op het spel dat mensen in beweging brengt. De reacties tonen een breed scala aan gevoelens zoals opluchting, bijval, scepsis en verontwaardiging. Bovendien lijkt het maatschappelijk draagvlak per vernieuwing en ook in tijd te wisselen. Wat soms bij de aankondiging met enthousiasme wordt begroet, wordt gaandeweg de rit als onbruikbaar gekwalificeerd. Het omgekeerde komt ook voor. Wantrouwen bij de aanvang verandert dan in waardering voor de mogelijkheden die de vernieuwing met zich meebrengt. Soms wijkt het draagvlak op de werkvloer af van het draagvlak in de rest van de maatschappij.

Deze spanning die er lijkt te bestaan tussen het plannen en ontwikkelen van een grootschalige onderwijsvernieuwing enerzijds en het maatschappelijke draagvlak anderzijds, is aanleiding onderzoek te doen naar de totstandkoming van onderwijsvernieuwingen.

In hoofdstuk 1 wordt als introductie op het onderzoek het ontstaan van het studiehuis als voorbeeld van een grootschalige pedagogisch-didactische vernieuwing beschreven. Om de spanningen die het ontwikkelen van het studiehuis met zich meebrengt, diepgaander te kunnen onderzoeken, wordt in hoofdstuk 2 een analysemodel voor onderwijsvernieuwing geconstrueerd. Hoofdstuk 3 beschrijft de methode van onderzoek die bij het oriënterende en het eigenlijke onderzoek is gehanteerd. Daarin wordt onder andere verduidelijkt hoe het analysemodel is gebruikt om de interviews van de Parlementaire Commissie Onderzoek Onderwijs die betrekking hebben op de ontwikkeling van het studiehuis, te analyseren. In hoofdstuk 4 tot en 8 worden de data, die uit deze interviews zijn gegenereerd, gepresenteerd. In hoofdstuk 9 worden, met het analysemodel als leidraad, conclusies getrokken over de manier waarop het studiehuis is ontstaan. In hoofdstuk

10, het discussiehoofdstuk, worden op basis van de conclusies aandachtspunten voor onderwijsvernieuwingen geformuleerd. Om de waarde van het analysemodel te toetsen, worden deze aandachtspunten vergeleken met de aanbevelingen die de Parlementaire Commissie Onderzoek Onderwijs op basis van haar onderzoek naar het studiehuis heeft opgenomen in haar eindrapport *Tijd voor Onderwijs*.

1.2 De onderzoeksvragen

Hoe belangrijk het maatschappelijk draagvlak is voor onderwijs, wordt uitvoerig besproken door onderwijssocioloog Matthijssen (1982). Volgens Matthijssen heeft iemand zeggenschap over het onderwijs als hij in staat is anderen zover te krijgen zijn interpretatie van wat geldige kennis is, niet alleen als waar, maar ook als juist te accepteren. Ook Bernstein (1996) ziet onderwijsvernieuwingen als een strijd tussen groepen om hun kijk op kennis en onderwijs tot staatsbeleid en praktijk te maken.

Zoals beschreven in de voorafgaande paragraaf is de aanleiding tot dit onderzoek de spanning die er lijkt te bestaan tussen het plannen en ontwikkelen van een grootschalige onderwijsvernieuwing en het maatschappelijke draagvlak. Om de oorzaken van die spanning te kunnen achterhalen, wordt besloten de ontstaansgeschiedenis van onderwijsvernieuwingen te analyseren. Ter oriëntatie zal, aan de hand van de casus studiehuis, een antwoord gezocht worden op de volgende vragen:

1. Waarom is een onderwijsvernieuwing nodig?
2. Wie beïnvloeden de ontwikkeling van een onderwijsvernieuwing?

1.3 De onderzoekscasus

Als onderzoekscasus wordt gekozen voor de ontwikkeling van het studiehuis als pedagogisch-didactische vernieuwing van de tweede fase van het voortgezet onderwijs in de periode 1991-1998. De keuze voor het studiehuis als casus is gebaseerd op verschillende argumenten.

De eerste reden is dat het bij het studiehuis gaat om een pedagogisch-didactische onderwijsvernieuwing. Gezien de maatschappelijke beroering die met name pedagogisch-didactische hervormingen opleveren, ligt de keuze voor een casus van dit type onderwijsvernieuwing voor de hand.

De rol van de overheid bij het invoeren van het studiehuis is een tweede reden. In ons land is de vrijheid van onderwijs geregeld in de grondwet. De grondwet belast de overheid echter wel met de aanhoudende zorg voor goed onderwijs. De overheid mag de onderwijsdoelen vaststellen. Dat doet ze voor het voortgezet onderwijs in de vorm van examenprogramma's. Daarmee worden vakken en hun inhoud vastgelegd. Volgens Bernstein (1971) bepaalt de manier waarop vakken en inhoud zijn georganiseerd mede de pedagogisch-didactische vormgeving. Dat betekent dat de overheid met examenprogramma's ook invloed uitoefent op het pedagogisch-didactische stramien. Het dilemma waarin de overheid zich bevindt ten aanzien van het onderwijs is de keuze tussen het houden van afstand om te moeten komen aan de vrijheid van onderwijs en de bemoeienis die de zorg voor de deugdelijkheid van het onderwijs vraagt. Bij de ondersteuning van de invoering van het studiehuis lijkt de overheid voor het laatste te kiezen.

Het bijzondere karakter van de docentreacties bij de invoering van het studiehuis vormt de derde reden om voor de casus studiehuis te kiezen. Op de profielnota van staatssecretaris Wallage wordt door docenten met instemming gereageerd. Met name de eerstegraads docenten voelen zich voor het eerst sinds lang weer aangesproken op hun professionaliteit. Als enkele jaren later de stuurgroep Tweede Fase in verschillende brochures haar studiehuisideeën ontvouwt die bedoeld zijn om gelijktijdig met de vernieuwde tweede fase te worden ingevoerd, verandert de instemming in enthousiasme. Het studiehuis lijkt een antwoord te geven op de grote motivatieproblemen bij de leerlingen en de enorme druk die dat op de schouders van docenten legt. Na de officiële invoering van de Tweede Fase en het studiehuis is van dat enthousiasme nog maar weinig terug te vinden. Door de invoering van vele varianten van keuzewerktijden en stilte-uren klagen veel docenten over te weinig contacturen om de omvangrijke examenprogramma's uit te voeren en over het feit dat ze gereduceerd zijn tot ordehandhavers en uitvoerders van plannen die elders bedacht zijn.

1.4 De vertaling van de onderzoeksvragen naar de casus

Behalve een introductie in het probleemgebied, is het doel van het oriënterend onderzoek het verrichten van voorwerk voor een zoektocht naar bruikbare concepten in een theoretisch kader voor het eigenlijke onderzoek.

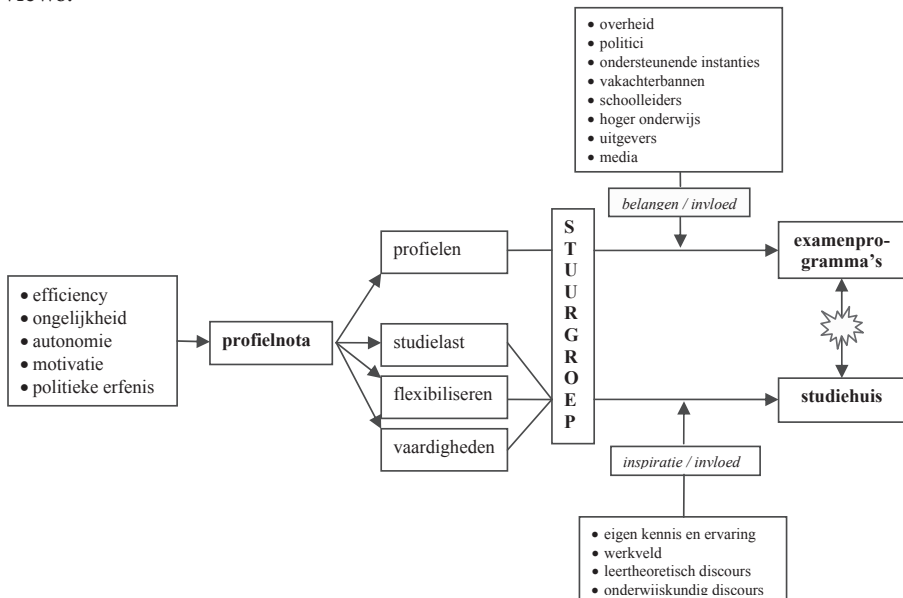
Voor de dataverzameling wordt gebruikgemaakt van interviews over het totstandkomen van het studiehuis die zijn gehouden door onderwijsjournalist Rob Knoppert ten behoeve van een publicatie in het jaar 2000 ter gelegenheid van het afscheid van een van de grondleggers van het studiehuis, mevrouw Clan Visser

't Hooft (Knoppert & Cornelisse, 2000). Daarnaast worden documenten geanalyseerd (zie bijlage 1). Voor de verificatie van de gegevens wordt gebruik gemaakt van studiehuisinformatie, tijdschrift- en krantenartikelen (bijlagen 5 en 6). De interviews worden geanalyseerd aan de hand van een vertaling van de twee onderzoeksvragen uit paragraaf 1.1:

1. Waarom moet er een studiehuis komen?
2. Wie beïnvloeden de ontwikkeling van het studiehuisidee?

1.5 De beschrijving van het ontstaansproces van het studiehuis

Het resultaat van bovengenoemde onderzoeksactiviteiten wordt in het schema in figuur 1.1 weergegeven. Het ontstaansproces van het studiehuis wordt aan de hand van dit schema beschreven in de paragrafen 1.5.1 tot en met 1.5.7. De stappen die genomen zijn tijdens de kwalitatieve analyse van de interviews en bij het analyseren van de documenten, worden toegelicht in hoofdstuk 3. Een lijst met geïnterviewden is toegevoegd als bijlage 2. Veel uitspraken in de beschrijving zijn gebaseerd op een compilatie van fragmenten uit de Knoppert-interviews. Vandaar dat slechts in enkele gevallen verwezen wordt naar afzonderlijke interviews.



figuur 1.1 schematische weergave van het ontstaansproces van het studiehuis

1.5.1 Inleiding

Zoals af te leiden is uit het schema in figuur 1.1 is de vraag: Waarom een studiehuis? een afgeleide vraag. Het studiehuis is de pedagogisch-didactische vormgeving van de vernieuwde tweede fase. Het is een oplossing voor een deel van de problemen die aanleiding zijn de tweede fase te vernieuwen. Vandaar dat aan de vraag: Waarom een studiehuis? de vraag: Waarom een vernieuwing van de tweede fase? vooraf gaat.

De beschrijving van het ontstaansproces van het studiehuis wordt in paragraaf 1.5.2 ingeleid door een kort historisch overzicht. De argumenten die een rol spelen om de tweede fase te vernieuwen (het eerste blokje links in het schema), worden besproken in paragraaf 1.5.3.

In paragraaf 1.5.4 komt de vraag aan de orde *wie* naast de stuurgroep, het studiehuis ontwikkelen (het blokje bovenin het schema). In deze paragraaf worden ook de argumenten daarvoor – die voor een groot deel tijdens het proces ontstaan – besproken. Bovendien wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan de inspiratie en de invloeden vanuit het werkveld en de wetenschap die door de ontwikkelaars van het studiehuis worden ingebracht.

In paragraaf 1.5.5 wordt de ontwikkeling van het studiehuis beschreven. Paragraaf 1.5.6 beschrijft de tegenwind die daarbij wordt ondervonden. Tot slot wordt in paragraaf 1.5.7 gezocht naar een theoretische verklaring voor de manier waarop het proces verloopt.

1.5.2 Wat vooraf ging

Omdat het categorale stelsel te weinig mogelijkheden geeft tot doorstroming, streeft men sinds de tweede wereldoorlog naar een geïntegreerde structuur van het voortgezet onderwijs (Schuyt 1990). Het duurt echter tot 1963 voordat de zogenaamde Mammoetwet die de structuur van het voortgezet onderwijs vergaand hervormt, wordt aangenomen. De wet is bedoeld om iets aan de slechte doorstroming tussen de verschillende onderwijstypes te doen en daarmee bij te dragen aan een vermindering van de ongelijkheid. Het onderwijs blijft echter in wezen een categoriaal systeem en bevordert volgens Van Gelder (1974) daarmee de ongelijkheid eerder dan dat ze deze ongedaan maakt. Het onderwijs blijft ook georganiseerd volgens het vakkenstelsel, voornamelijk gebaseerd op de universitaire disciplines.

In 1973 wordt de sociaal democraat Den Uyl premier. In zijn kabinet is het geloof in de maakbaarheid van de samenleving groot. Van Kemenade, partijgenoot van Den Uyl, wordt minister van Onderwijs. Hij publiceert in 1975 de Contourennota waarin hij o.a. zijn plannen voor een middenschool ontvouwt. Met de middenschool komt er een schooltype voor alle leerlingen van 12 tot 16 jaar zonder groepering naar aanleg, niveau en tempo. Verschillen tussen leerlingen worden opgevangen door differentiatie binnen klassenverband. Alle leerlingen krijgen dezelfde vakken.

Er worden nieuwe methoden en werkwijzen aangeboden. Er is geen plaats meer voor categorale elitescholen. Na de nodige aarzelingen wordt in 1976 begonnen met experimenten naast de bestaande reguliere scholen. Eind jaren '70 groeit de weerstand. De VVD spreekt van eenheidsworst en het CDA maakt zich zorgen over de vrijheid van onderwijs (Prick, 2006). Gedurende de daaropvolgende jaren raakt het idee middenschool steeds verder uit de gratie. In 1982 komt van Kemenade met de discussienota 'Verder na de basisschool'. In dit plan zitten leerlingen van 12 tot 15 in één schooltype en volgen daarna nog twee jaar beroeps- of algemeen vormend onderwijs. Het woord middenschool wordt niet meer genoemd.

In 1983 vraagt zijn CDA-opvolger Deetman namens de regering advies aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. In 1986 komt de Raad met het gevraagde advies en spreekt in haar voorstellen over de Basisvorming. In 1991 stuurt Wallage het voorstel naar de Kamer. In het voorstel omvat de basisvorming 15 vakken met verplichte toetsen aan het slot en heeft een duur van twee jaar voor slimme leerlingen tot vier jaar voor lbo-leerlingen (Prick, 2006). Volgens Schuyt, voorzitter van de adviesgroep van de WRR is het voorstel een compromis van een compromis van een compromis (Kamerling, 2000). In 1993 wordt de basisvorming ingevoerd.

Nu de eerste fase van het voortgezet onderwijs na twintig jaar eindelijk is hervormd, wil Wallage verder met het hervormen van de tweede fase. Op 11 april 1991 publiceert hij de nota 'Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs'. Zijn voorstellen in deze nota betreffen de tweede fase over de volle breedte van het voortgezet onderwijs. Behalve voor het havo en vwo zijn het ook hervormingsvoorstellen voor het mbo. Na de vervolgnota op de profielnota gaan de vernieuwingsvoorstellen voor het beroepsonderwijs, inclusief het mavo, een eigen weg. De onderwijsvernieuwing Tweede Fase heeft vanaf dat moment alleen betrekking op de bovenbouw van havo en vwo. In de profielnota schrijft Wallage dat hij verschillende redenen heeft voor de voorgestelde veranderingen. Er zijn door diverse betrokken partijen problemen geconstateerd met de aansluiting tussen de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs, tussen havo/vwo en het hoger onderwijs, met de aansluiting tussen beroepsonderwijs en arbeidsmarkt, het grote aantal leerlingen dat het onderwijs voortijdig, zonder beroepskwalificatie verlaat, met ondoelmatige leerwegen en met de ongelijke participatie aan het onderwijs door verschillende maatschappelijke groeperingen.

1.5.3 De argumenten

Efficiency

De economische crisis waarin ons land zich in de jaren tachtig bevindt, leidt tot vergaande bezuinigingen, ook in het onderwijs. In 1983 bezuinigt minister Deet-

man bijna 1,2 miljard op de onderwijsbegroting. Een van de maatregelen om het onderwijs goedkoper te maken betreft het stimuleren van fusies van scholen voor voortgezet onderwijs. Zo is het voornemen in 1985 om de opheffingsnormen voor voortgezet onderwijs te verhogen volgens Coehorst en Van der Klink (1986) “een extra stimulans voor relatief veel scholen om een snel een fusie/integratie-proces te starten”. Ook volgens Bronneman-Helmers, Herweijer en Vogels (2002) wordt de schaalvergroting in de jaren negentig behalve door de invoering van de basisvorming, ook beargumenteerd met efficiency-overwegingen en veranderende bestuurlijke opvattingen zoals deregulering en een grotere autonomie van instellingen. Beleidsmakers noemen bezuinigingen of ‘efficiency-maatregelen’ echter bijna nooit als reden voor veranderingen in het onderwijs, ook niet voor de schaalvergroting. Volgens hen zou een grote scholengemeenschap een beter management mogelijk maken en ook onderwijskundig meer mogelijkheden bieden.

Behalve de organisatie moet ook het onderwijs zelf efficiënter worden. De vrije pakkettenkeuze met haar eindeloze variatiemogelijkheden, is organisatorisch een blok aan het been van het voortgezet onderwijs. De stroom naar havo en vwo en naar het hoger onderwijs, is in de jaren tachtig volgens veel politici, maar ook volgens organisaties als de VSNU, te groot en te duur. Die stroom moet worden verkleind door een betere determinatie en strengere exameneisen. Tegelijkertijd moet de uitval verkleind worden en moeten de leerwegen korter worden. Het product dat het voortgezet onderwijs voortbrengt moet beter zijn toegesneden op het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt. Er moet rekening worden gehouden met de gewenste leerresultaten zoals die o.a. naar voren komen uit het Licor-onderzoek van Van Dijck, Schneider en Baks (1989) naar de inhoudelijke instroomwensen van het hoger onderwijs.

Met de intentie het onderwijsbouwwerk op deze manier efficiënter te maken, bouwt Wallage een brug tussen de VVD en de PvdA en neemt daarmee de oppositie de wind uit de zeilen.

Rechts gebruikt differentiatie voor een verhoging van het rendement, links voor emancipatie.

Selectie, determinatie, kwalificatie en participatie zoals gehanteerd door de staatssecretaris, zijn voor beide stromingen om verschillende redenen bruikbare concepten. De nadruk op rendement en differentiatie, zoals te herkennen in de gevraagde adviezen (zie bijlage 1), lijkt een strategische keuze.

Ongelijkheid

Ongelijkheid is sinds lang een drijvende kracht achter grootschalige onderwijs-hervormingen. In de jaren negentig is er in het onderwijs volgens Bronneman et al (2002) nog altijd sprake van een aanzienlijke invloed van het milieu van herkomst.

Kinderen van laag opgeleide ouders zijn maar mondjesmaat vertegenwoordigd in het havo en vwo. Volgens Schuyt (1990) liggen aan de pogingen van de overheid om via het onderwijsbeleid de ongelijkheid naar milieu en sekse terug te dringen zowel economische als rechtvaardigheidsmotieven ten grondslag. Ook de argumenten die de profielnota noemt voor de hervorming zijn deels economisch en deels emancipatoir van aard. Wallage treedt met het laatste in de voetsporen van van Kemenade. Zijn plannen in de profielnota omvatten ook het mbo. Hij wil dat iedere jongere minimaal op het niveau van beginnend beroepsbeoefenaar gebracht wordt en daarmee een einde maken aan het grote aantal leerlingen dat het onderwijs voortijdig, zonder beroepskwalificatie verlaat. Hij wil met zijn plannen ook de ongelijke participatie aan het onderwijs door verschillende maatschappelijke groeperingen bestrijden. Een van de doelen van de profielnota is de verhoging van de deelname van allochtone leerlingen aan de tweede fase en gelijke deelname van jongens en meisjes aan differentiaties in de tweede fase.

In hoeverre de plannen zullen kunnen bijdragen aan een vermindering van de ongelijkheid wordt door Jungbluth (1998) in twijfel getrokken. Het kiezen van richtingen in plaats van vakken zou kunnen betekenen dat sekse, etniciteit en sociale klasse minder belangrijke selectiecriteria worden, maar persoonskenmerken worden belangrijker. Hoe dat bij de vernieuwingen uit gaat werken als het gaat om sociale ongelijkheid is voor hem een vraag. Niet de zekerheid dat er sprake zal zijn van een nieuwe variant van ongelijkheid. Alleen de mate waarin is volgens hem 'politiek-beleidsmatig manipuleerbaar'.

Autonomie

In de loop van de twintigste eeuw gaat de overheid zich steeds meer met het onderwijsveld bemoeien. Het hoogtepunt van de bemoeienis speelt zich af in de jaren zeventig tijdens het eerste kabinet Den Uyl. Er is dan sprake van constructief onderwijsbeleid, waarbij volgens van Wieringen (1996, p 158) "de centrale overheid de uiteindelijke verantwoordelijkheid neemt voor de meer of minder globale implementatie van onderwijskundige en maatschappelijke tendenties in het onderwijs en tevens vanuit het onderwijs naar betere aansluitings- en beïnvloedingsmogelijkheden ten opzichte van de maatschappij zoekt". In de jaren tachtig raakt men er echter van overtuigd dat de samenleving meer bij het onderwijs betrokken moet worden om het onderwijs beter op de maatschappij te laten aansluiten. Langzaam maar zeker verschuift de balans van verantwoordelijkheden tussen overheid en onderwijsveld naar een grotere verantwoordelijkheid voor de instellingen. De overheid gaat "besturen op afstand" (Onderwijsraad 2000).

Er worden midden jaren tachtig diverse nota's en rapporten geschreven over deregulering en autonomie in het onderwijs. In mei 1988 verschijnt de nota 'De school op weg naar 2000' van minister Deetman, gericht op het primair en voortgezet onder-

wijs. Scholen moeten autonomer worden om zich beter aan te kunnen passen aan hun omgeving, meer kwaliteit te kunnen leveren en doelmatiger met hun budget om te gaan. Met dat laatste stelt de nota autonomie in dienst van het rendement. Door meer macht te geven aan besturen wordt het maatschappelijk middenveld versterkt. Dat komt overeen met de stellingname van Leune (2001) dat de autonome school perfect past in een samenleving die is geordend volgens het beginsel van soevereiniteit in eigen kring en het subsidiariteitsbeginsel. De vergroting van de autonomie op het terrein van beheer staat tegenover een verkleining van de autonomie op onderwijsinhoudelijk terrein, o.a. door het centraal vastleggen van eindtermen (Veugeliers, 1999). Het accent dat de nota legt op concurrentievergroting tussen scholen en de dienstbaarheid aan economische belangen roept bij kamerleden veel vragen op.

De profielnota uit 1991 geeft aan dat scholen, om de beschreven doelen te bereiken, een zo groot mogelijke beleidsruimte moeten verwerven. Staatssecretaris Wallage wil de autonomie van scholen vergroten door zowel de wijze van bekostiging te veranderen als de inrichtingsvoorschriften aan te passen. Zo zal op havo/vwo een einde komen aan de voorgeschreven lessentabel en het begrip studielast worden ingevoerd. Niet meer de relatieve omvang van vakken, maar de studietijd van leerlingen zal uitgangspunt zijn.

Om invulling te geven aan hun grotere zelfstandigheid krijgen scholen bovendien de mogelijkheid de deskundigheid van docenten en schoolleiding te verhogen. Het nascholingsbudget zal geleidelijk aan de school toevallen. Er komt extra geld voor. Ook de middelen voor bepaalde doelgroepen gaan naar de school zelf. Scholen moeten wel verantwoording afleggen over hun onderwijsproces en zullen daartoe een jaarverslag moeten overleggen.

Motivatie

Wallage vat in zijn interview de redenen om de profielnota te schrijven als volgt samen: het verbeteren van de aansluiting met het hoger onderwijs, het vergroten van de motivatie van leerlingen en het zwaarder maken van de bovenbouw. Bij het toelichten van het argument motivatie verwijst hij naar het hoge aantal dropouts en de VPRO-documentaire 'Een klas apart' uit 1992 over een havo-4 klas (Schmidt & Doebele 1992). De documentaire wordt in het jaar van uitzending tot een icoon en maakt schrijnend duidelijk dat het gebruikelijke onderwijsproces niet meer past bij de leerling die in de klas zit. De leeromgeving van de jongeren sluit steeds minder aan bij hun leefwereld (Jongeling, 1986). De input is veranderd, het proces is hetzelfde gebleven.

In het jaar dat de profielnota uitkomt, publiceert Matthijssen (1991) een onderzoek dat o.a. voortbouwt op het onderzoek van Jongeling. Hij zoekt naar de samenhang tussen leerlingperspectieven en het schoolregime, dat opgevat wordt als een combi-

natie van de socialisatieregimes in een school. Verschillende onderzoeken laten zien dat het motivatieprobleem een massaal verschijnsel is. Motivatie-onderzoek bij leerlingen gaat in de ogen van Matthijssen echter te vaak over lastige leerlingen waar iets mee is en niet over lastig onderwijs waar wel eens iets aan zou kunnen mankeren. Na een breed onderzoek onder leerlingen op verschillende types van het voortgezet onderwijs onderschrijft hij de theorie van Bernstein (1971) waarin deze stelt dat van de curriculumstructuur een socialiserende werking uitgaat met consequenties voor de identiteitsontwikkeling van de leerling; de eigenschappen van de curriculumstructuur worden als het ware deel van de identiteit. Tegelijk met de verwerking van de leerstof neemt de leerling de eigenschappen tot zich van de vorm waarin deze is aangeboden. De gangbare praktijk in het voortgezet onderwijs belemmert de ontwikkeling van een zelfstandige identiteit volgens Matthijssen. De demotivatie van de leerling wordt in de eerste plaats veroorzaakt door een falend onderwijssysteem. Een eminent vraagstuk dat in zijn ogen systematisch wordt genegeerd.

Een van de belangrijkste beslissingen in de profielnota om de motivatie van de leerling te verhogen lijkt een antwoord op de kritiek van Matthijssen in die zin dat het gaat om een systeembeslissing waardoor meer tegemoet gekomen wordt aan de zelfstandige identiteit van de leerling. In plaats van de omvang van de vakken wordt de studielast van de leerling als uitgangspunt genomen en daarmee de eerste stap gezet van aanbod- naar vraag-onderwijs. De latere ideeën over een studiehuis, baseren zich met name op deze overgang van lesuren naar studielast. Daarnaast zal de motivatie van de leerling echter ook geprikkeld worden door meer van hem te eisen. Geen pretpakketten meer en studiejaren die 1600 studielasturen tellen.

Politieke erfenis

Het voorstel in de profielnota om de tweede fase voortgezet onderwijs te gaan vernieuwen, kan niet los gezien worden van de pogingen die eraan voorafgingen.

In grote lijnen kan het Nederlandse onderwijsbeleid sinds 1919 volgens Leune (2001) worden onderverdeeld in drie fasen. De eerste fase is de distributieve fase waarin de overheid haar taak beperkt tot geld, administratie en andere faciliteiten. De constructieve fase waarin de overheid zich inzet voor onderwijsvernieuwing, begint na de tweede oorlog en vindt zijn hoogtepunt in het ministerschap van van Kemenade, midden jaren zeventig. Leune ziet anno 1994 een nieuw besturingsconcept opdoemen, dat van een selectief sturende overheid, een symbiose van de twee voorafgaande, met sleutelwoorden als deregulering, decentralisatie, privatisering en autonomievergroting.

In de jaren zeventig, in het hoogtepunt van de constructieve fase zit links in het centrum van de macht. De contourennota van van Kemenade is een opstap naar een groot samenhangend onderwijsbouwwerk. In de jaren tachtig volgt er politiek

een buiging naar rechts. Er is een economische crisis en er wordt veel bezuinigd. De weerstand tegen de middenschool is inmiddels zo groot dat deze een vroege dood sterft. Van Kemenade heeft het in zijn nota uit 1982 niet meer over de middenschool maar over voortgezet basisonderwijs.

Zijn opvolger de CDA-er Deetman zet de ideeënvorming rondom de basisvorming in gang. VVD-staatssecretaris Ginjaar-Maas zet de schaalvergroting in. Wallage zal eind jaren tachtig de fakkel van Deetman en Ginjaar-Maas overnemen. Hij wordt door zijn ministerie geconfronteerd met de teruggang van leerlingenaantallen op veel lbo's waardoor deze niet meer kunnen overleven. Hij combineert de plannen voor de basisvorming van Deetman met een voorstel voor grote scholengemeenschappen, waardoor lbo's, vaak op hun oorspronkelijke locatie, kunnen voortbestaan. Na enige aanpassingen worden zijn voorstellen voor basisvorming en de vorming van grote scholengemeenschappen, met steun van de VVD, door de Kamer aangenomen.

Ook in de tweede fase van het voortgezet onderwijs moet Wallage rekening houden met het werk van zijn politieke voorgangers. De bovenschool van van Kemenade is in de Contourennota niet uitgewerkt en in de discussie nauwelijks aan bod geweest. Wallage zou graag in één keer een samenhangend bouwwerk als in de contourennota hebben voorgesteld, maar dat is politiek niet meer haalbaar. Behalve met de gevoeligheden die de plannen van van Kemenade hebben achtergelaten heeft hij ook te maken met de plannen van Ginjaar-Maas voor het voortgezet onderwijs. Haar lyceumnota ondervindt weerstand in het veld, bij de politiek en bij de ambtenaren. Dat leidt ertoe dat de middenschool-ideeën weer van stal worden gehaald. Dan vindt er een uitruil plaats. De middenschool-ideeën gaan in de la, maar ook de lyceumnota. Vervolgens komt Ginjaar-Maas met de zogenaamde vakkenpakketmaatregel waarin o.a. een wiskundeverplichting is opgenomen. Ze laat de afhandeling van de maatregel over aan haar opvolger, de PvdA-er Wallage. Deze stelt een ambtelijke werkgroep in om te denken over de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Hij komt al in 1991 met zijn profielnota waarin voorstellen worden gedaan voor een hervorming van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Om zijn plannen voor het havo en vwo verder uit te werken, stelt hij op 18 mei 1993 een Stuurgroep Profiel Tweede Fase in onder voorzitterschap van zijn voorgangster Ginjaar-Maas.

1.5.4 Betrokken groepen en personen

De stuurgroep

Aan de stuurgroep gaan twee zogenaamde wegbereiders vooraf: Visser 't Hooft, rector van het A. Roland Holst College in Hilversum en van Markensteyn, verbonden aan het bureau Berenschot. In hun rapportage (Visser 't Hooft & Markensteyn, 1993) is een eerste aanzet tot het studiehuisidee te vinden.

De stuurgroep bestaat uit mensen uit het wetenschappelijk en hoger onderwijs en rectoren van het voortgezet onderwijs, waaronder Visser 't Hooft. Als rectrix spant ze zich in voor een nieuw onderwijskundig concept: van geleid via begeleid naar zelfstandig leren. Ook de andere rectoren in de groep, Schwartzmans en Wagemakers, zijn op hun scholen vernieuwend bezig. In de instellingsbeschikking wordt de taak van de stuurgroep omschreven als advisering over het aantal en de invulling van de profielen, het invullen van het begrip studielast, de relatie tussen havo en vwo, de wijze van examinering, de examenprogramma's, de positie van het mbo, de relatie tussen vo en ho en de ontwikkeling en implementatie van het geheel.

In de stuurgroep vinden Visser 't Hooft en Wijnen, hoogleraar onderwijskunde, elkaar onmiddellijk in het idee dat het ook didactisch anders moet op de scholen. De legitimatie om de didactiek centraal te stellen in de werkzaamheden, wordt gevonden in de opdracht tot het invullen van het begrip studielast. In de ogen van Wijnen (1995, p 8) lijkt het "erop dat het proces van kennisoverdracht de centrale plaats heeft gekregen, terwijl het proces van kennisverwerking naar de niet-schoolgebondentijdstoppen is verwezen". Dat moet anders. Dat is voor hem het voornaamste argument om een studiehuis te ontwikkelen. Met een studiehuis speelt hij bovendien in op de wensen van de staatssecretaris voortaan te denken in studielast, het onderwijs te flexibiliseren en veel aandacht te schenken aan vaardigheden.

De ideeën van Wijnen vinden hun bedding in zijn jarenlange ervaring met het probleem-gestuurd onderwijs in Maastricht. Journalist Herraets (Herraets, 1999) laat in een artikel over Wijnen, Visser 't Hooft aan het woord. Zij beschrijft hoe Wijnen de andere leden van de stuurgroep een visioen van een totaal andere schoolorganisatie voorhoudt, waarbij het gaat om de tijd die de leerlingen nodig hebben om zich de stof eigen te maken en niet om de tijd die leraren nodig hebben om de stof in hun hoofden te gieten. Wijnen blijkt in staat de hele stuurgroep van zijn ideeën te overtuigen.

De Stuurgroep stelt vier werkgroepen in: de werkgroepen Studielast, Examens en Toetsing, Profielen en MBO. De leden komen voornamelijk uit het hoger en voortgezet onderwijs en de verzorgingsinstellingen. De inspiratie voor een studiehuis komt in de eerste plaats uit de eigen ervaringen en deskundigheid van de groepsleden.

In de vertaling van recent onderzoek en ideeën uit de onderwijswetenschappen over het leerproces en de consequenties daarvan voor de didactiek, wordt de stuurgroep al snel bijgestaan door wetenschappers als Boekaerts, Simons en Lodewijks. Zuylen is als directeur van het adviesbureau MesoConsult vanaf het begin betrokken bij de verspreiding van de ideeën. Zij doen dit werk echter op eigen titel en hebben geen formele relatie met de stuurgroep.

Naast de bijdragen van onderwijswetenschappers laten de stuurgroepleden zich

ook inspireren door de deskundigheid en ervaringen van het werkveld. Dat gebeurt op verschillende manieren. Zo trekt de Stuurgroep het land in op zoek naar good practices. De ideeën worden verspreid door een apart katern in Uitleg, het weekblad van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Visser 't Hooft heeft ervaring met een scholennetwerk dat al in 1988 in Amsterdam van start is gegaan en een samenwerkingsverband is tussen zes scholen en de Universiteit van Amsterdam. Het dient als voorbeeld voor de stuurgroep om netwerken tussen universiteiten, hogescholen en andere onderwijsondersteunende instellingen aan de ene kant en scholen aan de andere kant, te stimuleren. Scholen krijgen daar geld voor. Het enthousiasme bij de deelnemende scholen is groot. Als de geldstroom stopt blijkt de helft van de scholen op eigen kracht door te gaan.

Door het organiseren van manifestaties als 'Studiehuis in de steigers' worden grote aantallen docenten en schoolleiders bereikt en enthousiast gemaakt. Door te kiezen voor het verspreiden van good practices, voor enthousiasmerende manifestaties en voor het stimuleren van netwerken, loopt men niet in de val van jarenlange experimenten met moeizame evaluaties, waaraan de middenschool ten onder is gegaan. De leden van de stuurgroep houden veel voordrachten in het land, maken brochures en schrijven stukken in tal van bladen. Op alle manieren gaan ze de discussie met het veld aan. Hoe groot de respons is en wat daarvan zijn weg vindt naar de uiteindelijke plannen is niet duidelijk.

De overheid

Behalve met vele inspiratiebronnen krijgt de stuurgroep al heel snel te maken met belangen en invloeden van verschillende actoren in het onderwijs, waaronder de overheid in de gedaante van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. De stuurgroep is een adviescommissie die werkt onder de directe verantwoordelijkheid van de minister. Volgens Duyvendak (2005) worden eenmalige adviescolleges gebruikt om de angel uit het debat te halen. Daarom vindt men veel (oud)politici in de commissies, het liefst als voorzitter. De stuurgroep adviseert echter niet alleen, maar heeft in haar opdracht ook veel uitvoerende werkzaamheden. De verhouding tot het ministerie is niet duidelijk. De stuurgroep heeft een vrije rol, de leden zijn geen ambtenaar en alleen de minister is haar baas. Tegelijkertijd doen ambtenaren het voorbereidende en uitvoerende werk voor de minister c.q. staatssecretaris. Het kan niet anders dan dat men voortdurend in elkaar's vaarwater zit.

Behalve het zorgen voor politiek draagvlak worden als argumenten voor het instellen van een stuurgroep ook genoemd, de geringe bestuurlijke kracht van het departement, de geringe omvang van de formatie en de grote verwevenheid tussen departement en scholen waarbij het handiger is externen de kastanjes uit het vuur te laten halen.

Voor de buitenwereld, met name voor de scholen, is de status van de adviezen van de stuurgroep niet duidelijk. Voor veel scholen maakt de groep deel uit van de overheid en hebben haar voorstellen, adviezen en uitwerkingen een dwingend karakter. Het maakt daarbij niet uit of het over de invulling van de Profielen gaat, de examenprogramma's of de inrichting van het studiehuis.

Het departement heeft, onder aanvoering van de minister, een politieke verantwoordelijkheid t.a.v. de voorbereiding en de uitvoerbaarheid van besluiten. Die uitvoerbaarheid blijkt aanleiding tot herhaaldelijk ingrijpen in examenprogramma's door het ministerie. Zo wordt het aantal praktische opdrachten en de invloed daarvan op het eindexamen drastisch teruggebracht omdat de examenprogramma's te overladen zijn. De praktische opdrachten zijn producten van de nieuwe didactiek. Door deze maatregel komt de uitvoering van de studiehuis-ideeën onder druk te staan. Niet alleen de uitvoerbaarheid, ook persoonlijke voorkeuren van bewindslieden en ambtenaren blijken volgens de interviews een rol te spelen bij het ingrijpen in de voorstellen.

Daar staat tegenover dat de Stuurgroep over een groot netwerk beschikt en een directe toegang heeft tot de politiek. Als het nodig is gebruikt men die wegen. In 1996 worden de werkzaamheden van de stuurgroep overgenomen door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs. De drie leden van de stuurgroep die de overstap naar het PMVO maken, worden vanaf dat moment ambtenaar. Omdat nog veel niet is afgerond uit de adviserende periode, ontstaat voor deze personen een merkwaardige situatie: gelijktijdig 'onafhankelijk' afronden van de advisering en uitvoeren in de hiërarchie van het ministerie.

Politici

De nieuwe examenprogramma's van de Tweede Fase, inclusief de verankering daarin van het Studiehuis door begrippen als vaardigheden, examendossier en studie-last, worden onderwerp van maatschappelijke discussie en krijgen veel aandacht van politici. In onderwijskringen is men niet gewend aan politici – zowel bewindslieden als kamerleden – die zich zo intensief bezighouden met onderwijsinhoud. Zowel in hun politieke werk, als in de media. Tot dan toe zijn vakinhoudelijke zaken het terrein van vakdeskundigen. Er zijn verklaringen voor deze bemoeienissen. Zo zouden volgens geïnterviewden de Stichting voor de Leerplanontwikkeling en het Cito Instituut voor Toetsontwikkeling zich te weinig als bewaker van het geheel opwerpen waardoor de Kamer deze rol wel moet overnemen. De minister stelt de examenprogramma's vast en is daarmee verantwoordelijk voor de inhoud. Hij of zijn staatssecretaris heeft daarmee het recht er zich ook inhoudelijk mee te bemoeien. En die bemoeienis hoeft zich niet te beperken tot de haalbaarheid. Filosofie, geschiedenis, CKV, MMW, Wiskunde en de vreemde talen staan regelmatig uitvoerig in de belangstelling. Zo gauw een vak in omvang of status

wordt bedreigd of denkt zich te kunnen verbeteren, meestal ten koste van een ander vak, komt er een lobby van de betreffende vakdocentenvereniging op gang die bij de meeste onderwijsspecialisten van de verschillende partijen een welwillend oor vindt. Zo haalt, door een lobby van de docentenvakvereniging geschiedenis en verschillende vooraanstaande hoogleraren uit het vakgebied, het vak MMW de eindstreep niet. Volgens een van de geïnterviewden wordt de ontwikkeling van CKV2 ernstig gehinderd door een staatssecretaris die het vak niet ziet zitten. Dezelfde staatssecretaris zorgt er persoonlijk voor dat wiskunde vanuit het algemene deel naar de profieldelen gaat.

Onderwijsondersteunende instanties

De belangrijkste gesubsidieerde onderwijsondersteuners zijn het Cito, de SLO en de Landelijke Pedagogische Centra. Het Cito en de SLO worden nauw betrokken bij de ontwikkeling van de plannen. Samen schrijven ze de handleiding voor de vakontwikkelgroepen. De SLO is vertegenwoordigd in de werkgroep Profielen, begeleidt de vakontwikkelgroepen en doet veel coördinerend en uitvoerend werk. Ze maakt formats voor de vakontwikkelgroepen en probeert in opdracht van stuurgroep en departement overlading van de examenprogramma's te voorkomen. In dat laatste slaagt ze niet.

De bestuursvoorzitter van het Cito is een toonaangevend lid van de stuurgroep. Verder is het instituut vertegenwoordigd in de werkgroep examens. Als de programma's bijna klaar zijn wordt het Cito gevraagd een examenpragragraaf te schrijven voor alle vakken met zoveel mogelijk gemeenschappelijks. Het Cito zorgt ook voor de zak/slaagregeling. Zowel Cito als Cevo, maar ook de onderwijsraad, wordt advies gevraagd over alle producten van de vakontwikkelgroepen.

De verzorgingsinstellingen zijn, vanaf de aanvang, niet enthousiast. De SLO en het Cito redeneren vanuit een specifieke deskundigheid. Het zijn dienstverlenende instituten, gesubsidieerd door de overheid. Hun rol bij vernieuwingen is op de eerste plaats zorgen voor controle, haalbaarheid, inpassen in eigen professionaliteit en bestaande kaders, dat wil zeggen rekening houden met de organisatiecapaciteit van scholen, de (soms ontoereikende) vaardigheden van docenten en de sturing van het departement. De ruimte voor bevoegdheid voor onderwijsvernieuwingen is beperkt. Dat heeft als gevolg dat bij veel plannen zoals de flexibilisering van de examens, het opnemen en toetsen van vaardigheden en nieuwe onderdelen van de examenprogramma's, zoals praktische opdracht en profielwerkstuk, de SLO, maar vooral het Cito nogal eens op de rem gaat staan.

De pedagogische centra komen in beeld als de scholen zich op de invoering van de tweede fase en het studiehuis gaan voorbereiden. KPC groep houdt zich vooral bezig met de organisatorische problemen van de school. Het APS maakt naam

met de cursus Alle leerlingen bij de les, om docenten voor te bereiden op het leren leren. De moeizaamheid echter waarmee de inzet van de pedagogische centra om het studiehuis aan de man te brengen totstandkomt, wordt niet door alle geïnterviewden gewaardeerd.

Vakachterbannen

Goodson (1988) heeft het over 'publics' of 'constituencies' als hij bij het maken van een curriculum doelt op een brede groep betrokken buitenstaanders die meerdere conventionele groepen als vakbonden of universiteiten omvatten. In zijn voetspoor wordt in dit onderzoek gesproken over 'vakachterbannen'. Daarmee worden alle externe partijen – extern aan de school als instelling – bedoeld, die op de een of andere manier een schoolvak ondersteunen. Het gaat daarbij om vakdocentenverenigingen, faculteiten, alumni, schrijvers of andere gezaghebbenden met een zwak voor het schoolvak, oud-docenten, beroepsbeoefenaren, enzovoorts. De invloed van de vakachterbannen op het werk van de stuurgroep betreft zowel de samenstelling van de profielen, de examenprogramma's als de invloed van het studiehuis daarop. De vakdocentenverenigingen voeren middels hun parapluorganisatie, de VVVA, regelmatig overleg met het ministerie. Iedere vereniging heeft echter zijn eigen lobbynetwerk om politici te benaderen. De omvang van het netwerk en de lobby-vaardigheden lopen tussen de verenigingen nogal uiteen. Sommige verenigingen steken met kop en schouders boven andere uit als het gaat om hun invloed op de gang van zaken. De meeste verenigingen hebben contacten met aan het schoolvak gelieerde faculteiten. Op verzoek van de verenigingen maar ook op eigen initiatief mengen wetenschappers zich met regelmaat publiekelijk in de tweedefase- en studiehuisdiscussies. Dat doen ook andere gezagsdragers zoals (oud-)politici, schrijvers, journalisten die banden hebben met het schoolvak, bijvoorbeeld omdat ze er in zijn afgestudeerd, of door hun positieve persoonlijke ervaringen tijdens hun schooltijd.

Verenigingen van schoolleiders en besturenorganisaties

Uiteraard omvat de onderwijsachterban meer dan de vakachterbannen. Men kan denken aan organisaties van schoolleiders, van besturen, ouders, leerlingen en vakbonden. Als het gaat om beïnvloeding van het ontwikkelingsproces van het studiehuis dan lijkt, afgaande op het vernoemen in relevante nota's, de adviezen en in de onderzochte interviews, alleen de invloed van organisaties van schoolleiders en besturen te duiden. De andere organisaties worden hooguit genoemd. Hun invloed lijkt marginaal. Ze worden wel regelmatig geïnformeerd en geven commentaar, maar daar lijkt het bij te blijven. Althans wat betreft de organisaties. De schoolleiders zijn ruim vertegenwoordigd in de stuurgroep. Hun gedachtegoed

heeft grote invloed op het werk van de groep. Ze doen het werk echter niet als lid van de AVS of VVO.

VSNU en HBO-raad

Eind jaren tachtig worden de VSNU en de HBO-raad nauw betrokken bij de voorbereidende werkzaamheden van de adviesraden voor het voortgezet onderwijs om te komen tot een nieuwe bovenbouw, teneinde de aansluitingsproblematiek op te lossen. De belangstelling van de VSNU neemt na verloop van tijd af. De HBO-raad zet door en vraagt het LICOR in Leiden onderzoek te doen naar instroomwensen van de verschillende HBO-opleidingen. Ze stelt bovendien een adviescommissie voor aansluitingsvraagstukken havo-HBO in. Deze commissie publiceert in 1990 het rapport *Herprogrammering van het havo tot vooropleiding van het HBO*. Door de nauwe contacten is veel van het gedachtegoed van de adviesraden – inmiddels teruggebracht tot een: de ARVO – terug te vinden in het rapport. Het LICOR-rapport (van Dijck et al., 1989) leidt tot de vier profielen zoals deze genoemd worden in de Profielnota. De VSNU die zich tot dan toe afzijdig heeft gehouden over de aansluitingsproblematiek, vindt vier profielen te veel. Een alfa- en een bèta-profiel is genoeg. Uiteindelijk legt men er zich bij neer. De HBO-raad stelt instroomprofielen op. Deze komen via de stuurgroep bij de vakontwikkelgroepen terecht. Het opstellen van de doorstroomrechten op basis van de instroomprofielen komt echter moeizaam op gang.

De universiteiten hameren eind jaren tachtig en begin jaren negentig op het feit dat de vooropleiding te licht is, met name de wiskundeprogramma's. In die periode is de instroom groot en moet volgens velen worden gereduceerd. De bovenbouw van havo en vwo moet beter en harder selecteren. Als de instroom terugloopt, verandert de toon. Op bestuurlijk niveau blijken uiteindelijk zowel HBO als WO voor ruime toelatingseisen te zijn. Het opvangen van de teruggang in de instroom is belangrijker dan de inhoud van de vooropleiding. Het oorspronkelijke uitgangspunt van de stuurgroep dat voor elke studie een student slechts met een van de profielen toelaatbaar zou zijn, wordt verlaten.

De VSNU en HBO-raad hebben veel invloed op de voorgestelde flexibele examinering in het studiehuis. De universiteiten en hogescholen zijn niet van plan meer instroommomenten mogelijk te maken. Wat moeten leerlingen doen die in januari hun diploma halen?

Uitgevers

De GEU, de vereniging van gezamenlijke educatieve uitgevers wordt door de Stuurgroep van het begin af aan betrokken bij de plannen. Er moeten voor alle vakken nieuwe methodes komen. Bij iedere vakontwikkelgroep komt een waar-

nemer van de GEU. De uitgevers nemen deel aan congressen en manifestaties. Ze worden goed voorgelicht door stuurgroep en PMVO. Voor de meeste docenten is de methode het belangrijkste innovatie-instrument. Het uitgeefproces heeft zich ontwikkeld van author-driven naar house-driven, waarbij de uitgever eerst een concept maakt en daar vervolgens auteurs bij zoekt. De uitgever bepaalt hoe vernieuwend de methode wordt, b.v. hoe zelfstandig de leerling aan het werk gaat en hoeveel gebruik gemaakt wordt van ICT.

De belangen van uitgeverijen als commerciële instellingen stroken niet altijd met die van onderwijsvernieuwers en onderwijspolitici. Het kiezen voor middle-of-the-road uitgaves om veel te kunnen afzetten, betekent geen stimulans voor de vernieuwing. Het niet op tijd klaar hebben van de gewenste nieuwe methodes zorgt voor grote problemen en extra kosten voor de scholen. Daar staat weer tegenover dat het facultatief stellen van de invoeringsdatum prettig is voor de scholen maar de uitgever geld kost. Geld is de uitgever overigens ook kwijt, als na jaren van ontwikkeling een vak (MMW) alsnog de eindstreep niet haalt.

Media

Vanaf de publicatie van de profielnota in 1991 zijn de media bijzonder geïnteresseerd in de hervormingen op de bovenbouw van havo en vwo. Niet alleen de onderwijsredacties besteden veel aandacht aan de plannen maar ook politici, mensen uit het werkveld, wetenschappers en andere belangstellenden vullen de opiniepagina's. De eigen ervaringen op de middelbare school spelen bij de commentaren een opvallend grote rol. Verschillende malen bereikt de belangstelling in de media het niveau van een hype. De belangrijkste onderwerpen zijn: de te optimistische inschatting van de zelfstandigheid van de leerling, de overladenheid van het programma en de teloorgang van kennis door de vele aandacht voor vaardigheden.

De invloed van de media is duidelijk aanwijsbaar. Al sinds de invoering van de mammoetwet staan de problemen met het havo-onderwijs op de politieke agenda. Na de uitzending van de documentaire '4 havo Een Klas Apart' (Schmidt & Doebele 1992), staat deze ook op de publieke agenda. Niemand hoeft meer te worden uitgelegd dat de motivatie van de havo-leerling onder de maat is. Er is aandacht voor het studiehuis en voor de vernieuwde Tweede Fase. De meeste media zijn slordig in het gebruik van de begrippen. Al snel worden zowel de nieuwe profielindeling als de didactiek aangeduid met het woord studiehuis. Behalve het studiehuis leiden ook de vakken herhaalde malen tot verhitte debatten in de pers. De aandacht is niet voor alle vakken even groot. De vele pagina's die in de kwaliteitskranten aan nut en noodzaak van het vak geschiedenis worden besteed, doen een verband vermoeden met het hoge aantal historici onder politici en journalisten. De status van het vak wiskunde buiten de onderwijswereld, zorgt ervoor dat de tweedeling in het wiskundeveld als het gaat om abstracte of contextrijke wiskunde

in de pers breed wordt uitgemeten. De promotie van filosofie in de media, als troetelkind van schrijvers en kamerleden, zorgt voor een status als profielvak. De weg van kamer naar krant is kort.

Docenten

Docenten worden in figuur 1.1 niet genoemd als groepen of personen die de ontwikkeling van het studiehuis beïnvloeden. Hoewel zij als professionals de grootste verantwoordelijkheid voor de invoering zullen dragen, worden zij, in tegenstelling tot de vakdocentenverenigingen, nauwelijks betrokken bij de ontwikkeling van de profielen en de studiehuisideeën en wordt geen moeite gedaan hen in een vroeg stadium eigenaar van de vernieuwingen te maken. Dat eigenaarschap zal in een later stadium bij de implementatie op de school, alsnog gerealiseerd moeten worden (Luttenberg, Carpay, Imants, 2005). Behalve dat zij niet bij de ontwikkeling betrokken worden, worden in de jaren voor de invoering voor hen ook weinig activiteiten ontplooid om de invoering voor te bereiden. Zo schrijft Van den Akker in zijn oratie in 1996 (Van den Akker, 1996 p. 10) dat ondanks de opgerichte netwerken er “nog weinig sprake (*lijkt*) van doordachte interventies om leraren te verwickelen in concrete leerprocessen voor de boogde vakdidactische rolveranderingen”. Volgens de Jong en Kips (2005) zegt 45 procent van de docenten niet voldoende tijd te hebben gehad voor de voorbereiding van het studiehuis en heeft iets meer dan zestig procent geen gerichte bij- of nascholingscursus gevolgd.

1.5.5 De ontwikkeling van het studiehuisidee

Uit de profielnota zijn voor de genoemde problemen op havo en vwo, vier oplossingsrichtingen te destilleren: het inrichten van profielen, werken met het begrip studielast, meer aandacht voor vaardigheden en meer flexibiliseren.

Er komen vier doorstroomprofielen die beter op het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt aansluiten. De stuurgroep wordt belast met het inrichten van deze profielen. Ieder profiel bestaat uit een verplicht gemeenschappelijk deel, een deel verplicht per profiel en een vrij te kiezen deel. De stuurgroep werkt de vier profielen uit en introduceert daarbij ook drie nieuwe leergebieden, Algemene Natuurwetenschappen, Mens en Maatschappijwetenschappen en Culturele en Klassieke Vorming. Vakdeskundigen in vakontwikkelgroepen ontwikkelen de examenprogramma's.

De omvang van de vakken en deelvakken wordt geformuleerd in termen van studielast. De studietijd van de leerling vormt het uitgangspunt en niet meer het aantal lessen dat de docent nodig heeft om de stof over te dragen. Deze stap van aanbod- naar vraagonderwijs en de mogelijkheid naast de klassikale les andere werkvormen in te voeren, vormen de belangrijkste prikkels voor de stuurgroep om het studiehuis-idee te ontwikkelen. Het studiehuis is bovendien de oplossing

om de leerlingen de gewenste vaardigheden die nodig zijn om beter aan te sluiten op het vervolgonderwijs, te laten verwerven en te begeleiden naar zelfsturend leren. De stuurgroep legt in haar brochures uit dat de leerlingen alleen of in groepjes werken en uiteenlopende opdrachten uitvoeren. De docent gaat zich meer richten op ondersteuning en begeleiding. Daarnaast krijgt de docent andere taken. De tijd daarvoor ontstaat doordat hij/zij minder klassikale lessen gaat geven. Zijn functie wordt gevarieerder. De controle over zoveel mogelijk leerfuncties komt bij de leerling te liggen. Hoe dit bereikt wordt, bepaalt de school. De stuurgroep gaat ervan uit dat leerlingen veel taken zelfstandig kunnen uitvoeren waardoor minder tijd besteed hoeft te worden aan lessen en andere vormen van begeleiding. De school moet anders georganiseerd worden. Er zullen programma's van leeractiviteiten moeten komen die in verschillende combinaties tot leerroutes worden samengevoegd. Er zal in grotere en flexibelere eenheden dan de huidige gedacht moeten worden. De stuurgroep besteedt aandacht aan het aantal lessen, de contacttijd, aan de wijze van programmeren (blokken en kavels) en aan groeiperingsvormen. Er worden ook bouwkundige aanbevelingen gedaan.

Om het studiehuis te verankeren wordt besloten in de examenprogramma's zowel algemene als vakvaardigheden op te nemen. Bij ieder vak volgens hetzelfde format. Er worden nieuwe toetsvormen ingevoerd om de vaardigheden te kunnen toetsen, zoals de praktische opdracht, het handelingsdeel en het profielwerkstuk. Het schoolexamen wordt vervangen door een examendossier.

Zowel het systeem van de jaarlagen als de examens zullen flexibiliseren. Het is zonde leerlingen die aan het einde van een schooljaar enkele vakken onvoldoende afsluiten, een heel jaar te laten doubleren en daarmee ook alles wat ze wel begrijpen te laten herhalen. Verder zullen leerlingen op een vroeger moment dan aan het einde van havo-5 of vwo-6 vakken kunnen afronden. Ook zullen ze vaker dan een keer per jaar in staat gesteld worden de Centrale Examens af te leggen.

Niet alleen de afsluiting maar ook het onderwijs moet flexibeler. Door persoonlijke begeleiding, het werken in groepen en voorzieningen als keuzewerktijd en studiewijzers, zullen leerlingen flexibelere leerwegen kunnen afleggen en beter en individueler bediend gaan worden.

1.5.6 De tegenwind

Tijdens het ontwikkelingsproces worden de plannen uit de eerste jaren van de stuurgroep bijgesteld. Een van de oorzaken is de ingeschatte haalbaarheid en uitvoerbaarheid door het ministerie, de verzorgingsstructuur en de scholen. Zo blijken scholen niet in staat tot de organisatie van een flexibel jaarlaagsysteem waarbij anders gegroepeerd moet worden dan gebruikelijk. De wens om minimaal twee in plaats van een keer per jaar centrale examens af te nemen, wordt

ook niet ingewilligd. Het hoger onderwijs is niet in staat twee instroommomenten te garanderen. Het Cito ziet onoverkomelijke problemen in het verdubbelen van de eindexamenproductie. Het heeft ook problemen met het installeren van toetsbanken ten behoeve van de schoolexamens, bedoeld om minder onderscheid in moeilijkheidsgraad te krijgen tussen scholen. Uiteindelijk blijft de school als enige verantwoordelijk voor de schoolexamens. De weging en daarmee het belang van de praktische opdrachten wordt in de loop van enkele jaren teruggedrongen van tachtig tot twintig procent. In het profielwerkstuk mag men met het integreren van twee vakken en uiteindelijk met één vak, volstaan.

Het ontwikkelen van nieuwe examenprogramma's wordt in handen van vakdeskundigen gegeven. Die deskundigen komen van hogescholen en universiteiten en voor een klein deel van de scholen voor voortgezet onderwijs. Het gaat bij de laatsten om vertegenwoordigers van de vakdocentenverenigingen. Er zijn binnen de vakontwikkelgroepen diverse belangen vertegenwoordigd. De coördinatiecommissie van de vakontwikkelgroepen overlegt met de stuurgroep en het ministerie.

De opdracht van de stuurgroep om algemene en vakvaardigheden in de programma's op te nemen komt via de SLO in de vakontwikkelgroepen die daar vervolgens zeer wisselend mee om gaan. Als ze worden opgenomen in het programma betekent het meestal niet dat er andere examenonderwerpen voor worden ingewisseld. Dit, en de neiging van vakmensen om ook inhoudelijk de eisen op te schroeven, leidt tot overladen programma's.

De nieuwe leergebieden krijgen door veel invloeden van buitenaf langzaam maar zeker de vorm van reguliere vakken. Ze komen in het curriculum erbij zonder dat er toeleverende vakken voor weg gaan. De toeleverende vakken die vertegenwoordigd zijn in de vaktontwikkelgroepen staan herhaaldelijk op de rem uit angst dat de nieuwe programma's ten koste zullen gaan van het eigen programma. Het vak MMW sneuvelt in de voorbereiding en wordt tijdelijk vervangen door de vakken maatschappijleer en geschiedenis. Het vak CKV1 krijgt geen aparte bevoegdheidsregeling, het vak ANW wel. De status van beide vakken is gering. Pogingen het vak MMW alsnog van de grond te tillen, mislukken.

Het vak CKV kent ook een profielvariant bestaande uit drie beeldende vakken. De opzet is één centraal schriftelijk en een praktijkexamen gesplitst naar discipline. Het vak ondervindt veel tegenwerking. De vakken dans en drama moeten van de grond worden opgebouwd. De VSNU toont zich zeer afwijzend, evenals de staatssecretaris. De invoeringsdatum wordt vooruitgeschoven. Uitgevers en scholen stellen zich afwachtend op.

Met de positie en daarmee de status van verschillende vakken, wordt bij voortdurend geschoven. De invloed van de stuurgroep op de positie van vakken en hun vakinhouden blijkt ondergeschikt aan die van ander actoren zoals kamerleden, departement en docentenvakverenigingen.

1.5.7 Mogelijke verklaringen voor de tegenwind

De werkzaamheden van de Stuurgroep beginnen met het ter discussie stellen van vakken en vakinhouden. Er worden vakken met nieuwe inhouden voorgesteld (informatica, CKV1), gedeeltes van bestaande vakinhouden worden gecombineerd en aangevuld met nieuwe kennis (ANW, MMW, M&O), bestaande vakken worden opgesplitst in deelvakken (talen). Een vak als wiskunde krijgt net zoveel verschijningsvormen als er profielen zijn. Veel vakinhouden gaan schuiven. Grenzen worden discutabel. Deze initiatieven veronderstellen een voorkeur voor geïntegreerd onderwijs. Wellicht is de literatuur de mogelijke bron geweest voor deze voorkeur. Wellicht is het de ervaring geweest van onderwijsmensen als Visser 't Hooft, Wijnen, Hooymayers en Wagemakers. Het meest waarschijnlijk is een combinatie van beide. In de literatuur zijn verschillende pleidooien voor geïntegreerd onderwijs te vinden.

Dodde (1980) verwijt onderwijsminister van Kemenade dat hij in zijn Contourennota aan een essentieel aspect van de democratisering van het onderwijs voorbij is gegaan door geen aandacht te besteden aan leergebieden als naar vorm en inhoud geïntegreerde onderwijsleerstof. De contourennota beperkt zich tot de integratie van structuren. Maar democratisering betekent volgens Dodde ook de mondigheid van de komende generatie door een brede oriëntering in de cultuurgoederen in de vorm van een rijkere schakering van het aanbod van onderwijsleerstof. Niet door aan disciplines verwante vakken en zeker niet door nog meer vakken, maar via leerstofgebieden.

Matthijssen (1991) heeft een ander motief om te pleiten voor geïntegreerd onderwijs. Hij neemt de stelling van Bernstein (1971) over, dat van de curriculumstructuur een socialiserende werking uitgaat met consequenties voor de identiteitsontwikkeling van de leerling. Tegelijk met de verwerking van de leerstof neemt de leerling de eigenschappen tot zich van de vorm waarin deze is aangeboden. De gangbare praktijk in het voortgezet onderwijs belemmert de ontwikkeling van een zelfstandige identiteit volgens hem.

Bernstein (1971) besteedt aandacht aan de sociologische wenselijkheid tot geïntegreerd onderwijs maar beperkt zich daarbij niet tot de inhoud. Schoolkennis zegt iets over de machtsverdeling en de sociale controle in een maatschappij. Om onderwijs vanuit dat gezichtspunt te analyseren, ontwikkelt hij de concepten classificatie en framing. Classificatie gaat over de inrichting van het curriculum. Het gaat over de afbakening van de vakken, de hoeveelheid vakken, de kennisuniversa waaruit ze voortkomen en over de status die omvang en afgrenzing met zich meebrengen. Classificatie gaat over de tweede fase. Framing gaat over de relatie tussen docenten en leerlingen. Wie bepaalt wat, hoe, in welk tempo en met welke timing er geleerd wordt? Wat hoort tot de schoolkennis en wat niet? Framing gaat over het studiehuis. Een sterke classificatie wil zeggen sterke afgebakende vakin-

houden met een sterke hiërarchie, de docent weet alles. De leerling is consument en afhankelijk. Bij een zwakke classificatie (geïntegreerde onderwysinhouden) zijn de inhouden ondergeschikt aan een visie op onderwijs en zijn leraar en leerling gelijkwaardiger dan bij een sterke classificatie. Altijd geldt dat de onderwysinhoud de pedagogisch-didactische vormgeving bepaalt. Afgaand op Bernstein lijkt het dan ook logisch dat de stuurgroep, na korte tijd bezig te zijn met onderwysinhouden, zich ook gaat buigen over een andere framing en uitkomt bij een studiehuis. Doorlaatbare grenzen en bespreekbare inhouden, vragen immers om een andere pedagogische context waarbij de machtsrelaties tussen docent en leerling veranderen. Er moet onderhandeld kunnen worden over inhouden. Het leren van de leerling komt centraal te staan. Leerlingen zullen met elkaar samenwerken. Tussen samenwerkende docenten in profielteams zullen op de werkvloer horizontale relaties ontstaan. Niet alleen in, maar ook tussen teams, zoals de betrokken secties bij vakken als literatuur en CKV1 en bij profielwerkstukken.

Goodson (1988) laat zien hoe in tijden van discussie over het curriculum en over recrutering en opleiding van nieuwe beroepsbeoefenaren, de (docenten)vakverenigingen zich versterken om de status en de materiële revenuen voor de vakdocenten te behouden of te verbeteren.

Dat gebeurt ook tijdens het ontwikkelingsproces van het studiehuis. Door intensieve lobby door vakachterbannen en 'publics' (Goodson, 1988 p 191), wordt de eertijds zo sterke classificatie herwonnen. De grenzen van de traditionele vakken worden hersteld en de nieuwe vakken passen zich aan aan de oude vakhiërarchieën. In plaats van de integratie van onderwysinhouden zijn er nu meer vakken en hebben de bestaande vakken nog meer vakinhoud. Hoewel de onderwysinhouden hierdoor voor het grootste deel terug naar af gaan, gaat de ontwikkeling van het studiehuis gewoon door.

Afgebakende inhouden zoals gebruikelijk bij de traditionele vakken, roepen volgens Bernstein een autoritaire structuur op waarbij de macht voor een groot gedeelte bij de docent ligt. Deze inhouden worden nu echter gecombineerd met een op ideologische gronden gewenste, zwakke framing, die om efficiency-redenen (minder contacttijd betekent immers minder kosten), vaak nog zwakker wordt. Daardoor komen nog meer verantwoordelijkheid en zeggenschap bij de leerling te liggen. Kiezen voor een zwakke framing betekent dat onderwysinhouden moeten worden aangepast. Dat lukt de stuurgroep niet. Polderend onderwijsland draait de aanzetten tot geïntegreerd onderwijs terug. De stuurgroep raakt de regie over de inhouden van de examenprogramma's kwijt. Langzaam maar zeker komen in de vernieuwde tweede fase classification en framing haaks op elkaar te staan.

De literatuur geeft nog meer mogelijke oorzaken voor het zware weer waarin het studiehuis verzeild raakt. Tyack en Tobin (1994) wijzen er op dat de 'grammar' van het onderwijs zeer hardnekkig is. Met grammar wordt de manier bedoeld waarop

de instructie is georganiseerd. De culturele constructie van het idee hoe een 'echte' school eruit hoort te zien, is bijzonder sterk en moeilijk te veranderen. Docenten zijn gewend hervormingen aan te passen aan plaatselijke omstandigheden en verwachtingen van het publiek. Gewoonte is voor hen bovendien een werkbesparend devies.

Veugelers (2004) geeft aan dat docenten ook nauwelijks tijd krijgen om zich voor te bereiden op hun nieuwe rol in het studiehuis. Ze zien hun pedagogisch kapitaal devalueren en hun zelfvertrouwen verdwijnen. In het nieuwe systeem teruggrijpen op oude gewoontes, lijkt voor de hand te liggen. Goodson (2005) ondersteunt de gedachte dat scholen moeilijk te veranderen zijn. Het zijn volgens hem grote collectiverende en socialiserende plaatsen waar onze sociale herinnering diep in is ingebed. In die zin is het herstructureren van scholen in zijn ogen niet makkelijker dan het herstructureren van Kosovo. Veugelers wijst op de tegenstelling tussen de toenemende autonomie in het Nederlandse onderwijs en de groeiende behoefte daardoor van de overheid aan controle. Ook die toegenomen, van bovenaf opgelegde controle staat haaks op de gewenste verantwoordelijkheden van scholen, docenten en leerlingen in het studiehuis. Bovendien strekt de bemoeienis van de overheid zich uit over de pedagogiek en de organisatie van het leren, wat in tegenstelling is met onze 'vrijheid van onderwijs' (van den Akker 2003).

1.6 Uitgangspunten voor een theoretisch kader

Zoals is te lezen in paragraaf 1.1 is de aanleiding tot dit onderzoek de spanning die er lijkt te bestaan tussen het ontwikkelen van grootschalige onderwijsvernieuwingen enerzijds en het maatschappelijk draagvlak anderzijds. Om de oorzaken van die spanning te kunnen achterhalen wordt de ontwikkeling van het studiehuis als een grootschalige pedagogisch-didactische onderwijsvernieuwing, geanalyseerd. Ter introductie in het probleemgebied en om theoretische aanzetten te vinden voor een zoektocht naar bruikbare concepten, is een oriënterend onderzoek verricht waarvan in dit hoofdstuk verslag is gedaan. Daarbij zijn de volgende vragen beantwoord:

- Waarom moet er een studiehuis komen?
- Wie zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het studiehuisidee?

In paragraaf 1.5.7 is gezocht naar verklaringen voor wat niet gaat zoals de ontwikkelaars zich hadden voorgesteld en voor de veranderingen in het draagvlak. Samengevat biedt de daarvoor bestudeerde literatuur de volgende aanwijzingen voor mogelijke oorzaken:

- De ontwikkeling van nieuwe vakinhouden en van pedagogisch-didactische vernieuwingen lopen gedurende het vernieuwingsproces uit elkaar, waardoor deze haaks op elkaar komen te staan.
- De veranderingen die het studiehuis met zich meebrengt, wijken teveel af van de school als culturele constructie in Nederland.

In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader beschreven dat uitmondt in de constructie van een analysemodel voor onderwijsvernieuwing. Met behulp van dat model wordt in het onderzoek dat volgt, de gang van zaken bij de ontwikkeling van het studiehuis nogmaals geanalyseerd.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

De beschrijving in hoofdstuk 1 van het ontstaansproces van het studiehuis laat zien hoe de besluiten in dit proces onderdeel zijn van een discours rond curriculumvernieuwing. Dat discours blijkt te bestaan uit een aantal subdiscourseen waarin diverse betrokkenen en belanghebbenden vanuit verschillende referentiekaders uiteenlopende zaken aan de orde stellen, problemen formuleren en oplossingen aandragen. De beschrijving schept een beeld van een gefragmenteerd proces dat uitmondt in twee min of meer los van elkaar staande vernieuwingsbesluiten: een besluit over het vernieuwen van onderwijsinhouden en een besluit over de gewenste pedagogisch-didactische vormgeving. Deze bevinding staat haaks op de in de onderwijskundige literatuur op verschillende plaatsen geformuleerde aanbeveling bij curriculumvernieuwing te letten op de samenhang tussen de verschillende componenten. Reden voor deze aanbeveling is het inzicht dat bij curriculumvernieuwing een verandering binnen de ene component implicaties heeft voor andere componenten. Naarmate mogelijkheden tot verandering binnen die andere componenten ontbreken of verschillen van wat nodig is, neemt de kans op mislukking toe.

De vraag is hoe, in het licht van deze aanbevolen samenhang, het onafhankelijk van elkaar ontwikkelen van verschillende curriculumcomponenten moet worden begrepen. Om die vraag te kunnen beantwoorden moet duidelijk worden welke componenten en welke onderlinge relaties van belang zijn bij curriculumvernieuwing en hoe daarmee tijdens de ontwikkeling en bij de besluitvorming rekening is gehouden.

In dit hoofdstuk wordt een theoretisch kader uitgewerkt om daar duidelijkheid over te verkrijgen. Er wordt een overzicht gegeven van de relaties en vormen van onderlinge afhankelijkheid die van belang zijn en er wordt ingegaan op enkele recente modellen om grootschalige curriculumvernieuwingen te begrijpen. Op basis hiervan wordt een model gepresenteerd voor een analyse van de dynamiek van de besluitvorming rond curriculumvernieuwing. Tot slot volgen de onderzoeksvragen die volgens dit model van belang zijn voor een analyse van het ontstaansproces van het studiehuis.

Voor de opzet van het model is gebruikgemaakt van literatuur over soortgelijke modellen. Waar nodig en bruikbaar wordt dit aangevuld met verslag van empirisch onderzoek.

2.2 Het curriculum en de samenhang tussen de curriculumcomponenten

Volgens Goodlad (1979a) kent curriculumonderzoek drie verschijningsvormen: Een substantieve, waarbij het gaat om zaken als doelen, schoolvak en materialen, een politiek-sociale die betrekking heeft op alle menselijke processen waardoor sommige belangen prevaleren boven andere en een technisch-professionele verschijningsvorm. Het doel van curriculumontwikkeling is het verbeteren van kennis, vaardigheden en houding van mensen. Spontane curricula bestaan niet. Goodlad concludeert dat “een set van bedoelde kennis” een redelijke definitie is. Volgens Goodlad (1979b en 1979c) worden curricula op verschillende plaatsen (domeinen) ontwikkeld, meestal met verschillende actoren. Hij classificeert deze domeinen (societal, institutional, instructional en individual) op basis van de afstand tot degenen voor wie de curricula bedoeld zijn en verwijst daarbij naar de niveaus van Parsons (1959) in diens sociale systeemtheorie. In tegenstelling tot Parsons is er voor hem tussen de domeinen niet zondermeer sprake van een hiërarchische relatie.

Voor Van den Akker is de meest voor de hand liggende interpretatie van het woord curriculum die van Taba (geciteerd in Van den Akker (2003, p 2): ‘plan for learning’. Zijn niveaus waarop curriculumbeslissingen worden genomen zijn vergelijkbaar met die van Goodlad: society level, institution level, classroom level en individual/personal level.

Uitgaande van de substantieve invalshoek worden zowel door Goodlad als door Van den Akker de volgende soorten curricula onderscheiden: het ideologische, het formele, het gepercipieerde, het operationele en het ervaren curriculum. Van den Akker voegt daar nog het geleerde curriculum (de leeruitkomsten) aan toe. Aan een curriculum zijn de volgende componenten te onderscheiden (van den Akker, 2006): rationale of basisvisie, doel, inhouden, leeractiviteiten, docentrollen, materialen & bronnen, groepeeringsvormen, tijd, plaats en toetsing.

Voor de verschillende niveaus (domeinen) zijn verschillende componenten relevant. Zo zal men zich op macro-niveau vooral richten op de eerste drie componenten en zal de vraag hoe leerlingen leren de kern zijn van het micro-niveau. Om curricula te verbeteren is het volgens van den Akker een uitdaging te zorgen voor balans en consistentie tussen de verschillende curriculumcomponenten.

2.3 Interne, externe en functionele samenhang

Zoals alle onderwijsvernieuwingen vinden ook curriculumvernieuwingen plaats binnen een maatschappelijke en culturele context. Ze komen niet uit de lucht vallen maar hangen samen met veranderende behoeften en inzichten. De vragen die daarbij spelen komen terug in de discussie over doel en functie van het onderwijs en bij de besluitvorming over het nieuwe curriculum.

Een curriculumvernieuwing beslaat veelal een lange periode. Tussen de eerste ideeën en de uiteindelijke implementatie liggen meestal vele jaren waarin er wat betreft opvattingen en plannen van alles zal veranderen.

Beide zaken compliceren de zorg voor een goed uitgebalanceerde curriculumvernieuwing. In wat volgt wordt een onderscheid gemaakt tussen drie vormen van samenhang die bij curriculumvernieuwing in het geding zijn: interne samenhang, externe samenhang en functionele samenhang. Bij interne samenhang gaat het om de onderlinge relatie tussen alle producten en processen die met de ontwikkeling van het curriculum zelf te maken hebben. Het gaat daarbij vooral om de componenten en domeinen die bij de ontwikkeling een belangrijke rol spelen. Bij externe samenhang gaat het om de relatie tussen de curriculumontwikkeling en de context waarbinnen deze plaatsvindt. Bedoeld wordt de invloed van de maatschappelijke en culturele context op het curriculum en de consequenties van het curriculum voor de context. Bij functionele samenhang gaat het om de relatie tussen enerzijds de interne en externe samenhang en anderzijds de functionele problemen binnen het onderwijs als sociaal systeem.

2.4 Interne samenhang in het product van curriculumvernieuwing

Interne samenhang in het product van curriculumvernieuwing geldt allereerst de relatie tussen de verschillende componenten van het curriculum zoals genoemd in paragraaf 2.2.

Bernstein (1971) ziet het curriculum, naast pedagogiek en evaluatie, als een van de drie boodschapssystemen die het onderwijs realiseren. Het curriculum definieert wat telt als valide kennis, de pedagogiek definieert wat telt als een valide overdracht van kennis, en de evaluatie definieert wat telt als een valide realisatie van deze kennis bij de leerling. Bij van den Akker (2003) omvat het curriculum alle drie de boodschapssystemen.

Om greep te krijgen op de samenhang tussen onderwijsinhouden en de pedagogisch-didactische vormgeving ontwikkelt Bernstein de concepten classificatie,

framing en educational knowledge code. Als men uitgaat van de terminologie van van den Akker, onderzoekt Bernstein daarmee de interne samenhang van curriculumcomponenten. Zijn ideeën over de samenhang worden hieronder samengevat.

Het begrip classificatie verwijst naar de aard van het verschil tussen inhouden. Als de classificatie sterk is, zijn de inhouden goed van elkaar afgebakend door sterke grenzen. Het gaat om de begrenzingskracht van de verschillende inhouden, niet om de inhouden zelf. Het begrip frame refereert aan de vorm van de context waarin kennis wordt overgedragen en ontvangen. Frame refereert aan de specifieke pedagogische relatie tussen docent en leerling. Op dezelfde manier als classificatie niet verwijst naar kennisinhouden, verwijst frame niet naar de inhouden van de pedagogiek. Frame refereert aan de sterkte van de grens tussen wat in de pedagogische relatie overgedragen kan worden en wat niet. Frame gaat over de mate van controle die docent en leerling bezitten over de selectie, organisatie en tempo van de overgedragen en ontvangen kennisoverdracht. De grenzen aan wat wel of niet onderwezen kan worden, betreffen ook de grenzen tussen buitenschoolse, alledaagse kennis van de docent en leerling aan de ene kant en schoolkennis aan de andere kant.

De basisstructuur van het curriculum wordt gevormd door variaties in de sterkte van de classificatie. De structuur van de pedagogiek wordt bepaald door variaties in de sterkte van de frames. De evaluatie is een functie van de sterkte van classificatie en frames. De sterkte van classificatie en frames kunnen onafhankelijk van elkaar variëren. Bij een sterke classificatie kun je je variaties in beoordeling veroorloven. Inhouden liggen namelijk vast en zijn eenduidig. Je kunt niet van mening verschillen over datgene wat de leerling moet kennen en kunnen. Bij een zwakke classificatie wel. Als inhouden onderhandelbaar zijn en kunnen schuiven en veranderen, dan moet heel duidelijk zijn wat en hoe beoordeeld wordt, anders ben je ieder houvast kwijt en is er geen controle meer op wat de leerling weet en kan.

Bernstein maakt onderscheid tussen twee curriculumtypes: het collection type en het integration type. Er is sprake van een collection type als de kennisinhouden duidelijk zijn begrensd en van elkaar zijn afgebakend: een sterke classificatie. Ze staan in een gesloten relatie tot elkaar. Zijn inhouden niet duidelijk begrensd (een zwakke classificatie) en staan ze in een open relatie tot elkaar, dan spreekt Bernstein van een integrated type.

Bij een ver doorgevoerde collection code (een sterke classificatie) wordt bij leerlingen (studenten) systematisch een bepaalde loyaliteit aan het vak ontwikkeld. Als zij later leraar of universitair docent zijn, geven zij op hun beurt die loyaliteit weer door. Het systeem houdt zichzelf door socialisatie in stand. Hoe ouder je wordt, hoe meer je leert over minder. Je verschilt steeds meer van anderen. Het creëert snel een identiteit. Kennis is privé-eigendom. Als je de classificatie verzwakt, b.v.

door vakken samen te voegen, dan kan dat gezien worden als een bedreiging van iemands' identiteit. Hoewel verzwakking van de classificatie nodig kan zijn omdat er veranderingen optreden in de kennisstructuur of in de economie, roept het meestal problemen op.

Iedere collection code omvat een hiërarchische organisatie van kennis. Het ultieme mysterie van het vak wordt pas erg laat in de onderwijsloopbaan opgelost. En dan alleen voor de geselecteerden. Voor de massa is het een socialisatie in kennis en in de bestaande orde. Leren werken in een bestaand frame. Leren welke vragen je kunt stellen. Accepteren van een bepaalde vorm van selectie, organisatie, manier van verspreiden en timing.

De integrated code kent een gereduceerde classificatie. Dat betekent een verstoring van de autoriteitsstructuren, van identiteiten en van eigendomsconcepten. Bij integratie zijn de inhouden ondergeschikt aan een idee. Er is een tendens naar homogeniteit in onderwijspraktijk. Bij de collection code is de beoordelingsbevoegdheid van de docenten groot, het gaat immers om heel duidelijk begrensde inhouden. Die van leerlingen is daarentegen klein. Bij integrated code is het omgekeerde het geval. Minder afgegrensde inhouden vragen om een eenduidige pedagogiek, een eenduidige evaluatie met minder zeggenschap van de docent maar meer van de leerling. De macht in de pedagogische relatie tussen docent en leerling verschuift richting leerling. Om onderwijs te kunnen integreren moet er een idee zijn dat de inhouden verbindt. De bijzonderheden van ieder onderwerp zijn minder belangrijk. Het gaat om de diepe structuur van de onderwerpen. Het gaat minder om de states of knowledges dan om algemene principes en de concepten op basis waarvan deze worden verkregen. De pedagogiek zal zich bezighouden met de vraag hoe kennis wordt gecreëerd. Bij de collection code gaat de pedagogiek van de oppervlakkige structuur naar de diepe structuur. Bij de integrated code gaat de pedagogiek van de diepe naar de oppervlakkige structuur. De integrated code zal vanaf het begin van de schoolcarrière van de leerlingen de diepe structuur van de kennis toegankelijk maken, bijvoorbeeld door aandacht voor de principes voor het genereren van nieuwe kennis. Dit accent op verschillende manieren van weten in plaats van op het verkrijgen van states of knowledges, beïnvloedt niet alleen de nadruk die komt te liggen op de pedagogiek maar ook de onderliggende leertheorie. De onderliggende leertheorie van de collection code zal waarschijnlijk "beleidend" zijn, die van de integrated code zal eerder groeps- of zelfgereguleerd zijn. Er zal een verschil zijn in de overtuiging welke kennis belangrijk is en als gevolg daarvan hoe de kennis verkregen moet worden. De veranderingen in nadruk en oriëntatie van de pedagogiek zijn verantwoordelijk voor het losser worden van de frames. Daardoor nemen niet alleen de rechten van de leerling toe maar wordt ook de grens van wat wel en wat niet onderwezen kan worden vager.

2.5 Interne samenhang in het proces van curriculumvernieuwing

Naast de interne samenhang waarbij het gaat om de samenhang binnen het curriculum als product, is er de samenhang in het proces van de besluitvorming over het curriculum. In paragraaf 2.2 is verwezen naar Goodlad die met betrekking tot die besluitvorming een onderscheid maakt tussen vier domeinen waarbij hij zich baseert op Parsons functionele analyse van de structuur van sociale systemen. Een samenvatting van Parsons theorie over een functionele analyse van sociale systemen maakt de ratio van Goodlads' indeling duidelijk.

Voor Parsons zijn sociale systemen entiteiten die zich onderscheiden van de omgeving. Zij zijn niet alleen verschillend van de omgeving, maar kenmerken zich ook door een eigen, distinctieve manier van organisatie waardoor ze zich kunnen handhaven over een bepaalde tijdsperiode, enigszins onafhankelijk van de condities van de omgeving (Ellemers, 1977). Ieder sociaal systeem wordt volgens Parsons (1959) door twee assen (de as intern – extern en de as middelen – doelen) gesplitst in vier gebieden. Deze vier gebieden staan voor de vier functionele problemen waar ieder sociaal systeem voortdurend mee te maken heeft en oplossingen voor moet vinden: aanpassing, doelbereiking, integratie en patroonhandhaving. De vier functiegebieden kunnen ieder op zich ook weer worden gezien als een sociaal systeem, dat zich weer splitst in vier gebieden. Verschillende auteurs, waaronder Ellemers, noemen dat het Droste-effect, anderen gebruiken het beeld van de Russische poppetjes. Binnen deze vier functiegebieden zijn vier organisatieniveaus te onderscheiden: het primaire niveau, het managerial niveau, het institutionaal niveau en het societiaal niveau. Tussen deze niveaus is er in verschillende opzichten sprake van een hiërarchie. Het individu bevindt zich op het primaire niveau. Hoewel alle vier de niveaus in alle vier de functiegebieden actief zijn, is per gebied een niveau dominant. In het functiegebied waar het probleem van de integratie centraal staat is dat het primaire niveau, het individu. In het gebied waar handhaving van gedragspatronen en spanningsregulatie aan de orde zijn, wordt de belangrijkste rol door het managerial niveau gespeeld, het institutionaal niveau neemt het voortouw bij het inzetten van middelen om de vastgestelde doelen te bereiken en het societiaal niveau bij de vaststelling en realisering van externe collectieve doelen.

Sociale systemen zijn volgens Parsons op zoek naar evenwicht. Dat suggereert dat het gaat om statische systemen. Toch interpreteert Ellemers ze als dynamische systemen omdat er voortdurend storingen plaatsvinden in de uitwisselingsprocessen. Bovendien gaat het om handelingssystemen, waarin als het gaat om het bereiken van doelen beslissingen genomen worden op basis van ontwikkelingen elders. Nieuwe ervaringen kunnen in het handelen verwerkt worden. Structurele veranderingen als differentiatie en integratie wijzigen de aard van het systeem en

die van de dynamiek tussen de subsystemen. Dit kan veranderingen in de relaties met omringende systemen teweegbrengen en zo tot omvangrijke transformaties leiden.

De domeinen waarin volgens Goodlad (1979b en 1979c) de besluitvorming in het onderwijs plaatsvindt, komen in grote lijn overeen met de door Parsons onderscheiden niveaus. Per domein is de besluitvorming primair gericht op een functioneel probleem dat bij Parsons centraal staat op het daarmee overeenstemmend niveau. Schematisch kan het bovenstaande als volgt worden weergegeven:

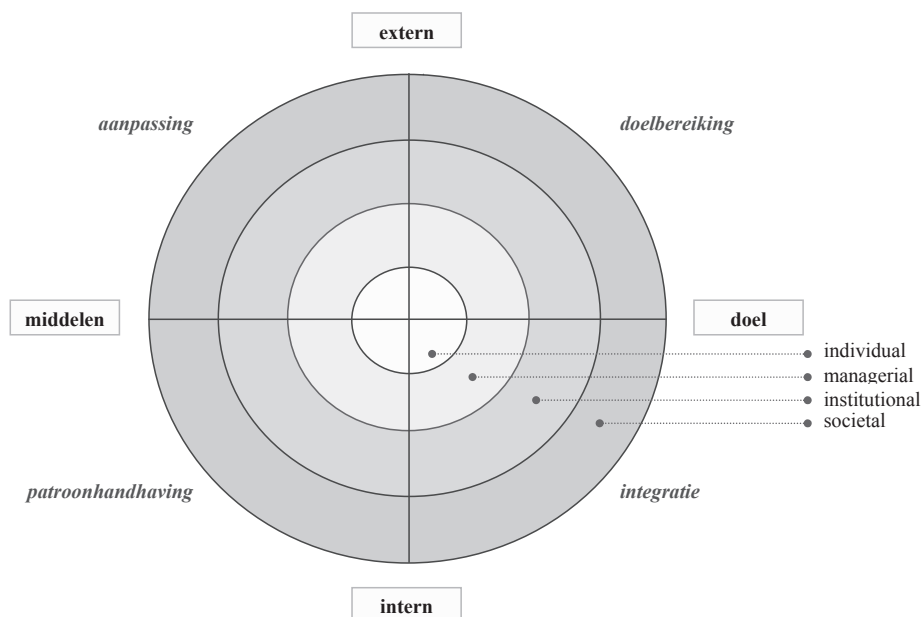


fig. 2.1 het onderwijs als sociaal systeem (naar Parsons (1959) en Goodlad (1979))

2.6 Invloed van het curriculum op de context

De samenhang van een curriculum is niet alleen een curriculum-interne aangelegenheid maar ook een kwestie van de relatie tussen veranderingen binnen en buiten het curriculum. Bij het onderzoek naar die relatie kan men zich richten op het effect van het curriculum op de context en op de invloed van de context op het curriculum. Voorbeelden van het effect van het curriculum op de context vinden

we bij Bernstein (1971) en Matthijssen (1991). Beiden wijzen op de socialiserende werking die uitgaat van de verhouding tussen classificatie en framing.

Bernstein (1975) past zijn ideeën toe op de rol van onderwijs bij het instandhouden van duidelijk te onderscheiden klassen: de upper class, de middle class (new en old) en de working class. Hij onderscheidt twee pedagogieën: de onzichtbare en de zichtbare (invisible pedagogies en visible pedagogies). IP's worden gerealiseerd door zwakke classificatie en zwakke frames. VP's door sterke classificatie en sterke frames. Het onderscheid in zichtbaarheid wordt gemaakt door de mate van implicietheid of explicietheid van de regels ten aanzien van de hiërarchie, de sequentie en het tempo, en de criteria ten aanzien van wat legitiem en wat niet legitiem is in het onderwijsproces.

Bij upper class, old middle class en working class is er bij de socialisatie thuis meestal sprake van een zichtbare pedagogiek. Bij de nieuwe middenklasse is de pedagogiek echter onzichtbaar. Bij deze middenklasse gaat het vaak om ouders die werkzaam zijn in de dienstverlening en die hebben geleerd te onderhandelen. In deze middenklasse onderkent Bernstein, voortbordurend op Durkheim, een nieuwe organische solidariteit, die verwijst naar personen in plaats van individuen en naar zwakke classificatie en zwakke frames. Omdat deze klasse uitgaat van de persoon en de persoonlijke kwaliteiten en daarmee van sociale mobiliteit en van meritocratie, is deze vorm van solidariteit voor Bernstein een verstoorder van de klassereproductie. Voor het onderwijs ontstaan problemen doordat leerlingen waar thuis een visible pedagogy geïmplementeerd wordt, op school geconfronteerd worden met een invisible pedagogy. Het omgekeerde is volgens hem eveneens lastig, maar overkomelijk.

Ook de ouders met een visible pedagogy achtergrond kunnen problemen hebben met de onzichtbaarheid van de schoolpedagogiek. Met name met de evaluatie. Bij de visible pedagogy is er een 'objectief' beoordelingsoverzicht van de leerlingen. Evaluatie bestaat uit heldere criteria en nauwkeurige, gestandaardiseerde metingen. Ouders hebben weinig in te brengen. Scholen vergelijken is makkelijk, net als het overstappen van de leerling van de ene school naar de andere. Bij de invisible pedagogy zijn de evaluatieprocedures veelvoudig en diffuus. Vergelijken is moeilijk, ook tussen scholen. De vooruitgang van het kind is moeilijk te diagnosticeren. Wat de school ziet als vooruitgang, is de vooruitgang. Bij de invisible pedagogy focust de docent zich op de leerling, bij de visible pedagogy de leerling op de docent.

Volgens Matthijssen (1991) leert de leerling bij een sterke classificatie dat vakken- nis verschilt van alledaagse kennis en alleen via de leraar toegeëigend kan worden. Het maakt de leerling tot een afhankelijke consument van informatie die op hem afkomt. Bij een zwakke classificatie en framing daarentegen leert hij dat vakken- nis verbonden is met het alledaagse leven en dat hij de daarin besloten problemen

deels zelfstandig kan beheersen door gebruik te maken van de juiste informatiekanalen. Het maakt de leerling tot een zelfstandige kennisverwerver in probleemsituaties.

Goodson (1988) gaat ervan uit dat onderzoek naar veranderingen in het curriculum cruciaal is om zicht te krijgen op de relaties tussen het onderwijs en de externe structuur. Het curriculum en het klassensysteem met lessen, vakken, lesroosters en niveaus, zijn in Engeland in de twintigste eeuw aan elkaar gekoppeld. Vakken vormen een belangrijke stut en zijn samen met het curriculum voor de staat essentieel. Ze zorgen immers voor de mogelijkheid van controle. Voor de beoefenaren, de docenten, is de status van het vak belangrijk. Schoolvakverenigingen waarborgen die status. Zij vertegenwoordigen de traditionele vakken en socialiseren hun leden. Ze zorgen voor geld, carrièremogelijkheden enzovoorts. Ze hebben belang bij het voortbestaan van bestaande structuren en het primaat van het vak, bij voorkeur als een academische discipline. Vervolgens ontwikkelt Goodson (1988) een model voor curriculumverandering. Het model kent vier fases: invention – promotion – legislation – mythologization. De kern van het model is de mogelijkheid te analyseren hoe de binnen het onderwijs gegenereerde veranderingen hun weg vinden naar externe legitimatie. Schoolvakverenigingen ontwikkelen zich volgens Goodson juist op momenten dat er sprake is van een intensivering van conflicten over het schoolcurriculum en over gelden, recrutering en training. In het begin is een schoolvakvereniging een hele losse coalitie van subgroepen. Maar dan staat een subgroep op en wil dat het vak een academische discipline wordt om zo geld en status te veroveren. Als er een conflict ontstaat tussen deze en andere subgroepen wordt er een vakvereniging gevormd, een dominante coalitie. Deze promoot het vak als een 'echte wetenschap', gedefinieerd door universitaire wetenschappers. Wat volgt is de succesvolle vestiging van een 'academisch' vak.

2.7 Invloed van de context op het curriculum

Discussies over de invoering van een nationaal curriculum en over intensivering en deprofessionalisering getuigen van het besef dat veranderingen binnen het curriculum niet op zichzelf staan maar de resonans zijn van veranderingen in de omgeving die zich doorzetten in het curriculum. Net als bij interne samenhang is er bij externe samenhang een onderscheid te maken tussen een empirische en een analyserende benadering. Bij een empirische benadering wordt gezocht naar empirische relaties tussen curriculumveranderingen en externe aspecten. Tyack en Tobin (1994) vragen zich af waarom zoveel hervormingen verdwijnen of marginaliseren. Om de vraag te beantwoorden worden vijf casussen van hervormin-

gen onderzocht. Twee hervormingen zijn geslaagd. De onderverdeling van het onderwijs in jaarklassen en de zogenaamde Carnegie unit, een eenheid van vijf lessen van een schoolvak per week, gedurende een schooljaar. Beide hervormingen worden onderdeel van de standaardstructuur. Deze hervormingen beklijven. Drie hervormingen verdwijnen in de loop der tijd. Dat zijn hervormingen die de standaardstructuur van het onderwijs uitdagen.

Om de hardnekkigheid van de onderwijsstructuur te begrijpen kunnen volgens Tyack en Tobin verschillende perspectieven gebruikt worden. Men kan kijken naar de maatschappelijke positie en relatieve macht van groepen die willen veranderen, naar de politieke invloed op het onderwijs en naar strijdende onderwijsconcepten. Men kan ook vanuit een functionalistisch perspectief kijken naar stabiliteit en verandering van de onderwijsorganisatie als onderdeel van een soepel lopend sociaal systeem. Het derde perspectief kan de culturele constructie van het onderwijs genoemd worden. Deze gaat ervan uit dat de samenhang van onderwijsinstituten voor een groot deel totstandkomt door het conformeren van organisatievormen aan algemene publieke overtuigingen. In deze visie zijn het de culturele overtuigingen van wat een "echte" school is, die de school vorm geven.

Tyack en Tobin trekken verschillende conclusies. Het moment van de hervorming is belangrijk. Zo is de kans op institutionalisering van de vernieuwing groter bij de start van een nieuwe organisatie. Belangrijk is wie het initiatief heeft. Ambtenaren, hoogleraren en andere beleidselites die autoriteit genieten en geassocieerd worden met wetenschappelijk management, hebben meer kans. Ook het bedreven zijn in politiek en in de retoriek van bestuursleden en het gebruik kunnen maken van wetgeving en plaatselijk beleid, helpen daarbij. Docenten blijken cruciaal. Zij willen voorspelbaarheid bij hun dagelijkse werkzaamheden. Gewoonte is een tijdbesparend devies. Veranderen kost daarentegen veel energie. Veel hervormingen mislukken door een groot verloop en burn out van de hervormers. Het voordeel is niet altijd zichtbaar voor bestuurders en ouders. Mislukkingen worden ook veroorzaakt doordat de vernieuwing teveel een interne zaak is, zonder politieke steun van buitenaf en zonder gevoel voor ouders en besturen. Dat is vooral belangrijk als de hervormingen ingaan tegen de gangbare ideeën over wat een 'echte' school is.

Op basis van zijn onderzoeken in de jaren negentig, samen met Hargreaves, verandert Goodson (2005) zijn model voor curriculumverandering zoals beschreven in paragraaf 2.6. Het wordt nu een context-gevoelige verandertheorie. In de jaren zeventig en tachtig zijn publieke diensten in handen van professionals. Zij zijn het die vernieuwingen initiëren. Soms zijn die vernieuwingen een antwoord op stimuli van buiten, maar vaak ook niet. Het overtuigen van externen van de zin van de vernieuwingen, teneinde deze gelegitimeerd te krijgen, gebeurt pas in een later stadium. In de jaren negentig als de markt en de globalisering triomferen,

verandert dit. De vernieuwingsinitiatieven komen niet langer van binnen, maar van dominante externe groepen. Deze externen moeten niet langer gezien worden als de traditionele groeperingen zoals ouders, werknemers, vakbonden en universiteiten, maar als breder op te vatten 'publics' of 'constituencies' die al deze mensen omvatten maar daarnaast ook wetenschappers, politici, bestuurders en anderen. In deze situatie waarin externe achterbannen dominant zijn, zijn het niet meer de professionals die de vernieuwing initiëren. Zij reageren slechts op initiatieven van buiten. Ze worden van progressief conservatief en zelfs vijandig ten opzichte van de vernieuwing.

Volgens Goodson kan dit slechts een tijdelijke fase zijn omdat scholen zoals hij het noemt, schatkamers zijn van geïnstitutionaliseerde praktijken, van sociale herinneringen en van de procedures en de professionalismes die sinds eeuwen zijn vormgegeven en vastgelegd. Goodson verwacht in de toekomst gelijktijdig bottom-up veranderingen en extern gemandateerde topdown veranderingen in de scholen. Een reden waarom de invloed van extern gemandateerde veranderingen af zal nemen is dat ze veel geld kosten voor weinig resultaat. Om de mogelijkheid tot het bekijken van veranderingen te kunnen analyseren, heb je volgens hem gevoel voor historie nodig: context sensitivity. Professionele groepen moeten serieus genomen worden. De extern gemandateerde veranderingen houden te weinig rekening met de overtuigingen en de missies van de docenten.

Matthijssen (1982) spreekt met betrekking tot veranderkrachten van 'elites'. Elites onderscheiden zich door hun werkelijkheidsinterpretaties. Onderwijs is de neerslag van de dominante werkelijkheidsinterpretatie. De elite met de dominante werkelijkheidsinterpretatie heeft het dus, ook als het om onderwijs gaat, voor het zeggen zolang ze het vertrouwen van de burgers heeft. Als de elite de door hen ervaren problemen binnen haar interpretatieschema's niet meer kan oplossen is het met haar gedaan. Andere elites met andere werkelijkheidsinterpretaties nemen het over. Dus hoewel elites van alles kunnen bedenken om de door hen gedefinieerde onderwijsproblemen op te lossen, is het aan de burgers om deze definities te accepteren en te oordelen of de problemen afdoende worden verholpen.

De elites van Matthijssen spelen daarom bij onderwijsvernieuwing een andere rol dan de achterbannen van Goodson. Elites zijn machthebbers die de vitale behoeften van de maatschappij, dus ook de onderwijsbehoefte, definiëren en daarvoor oplossingen zoeken. Achterbannen zijn actoren die vanuit verschillende perspectieven gezamenlijke belangen kunnen hebben en van daaruit een gezamenlijk doel nastreven. De overeenkomst is dat elites en achterbannen van alles kunnen zeggen en willen maar dat zij uiteindelijk geen van allen het laatste woord hebben.

2.8 Wederzijdse beïnvloeding van context en curriculum

Naast benaderingen die met betrekking tot externe samenhang zich richten op de invloed van de context op het curriculum of op het effect van het curriculum op de context, zijn er ook benaderingen die een samenhangende visie op beide ontwikkelen. Het gaat om perspectieven waarin achterbannen en belangen, vormen van beïnvloeding, doorwerkingen ervan op het curriculum en consequenties daarvan voor de context, op elkaar betrokken worden. Voorbeelden daarvan zijn de ideeën van Bernstein (1996) over pedagogische identiteit en de opvatting van Matthijssen (1982) over rationaliteiten.

Volgens Bernstein strijden bij onderwijshervormingen verschillende groepen om het staatsonderwijs ingericht te krijgen overeenkomstig hun bias en focus. Daarbij staat bias voor de voorkeuren van de strijdende partijen en focus voor dat waar men zich uitgaande van die voorkeuren op wil richten. Onderwijs creëert volgens Bernstein, zowel bij leerlingen als bij docenten, een pedagogische identiteit. Op basis van een verschil in bias en focus en in de aanpak van het reguleren en managen van verandering, onderscheidt hij vier verschillende pedagogische identiteiten die de strijdende groepen nastreven bij curriculumhervorming.

Twee identiteiten komen voort uit bronnen die gemanaged worden door de staat: centrerende bronnen. Twee identiteiten komen voort uit lokale bronnen, waar instituten (scholen) autonomie hebben over hun bronnen: decentrerende bronnen. Centrerende bronnen focussen volgens Bernstein op het verleden. Decentrerende bronnen focussen op het heden.

Het gaat om vier soorten pedagogische identiteiten: de retrospectieve identiteit, de prospectieve identiteit, de gedecentreerde marktidentiteit en de gedecentreerde therapeutische identiteit.

De retrospectieve identiteit

Deze wordt gevormd door 'grote' nationale, religieuze en culturele verhalen uit het verleden, gerecontextualiseerd om dat verleden in de toekomst te stabiliseren. Het discours bemoeit zich niet met economie. Bias, focus en management leiden naar een stevige controle over discursieve inputs van het onderwijs. Niet over output. De collectieve sociale basis zoals geopenbaard door het grote verhaal uit het verleden, staat op de voorgrond.

De prospectieve identiteit

Deze wordt ook gevormd vanuit het verleden. Ze heeft echter een andere bias en focus. Ze is geconstrueerd om om te kunnen gaan met culturele, economische en

technologische veranderingen. Identiteiten van deze soort worden gevormd door selectieve recontextualisering van kenmerken uit het verleden om economisch optreden te verdedigen en om geschikte houdingen en disposities voor marktcultuur en een gereduceerde verzorgingsstaat, te creëren en te legitimeren. Loopbanen en economische prestaties zijn belangrijk. De staat moet inputs en outputs van het onderwijs controleren.

De gedecentreerde markt identiteit

Bij deze identiteit is autonomie noodzakelijk om een competitieve output te kunnen produceren. Decentrerende bronnen construeren het heden, niet het verleden.

De pedagogische praktijk is afhankelijk van de markt. Het managementsysteem is hiërarchisch, klein en niet gekozen. Er wordt gewerkt met beloningen en sancties. De effectiviteit en de reacties op de lokale markten worden door het management gemonitord. Het product van de identiteit heeft ruilwaarde op de markt. De focus is op de inputs die de ruilwaarde optimaliseren. Survival of the fittest, korte termijn, extrinsiek, toegepast. Kennis is geld. Betrokkenheid en innerlijke toewijding worden niet gewaardeerd. De buitenwereld is belangrijk.

De gedecentreerde therapeutische identiteit

Deze identiteit noemt Bernstein therapeutisch omdat ze wordt geproduceerd door complexe theorieën van persoonlijke, cognitieve en sociale ontwikkeling, vaak gelabeld als progressief. Het kost veel om deze identiteit te produceren. Output kan niet gemakkelijk worden gemeten. Ze heeft volgens Bernstein een zwakke positie in de arena.

Na toepassing van zijn model op de curriculumhervormingen eind jaren tachtig en begin jaren negentig in Engeland en Wales, komt Bernstein tot de conclusie dat de decentrerende marktidentiteit de managementstructuur van de scholen heeft getransformeerd. Het heeft nieuwe management trainingen geïntroduceerd, het regulatieve discours van de school radicaal getransformeerd en gezorgd dat wordt voldaan aan externe competitieve eisen. Het had echter weinig effect op het curriculum. Dat was stevig in handen van de retrospectieve positie. Deze zorgde voor het behoud van de ordening van de schoolvakken. Het gevolg was volgens Bernstein dat er een complementaire relatie ontstond tussen de prospectieve (neo-conservatieve) positie en de gedecentreerde markt (de neo-liberale) positie, voor wat betreft het integreren van een gedecentraliseerd managementapparaat, ingebed in een curriculum dat de nadruk legt op nationaal ondernemen. Idealiter zou echter de neo-liberale positie tegen een gecentraliseerd nationaal curriculum moeten zijn. Maar kijkend naar de inhoud en de organisatie van de onderwijs-

hervorming dan lijken dat die van de retrospectieve positie te zijn, omdat er wordt vastgehouden aan de afdelingsgewijs georganiseerde vakken, typisch voor het verleden en met de focus op basisvaardigheden. Er hebben echter ook injecties in het curriculum vanuit het beroepsonderwijs plaatsgevonden, die afkomstig zijn uit de prospectieve positie. De gedecentreerde therapeutische identiteit had wel enig support onder de ambtenaren van het ministerie van Onderwijs maar was toch geen sterke speler en had slechts zeer beperkte voorstellen. Bernstein concludeert dat een nieuwe pathologische positie aan het werk is in het onderwijs: de pedagogische schizoïde positie. Zijn model laat zien hoe een curriculumvernieuwing een gemixte uitkomst op kan leveren van een strijd tussen groepen die vanuit verschillende posities verschillende pedagogische identiteiten willen realiseren.

Ook Matthijssen (1982) wil laten zien hoe curriculumvernieuwing de neerslag vormt van een conflict tussen strijdige perspectieven. Bij hem gaat het om elites die hun visie op de werkelijkheid tot dominante werkelijkheidsinterpretatie willen maken. Het curriculum is de neerslag van zo'n dominante werkelijkheidsinterpretatie. De werkelijkheid is volgens Matthijssen meerduldig te interpreteren, afhankelijk van het perspectief dat men gebruikt. Het onderwijs is de neerslag van de dominante werkelijkheidsinterpretatie. Er zijn twee soorten interpretatieschema's: cognitieve en normatieve. Beide zijn geïnstitutionaliseerde regelsystemen. In de cognitieve schema's gaat het om ervaringen en gedragingen die zijn georganiseerd op de dimensie waar-onwaar. In de normatieve schema's om gedragsorganisaties die worden beoordeeld op de dimensie juist-onjuist. Interpretatieschema's kunnen veranderen. Mensen zeggen dan hun vertrouwen op in de bestaande regelsystemen en merken deze aan als onwaar én onjuist.

Matthijssen wil de onderwijsproblematiek uit zijn tijd kunnen interpreteren. Hij gaat ervan uit dat cognitieve en normatieve interpretatieschema's veranderen wanneer mensen zich bewust worden dat de in deze schema's gefundeerde regels voor het maatschappelijke verkeer de vervulling van als vitaal ervaren behoeften in de weg staan. Verder is hij van mening dat de onderwijsproblemen uit zijn tijd zijn te interpreteren als een manifestatie van vitale behoeften, die binnen de kapitalistische maatschappij-organisatie onvervulbaar zijn. Hij werkt deze uitgangspunten uit in een theoretisch kader waarvoor hij aansluiting zoekt bij de kennissociologie en de interpretatieve wetenschapleer.

Kennis is een systematische ordening van werkelijkheidservaring. Er bestaan verschillende kennissystemen met een eigen kenobject (talen, biologie, geschiedenis etc.). Als ze ook nog een eigen regelsysteem hebben, spreken we van een kennisvorm. Voorbeelden zijn de natuurwetenschappelijke en de sociaalwetenschappelijke kennisvormen. Kennisvormen blijven constant, ook al verandert de kennis. Ze zijn complementair. Aan sommige meer ontwikkelde kennisvormen kan ook geldingskracht buiten het eigen domein worden toegemeten. Als dat gebeurt

ontstaat een kennishiërarchie. Een kennisvorm die voldoende ontwikkeld is, kan worden tot een regelsysteem voor de alledaagse werkelijkheid: een cognitief interpretatieschema.

Als een kennisvorm breed kan worden toegepast en er door de professionals een verbinding gemaakt kan worden met het normatieve interpretatieschema, dan gaat het cognitieve schema werken als normerend voor de alledaagse werkelijkheid. Het wordt een regelsysteem voor de organisatie van gedrag, de interpretatie daarvan in termen van waar-onwaar, en de evaluatie daarvan in termen van juist-onjuist. 'Objectieve' zijnswijzen zijn verbonden met 'subjectieve' zienswijzen. Een dergelijk omvattend regelsysteem noemt Matthijssen een rationaliteit. De dominante rationaliteit is die rationaliteit, die het beste in staat is als vitaal ervaren problemen in de samenleving op te lossen. Of iets als een vitaal probleem wordt ervaren, hangt af van het behoeften-interpretatieschema. Omdat een dominante rationaliteit werkt als het centrale regelsysteem van de samenleving, wordt er veel in geïnvesteerd waardoor het steeds dominanter wordt. De verwachtingen voor haar oplossend vermogen worden echter ook steeds groter. Als daar niet meer aan kan worden voldaan en de problemen worden vooruit geschoven, kan de elite onder vuur komen van een nieuwe elite die een nieuwe definitie van de problemen presenteert in de termen van een eigen kennisvorm. Er ontstaat een machtsstrijd waaruit een nieuwe maatschappelijke organisatievorm voortkomt en een gewijzigde kennishiërarchie. De oude rationaliteit verliest haar dominantie maar werkt zowel passief als actief in op de nieuwe systeemregulatie. De nieuwe elite zoekt erkenning door bepaalde gedragsoriëntaties en zijnsinterpretaties van de oude elite over te nemen of in tact te laten.

Matthijssen onderkent drie rationaliteiten, de godsdienstig-literaire rationaliteit, de technische rationaliteit en de sociale rationaliteit.

De godsdienstig-literaire rationaliteit

In de middeleeuwen functioneert godsdienst als verklaring van de werkelijkheid. Onderwijs staat in dienst van opleiding tot actief leiderschap en is dogmatisch en bruto. De renaissance brengt vervolgens een nieuwe levensstijl en een andere behoefte aan onderwijs waarin wordt voorzien door de klassieke literatuur. Het theoretisch denken is niet gericht op het beheersen van de werkelijkheid, maar op het doorschouwen daarvan: op zoek naar de 'eeuwige waarheid' (Geiger, geciteerd in Matthijssen (1982) p. 49).

De technische rationaliteit

Tussen 1800 en 1850 vindt de strijd om de macht plaats tussen de oude aristocratie en de nieuwe middenklasse van kapitalisten en intellectuelen en daarmee tevens

tussen twee rationaliteiten: de godsdienstig-literaire rationaliteit en de technische rationaliteit. Geloof in een van God gegeven, universele en onveranderlijke orde versus geloof in vooruitgang door individuele prestaties; een consumptie-economie versus een productie-economie; status op grond van geboorte versus status op grond van persoonlijke verdienste; oligarchie versus liberale democratie. Na 1850 slaat de balans door ten gunste van de technische rationaliteit van de nieuwe middenklasse.

De sociale rationaliteit

Kennisontwikkeling moet in dienst gesteld worden van individuele ontplooiing (vrijheidsvergroting) door sociale bewustwording en actieve participatie in besluitvorming in maatschappelijke verbanden ter sturing van de maatschappelijke ontwikkeling. Er is nieuwe kennis nodig die uitgaat van de veranderbaarheid van de samenleving en leidt tot sociale planning onder controle van bewuste keuzen van alle betrokkenen. Dit pleidooi is een voorbode van de sociale rationaliteit en valt op verschillende plaatsen te herkennen in de periode 1950-1980.

In navolging van Tyler (1999), die de sociale systeemtheorie van Parsons gebruikt om de pedagogische identiteiten van Bernstein te positioneren, kan deze theorie van Parsons ook gebruikt worden om de rationaliteiten van Matthijssen een plaats te geven.

De godsdienstig-literaire rationaliteit en de retrospectieve identiteit leggen beide – o.a. door het gebruik van grote verhalen – het accent op patroonhandhaving en spanningsregulatie.

De technische rationaliteit en de gedecentreerde marktidentiteit focussen beide op het ontwikkelen van technieken, het zich aanpassen aan de omgeving en het daarbij gebruikmaken van externe mogelijkheden.

De prospectieve identiteit is gericht op externe doelen en prestaties. In de classificatie van Matthijssen is hier geen equivalent voorhanden. Om dit hiaat in de classificatie op te vullen kan echter gebruik worden gemaakt van de analyse van Tyler van de onderwijshervormingen in de jaren negentig in Engeland, die hij baseert op de kenmerken van het postmodernisme.

In zowel de sociale rationaliteit als de gedecentreerde therapeutische identiteit staan de persoon en het afstemmen op waarden en normen centraal. In figuur 2.2 zijn zowel de pedagogische identiteiten als de rationaliteiten opgenomen in de schematische weergave van het onderwijs als sociaal systeem.

Bernstein en Matthijssen lijken elkaar te vinden in de overtuiging dat de machtsverhoudingen in de samenleving het onderwijs bepalen en dat het onderwijs op zijn beurt die machtsverhoudingen reproduceert. Maatschappelijke context beïn-

vloedt curriculum en curriculum beïnvloedt maatschappelijke context. Toch is bij geen van beiden sprake van een deterministisch perspectief zonder mogelijkheid tot verandering. Voor Bernstein bepaalt de productie voor een groot deel het onderwijs. Daarnaast is volgens hem echter sprake van een gedeeltelijke onafhankelijkheid van het onderwijs (Wesselingh, 1985). Matthijssen toont aan dat het uiteindelijk de burgers zijn die de werkelijkheidsinterpretaties van de elites en dus het onderwijs dat zij voorstaan, accepteren of verwerpen. Beiden zien mogelijkheden tot verandering. Daarbij legt de een het accent op de zelfbeschikking van de burger en de ander op het onderwijs als autonoom proces. Beiden zijn evolutionaire, modernistische denkers. Matthijssen ziet tijdens en na de technische rationaliteit de sociale rationaliteit opdoemen waarbij onderwijs in dienst staat van sociale bewustwording en actieve participatie in besluitvorming. Geïntegreerd onderwijs leent zich daar bij uitstek toe. Ook Bernstein ziet een ontwikkeling van collected code naar integrated code waarbij de machtsverhoudingen gelijkwaardiger worden en verschuiven in de richting van de leerling en waar volgens Wesselingh ruimte is voor de overdracht van andere inhoud en voor een alternatieve pedagogische praktijk.

2.9 De interne samenhang en de relatie tussen het curriculum en de context, als functionele problemen bij curriculumvernieuwing

Het voorafgaande overzicht van theorieën over interne samenhang en de relatie met de context bij curriculumvernieuwing, laat zien om welke problemen het gaat. Bij interne samenhang gaat het om de relaties binnen en tussen curriculumcomponenten en besluitvormingsdomeinen. Bij de relatie met de context gaat het om de relatie binnen en tussen curriculumcomponenten en veranderkrachten in de context. In beide gevallen gaat het om deelnemers of groepen deelnemers die vanuit verschillende perspectieven strijden om de zeggenschap over het curriculum. Vorm en inhoud van het curriculum worden daarbij geïnterpreteerd als bepaald door of representatief voor bestaande machtsverhoudingen tussen groeperingen. Volgens Matthijssen (1982) zou dit ten onrechte de suggestie kunnen wekken dat het de elites zijn die een bepaalde rationaliteit tot werkelijkheid kunnen uitroepen. Ook de overheid kan dat in zijn ogen niet. Volgens hem zijn het uiteindelijk de burgers, de consumenten, die bepalen welke rationaliteit werkelijkheid wordt. Ook Bernstein (1996) plaatst kanttekeningen bij de boven besproken ideeën over interne en externe samenhang. Volgens hem is hier sprake van reductionisme: het is alsof het onderwijskundig discours, in dit geval over curriculumvernieuwing, slechts een stem is via welke anderen spreken, slechts een doorgeefstation voor

machtsverhoudingen die buiten het discours zelf liggen. Hij vindt dit een onjuiste voorstelling van zaken, omdat het onderwijskundig discours een praktijk is van culturele reproductie en als zodanig structureel autonoom.

Tyler (1995, 1999) situeert de problematiek van de interne samenhang en van de relatie tussen curriculum en context in het modernisme/postmodernisme-debat. Volgens hem geven de gangbare opvattingen over de interne samenhang en de relatie met de context bij curriculumvernieuwing, ook die van Bernstein, blijk van een modernistisch ideaal. De kenmerken van dat ideaal zijn een geloof in het ideaal van vooruitgang, in rationele planning, samenhangende en geïntegreerde modellen voor sociale verandering en de mogelijkheid van een redelijk compromis tussen verschillende sociale klassen. Maar dit ideaal van rationele planning en vooruitgang is achterhaald. Instituties voor rationele planning zijn vervangen door de markt als motor van sociale verandering en consumptieve praktijken hebben productieve praktijken verdrongen als constitutief principe van wat ons aan sociale orde rest. Verder zijn de klassen als de motor van sociale verhoudingen vervangen door een communicatief systeem van symbolische uitwisseling. Macht is daarin niet langer gebonden aan sociale klassen of groeperingen, maar is een fenomeen op zichzelf met een eigen dynamiek die traceerbaar is in discoursen. Het onderwijskundig discours is daar een voorbeeld van. Het is dus niet een discours via welke machtsverhoudingen tussen deelnemers worden uitgevochten, maar een discours waarin deelnemers worden gepositioneerd en machtsverhoudingen worden geproduceerd.

In termen van Matthijssen zou men kunnen zeggen dat de door hem voorziene sociale rationaliteit is overruled door de postmoderne rationaliteit. In figuur 2.2 kan een postmoderne rationaliteit gepositioneerd worden in het functionele segment Doelbereiking als equivalent van de prospectieve pedagogische identiteit van Bernstein. De daarbij passende onderwijscode zou volgens Tyler niet de collection code of geïntegreerde code zijn, maar de gefragmenteerde code, een onderscheiden en onafhankelijke regulatieve code, gebaseerd op postmoderne opvattingen over macht.

Het bovenstaande betekent volgens Tyler dat we curriculumvernieuwing en het probleem van samenhang binnen het curriculum niet primair moeten willen begrijpen vanuit interne of externe veranderkrachten of de posities die deze innemen. Ook de pedagogische identiteiten van Bernstein volstaan niet als verklaaringsgrond. Ze zijn volgens hem statisch, posities in het discours en geven onvoldoende inzicht in het discours zelf of de dynamiek ervan.

Als alternatief presenteert Tyler de interpretatie van Baum (1976) van het boven besproken functionele model van Parsons. Het model van Parsons laat onder andere zien dat er voor de oplossing van de functionele problemen een constante uitwisseling nodig is tussen de verschillende functies die verricht moeten worden.

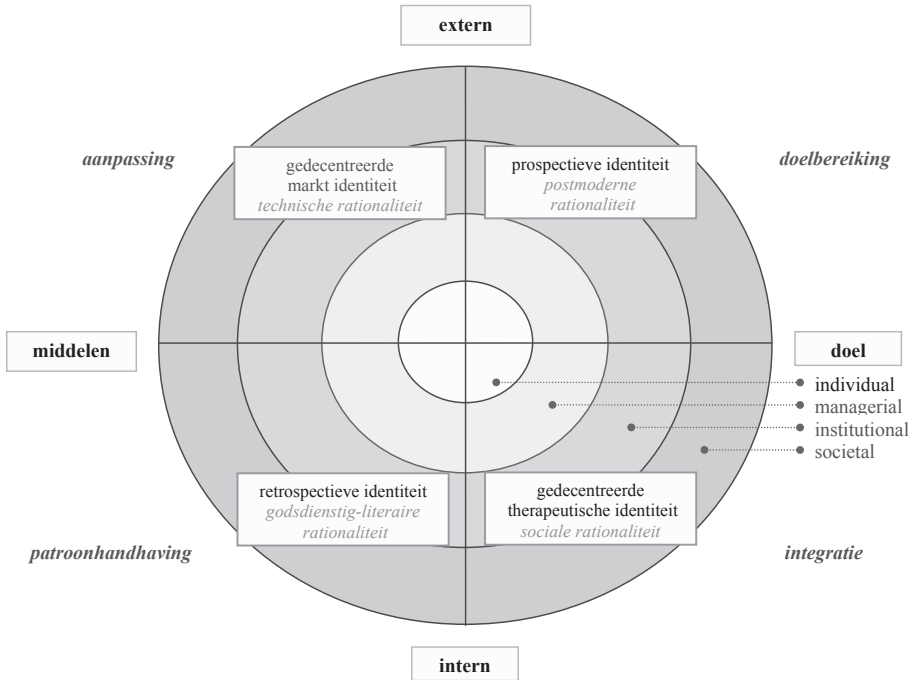


fig. 2.2 de posities in het onderwijs als sociaal systeem van de identiteiten van Bernstein, de drie rationaliteiten van Matthijssen en de vierde (toegevoegde) postmoderne rationaliteit op basis van de analyse van Tyler (naar Parsons (1951), Goodlad (1979) en Tyler (1999))

Al deze uitwisselingen zijn belangrijk, maar volgens Baum hebben de uitwisselingen tussen de diagonaal tegenover elkaar liggende functies – die tussen doel bereiken en patroonhandhaving en die tussen aanpassing en integratie – een speciaal integrerende status. Dat komt omdat ze zowel de doel/middel-as als de extern/intern-as moeten overbruggen. In die uitwisselingen moeten zowel de interne en externe belangen op elkaar worden afgestemd maar ook de doelen en middelen. Dit heeft consequenties voor de aard van de informatie die tussen deze functies wordt uitgewisseld. De informatie in de uitwisselingen tussen doel bereiken en patroonhandhaving kenmerkt zich als ‘stabiliserend door generalisatie’. Het gaat hier om algemene richtlijnen die nodig zijn om als systeem de gestelde doelen te bereiken. De informatie in de uitwisseling tussen aanpassing en integratie kenmerkt zich als ‘complexificerend door specificatie’. Het gaat om verbijzonderingen van de algemene richtlijnen om ze op de complexe en veranderende sociale situatie af te stemmen. Op zichzelf zijn de effecten en functies van beide tendensen

tegengesteld. De uitwisselingen tussen doel bereiken en patroonhandhaving zijn stabiliserend, centraliserend en regulerend, die tussen aanpassing en integratie destabiliserend, decentraliserend en deregulerend. Samen zorgen ze echter voor de handhaving van het evenwicht binnen het systeem.

In turbulente tijden zullen de uitwisselingen instabiel worden en de spanningen binnen de twee tegengestelde tendensen toenemen. Volgens Tyler is het postmodernisme zo'n turbulente tijd. Het excessieve consumentarisme gaat gepaard met profilerende vernieuwingen op het gebied van techniek en regelgeving. Tegelijkertijd is er sprake van morele ambiguïteit, in die zin dat er geen groot verhaal, moreel gezag of dominante groepering voorhanden is om algemene doelstellingen of richtlijnen te verankeren, terwijl dat juist meer dan ooit nodig is.

Onder deze extreme omstandigheid wordt de tegenstelling binnen het functionele model van cruciaal belang. De grenzen van de tegenstelling worden tot het uiterste aangesproken: grotere totalitaire controle enerzijds om de eenheid, continuïteit en samenhang van het systeem te behouden, grotere deregulering anderzijds om tegemoet te komen aan de steeds meer gedifferentieerde eisen en omstandigheden. Volgens Tyler zijn de contradicties in de onderwijshervormingen van de jaren negentig hier een voorbeeld van. Enerzijds was er de tendens van meer differentiatie en deregulatie om tegemoet te komen aan de specifieke locale eisen en condities. Anderzijds kwam er meer controle, onder andere via nationaal curriculum en centrale examinering, ter compensatie van decentrerende tendensen richting fragmentatie en deregulering. Deze contradicties zijn typerend voor de algemene dynamiek tussen de tegengestelde tendensen die opbouwend, kenmerkend en normaal is voor ieder sociaal systeem, ook voor het onderwijs.

Schematisch is het voorafgaande als volgt voor te stellen als in figuur 2.3.

Het model laat zien in welke zin het probleem van samenhang bij curriculumvernieuwing een functioneel probleem is. Onderwijs is een sociaal systeem. Curriculumvernieuwing is een van de manieren waarop het zich als systeem ten opzichte van een veranderende omgeving handhaaft. Daarbij zijn de diagonale uitwisselingen tussen de functies van het systeem van cruciaal belang. Qua effecten en functies zijn de uitwisselingen afzonderlijk tegengesteld (stabiliserend en destabiliserend). Samen echter kunnen ze zorgen voor een evenwicht tussen zelfhandhaving en verandering. De tegenstellingen bij curriculumvernieuwing worden vanuit het model niet in de eerste plaats begrepen als verschil van mening tussen groeperingen. Zij maken daarentegen onderdeel uit van de tegenstelling die eigen is aan de dynamiek van zelfhandhaving van het onderwijs als sociaal systeem. Het gaat daarbij niet primair om de tegenstellingen op zichzelf, maar om de functie die deze hebben als onderdeel van tegengestelde tendensen die samen het onderwijs als systeem in stand moeten houden.

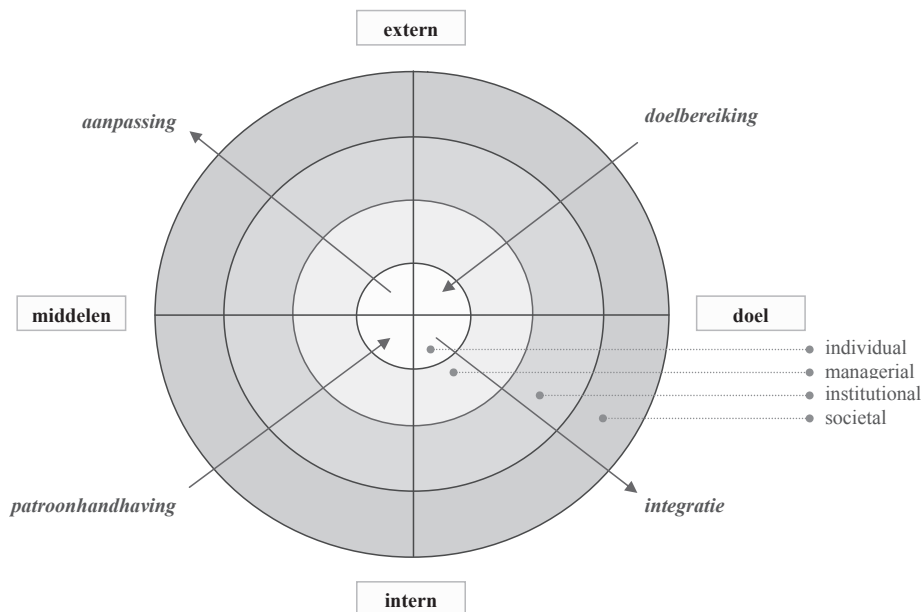
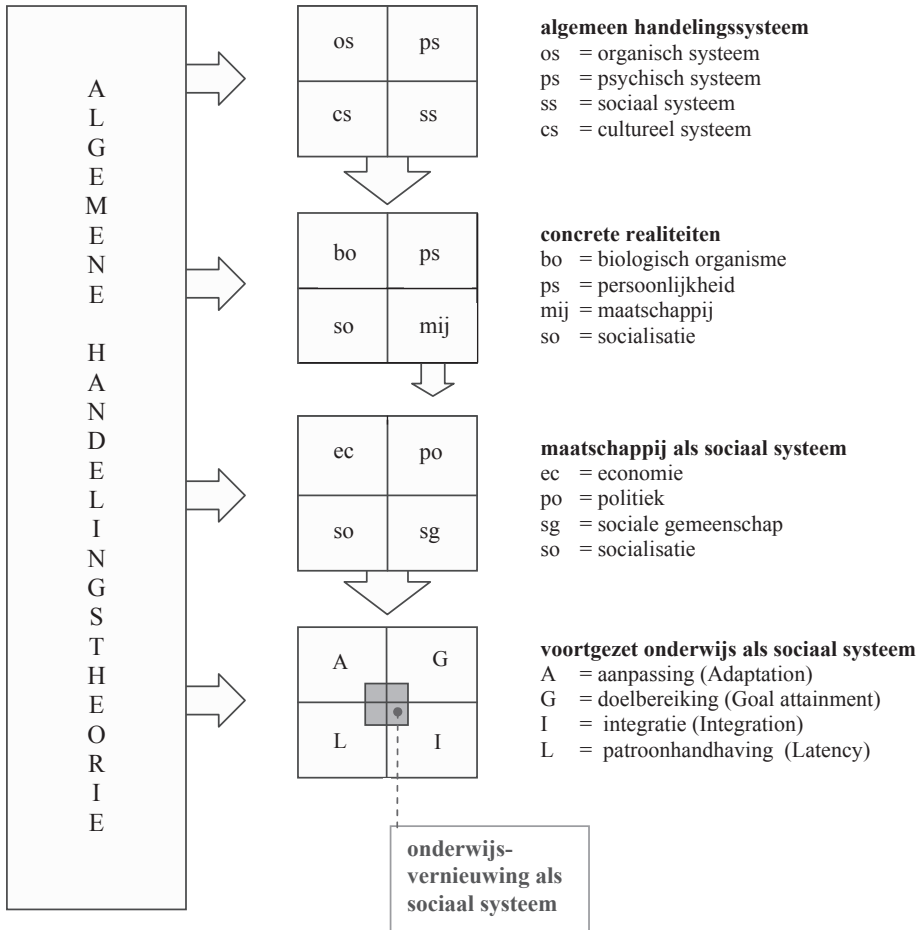


fig. 2.3 centrerende en decentrerende tendensen in de uitwisseling tussen tegenover elkaar liggende functiegebieden van het onderwijs als sociaal systeem (naar Parsons (1951), Goodlad (1979) en Tyler (1999))

2.10 Onderwijsvernieuwing in de handelingstheorie van Parsons

Het bovenstaande model, bedoeld om onderwijsvernieuwing als sociaal systeem te kunnen analyseren, is in de eerste plaats een product van Parsons' handelingstheorie. Volgens Adriaansens (1976) zijn sociale systemen abstracties van het totale handelen en slechts aspecten van het totale handelingssysteem. Men krijgt er een specifieke optiek mee op het menselijk handelen die niet hetzelfde is als het perspectief dat door andere mens- en cultuurwetenschappen in acht wordt genomen. Hij noemt het daarom een eigenstandig perspectief.

Voorafgaand aan de toelichting in hoofdstuk 3 op de toepassing van het model op de onderwijsvernieuwing studiehuis, wordt met behulp van een schema aangegeven waar onderwijsvernieuwing in het voortgezet onderwijs, in de handelingstheorie van Parsons is te positioneren.

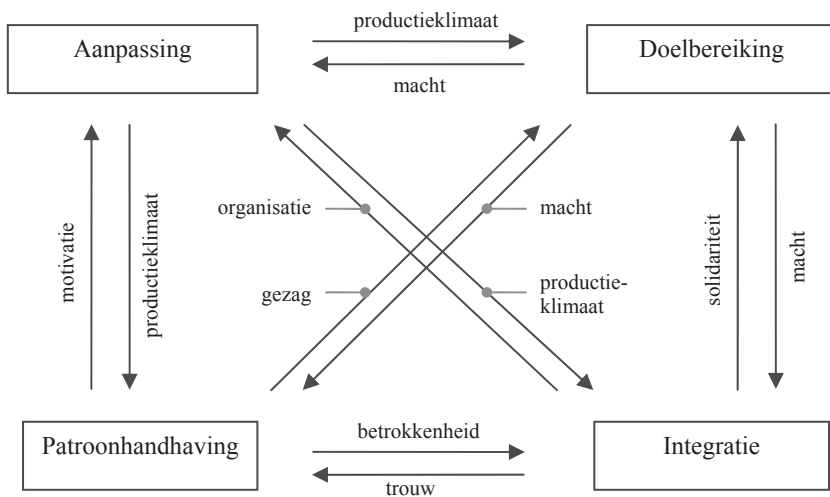


figuur 2.4 onderwijsvernieuwing gepositioneerd in de handelingstheorie van Parsons

Rocher (1978) spreekt van drie niveaus in Parsons' theorie. Het meest algemene en abstracte niveau is dat van de algemene handelingstheorie. Daarmee kan ieder handelingsysteem geanalyseerd worden. Het tweede niveau is het onderscheid van de vier subsystemen van het algemene handelingsysteem. Het derde niveau is de vertaling naar de realiteit. Daar bevindt zich onder andere de maatschappij als de concretisering van het sociale systeem. De maatschappij is de hoogste orde van het sociale systeem en op te delen in vier subsystemen, waaronder de sociale gemeenschap. De sociale gemeenschap is volgens Parsons het terrein van de sociologie. Binnen de maatschappij als overkoepelend sociaal systeem zijn andere sociale systemen te onderscheiden. Het voortgezet onderwijs wordt in dit onderzoek

gezien als een apart sociaal systeem binnen de maatschappij als sociaal systeem. Onderwijsvernieuwing (zoals het studiehuis) wordt gezien als een te onderscheiden sociaal systeem binnen het sociaal systeem voortgezet onderwijs.

Tussen de vier subsystemen van een sociaal systeem vindt een voortdurende uitwisseling plaats. Voor de maatschappij als sociaal systeem werkt Parsons de uitwisselingen tussen deze vier subsystemen uit als een input-output schema (Rocher 1978). Onderstaande figuur geeft een vereenvoudigde weergave van dit uitwisselingsschema.



figuur 2.5 uitwisseling van ruilmiddelen tussen subsystemen

Als er over uitwisselingen wordt gesproken dan gaat het om uitwisselingen van producten en diensten tussen subsystemen als een soort ruilhandel om te overleven. In figuur 2.5 worden deze ruilmiddelen tussen de subsystemen van de maatschappij als sociaal systeem benoemd. In het subsysteem aanpassing dient het productieklimaat als ruilmiddel voor de andere subsystemen. Macht helpt het subsysteem doelbereiking om het subsysteem aanpassing zijn plichten te laten nakomen. Het subsysteem aanpassing verwacht van patroonhandhaving dat het mensen motiveert om – in ruil voor het middel geld – arbeid te verrichten. Het verwacht van het subsysteem integritie dat het in ruil voor een goed productieklimaat, het subsysteem aanpassing voorziet van een goede organisatie. Het ruilmiddel van het subsysteem doelbereiking is macht. Macht om doelen en bijbehorende maatstaven vast te stellen, het beleid te bepalen en middelen toe te wijzen. Daarmee verwerft het subsysteem solidariteit. Van het subsysteem aanpassing ontvangt

dit subsysteem de zorg voor een goed productieklimaat. Het subsysteem patroonhandhaving zorgt door socialisatie voor een bedding voor het gezag waarop de macht van de beleidsmakers steunt. Het subsysteem integratie zorgt voor steun bij burgers voor de beleidsmakers uit het subsysteem doelbereiking. Dat doet het omdat het de macht van het subsysteem doelbereiking accepteert en omdat het gelden ontvangt van dit subsysteem. Van het subsysteem patroonhandhaving ontvangt het betrokkenheid. In ruil daarvoor biedt het subsysteem integratie trouw aan de waarden en normen die door patroonhandhaving worden voortgebracht. Voor het subsysteem aanpassing zorgt het voor een goede organisatie om zo tot goede producten te komen.

Het subsysteem patroonhandhaving omvat socialisatieprocessen en cultuuroverdracht waardoor het zorgt dat burgers zich committeren aan heersende waarden en normen. Het zorgt voor motivatie. Dat betekent voor het subsysteem aanpassing dat burgers bereid zijn om hun arbeid aan te bieden en voor het subsysteem integratie dat ze betrokken zijn. De socialisatie binnen het subsysteem patroonhandhaving zorgt ook voor de legitimering van het gezag van de beleidsmakers in het subsysteem doelbereiking. Het accepteert daarbij de macht van dit subsysteem als symbolisch middel. Als wederdienst ontvangt het gelden om het beleid dat in het subsysteem doelbereiking wordt gemaakt, uit te voeren.

In dit onderzoek worden de uitwisselingen en ruilmiddelen van de maatschappij als sociaal systeem zoals uitgewerkt door Parsons, als basis genomen voor de uitwisselingen en ruilmiddelen van het voortgezet onderwijs als sociaal systeem. Onderwijsvernieuwing wordt daarbij gezien als een manier van het systeem voortgezet onderwijs om te komen tot een verbeterde functionele samenhang door de verschillende uitwisselingen opnieuw op elkaar af te stemmen.

2.11 Nieuwe onderzoeksvragen

In het oriënterend onderzoek zijn twee vragen gesteld:

- Waarom zijn onderwijsvernieuwingen nodig?
- Wie zijn betrokken bij de ontwikkeling daarvan?

De vragen zijn beantwoord aan de hand van de casus studiehuis. In dit hoofdstuk is gezocht naar een theoretisch kader voor het construeren van een analysemodel om daarmee de gang van zaken bij de ontwikkeling van het studiehuis verder te kunnen doorgronden. Op basis van het geconstrueerde analysemodel worden nieuwe onderzoeksvragen geformuleerd. Het zijn geen vragen meer naar het wie en waarom van onderwijsvernieuwingen, maar naar het hoe van de ontstaans-

geschiedenis van onderwijsvernieuwingen. In het hierna volgend onderzoek zal, opnieuw aan de hand van de casus studiehuis, een antwoord gezocht worden op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen classification en framing tot uitdrukking?
2. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid tot uitdrukking?
3. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid enerzijds en de betrokkenheid op elkaar van classification en framing anderzijds, tot uitdrukking?

Hoofdstuk 3

Methode van onderzoek

3.1 De afbakening van het onderzoeksveld

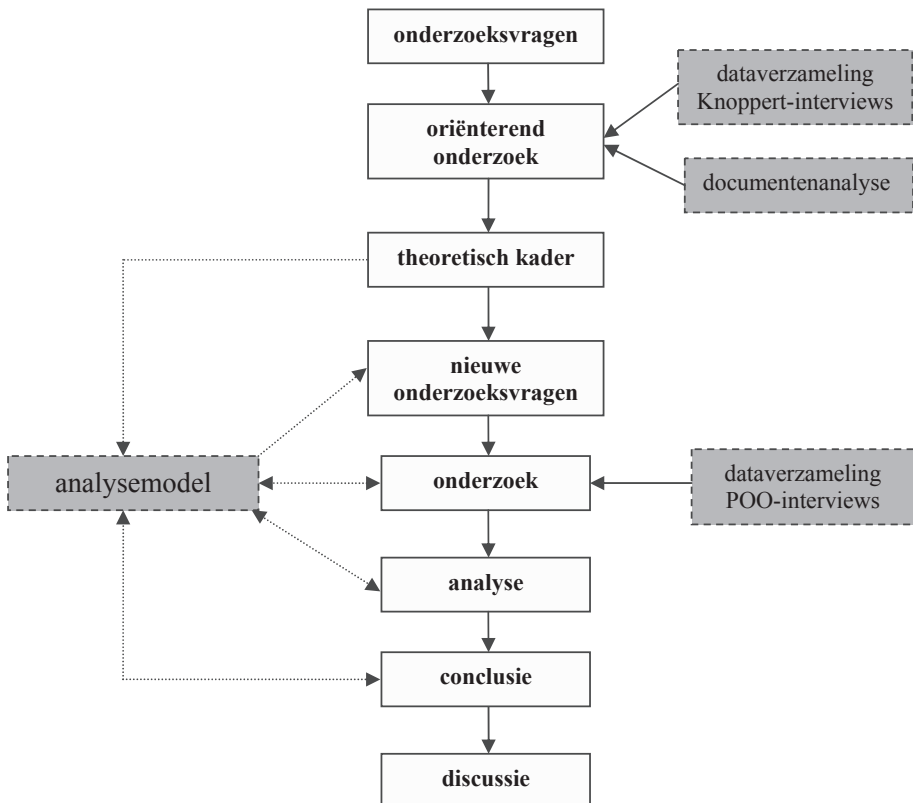
Besluitvorming over het curriculum vindt volgens Goodlad (1979) plaats in vier domeinen: het maatschappelijke domein, het institutionele domein, het instructiedomein en het individuele domein. Een domein benoemt de afstand tot degene voor wie het curriculum is bedoeld, de leerder. De ontwikkeling van het studiehuis vindt vóór de invoering voor een groot deel plaats in het maatschappelijke en in het institutionele domein. Bij het naderen van de invoering raken de andere domeinen, het instructiedomein en het individuele domein, steeds meer betrokken.

Het begin van de onderzoeksperiode is moeilijker aan te geven dan het einde. De formele start van het denken over het studiehuis begint bij het verschijnen van de zogenaamde profielnota in maart 1991. Voor dat het studiehuis zijn naam krijgt, zijn er echter al ontwikkelingen in de wetenschap en het onderwijs die het karakter van het studiehuis mede bepalen. Ook voorafgaande onderwijsvernieuwingen of pogingen daartoe, beïnvloeden het ontstaan van het studiehuis. In zoverre gegevens uit vroegere periodes in de gebruikte bronnen beschikbaar zijn en relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen, worden ze in de analyses meegenomen. Het einde van de periode die onderzocht wordt, is de datum waarop het studiehuis – hoewel nog op vrijwillige basis – wordt ingevoerd: 1 augustus 1998.

Voor de afbakening van het onderzoeksveld is het nodig afspraken te maken over wat in dit onderzoek onder tweede fase, studiehuis en profielen wordt verstaan. Oorspronkelijk staat de term ‘vernieuwde tweede fase’ voor een vernieuwing van het curriculum op havo en vwo door het invoeren van vier profielen. Als vervolgens het studiehuis wordt ontwikkeld, wordt in de media en in de onderwijspraktijk het begrip studiehuis gaandeweg gebruikt voor alle vernieuwingen, zowel voor de profielen, de nieuwe vakken, de nieuwe examenprogramma’s als voor de pedagogisch-didactische vernieuwingen van het studiehuis. Het studiehuis wordt een verzamelnaam. Dit onderzoek richt zich op de pedagogisch-didactische vernieuwingen van het studiehuis. Door de verwevenheid met de andere vernieuwingen is het echter niet mogelijk deze vernieuwingen in de analyses altijd te isoleren van de andere vernieuwingen. De term studiehuis is zoveel mogelijk gebruikt in zijn oorspronkelijke betekenis.

3.2 De fasering van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden opzet en uitvoering van het onderzoek beschreven. Om inzicht te geven in de opeenvolging van, en de relatie tussen de verschillende onderzoeksdelen die daarbij aan de orde komen, wordt voorafgaand aan de beschrijving een schema van de fasering van het onderzoek gepresenteerd.



figuur 3.1 schematische weergave van de fasering van het onderzoek

3.3 De onderzoeksvragen

Het oriënterend onderzoek als introductie op het probleemgebied, zocht antwoorden op de vragen: Waarom moet er een studiehuis komen? en Wie beïnvloeden

de ontwikkeling van het studiehuisidee? Op basis van dit onderzoek en het analysemodel dat is geconstrueerd in hoofdstuk 2, werden nieuwe onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen classification en framing tot uitdrukking?
2. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid tot uitdrukking?
3. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid enerzijds en de betrokkenheid op elkaar van classification en framing anderzijds, tot uitdrukking?

3.4 De aard van het onderzoek

In het oriënterend onderzoek dat vooraf ging aan het eigenlijke onderzoek, gaat het om een kwalitatieve analyse van secundaire bronnen. Samen met het theoretisch kader leidt het tot definitieve onderzoeksvragen. Het eigenlijke onderzoek omvat twee analyse-activiteiten met behulp van het in het theoretisch kader ontwikkelde analysemodel. De eerste activiteit is een analyse van de ontwikkeling van het studiehuis gezien vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs als sociaal systeem. De tweede activiteit is een analyse gezien vanuit het perspectief van het studiehuis als eigenstandig sociaal systeem binnen het systeem voortgezet onderwijs. Het gaat bij beide analyses om de in standhouding van het systeem van waaruit gekeken wordt. Om dat te bereiken moeten problemen worden opgelost. De analyse vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs richt zich op de functies die het ontwikkelen van een studiehuis heeft voor het oplossen van de problemen waarmee het voortgezet onderwijs intern en extern wordt geconfronteerd. De analyse vanuit het perspectief van het studiehuis richt zich op het oplossen van problemen binnen en buiten het studiehuis als ontwikkelend systeem.

Beide delen van het onderzoek kunnen worden getypeerd als een functionalistisch onderzoek. Ze worden uitgevoerd met behulp van hetzelfde model. Alleen het analyseniveau is verschillend. Niveau moet daarbij niet gezien worden als een hiërarchisch begrip. Het gaat om inzoomen (zie figuur 2.4). Het sociale systeem studiehuis is een zelfstandig systeem binnen het sociale systeem voortgezet onderwijs. De contexten van beide sociale systemen zijn voor een groot deel dezelfde.

Daarom is ervoor gekozen in de analyse van het studiehuis als curriculumvernieuwing de analyse van de context te beperken tot het voortgezet onderwijs.

De functies zijn in kaart gebracht door een analyse van het studiehuisdiscours zoals dat is vastgelegd in de interviews van de Commissie van het Parlementaire Onderzoek Onderwijsvernieuwingen.

Zowel het oriënterend onderzoek als het eigenlijke onderzoek zijn vormen van interpretatief onderzoek. Dat wil zeggen dat gepoogd wordt de uitspraken van de betrokkenen op een systematische en traceerbare manier te duiden en deze interpretaties te verwerken in de resultaten en conclusies. Een interpretatief onderzoek houdt in dat gewerkt wordt met kwalitatieve data. Deze zijn verzameld en geanalyseerd met gebruikmaking van aanbevelingen van Miles en Huberman (1994) en Wester en Peters (2004) voor het doen van kwalitatief onderzoek.

3.5 De introductie van het probleemgebied

3.5.1 De dataverzameling en data-analyse van het oriënterend onderzoek

Voor het oriënterend onderzoek zijn twee onderzoeksactiviteiten ondernomen. Er zijn zes adviesrapporten en negentien interviews geanalyseerd. Ter ondersteuning en verificatie is daarnaast gebruikgemaakt van studiehuisinformatie, tijdschriftartikelen en krantenartikelen (zie bijlage 5 en 6).

Achter in de nota Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs (1991) is een overzicht gegeven van adviezen en onderzoeken die gebruikt zijn bij het totstandkomen van deze nota. Het gaat om verschillende interne studies van het ministerie van onderwijs, om een inventarisatie van selectie en toelatingspraktijk binnen hogescholen door de inspectie, om het sociaal en cultureel rapport van 1990 en om zes rapporten van adviescommissies (HBO-raad, 1990,) ((tijdelijke) Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt, 1990) (Sociaal-Economische Raad, 1990) (Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs, 1987), waaronder een commissie van de OESO (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (als penvoerder van de OESO), 1990). Één advies heeft betrekking op het MBO en is niet meegenomen in het oriënterend onderzoek. De overige vijf rapporten zijn nader bestudeerd. Daaraan is een zesde rapport dat door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen als zelfevaluatie is opgesteld ter voorbereiding van het OESO-onderzoek, toegevoegd. Bekeken is welke commissie het rapport heeft geschreven, uit welke leden de commissie bestaat, wie wanneer de commissie heeft ingesteld, wanneer het rapport is gepubliceerd en welke onderlinge verwijzingen er gedaan worden. Tenslotte is nagegaan welke aanbevelingen de commissies in hun rapporten opne-

men. Deze kenmerken zijn, samen met een korte toelichting, weergegeven in een schema in bijlage 1.

De interviews die zijn geanalyseerd zijn afgenomen door journalist Hans Knoppert ten behoeve van de voorbereiding van de publicatie 'Van metafoor naar werkelijkheid' (Knoppert & Cornelisse, 2000). Het zijn interviews aan de hand waarvan wordt geprobeerd het ontstaan van het studiehuis te reconstrueren. De publicatie is bedoeld als terugblik op het ontstaan van het studiehuis ter gelegenheid van het afscheid van Clan Visser 't Hooft van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs. Visser 't Hooft schrijft in het voorwoord dat voor een objectieve kijk op de gebeurtenissen aan twee buitenstaanders waaronder Knoppert, gevraagd is hun ervaringen – die van hem zijn opgedaan aan de hand van interviews – op schrift te stellen “en de kool en de geit daarbij niet te sparen”. Even verder vermeldt Visser 't Hooft dat er voor gekozen is niet in de teksten in te grijpen. De omschrijvingen lijken een garantie voor een objectieve reflectie. Daar staat tegenover dat een verzoek om een publicatie die iemands' afscheid moet markeren, meestal niet leidt tot een kritische stellingname. Feit is dat het in de interviews die als bron dienen voor het aandeel van Knoppert in de publicatie, gaat om een terugblik door negentien zeer betrokken personen (zie bijlage 2) in het jaar 2000, kort na de invoering van het studiehuis. In hoeverre Knoppert zich bij de keuze van de geïnterviewden, behalve door zijn eigen behoefte aan informatie, door andere personen en/of argumenten heeft laten leiden, is uit de publicatie niet af te leiden. De integrale interviews bevinden zich in zijn archief en zijn door hem ten behoeve van het onderzoek afgestaan. Aan de geïnterviewden is toestemming gevraagd het materiaal – ook de niet-gepubliceerde delen – te gebruiken voor onderzoek. Alle interviews zijn voor het onderzoek in segmenten verdeeld. Een segment is een stuk tekst waarin een betekenisvol 'statement' zit dat in de meest brede zin betrekking heeft op de onderzoeksvraag.

Begonnen is met een open codering van de interviews met behulp van zogenaamde 'veldbetrokken' begrippen (Wester & Peters, 2004). De codering vindt plaats aan de hand van drie werkvragen:

- Waarom is verandering nodig in het onderwijs?
- Welke actoren zijn te onderscheiden?
- Voor welke oplossingen wordt gekozen?

Na acht interviews zijn de codelijsten die ontstaan als resultaat van de open codering, gereduceerd door het verwijderen van zowel te algemene begrippen als te specifieke begrippen, tenzij deze bijzonder relevant zijn om de werkvragen te beantwoorden en door bij begrippen die in verschillende grammaticale verschijningsvormen voorkomen (zoals bijwoord, zelfstandig naamwoord, werkwoord), te kiezen voor één van die verschijningsvormen. De acht interviews zijn vervol-

gens opnieuw gecodeerd aan de hand van de gereduceerde lijsten. Daarna zijn ook de elf overige interviews gecodeerd aan de hand van de drie werkvragen en de herziene codelijsten. Nadat alle interviewfragmenten zijn gecodeerd, worden de tekstfragmenten nogmaals gereduceerd door te verifiëren of ze betrekking hebben op het onderzoeksgebied en de onderzoeksperiode. Met de drie werkvragen als uitgangspunt is vervolgens gezocht naar relaties tussen de codes. Van iedere werkvraag is een schema gemaakt waarin per werkvraag relaties tussen codes in beeld zijn gebracht. De positionering van de codes in de verschillende schema's leidt tot het formuleren van hoofdcodes. Vervolgens is besloten de drie schema's te integreren en het resultaat als leidraad te nemen bij de beschrijving van de analyse van het ontstaansproces van het studiehuis (zie paragraaf 1.5). De codelijst en de gereduceerde codelijsten WIE, WELKE en WAAROM zijn opgenomen als bijlagen 3 en 4.

De analyse geeft een antwoord op de onderzoeksvragen:

- Waarom moet er een studiehuis komen?
- Wie zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het studiehuisidee?

In de literatuur is gezocht naar mogelijke oorzaken voor de gang van zaken bij de ontwikkeling van het studiehuis en voor de veranderingen in het draagvlak. De aanwijzingen die daaruit voortkomen dienen als uitgangspunten voor het zoeken naar een theoretisch kader om te komen tot de constructie van een analysemodel voor onderwijsvernieuwing.

3.5.2 Betrouwbaarheid en validiteit in het oriënterend onderzoek

Tijdens het oriënterend onderzoek zijn tientallen memo's geschreven, waarvan de meeste voor commentaar zijn voorgelegd aan collega-onderzoekers. De inhoud van de memo's varieert sterk. Ze gaan o.a. over de begripsvorming, relevante theorieën, over de relaties tussen de codes en het clusteren van codes tot hoofdcodes en het ontwerpen van schema's.

Behalve met behulp van memo's is het vooronderzoek ook besproken tijdens gestructureerd overleg met collega-onderzoekers en tijdens onderzoeksbijeenkomsten waarin 10 à 12 collega's meedenken over oplossingen voor ontstane problemen.

Voor de beschrijving van het ontstaansproces van het studiehuis zijn verschillende bronnen gebruikt die het mogelijk maken de informatie onderling te verifiëren. Naast de negentien zogenaamde 'Knoppert-interviews' en de documentenanalyse zoals weergegeven in bijlage 1, gaat het om studiehuisinformatie, tijdschriftartikelen en krantenartikelen (zie bijlagen 5 en 6).

3.6 Het onderzoek

3.6.1 De dataverzameling van het onderzoek

De opzet is om na het oriënterend onderzoek en het vaststellen van het theoretisch kader, een selectie van de deelnemers aan de ‘Knoppert-interviews’, te benaderen met een vragenlijst vanuit het perspectief van de nieuwe onderzoeksvragen. Tijdens de voorbereiding neemt de Tweede Kamer het besluit een parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in te stellen. Een van de te onderzoeken casussen is het studiehuis. De beoogde onderzoeksgroep overlapt voor een groot deel de geïnterviewden uit de ‘Knoppert-interviews’. Daardoor ontstaat de volgende keuze:

- interviews afnemen vanuit het eigen onderzoeksperspectief of:
- interviews of delen van interviews van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen analyseren, die betrekking hebben op de ontwikkeling en invoering van het studiehuis.

Gekozen is voor het laatste. De verwachting is dat de voordelen die het gebruik van de POO-interviews met zich meebrengen, zullen opwegen tegen het nadeel. De voordelen zijn de breedte, de omvang, en de kwaliteit van de interviews, die zorgen voor een informatiegehalte, dat als solitaire onderzoeker nooit te bereiken zal zijn. Bovendien geeft zoveel informatie van zoveel verschillende betrokkenen de mogelijkheid een onderlinge check uit te voeren die de interne betrouwbaarheid zal bevorderen.

Een nadeel is dat de vragen in de POO-interviews gesteld worden vanuit een ander onderzoeksperspectief. In het voorwoord van het eindrapport *Tijd voor Onderwijs* (2008, p. 7) wordt de opdracht geformuleerd als “terug te kijken naar de ingrijpende vernieuwingen in het voortgezet onderwijs vanaf begin jaren negentig, te komen tot een oordeel over de kwaliteit van het onderwijs en lessen te trekken voor de toekomst.” Volgens de hoogleraren onderwijsrecht die ter voorbereiding een van de deelonderzoeken uitvoeren (*Deel A Deelonderzoek hoogleraren Onderwijsrecht*, 2008), staat in het parlementaire onderzoek de vraag centraal vanuit welke sturingsprincipes de overheid moet handelen om samen met het onderwijsveld een bijdrage te leveren aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

In dit onderzoek gaat het om het ontwikkelen van een analysemodel voor onderwijsvernieuwingen. Het studiehuis dient daarbij als testcase. Het overheidsperspectief dat centraal staat in het parlementaire onderzoek, is ook onderdeel van het analysemodel, maar wordt gesteld naast verschillende andere perspectieven. Gebruik maken van het materiaal van de commissie betekent dat het overheidsperspectief meer aandacht krijgt dan de overige perspectieven die bij onderwijsvernieuwing te hanteren zijn.

Tot de interviews die door de commissie POO zijn afgenomen tijdens de openbare hoorzittingen, behoren geen interviews van individuele docenten die spreken op persoonlijke titel. Ook dat is een nadeel. Maar omdat in het oriënterend onderzoek duidelijk is geworden dat bij de ontwikkeling van het studiehuis de individuele docent op de werkvloer slechts een marginale rol speelt, weegt ook dit nadeel minder dan de voordelen.

Er zijn dertig interviews waarin uitspraken over het ontstaan van het studiehuis zijn terug te vinden. De integrale interviews zijn terug te vinden in de verslagen van de openbare hoorzittingen van de commissie POO (Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Verslagen, Deel A en Deel B, 2008). In bijlage 7 bevindt zich een lijst met de namen van de geïnterviewden waarvan de interviews voor dit onderzoek zijn gebruikt en hun functie ten tijde van de onderzoeksperiode, zoals gepubliceerd in de genoemde verslagen Deel A en Deel B.

Volgens de theorie waar het analysemodel op gebaseerd is, zijn vier organisatieniveaus te onderscheiden (zie fig. 2.1):

1. societal (in dit onderzoek: bewindslieden, parlementariërs, ambtenaren, adviescommissies, proces management, inspectie),
2. institutional (in dit onderzoek: overkoepelende verenigingen van hogescholen en universiteiten, besturen van (grote) onderwijsinstellingen, bestuursorganisaties, koepelorganisaties, vak(docenten)verenigingen, schoolleidersorganisaties, vakbonden, ouderorganisaties, leerlingorganisaties en uitgeverijen),
3. managerial (in dit onderzoek: schoolorganisaties en hun directies en wat hen ondersteunt zoals de verzorgingsstructuur, adviesbureaus, wetenschappers en netwerkcoördinatoren),
4. individual (in dit onderzoek: docenten, leerlingen en ouders).

Ieder organisatieniveau heeft een dominante functie binnen een van de functiegebieden van het systeem. Vandaar dat voorafgaand aan de codering een indeling is gemaakt van de ondervraagden in deze dertig interviews, over de verschillende organisatieniveaus in het voortgezet onderwijs (zie bijlage 6). Daarbij is gekeken op welk organisatieniveau de geïnterviewde ten tijde van de ontwikkeling van het studiehuis het meest actief is.

Er zijn zestien interviews in het werkbestand societal, negen in het werkbestand institutional en vijf in het werkbestand managerial ingevoerd. Er zijn geen interviews met actoren op het individuele niveau. De docenten, leerlingen en ouders die ondervraagd zijn, zijn allen uitgenodigd als vertegenwoordigers van organisaties en niet op persoonlijke titel. De onevenwichtige verdeling van de interviews over de verschillende organisatieniveaus is de consequentie van het gebruik van de POO-interviews zoals eerder in deze paragraaf besproken. Het feit dat er geen interviews op het individuele niveau zijn ingedeeld en slechts vijf interviews op het

managerial niveau wil echter niet zeggen dat er geen informatie wordt gegenereerd over het functioneren van de verschillende subsystemen om het model uit te testen. De indeling van een geïnterviewde in een bepaald organisatieniveau, omdat hij of zij daar tot de dominante actoren behoort, sluit immers niet uit dat deze ook informatie geeft over de subsystemen waar andere geïnterviewden dominant zijn.

De analyse van de POO-interviews beperkt zich – net als die van de Knoppert-interviews – tot de periode van ontwikkeling en voorbereiding van de invoering van het studiehuis en eindigt op het formele moment van invoering, 1 augustus 1998. Interviews en interviewdelen die betrekking hebben op de periode ná 1 augustus 1998, zijn niet meegenomen. Zoals aangegeven in paragraaf 3.4 is het begin van de onderzoeksperiode moeilijker aan te geven dan het einde. Voor dat het studiehuis zijn naam krijgt, zijn er al ontwikkelingen in de wetenschap en het onderwijs die het karakter van het studiehuis mede bepalen. Ook voorafgaande onderwijsvernieuwingen of pogingen daartoe, beïnvloeden het ontstaan van het studiehuis. Hoewel het onderzoek zich beperkt tot het studiehuis als onderwijsvernieuwing, zijn sommige opmerkingen over de middenschool, de basisvorming en ook over de ontwikkeling van het onderwijs voor de nieuwe Medische Faculteit in Maastricht zo relevant voor het ontstaan ervan, dat ze worden meegenomen.

Gezien de politieke doelstellingen van het parlementair onderzoek is het te begrijpen dat veel vragen en antwoorden evaluatief van aard zijn. Als uit deze antwoorden informatie is te destilleren die inzicht verschaft in het ontwikkelingsproces en het functioneren van het studiehuis in de voorbereidingsperiode, worden deze meegenomen.

Het is mogelijk dat er een verschil zit in de herbeleving van gebeurtenissen met de wetenschap hoe het er tien tot vijftien jaar later voor staat en de beleving op het moment zelf. In dit onderzoek ligt in navolging van Weick (1995) de nadruk op het retrospectieve karakter van betekenisgeving. Weick baseert zich daarbij op de analyse van Schutz's "meaningful lived experience" (Schutz geciteerd door Weick, 1995, p. 24). Mensen weten slechts wat zij doen als zij het gedaan hebben. Dat neemt niet weg dat mensen "gebeurtenissen uit het verleden enigszins vertekenen in een richting die hun zelfbeeld ten goede komt" (Brybaert, 2009, p. 384). Door te verklaren dat het gaat om 'wijsheid achteraf' blijken verschillende geïnterviewden (Wijnen, Wagemakers, Henkens, Dijkma) zich bewust van deze 'hindsight bias' in hun verhaal. Het nadeel van een mogelijke vertekening in de weergave van de gebeurtenissen na een periode van tien à vijftien jaar, wordt ook gecompenseerd door het voordeel dat mensen in de tussenliggende jaren meer overzicht hebben gekregen over de gang van zaken en meer afstand hebben kunnen nemen van de politieke, persoonlijke en vaak emotionele ladingen die de vele beslissingen destijds met zich mee hebben gebracht. De terugblik op het ontstaan van het studiehuis door betrokkenen wint daardoor aan waarde. De

grote diversiteit aan respondenten en informanten zorgt bovendien voor inter-subjectiviteit.

3.6.2 De data-analyse van het onderzoek

De analyse van de data in het onderzoek waarin het analysemodel wordt uitgetest, vindt plaats op twee niveaus: een analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs en een analyse vanuit het systeem studiehuis. Op beide niveaus wordt gebruik gemaakt van hetzelfde analysemodel.

De tekstfragmenten in de categorieën die betrekking hebben op de functiegebieden aanpassing, doelbereiking, integratie en patroonhandhaving, worden gecodeerd met het oog op de analyse vanuit het sociaal systeem voortgezet onderwijs. De tekstfragmenten in de categorie curriculumvernieuwing worden gecodeerd ten behoeve van de analyse vanuit het sociaal systeem studiehuis. De splitsing van de analyse in de twee niveaus vindt plaats na de segmentering en de (eerste) codering zoals die worden toegelicht in onderstaande paragrafen 3.6.2.1 en 3.6.2.2.

In de hoofdstukken 4 tot en met 7 worden de resultaten van de analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs beschreven. Per hoofdstuk wordt één functie beschreven. Hoofdstuk 4 beschrijft de functie aanpassing, hoofdstuk 5 de functie doelbereiking, hoofdstuk 6 de functie integratie en hoofdstuk 7 de functie patroonhandhaving.

In hoofdstuk 8 worden de resultaten van de analyse vanuit het systeem studiehuis beschreven. De keuze voor de POO-interviews betekent dat veel informatie over het functioneren van het studiehuis op de scholen van bestuurders en andere beleidsmakers komt. Zij spreken over het studiehuis zoals dat volgens hen door de mensen op de werkvloer (schoolleiders, docenten en leerlingen) wordt ervaren. Er komen ook enkele schoolleiders en docenten aan het woord. Dat zijn echter geen doorsnee schoolleiders en docenten maar bestuurders van verenigingen. Omdat er in de interviews meer bestuurders en andere beleidsmakers aan het woord komen dan mensen van de werkvloer, is er in verhouding meer informatie over onderwerpen waar deze actoren zeggenschap over hebben, zoals de opname van vaardigheden in examenprogramma's en het toetsen daarvan.

Segmentering

De analyse begint met de indeling van de interviews in werkbestanden en de segmentering van de teksten. Ook in het vervolgonderzoek is een segment een stuk tekst waarin een betekenisvol 'statement' zit. Alleen is de indeling nu gemaakt met het doel een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen zoals geformuleerd aan het einde van hoofdstuk 2. De omvang van de segmenten loopt uiteen. Soms val-

len mensen in herhaling of zeggen hetzelfde met andere woorden. Soms lopen er uitspraken over andere vernieuwingen die niet binnen de onderzoeksopdracht vallen, door wel relevante tekst heen. Soms kost het een geïnterviewde veel moeite om tot een bepaalde uitspraak te komen. Soms gaat het om een aantal ja/nee antwoorden die zonder meer omgevingstekst geen betekenis hebben. Er zijn in het vervolgonderzoek 2832 segmenten geanalyseerd. Daarvan zijn er 580 die buiten het onderzoeksveld vallen, zoals afgebakend in paragraaf 3.4. De meeste segmenten vallen buiten het onderzoeksveld omdat ze betrekking hebben op de invoering van het vmbo. Verschillende geïnterviewden zijn zowel over de invoering van het studiehuis als over de invoering van het vmbo ondervraagd. Soms zijn daar vragen over het nieuwe leren aan toegevoegd. De interviews zijn bovendien met een wisselend aantal geïnterviewden gehouden. Vaak gaat het om één geïnterviewde, soms om twee, soms om drie of vier. De onderwerpen zijn door de interviewers zoveel mogelijk van elkaar gescheiden. Soms lopen ze toch door elkaar heen. Soms vallen geïnterviewden elkaar in de rede of vullen elkaar aan.

Omdat in de interviews waarin meerdere onderwijsvernieuwingen aan de orde worden gesteld, informatie over het studiehuis af en toe wordt meegenomen in antwoorden op vragen over andere onderwijsvernieuwingen en omdat informatie over een van de twee andere onderwijsvernieuwingen nogal eens relevant blijkt voor de ontwikkeling van het studiehuis, is ervoor gekozen de interviews waarin het studiehuis aan de orde komt, in hun geheel te segmenteren. Doordat soms meerdere onderwerpen behandeld worden en door het verschillende aantal geïnterviewden per interview, is het aandeel studiehuis per interview wisselend van omvang.

Codering

Het gaat in het onderzoek om een andere codering dan in het oriënterend onderzoek. Het is geen zoektocht meer naar concepten. Op basis van het analysemodel dat is ontwikkeld in het theoretisch kader vormen de functies van het systeem voortgezet onderwijs (aanpassing, doelbereiking, integratie en patroonhandhaving), en de concepten curriculumvernieuwing en uitwisselingen, de categorieën. Bij uitwisselingen gaat het om uitwisselingen van producten en diensten tussen subsystemen of functiegebieden als een soort ruilhandel voor een (sub)systeem om te overleven. Uitwisselingen blijken in het model echter te abstract gedefinieerd om terug te vinden op het concrete niveau waarop de meeste interviewuitspraken worden gedaan. De codecategorie uitwisselingen is daarom verwijderd. Het concept uitwisselingen komt later aan de orde als de codes in een tweede coderingsronde worden geclusterd (zie par. 3.6.2.1). Verbale uitwisselingen tussen de verschillende subdomeinen zijn wel te onderscheiden in de tekstfragmenten. Daarvoor is bij de codering de categorie communicatie

ingevoerd. De signalen in de interviews over verbale communicatie tussen de verschillende subsystemen, blijken nogal onevenwichtig verdeeld. De communicatie speelt zich met name af tussen personen op het societal niveau onderling (116 van 546 codes toegekend) en tussen personen op het societal niveau en het institutional niveau (146 van 546 codes). De resterende 284 codes zijn verspreid over de zeven andere mogelijke niveau-combinaties en de code communicatie algemeen. Gemiddeld 35,5. Omdat de codecategorie weinig informatief blijkt voor de beantwoording van de onderzoeksvragen zijn de tekstfragmenten opnieuw bekeken en zijn zo nodig andere codes toegevoegd. Om de mogelijkheid open te laten in de loop van het onderzoek tot andere inzichten te komen, is de categorie communicatie in het programma behouden, maar wordt uiteindelijk niet gebruikt voor de analyse.

Voor de segmentering en de codering van de interviews wordt gebruik gemaakt van het computerprogramma Kwalitan (Peters, 2000). In de 2832 segmenten in de 30 interviews die informatie bevatten over het ontstaan van het studiehuis, worden 93 verschillende codes gebruikt. In totaal worden 3767 codes toegekend, waarvan 580 keer de code 'buiten onderzoeksveld' en 546 codes die binnen de categorie communicatie vallen, die in de analyse uiteindelijk geen rol speelt. Inclusief de segmenten/codes 'buiten onderzoeksveld' en de codes in de categorie communicatie, is de gemiddelde frequentie van de codes 40,07 en wordt per segment 1,33 codes toegekend. Als de segmenten die buiten het onderzoeksveld vallen en de codecategorie communicatie buiten beschouwing worden gelaten, gaat het om 2252 segmenten (2832 – 580) en om 2631 codes (3767 – 580 – 546). (Bij de code 'buiten onderzoeksveld' vallen code en segment samen.) Na deze 'opschoning' is de gemiddelde frequentie van de codes (2631:93=) 28,29 en de toekenning van het aantal codes per segment (2631:2252=) 1,17.

In figuur 3.2 wordt in een tabel de verdeling van de codes in de interviews over de vijf (voor het onderzoek relevante) codecategorieën, per organisatieniveau weergegeven. Het totaal aantal codes per organisatieniveau is genormeerd (op 1 gesteld). Daarmee is het effect van de verschillende aantallen interviews per organisatieniveau geneutraliseerd.

De tabel laat zien in welke (relatieve) mate de verschillende invalshoeken (=codecategorieën) van dit onderzoek, per organisatieniveau aan de orde komen in de POO-interviews.

Een totaaloverzicht van het aantal codes en de codecategorieën is te vinden in bijlage 7.

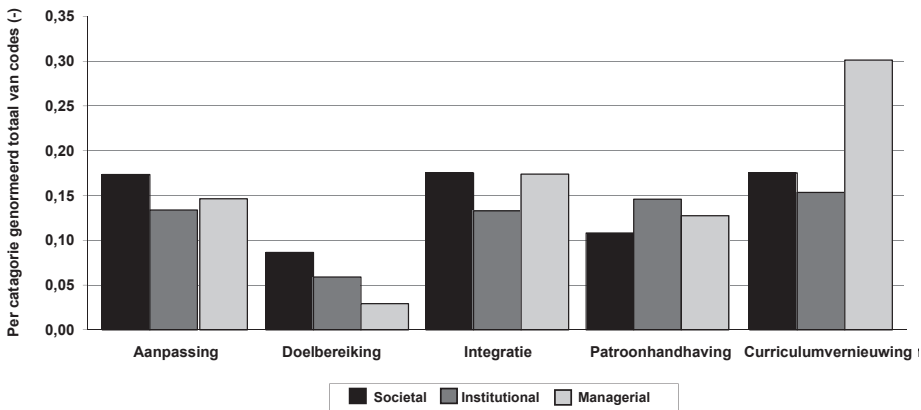


fig. 3.2 genormeerde verdeling van codes over de codecategorieën op de drie organisatieniveaus

In de tabel is te zien dat alle vijf de codecategorieën binnen alle drie de organisatieniveaus redelijk vertegenwoordigd zijn. De twee cijfers die er uitspringen zijn de geringe aandacht voor doelbereiking op het niveau van schoolleiders en schoolondersteuners (managerial) en de grote aandacht die hetzelfde organisatieniveau besteedt aan het studiehuis als curriculumvernieuwing. Uiteraard worden deze cijfers beïnvloed door de vraagstelling.

Voor het onderzoek is het van belang te zien dat er een redelijke verdeling is van de informatie over de verschillende organisatieniveaus en over de verschillende invalshoeken van dit onderzoek. Actoren op alle drie de organisatieniveaus spreken zich in ruime mate uit over het subsysteem integratie waar het vierde, in de interviews ontbrekende, organisatieniveau (individual) dominant is. Er is dus voldoende materiaal om het analysemodel uit te testen. Dat in de informatie over het subsysteem integratie voor een groot deel wordt voorzien door ‘derden’ en niet door de mensen op de werkvloer, betekent wel een beperking van de geldigheid van de conclusies met betrekking tot de functie integratie.

Na de codering zijn overzichten gemaakt van de gecodeerde tekstfragmenten. Daarbij is de volgende ordening gebruikt: categorie – code – geïnterviewde. Deze bewerking wordt tevens gebruikt als correctieronde voor de coderingen. Nagegaan is of de code in de goede categorie is ondergebracht en of de in de loop van de codering toegevoegde codes, alsnog moeten worden toegekend aan tekstfragmenten die gecodeerd zijn vóór de toevoeging. Tot slot is bekeken of codes die slechts aan 1 of 2 van de 2252 segmenten zijn toegekend, ondergebracht moeten worden bij andere codes als ze zich daarvan weinig onderscheiden, of opgeheven als de codering geen relevante informatie toevoegt. Sommige sum-

mier toegekende codes blijven staan omdat het relevant is te weten dat ze zo weinig voor komen.

Door het gebruik van interviews die afgenomen zijn ten behoeve van een ander onderzoek met andere onderzoeksvragen, is de segmentering van de teksten gecompliceerd. In paragraaf 3.6.2 is een aantal problemen bij de segmentering opgesomd. Omdat het aantal segmenten niet los te zien is van het aantal codes, moeten de absolute aantallen van de codes in de overzichten worden gerelativeerd.

3.6.2.1 De analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs

Ten behoeve van de analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs zijn de codes in de codecategorieën die betrekking hebben op het systeem voortgezet onderwijs, geclusterd (zie h4 t/m h7). In de eerste twee categorieën (aanpassing en doelbereiking) is in de tekstfragmenten bovendien een onderscheid gemaakt in interne en externe tendensen die in de fragmenten zijn waar te nemen en die corresponderen met tendensen in het analysemodel. Deze tendensen worden aan het begin van de betreffende resultaathoofdstukken in een schema verduidelijkt.

De clustering is gebaseerd op de uitwisselingen die er plaats vinden tussen de verschillende subsystemen in het analysemodel. Het uitwisselingsschema is op beide systemen (voortgezet onderwijs én studiehuis) van toepassing. Zowel de clustering van de codes binnen de categorieën als de indeling van de tekstfragmenten in te onderscheiden tendensen, betekenen een verdere reductie van de data.

3.6.2.2 De analyse vanuit het systeem studiehuis

Zoals vermeld in hoofdstuk 1 is het de bedoeling een analysemodel voor het ontwikkelingsproces van curriculumvernieuwingen te construeren en dit toe te passen bij de analyse van het ontstaansproces van het studiehuis in het systeem voortgezet onderwijs. In de loop van het onderzoek is besloten om het analysemodel niet alleen uit te proberen op het niveau van het voortgezet onderwijs maar ook op het niveau van het studiehuis als curriculumvernieuwing. Daarbij wordt het studiehuis gezien als een zelfstandig sociaal systeem, binnen het sociaal systeem voortgezet onderwijs zoals in beeld gebracht in figuur 2.4 en toegelicht in paragraaf 2.10. Het is een illustratie van het Droste-effect in de theorie van Parsons. Een systeem binnen een systeem betekent dat er grote overeenkomsten zijn tussen de functies, actoren, uitwisselingen en context. Een verschil is echter dat bij de analyse vanuit het systeem studiehuis het voortgezet onderwijs zélf, ook tot de context behoort. Omdat de context bij de analyse van de functie aanpassing op het niveau voortgezet onderwijs veel aandacht krijgt en omdat door de grote overeenkomsten bij de analyse van de functie aanpassing vanuit het systeem studiehuis

herhalingen niet te voorkomen zijn, is ervoor gekozen bij de laatste analyse de context te beperken tot het voortgezet onderwijs.

De codecategorie curriculumvernieuwing bevat de tekstfragmenten die betrekking hebben op het studiehuis als curriculumvernieuwing op de werkvloer. De tekstfragmenten binnen deze codecategorie zijn tweemaal gecodeerd. De eerste keer in het Kwalitanprogramma aan de hand van codes die zijn gebaseerd op curriculumcomponenten. Bij het identificeren van de componenten in de interviews is uitgegaan van de indeling van Van den Akker (2006). Daar zijn echter andere componenten aan toegevoegd die gezien kunnen worden als concretisering van componenten uit deze indeling, maar zo specifiek zijn voor het studiehuis, dat ze ten behoeve van het onderzoek apart zijn gecodeerd. Zo is leren leren te zien als een realisatie van het pedagogisch-didactisch handelen, maar is vanwege zijn betekenis voor het studiehuis voor de analyse onderscheiden. Op basis van het theoretisch kader zijn voor de analyse de codes die in de eerste ronde zijn toegekend en zijn gebaseerd op curriculumcomponenten ondergebracht in twee clusters: classification en framing.

De tweede codering heeft plaats gevonden in Word met behulp van codes die net als bij de analyse van het ontstaansproces zijn gebaseerd op de functionele analyse van Parsons: aanpassing, doelbereiking, integratie en patroonhandhaving. De tweede coderingsronde is tevens gebruikt als correctieronde voor de eerste codering. Beide bewerkingen van de geselecteerde tekstfragmenten betekenen een verdere reductie van de data.

3.6.3 Validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek

In de interne validatie met betrekking tot de begrippenlogica, de manier van redeneren en het onderzoeksontwerp, is in dit onderzoek in belangrijke mate voorzien door collega-onderzoekers. Daarvoor zijn vele vormen van overleg gehanteerd. Van de overleggen zijn verslagen gemaakt. Voor de hierboven genoemde onderwerpen is ook veel gebruikgemaakt van memo's. Sommige memo's zijn geschreven als voorbereiding op een overleg, sommige als reactie op een overleg en sommige als individuele reflectie. Meestal zijn de memo's mondeling becommentarieerd, soms schriftelijk. Daarnaast zijn er begrippenmemo's geschreven die bedoeld zijn om de codes en de categorieën verder uit te werken. Deze zijn opgeslagen in het Kwalitan-computerprogramma. De andere memo's zijn buiten het programma gearchiveerd. Net als bij het vooronderzoek varieert de inhoud van de memo's sterk. Om de vele contacten met collega-onderzoekers en de variëteit in memo's te illustreren is in bijlage 9 een selectie opgenomen uit de memo's over een periode van twee maanden: de maanden november 2006 en januari 2007 (december is vakantiemaand).

De externe validiteit van het model moet bewezen worden door een vergelijking van de resultaten met de resultaten van andere analyses van onderwijsvernieuwingen (zie hoofdstuk 10) en door toepassingen van het model op andere onderwijsvernieuwingen.

Omwille van de interne betrouwbaarheid zijn in het onderzoek diverse controle rondes ingebouwd. Onderstaand zijn de momenten van deze controlerondes in de onderzoeksopzet aangegeven. De controles zijn in principe door de onderzoeker zelf uitgevoerd. In bijeenkomsten met een collega-onderzoeker zijn de bewerkingen en de resultaten daarvan besproken en zo nodig herzien.

De verschillende bewerkingen van de tekstfragmenten in het vervolgonderzoek bieden een ruime gelegenheid om voor de coderingen controlerondes in te bouwen. Hieronder worden de controlemomenten weergegeven:

- Bij de herschikking van de gecodeerde tekstfragmenten in overzichten volgens de indeling *categorie – code – geïnterviewde*, is opnieuw bekeken of de tekstfragmenten goed gecodeerd zijn en is de codering eventueel gecorrigeerd.
- Voor de analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs zijn de tekstfragmenten met dezelfde codes binnen één codecategorie, geclusterd op basis van concepten uit het uitwisselingsschema (zie figuur 2.5). Ook deze bewerking is gebruikt om de codering te controleren
- Voor de analyse vanuit het systeem studiehuis zijn de tekstfragmenten die gecodeerd zijn binnen de codecategorie curriculumvernieuwing, een tweede maal gecodeerd met codes op basis van curriculumcomponenten. Bij deze tweede coderingsronde zijn gelijktijdig de codes uit de eerste coderingsronde opnieuw bekeken en zo nodig herzien.
- Vervolgens zijn de codes op basis van curriculumcomponenten in twee clusters (classification en framing) verdeeld. Bij deze bewerking is zowel de codering binnen de codecategorie curriculumvernieuwing (nogmaals), als de tweede codering op basis van curriculumcomponenten gecontroleerd.

De interne betrouwbaarheid van het onderzoek wordt ook versterkt door de keuze voor de POO-interviews. De beschikbaarheid van veel en uitgebreide interviews maakt het mogelijk uitspraken van verschillende geïnterviewden over dezelfde onderwerpen met elkaar te vergelijken. Die vergelijking wordt bevorderd door de manier waarop deze citaten in de resultaathoofdstukken worden gegroepeerd.

De externe betrouwbaarheid is nagestreefd door in dit hoofdstuk zo uitvoerig mogelijk verslag te doen van de verschillende stappen die in het onderzoek zijn genomen en door het opnemen van data-informatie in bijlagen en het verwijzen naar gebruikte bronnen.

Hoofdstuk 4

Aanpassing in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis

4.1 Aanpassing in het voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs benaderen als een systeem heeft consequenties voor het taalgebruik. Men komt er niet onderuit te praten over de functies van het onderwijs, over het ‘product’ onderwijs en het productieklimaat. Om een goed ‘product’ te kunnen maken heeft het voortgezet onderwijs een goed productieklimaat nodig. Een goed productieklimaat is het ruilmiddel van het subsysteem aanpassing met de andere subsystemen. Om een goed productieklimaat te realiseren worden door het subsysteem aanpassing activiteiten ontwikkeld die erop gericht zijn om het voortgezet onderwijs aan te passen aan de eisen en beperkingen van zijn omgeving. Op zijn beurt wordt geprobeerd de context te gebruiken en aan te passen aan de behoeftes van het voortgezet onderwijs. In het analyse-instrument is de functie aanpassing te vinden in het gebied tussen de kenmerken *extern* en *middelen*.

Dominante actoren in dit functiegebied zijn de HBO-raad, de VSNU, besturen van onderwijsinstellingen, bestuursorganisaties, koepelorganisaties, docentenvakorganisaties, schoolleidersorganisaties, vakbonden en ouderorganisaties.

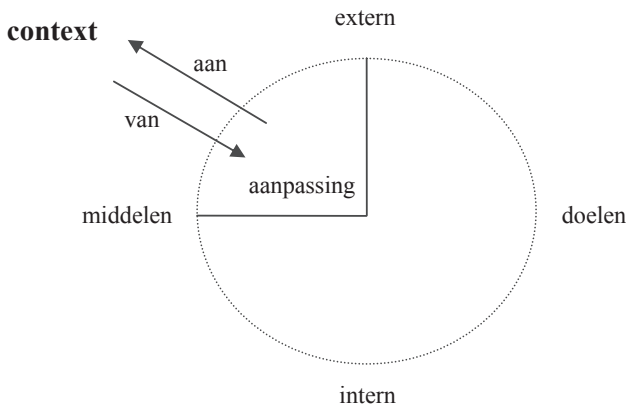


fig. 4.1 aanpassing in het systeem voortgezet onderwijs

Onderstaande onderwerpen die in de POO-interviews ter sprake komen, zijn te karakteriseren als een vorm van aanpassing van de omgeving aan het voortgezet

onderwijs, of als aanpassing van het voortgezet onderwijs aan de omgeving. Aanpassen aan de omgeving wil zeggen dat het voortgezet onderwijs naar manieren zoekt om zich aan te passen aan de eisen en wensen, maar ook beperkingen, van de maatschappij buiten het voortgezet onderwijs. Aanpassen van de omgeving betekent het beïnvloeden van de buitenwereld om tegemoet te komen aan eigen wensen en behoeftes van het voortgezet onderwijs. Alles met het doel een goed onderwijsklimaat te bevorderen.

Het overgrote deel van de onderwerpen in de interviews zijn te kenmerken als het zich aanpassen aan de context. Slechts drie van deze onderwerpen zijn ook aan te merken als het aanpassen van de context door het voortgezet onderwijs. Er zijn geen onderwerpen waarbij alléén sprake is van het aanpassen van de context door het voortgezet onderwijs.

4.2 Aanpassing in de POO-interviews

<i>aanpassing aan de context</i>	<i>aanpassing van de context</i>
<p>1.1.1 Middelen <i>efficiency</i> <i>financiën</i> <i>vorming brede scholengemeenschappen</i></p>	<i>Financiën</i>
<p>1.1.2 Bestuur <i>autonomie scholen en besturen</i> <i>bemoeienis overheid</i> <i>procesmanagement</i></p>	
<p>1.1.3 Politiek <i>politieke erfenis</i> <i>politieke profilering</i> <i>internationale vergelijkingen</i></p>	<i>Politieke profilering</i>
<p>1.1.4 Onderwijs <i>individueel, flexibel, maatwerk</i> <i>onderwijsonderzoek en -debat</i> <i>onderwijsvisie</i></p>	<i>Onderwijsonderzoek en -debat</i>
<p>1.1.5 Wensen <i>behoefte aan hoger opgeleiden</i> <i>wensen ouders en leerlingen</i></p>	

fig. 4.2 onderwerpen over aanpassing die voorkomen in de POO-interviews

4.2.1 Middelen

Efficiency

context → *vo*

In plaats van het woord bezuinigingen uit de jaren tachtig wordt begin jaren negentig het woord efficiency gebruikt voor veelal dezelfde soort operaties. Alle sectoren in de samenleving moeten efficiënter gaan werken, ook het voortgezet onderwijs. Ritzen is het meest uitgesproken in de noodzaak van efficiency hoewel hij in één adem opmerkt dat die nooit ten koste mag gaan van de onderwijskundige uitgangspunten:

“...De onderwijskundige uitgangspunten hebben steeds centraal gestaan. In de randvoorwaarden hebben we altijd geprobeerd om het ‘zo efficiënt mogelijk’ te doen. ...”

Ritzen zorgt voor een betere voorbereiding op het hoger onderwijs zodat leerlingen sneller door het systeem kunnen, maar dan moet het hoger onderwijs ook een beter rendement gaan vertonen. Dat gebeurt. Niet door een verbeterde aansluiting, maar doordat het financieringsmodel verandert, waardoor groei van het studentenaantal ontmoedigd wordt.

Ook het creëren van soepele leerwegen is voor Ritzen een efficiency-operatie bij uitstek. Niet alleen efficiënt voor de overheid maar ook voor de leerling:

“Ik denk nog steeds dat de keuzes die we gemaakt hebben de juiste zijn omdat we vloeiende leerwegen hebben gemaakt. Dat was veel meer het uitgangspunt. Inderdaad kan je dat ook efficiënte leerwegen noemen maar het is niet alleen de overheid die zwaarder in het krijt komt te staan als de leerweg zogenaamd inefficiënt is of een stapeling is maar ook de betreffende leerling. Hij verliest tijd en heel veel energie. ...”

De basisvorming, het vmbo, de brede scholengemeenschap en de tweede fase bieden in zijn ogen meer ruimte voor efficiënte of vloeiende leerwegen:

“...Dat was voortdurend onze gedachte en daarin waren de basisvorming, vmbo, de brede scholengemeenschap en de tweede fase allemaal zaken die in dat opzicht meer ruimte boden voor efficiënte of vloeiende leerwegen. Daar hebben we inderdaad heel sterk de nadruk op gelegd met toch vooral belonen. ...”

Efficiency heeft betrekking op het onderwijsproces. Hoe minder middelen gebruikt worden, hoe efficiënter het proces is. Effectiviteit heeft betrekking op het resultaat. Het gaat daarbij om de doeltreffendheid. Naast aandacht voor de efficiency van het onderwijsproces door het maken van nieuwe financieringsvormen en kortere leerwegen, is er volgens Leune in de beleidsvoering in verhouding

weinig aandacht voor condities die bijdragen tot de effectiviteit van het onderwijs:

“...Bijvoorbeeld over de condities voor effectief onderwijs hebben we geleidelijk aan heel veel kennis verworven, maar daarmee is in de beleidsvoering maar heel beperkt rekening gehouden. Vooral op het terrein van het onderwijsachterstandenbeleid maken we onvoldoende gebruik van de know how die we inmiddels hebben over hoe je dat beleid het meest effectief vorm kan geven.”

Efficiency en effectiviteit van het onderwijs op de werkvloer komen alleen ter sprake in het interview van Simons. Op de vraag of er voldoende wetenschappelijk bewijs is voor de efficiëntie en de effectiviteit van samenwerkend leren, zelfstandig werken, contextrijk leren en zelfstandig leren, antwoordt hij:

“Effectiever en efficiënter, allebei. Maar dat geldt niet voor zelfstandig leren. Daar is veel minder duidelijke evidentie voor maar daar is op zichzelf ook wat minder onderzoek naar gedaan. Het geldt zeker ook niet voor het contextrijke, het authentieke leren. Dat is eigenlijk een vernieuwing die nog heel weinig is onderzocht.”

Financiën

context → vo

Omdat het kabinet Lubbers 3 (1989-1994) te maken heeft met een tegenvallende economie en het financieringstekort wil terugdringen, is te verwachten dat ook het voortgezet onderwijs zich moet aanpassen aan de bezuinigingen die dat met zich meebrengt. Ritzen is in het kabinet Lubbers 3 minister van onderwijs. Hij vertelt zijn ondervragers dat de onderwijsvernieuwingen echter helemaal niet lijden onder de ongemakkelijke financiële situatie. Integendeel, er komen zelfs meer middelen beschikbaar. Ook volgens Netelenbos, die Wallage opvolgt als staatssecretaris, zijn in de periode waarin het studiehuis ontwikkeld wordt, de bezuinigingen aan het voortgezet onderwijs voorbijgegaan. Aanpassingen van het voortgezet onderwijs aan de financiële context, zijn niet aan de orde. Netelenbos:

“...Ik weet echter één ding heel goed en dat is dat Jo Ritzen en ik het er helemaal over eens waren dat in een tijd van bezuinigingen er niet bezuinigd kon worden op het funderend onderwijs. In die tijd is er dan ook altijd heel veel geld naar basis- en voortgezet onderwijs gegaan. ...”

vo → context

Als de ingangsdatum van het studiehuis moet worden vastgelegd, probeert het voortgezet onderwijs, ondersteund door het PMVO, de onderwijsbonden en enkele leden van de Tweede Kamer, geld beschikbaar te krijgen om de vernieuwing zo goed mogelijk door te voeren. Na overleg met de voorzitter van de Algemene Onderwijsbond zegt de staatssecretaris een bedrag van 50 miljoen toe. Het bedrag is volgens het PMVO vele malen te laag. Na de toezegging dat scholen, als ze dat willen, een jaar later mogen beginnen, zwichten Tweede Kamerleden uiteindelijk in meerderheid voor het bod, hoewel verschillende fracties zich eerst achter de financiële wensen van het PMVO hebben opgesteld. Het lukt het voortgezet onderwijs niet de context in dezen naar haar hand te zetten. Volgens voorzitter Dijs-selbloem van de POO-commissie, komt het geld ook nog eens uit de onderwijsbegroting en gaat ten koste van andere middelen voor het onderwijsveld. Netelenbos ziet dat anders:

“Maar er was al heel veel geregeld. In de onderwijsbegeleiding en in de hele onderwijs-scholingstrajecten zat heel veel geld. Ik werp de gedachte van mij dat je alleen maar met nieuw geld dingen kunt veranderen. Dan zou je hier nooit iets kunnen doen en zou de rijksbegroting bezwijken of je moet stoppen met het bedenken van nieuwe dingen. Dan kan de Kamer ook wel naar huis. Je hebt beide nodig, oud geld en nieuw geld. Bovendien was het een langjarig traject en wij zaten in die tijd in een moeilijke financiële fase, dus het was al heel wat dat er extra geld kwam voor zo'n innovatie naast geld voor het veranderen van de onderwijsgebouwen. ...”

Vorming brede scholengemeenschappen

context → vo

De vorming van brede scholengemeenschappen heeft voor Ritzen niets te maken met financiën. Zijn doel was het voorbereidend beroepsonderwijs in stand te houden. Volgens Zunderdorp van het toenmalige Procesmanagement Basisvorming, zou de vorming van brede scholengemeenschappen een gunstige invloed hebben op het onderwijskundig leiderschap van scholen waardoor toekomstige vernieuwingen beter zouden kunnen worden uitgevoerd:

“...Integendeel, in het advies Richting en Ruimte wordt uitdrukkelijk aanbevolen als een van de voorwaarden voor een verdere professionalisering te komen van het onderwijsveld om al die vernieuwingen op te pakken dat je een bepaalde schaal nodig hebt en dat die schaalvergroting op zich een goede zaak kan zijn. ...”

In de ogen van Van Rooij is de redenering van Zunderdorp ook die van de politiek, maar beleven scholen het anders:

“...De politiek beschouwde fusie als een middel om de gedachte rond basisvorming te helpen vormgeven. Daarmee werden scholen immers breder en groter, zijn er meer mogelijkheden en gaat het, dus, lukken. In heel veel scholen werd het echter beleefd als “wij moeten wel omdat anders opheffing dreigt, de werkgelegenheid per school op het spel staat” of om meer financiële zekerheid te hebben. ...”

4.2.2 Bestuur

Autonomie scholen/besturen

context → vo

De toenemende autonomie van scholen wordt door verschillende ondervraagden gezien als een aanpassing aan de tijdsgeest. Mertens herinnert zijn ondervragers eraan dat de notitie “School op weg naar het jaar 2000” van minister Deetman al het idee bevat dat scholen zelf een grotere beleidsverantwoordelijkheid zouden moeten dragen, passend bij de ideeën over de ontwikkeling van de verzorgingsstaat en de rol van de overheid. Die lijn wordt volgens hem door staatssecretaris Netelenbos doorgetrokken. Ook Wallage vindt dat hij zijn steentje heeft bijgedragen:

“...Wij hebben de afgelopen 25 jaar, vanaf Wim Deetman met de HOAK-nota, gezegd, wij werken toe naar een autonomere school. Wij hebben dat proces enorme impulsen gegeven. Ik denk dat er een heleboel maatschappelijke instanties zijn die zo over hun middelen willen beschikken, zoals nu inmiddels een aantal onderwijsinstellingen dat kunnen. ...”

Kraakman vertelt hoe schoolbesturen zich voegen naar de politieke wensen, maar herinnert zich ook hoe in een context van autonomie de invoering van de basisvorming, met heel veel overheidsbemoediging, een vreemd element was. De autonomie van scholen lijkt volgens ondervraagden ook niet te sporen met een landelijke invoering van het studiehuis. Dat wordt echter weersproken door prominente leden van de stuurgroep. Visser 't Hooft:

“...En die school heeft de vrijheid om daar (aan het studiehuis tc) afhankelijk van haar populatie, leraren die daar lesgeven, de visie van de school, inhoud aan te geven op een schooleigen manier. Dat hebben we altijd staande gehouden. ...”

Dat scholen geen gebruikmaken van deze vrijheid, stelt Ginjaar-Maas teleur:

“Wij hadden als ideaal dat elke school zijn eigen onderwijsbeleid formuleerde. We zagen in gedachten die lerarenvergadering waarin allemaal dingen werden voorbereid en men met elkaar probeerde te formuleren wat belangrijk was, waar men naartoe wilde en hoe dat aangepakt moest worden. Daar zijn we best in teleurgesteld. ...”

Hoe passen scholen zich aan, aan de vrijheid die gepaard gaat met een grotere autonomie? Het oordeel van docenten staat haaks op dat van de schoolbestuurders. Hettema verwoordt hoe de rol van schoolbesturen en van schoolleiders in de jaren negentig drastisch verandert:

“...Die invloed is groot geweest, want door de invoering van lump sum kregen scholen op het terrein van arbeidsvoorwaarden meer ruimte. Het ging bij de invoering van de lump sum niet zozeer om het geld op zich, het ging erom dat door de overdracht van financiële verantwoordelijkheden scholen ruimte kregen om zelf personeelsbeleid in te richten en met arbeidsvoorwaarden om te gaan. ...”

Bestuurder Kraakman denkt dat scholen zich heel snel zullen ontwikkelen in de richting van moderne, bestuurlijke verhoudingen. Dresscher maakt zich echter grote zorgen over de manier waarop schoolbestuurders en schoolleiders de autonomie die hen door de overheid wordt toegeschoven, invullen:

“...Je ziet scholen hun onderwijssysteem veranderen, het aantal docenten verminderen en ander personeel aantrekken. Onder de lump sum zijn dat normale bevoegdheden, maar het betekent wel dat een docent dan eigenlijk niet meer kan bepalen hoe hij zijn lessen geeft, want de bodem wordt er gewoon onderuit getrokken door het aantal docenten sterk te verminderen. ...”

Docent Nonhebel gaat nog een stap verder in zijn afkeer van de manier waarop schoolbesturen met de verworven autonomie omgaan:

“Bij ons op school was de kreet: ‘Vroeger hadden we één Zoetermeer, nu hebben we al 500 kleine Zoetermeertjes.’”

Bemoeienis overheid

context → *vo*

Autonomie en bemoeienis van de overheid lijken twee uiteinden op een zelfde schaal. Toch wordt bemoeienis van de overheid in het onderzoek onderscheiden van autonomie. Autonomie wordt door de ondervraagden meestal in verband gebracht met financiële zaken en personeelszaken. De uitvoerig besproken bemoeienis van de overheid gaat vooral over onderwijszaken. Soms is de grens met auto-

nomie moeilijk te trekken. Omdat bemoeienis van de overheid met de invoering van het studiehuis een belangrijke kwestie is in de ondervragingen, wordt het onderwerp apart besproken. Hoe zag de bemoeienis van de overheid met de invoering van het studiehuis eruit en hoe ging het voortgezet onderwijs daarmee om? Er wordt in de interviews zowel aandacht besteed aan de rol van de overheid ten aanzien van het onderwijs in het algemeen, als over de bemoeienis van de overheid met de invoering van de tweede fase in het bijzonder. Volgens van Lieshout is de overheid zich in de afgelopen decennia langzaam maar zeker steeds meer met het onderwijs gaan bemoeien. Het begon volgens hem al met de Mammoetwet. In de jaren tachtig wordt Zoetermeer synoniem voor een stroom regelgeving die via circulaire de school in komt. Een werkwijze die volgens Wallage op scholen leidt tot een ‘circulaireverslaving’:

“...Ik heb heel vaak gemerkt op scholen – ook toen al, toen ging het niet over dit onderwerp, maar over andere onderwerpen – dat als ik er was en vroeg “waarom doen jullie dat zo” gezegd werd: dat moet. Dan vroeg ik van wie dat dan moest, waar staat dat dan. Ik heb dat wel eens een “circulaireverslaving” genoemd, waarbij de leiding van scholen niet inhoudelijk debatteerde met hun collega’s, maar zeiden, dit moet, want het staat in de circulaire, enz. ...”

Als het gaat om overheidsbemoeienis in de jaren negentig, dan ligt het accent in de interviews op de dwang die door de overheid bij de invoering van het studiehuis zou zijn gebruikt en de bemoeienis van de Tweede Kamer met de vormgeving en de vakinhouden van de tweede fase. Lambrechts:

“...Wat inmiddels ook duidelijk werd en waar ik de staatssecretaris op aangesproken heb, is dat gezegd werd dat het studiehuis niet met dwang zou worden opgelegd. Toch bleek dat het in de voorlichting naar de scholen een veel zwaarder accent kreeg dan de bedoeling was. ...”

“Ik wil wel schuld op me nemen maar ook niet te veel. In de Kamer zeiden we dat het studiehuisconcept niet als dwang moest worden opgelegd, dat het een keuze moest zijn voor de scholen. Het studiehuis zat te verweven in de programma’s van toetsing en afsluiting. Het zat wel degelijk in de regelgeving dat de scholen het als dwang opgelegd kregen en het stond ook in de voorlichtingsfolder. Het PMVO was er ontzettend mee bezig.”

Volgens Zunderdorp bemoeit het PMVO zich echter met de didactiek van het studiehuis op wens van het ministerie. Hij legt uit waaruit blijkt dat het ministerie dat wil:

“Uit het overleg over de werkplannen en zelfs de begroting van zaken

die wij in gang hebben gezet. Heel veel dingen kosten geld, dus moest er ook geld voor komen, bijvoorbeeld voor een voorlichtingstraject. ...”

Ook de inspectie wordt een sturende rol bij de invoering van het studiehuis verweten. Lambrechts neemt het echter op voor de inspectie:

“...Er is ook nog naar de inspectie geweest en gezegd dat zij het de scholen oplegden. Zij ging kijken of ze wel genoeg activerende leervormen gebruikten en de werkstukken werden gemaakt. Ik denk dat het een onterecht verwijt richting de inspectie is. Wat de inspectie ons zichtbaar maakte, was wat er feitelijk in wet- en regelgeving stond. ...”

Dijksma evalueert de bemoeienis van de Tweede Kamer met de vakinhouden van de tweede fase:

“...Je weet niet zeker dat een proces waarbij er een totale politieke afwezigheid zou zijn, niet tot overladenheid leidt. Laten we dat ook vaststellen. De vraag is dus of je misschien niet tot een modus kan komen waarmee er misschien wat meer “relational distance” zou kunnen zijn, direct op de vakinhouden en inderdaad het aantal uren. ...”

Maar hoe reageren de scholen op al die bemoeienis en regelgeving van bovenaf? Kollenveld is bijzonder ontevreden met de gedetailleerde bemoeienis van de kamer met de vakinhouden:

“De politiek houdt zich bezig met 20 uur meer of minder aardrijkskunde of de tangens moet erin. ...”

Hoewel de wet het studiehuis niet kan verplichten, merk je volgens Dresscher dat schooldirecties het naar docenten toe wel als een verplichting hanteren. Als docent ben je de dupe:

“...Je ziet een soort voortplanting van het aandraaien van de duim-schroeven van het procesmanagement naar die schooldirecties toe en aan de onderkant van de ladder sta je als leraar een beetje te kijken naar jouw deel hierin.”

Docent Nonhebel wil zelfs terug naar de tijd dat het ministerie zich meer bemoeide met het voortgezet onderwijs:

“Dan wordt er veel meer mogelijk. De directies stonden toen meer op één lijn met de docenten. Dat was niet tegenover elkaar, want ze hadden dezelfde belangen. Ik denk ook dat er nog niet zulke gekke ideeën van het ministerie afkomen, maar dat zouden ze dat wel moeten doen in overleg met de vakverenigingen. ...”

Procesmanagement

context → *vo*

Bij de totstandkoming van het studiehuis wordt op twee manieren gebruik gemaakt van procesmanagement. De stuurgroep is een procesbegeleidend management in de gedaante van een adviescommissie van de minister en opererend buiten het departement. Ze ontwikkelt het concept studiehuis en begeleidt de voorbereiding van de invoer. Vervolgens voert het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs – dat wel bindingen heeft met het departement – de regie over de implementatie en vervult daarbij een intermediaire rol tussen werkveld en politiek. Door aanpassing van het systeem voortgezet onderwijs aan het fenomeen procesmanagement, in de gedaante van een zelfstandig opererende adviescommissie van de minister, wordt ruimte geschapen om het concept studiehuis te ontwikkelen buiten de hiërarchie en controle van het ministerie van onderwijs. Zowel Visser 't Hooft, als Huijssoon en Wagemakers zijn eerst lid van de stuurgroep en vervolgens van het PMVO. Huijssoon legt het verschil tussen de twee gremia uit:

“...De opdracht aan de stuurgroep was, om een advies samen te stellen met deze elementen erin. De rol van het procesmanagement was heel anders. Er was in feite een structuur geschapen. Er was toen nog geen wetgeving tijdens de start van het PMVO. De opdracht aan het PMVO was om te zorgen voor een procesbegeleiding in de richting van invoering.”

Volgens Offerein is het terecht dat de stuurgroep wordt opgeheven en haar werk wordt overgenomen door het PMVO:

“...De reden van die integratie was volgens mij op dat moment dat er zowel voor de basisvorming als langzamerhand toch ook voor de tweede fase een stadium bereikt was dat het op de scholen verder moest worden geïmplementeerd dan wel voorbereid. Die school is één organisatie met de basisvorming en een bovenbouw met de tweede fase. Het was handig om één orgaan te hebben dat de relatie met de scholen onderhield en stimuleerde. Ik vind dat op zichzelf een heel rationele overweging.”

Hoewel de overname van de werkzaamheden door het PMVO gezien kan worden als een poging de controle door ministerie en politiek terug te winnen, lukt dat laatste in de ogen van Cornielje in ieder geval niet:

“Moeizaam, het was een heel onduidelijke figuur waar ik mij veel jaren aan heb gestoord. Als u de stukken naleest, komt u veel momenten tegen van kritiek die ik had op de onduidelijke positie van het procesmanagement vo. Voor het veld was het procesmanagement de overheid. Het procesmanagement zei tegen het veld “de overheid wil dit en dat, de politiek wil dit en dat” en later kwam het bij ons en zei dan “het veld wil dit en dat”.

Volgens Dresscher hanteert het PMVO een discutabele werkwijze en draagt het zelfs bij aan pseudowetgeving:

“...Het procesmanagement ging via allerlei manieren die gedachte promoten. Dat kwam voor een deel in een hele serie Koninklijke Besluiten terecht, wat ik een pseudowetgeving vond worden. ...”

“...En dan zo'n procesmanagement! Ja, het zijn heel vriendelijke mensen en je houdt er contact mee. We hebben gepraat als Brugman om ons punt daar te scoren maar toch vind ik dat het ten opzichte van de verantwoordelijkheid van de Nederlandse Staat voor de kwaliteit van het onderwijs aan de ene kant en de rol van de leraar aan de andere kant een heel discutabele werkwijze.”

Zunderdorp, de voorzitter van het PMVO, legt zijn ondervragers uit dat de pendelbeweging tussen politiek en onderwijsveld juist de bedoeling is van het procesmanagement:

“Precies volgens de aanwijzingen van Hupperts en Verhoef is gekozen voor een model waarbij het procesmanagementteam als pendel zou fungeren voor de beleidsmakers – het politieke bestuur – aan de ene kant en het onderwijsveld aan de andere kant. Met die pendelbeweging wordt bedoeld dat aan de ene kant de bedoelingen van de wetgever in voor onderwijsmensen begrijpelijke taal zou worden uitgelegd. Er zouden ook handreikingen worden gegeven en ontwikkeld om de bestuurlijke en politieke bedoelingen in de praktijk handen en voeten te geven. ...”

Het PMVO is in zijn ogen echter meer dan een verlengde arm van het ministerie:

“...Ik heb altijd bestreden dat wij alleen een verlengde arm van het ministerie waren. Ik heb altijd gemeld de signalen die wij uit het veld kregen en dat wij dit of dat zouden publiceren. Als de bewindspersoon denkt dat dit niet meer functioneel is, dan moet die het procesmanagement gewoon opheffen.”

4.2.3 Politiek

Politieke erfenis

context → *vo*

Wat betekent twintig jaar politiek debat over het voortgezet onderwijs, vóór het voortgezet onderwijs? Het ministerie dat moet waken over het voortgezet onderwijs, raakt verlamd door de besluiteloosheid die dat eindeloze debat met zich meebrengt. Frequin:

“...Er was een periode van ongeveer twintig jaar waarin verschillende nota's, voorstellen en experimenten ook het departement verlamden. Als u me dan vraagt wat het meest daarin opviel, was dat een zekere verlamming in het departement over wat het nu wel kon en wat niet. De basisvorming gaf overigens eindelijk een uitweg.”

Volgens Jimkes hebben scholen echter weinig last van die besluiteloosheid:

“In feite begon dat al in de jaren '80, dus dat was iets daarvoor. Toen kwamen regelmatig plannen voorbij vliegen. Daarbij viel het me steeds op dat de analyse van wat nut en noodzaak was niet altijd even duidelijk was. Daar hadden we niet veel last van, want die plannen verdwenen vrij snel in de prullenmand. ...”

De lange periode van politieke strijd en besluiteloosheid, stimuleert staatssecretaris Wallage tot daden:

“Ik denk dat ik onder de omstandigheden die er toen waren, na 20 jaar politieke strijd over de vorm van het voortgezet onderwijs en wat de bovenbouw betreft een eindeloos gedoe over de aansluiting havo-vwo en hbo-wo, mijn tijd goed gebruikt heb. Zie naar wat er in drieëneenhalf jaar tijd aan inhoudelijke hoofdprocessen is neergezet. ...”

Politieke profilering

context → vo

In hoeverre zorgt partijpolitieke profilering van politici voor aanpassing van het voortgezet onderwijs? De vernieuwing van de tweede fase is opgenomen in het regeerakkoord. Staatssecretaris Netelenbos verplicht zich de tweede fase, inclusief vormgeving, binnen de kabinetsperiode uit te voeren. Vanuit verschillende kanten wordt de druk die de staatssecretaris oproept, beschreven. Lambrechts meldt dat het voor de staatssecretaris een prestigezaak is om het regeerakkoord op tijd uit te voeren. In de beleving van Dresscher wordt er snel over bezwaren heen gestapt om politiek te scoren. Wagemakers formuleert het als volgt:

“Er is soms erg veel druk bij bewindslieden om dingen door te drukken, los van het tempo waarin scholen zich kunnen ontwikkelen en mogen ontwikkelen. Dat is geloof ik netjes genoeg beantwoord.”

De politieke profilering is ook te proeven in de manier waarop Jimkes zich uit over de mogelijkheid dat de voorzitter van de AOB een deal sluit met de staatssecretaris over de invoering van de tweede fase en het studiehuis:

“...Zij heeft natuurlijk gezegd: 80% is ervoor, je moet dat nu doorzetten,

het staat in het regeerakkoord, jij bent ook PvdA-man, misschien wil je later nog beroemd worden. ...”

vo → context

Dat onderwijs door politici beschouwd wordt als een punt van partijpolitiek profileren, wordt duidelijk gemaakt door Ritzen:

“...Onderwijs werd heel sterk beschouwd als een punt van partijpolitiek profileren. Kritische geluiden vanuit het onderwijs over de vernieuwingen werden als aangrijpingspunt gebruikt voor partijpolitieke of persoonlijke profilering.”

Van Kemenade legt uit hoeveel macht die behoefte aan (partij)politieke profilering meebrengt voor het onderwijsveld. Maar het onderwijs heeft het volgens hem niet alleen voor het zeggen:

“...Als er een demonstratie is op het Malieveld, moet er meteen een amendement of een wijziging worden doorgevoerd. Je moet daar een beetje rustiger mee omgaan. Je moet in zekere zin een politieke deal maken en zeggen: als wij nou in meerderheid vinden dat wij dat en dat moeten doen, laten wij dat dan eens even doen voor een jaar of tien, en telkens met een evaluatie komen om te kijken of wij zo door moeten gaan of moeten bijstellen. Dat is lastig, dat begrijp ik wel. Want als een deel van de politieke partijen tegen is en de verkiezingen wint, dan is het meteen: niks een tijd ermee doen, weg ermee. Daar wordt het onderwijsveld helemaal gek van, eerlijk gezegd. Maar het onderwijsveld gaat ook niet alleen over het onderwijs.”

Volgens Leune kunnen zijn ondervragers de aanleidingen tot politieke profilering terugvinden in hun eigen dossiers:

“...maar als u terugblijkt op de wordingsgeschiedenis van de tweede fase van het voortgezet onderwijs dan zult u een heleboel momenten aantreffen, ook in uw eigen dossiers, waarop rumoer ontstond, waardoor een staatssecretaris, maar ook de Kamer, snel de koers wijzigde. ...”

Internationale vergelijkingen

context → vo

Hoe worden de aanpassingen in het voortgezet onderwijs beïnvloed door internationale vergelijkingen? Internationaal gezien komt de grootste prikkel voor de vernieuwing van de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs van het evalua-

tieve rapport van de OESO over het Nederlands onderwijs in 1990 waar een Nederlandse zelfevaluatie in de vorm van het rapport Rijkdom van het onvoltooide, aan vooraf gaat. Ritzen:

“...We hadden het OESO-rapport in het begin van onze regeerperiode dat heel kritisch was. Wij realiseerden ons toen nog niet dat het Nederlandse onderwijs in het vervolg daarvan er met het project International Students Assessment er prima uit zou komen. Het OESO-rapport was echter heel kritisch en had heel sterk de lijn dat er in Nederland echt wel iets moest gebeuren om de talenten die er zijn beter te ontwikkelen. ...”

Ritzen denkt in die periode een bijdrage te kunnen leveren aan de kwaliteitsverbetering, niet vanuit het feit dat het slecht gaat maar wel dat het zoveel beter kan:

“...Wij hebben inderdaad vanaf het begin het gevoel gehad dat er veel meer uit leerlingen te halen valt, dat onze eisen te laag waren voor het vwo. ...”

Frequin valt hem bij:

“...Dat was ook de discussie die we in die periode voerden: hoe blijven we zo veranderen en vernieuwen dat we geen afstand nemen van het verleden maar wel goed blijven als we naar de toekomst kijken. ...”

4.2.4 Onderwijs

Individualisering, flexibilisering en maatwerk

context → vo

De individualisering van de maatschappij stimuleert de vraag naar flexibilisering van het onderwijs en naar maatwerk. Sommige scholen zoeken naarstig naar een antwoord op deze vraag. Andere scholen wachten af wat er voor hen aan oplossingen wordt bedacht. Het studiehuis biedt een manier om het onderwijs te flexibiliseren. Volgens Wijnen is in termen van organisatie, leren flexibeler dan onderwijs:

“...Als je rekening wilt houden met de verschillen tussen leerlingen is het misschien verstandiger om niet het onderwijzen te organiseren – want dat leidt heel gemakkelijk tot een uniformering van de klas – maar om juist te kijken of we het leren kunnen organiseren, omdat verschillende leerlingen in een klaslokaal dan met verschillende onderdelen van leren bezig te zijn. Het leren is flexibeler dan het onderwijzen, in termen van de organisatie. ...”

Veugelaers ziet een rapport uit 1985 als een belangrijke stap naar het flexibiliseren

van het onderwijs. In de commissie zit o.a. het latere lid van de stuurgroep, mevrouw Visser 't Hooft. Veugelers:

“Naar mijn mening is in 1985 een heel belangrijke stap gezet met een rapport over de bedrijvige school van de commissie die op initiatief van ABOP is ingesteld. In die commissie zaten mensen als Roel in 't Veld maar ook mevrouw Visser 't Hooft en zij hebben echt voor de eerste keer gesproken over flexibilisering van het onderwijs, van de taken van docenten en ook van de taken van de leerling. ...”

Volgens Visser 't Hooft ontwikkelt de stuurgroep geen blauwdruk voor het studiehuis, maar vraagt wel nadrukkelijk om rekening te houden met verschillen:

“...Daardoor worden leerlingen ook echt aangesproken op wat ze al kunnen, de basisvaardigheden en de kennis die ze hebben in plaats van gelijke monniken, gelijke kappen. Als er iets motivatiedodend is, is dat juist geen rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Dat is het enige wat wij werkelijk bepleit hebben.”

Behalve het leren moet volgens Wijnen ook de leraar geflexibiliseerd worden:

“...Er is wel gesproken over een verdere flexibilisering van het leraar zijn, waar we inmiddels ook volop mee bezig zijn, omdat we langzamerhand ook voor bepaalde taken onderwijsassistenten in het onderwijs hebben ingezet.”

De uitgever maakt ter ondersteuning van een flexibeler leerproces flexibel materiaal. De Valk:

“...Dat maakt uiteindelijk dat docenten en vaksecties en scholen, die wat meer gestalte willen geven aan de vernieuwing ermee uit de voeten kunnen en dat scholen die wat beleidsarmer zo'n tweede fase willen invoeren, daar ook nog steeds mee uit de voeten kunnen. Dat is de flexibiliteit die je uiteindelijk in het materiaal wilt aanbieden.”

Lukt het scholen zich aan te passen aan de aangedragen mogelijkheden tot flexibilisering? Slagter evalueert:

“...Nu we tien, vijftien jaar verder zijn, hebben we wel heel wat meer ervaring met hoe lastig en hoe moeilijk het is om wat nu heet de leerloopbaan van de leerling centraal of meer maatwerk in je lessen vorm te geven. Daar moeten docenten en teams helemaal voor 100% op gefixeerd en gefocust kunnen zijn. ...”

Ook Van Rooij ziet in toenemende mate goede voorbeelden:

“...begeleid bezig zijn, gecombineerd zelf werken, in groepjes werken, instructie geven en zo bereiken dat kinderen, passend bij hun mogelijkheden, zo goed mogelijk de onderbouw door komen en verder kunnen. Daar zijn in toenemende mate goede voorbeelden van. Dus het kan wel degelijk. ...”

Onderwijsonderzoek en onderwijsdebat

context → *vo*

In hoeverre is het onderwijsonderzoek en -debat bepalend voor het voortgezet onderwijs. Op welke manieren past het voortgezet onderwijs zich aan, aan de uitkomsten van onderzoek en debat? Het onderwijsdebat over veranderingen in het voortgezet onderwijs vindt in de vorige eeuw met name plaats in de jaren zestig en zeventig. Van Kemenade vertelt dat mensen ervan overtuigd raken dat het klassikaal onderwijs ineffectief is, omdat de capaciteit, de mogelijkheden en ervaringen van heel veel leerlingen verschillend zijn. De mogelijkheden van de ontvanger zouden bij onderwijs een bepalende rol moeten spelen en men zou daarop moeten inspelen met werkvormen en didactiek. Die gedachte speelt in de jaren zestig en zeventig internationaal en ook in Nederland een rol bij onderwijskundigen als Velema, Van Gelder en Van Lieshout en maakt deel uit van politieke discussies rond de Mammoetwet. Genoemde onderwijskundigen stellen volgens van Kemenade het idee van een middenschool in wetenschappelijke kring al veel eerder aan de orde dan het moment waarop hij zijn Contourennota publiceert. In tegenstelling tot de voorstellen in de Contourennota, zijn volgens van Kemenade de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig geïsoleerde initiatieven:

“...De eerste was dat een aantal van die onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig, waar wij over spreken en waar de commissie ook over gaat, toch betrekkelijk geïsoleerd was. Ook daarvan zou je denken en hopen dat ze onderdeel zouden uitmaken van een wat breder beeld over hoe het onderwijsbestel eruit zou moeten zien. ...”

Volgens van Kemenade is er eerst een maatschappelijk debat nodig, zoals in zijn tijd:

“...Ik denk dat als je werkelijk grote onderwijsveranderingen tot stand wilt brengen, dat moet gebeuren met een invoeringsstrategie die uit een groot aantal onderdelen bestaat. Allereerst de gedachtewisseling, in de politiek, de maatschappij, met het onderwijsveld. ...”

De middenschool komt er niet. In 1989 wordt in het regeerakkoord tussen PvdA en CDA als compromis – op basis van het WRR-advies – de basisvorming opgenomen. In de drie jaar dat Wallage staatssecretaris is (1989-1993), ligt het accent

van de onderwijsdiscussie bij de politiek en niet bij de wetenschap of de rest van de maatschappij. Twintig jaar onderwijsdebat is wel genoeg. Wallage:

“...Maar ja, er gingen 20 jaar discussie aan vooraf, waarbij het ene deel van de Nederlandse politiek zei, dat er een structuurdoorbraak moest komen en het andere deel dat niet wilde. Dat was een eindeloze clash en dat sudderde nog wel even na.”

“...Ik heb vast moeten stellen, en de heer Van Kemenade ook neem ik aan, dat daarvoor geen meerderheid in Nederland was en dat je dat ideaal in zijn pure vorm kon blijven najagen, maar dat er dan niets gebeurde. Ik denk dat iedereen een bocht heeft moeten nemen. ...”

De drie redenen die Wallage noemt om vervolgens met een Profielnota voor de tweede fase te komen, komen niet voort uit wetenschappelijke onderzoek:

“...Ten eerste, wij kregen steeds vaker de vraag, nu gaat u die basisvorming invoeren en hoe gaat het dan daarna? Wat voor visie ligt daaraan ten grondslag? (...) Het tweede was, dat ik nog zat met een maatregel van mijn voorganger, Nel Ginjaar, die verplicht wiskunde had ingesteld voor iedereen. (...) Het derde was, we werden overspoeld door kritiek vanuit het hoger onderwijs, dat het voortgezet onderwijs zijn werk niet goed deed in de toeleiding van studenten naar het hoger onderwijs. ...”

De Profielnota beperkt zich tot een herprogrammering van het curriculum van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. De stuurgroep voegt daar pedagogisch-didactische vernieuwingen aan toe. Op het moment dat het enthousiasme over de vernieuwingen taant, komt de vraag naar de wetenschappelijke basis van de voorstellen.

Simons ziet een wetenschappelijke basis voor samenwerkend leren en zelfstandig werken, maar niet voor contextrijk en zelfstandig leren:

“Dan zouden we eerst moeten kijken wat op dit moment de evidence is waar we iets op kunnen baseren. Als we daarover gaan praten, moeten we onmiddellijk kijken wat we accepteren als evidentie en wat niet. Geldt dat alleen maar voor evidentie die in Nederland is verzameld, of kijken we internationaal? Volgens de eisen die in Amerika worden gesteld, mag het alleen maar gaan over onderzoeken met grote groepen waar een random toewijzing aan condities heeft plaatsgevonden. ...”

Volgens Simons is slechts een beperkt aantal van de vernieuwingen wetenschappelijk onderbouwd maar is het positieve effect van het traditionele frontale onderwijs helemaal nergens op gebaseerd.

vo → context

Hoewel de invloed van wetenschappelijk onderzoek en debat op de ontwikkeling van het studiehuis in de interviews moeilijk is te traceren, laten de interviews verschillende voorbeelden zien van scholen, zowel besturen, als managers als docenten, die voor hun onderwijs, in een directe lijn, wél aansluiting zoeken bij wetenschap en onderzoek. Het gaat daarbij niet alleen om scholen die participeren in een netwerk, maar aanpassen aan wetenschappelijke inzichten blijkt ook een strategie te zijn bij nieuw op te richten scholen.

Kraakman, bestuurder van OMO, vertelt het volgende:

“... Toen wij de vraag kregen of wij voor een vinexlocatie in Tilburg een nieuwe school wilden stichten, hebben wij vanuit onze innovatieattitude daaraan de vraag gekoppeld of het mogelijk zou zijn alle wetenschappelijke kennis en praktijkinzichten die rond onderwijs en leerprocessen bestaan, te bundelen en te zoeken naar een nieuw concept dat op deze locatie vorm gegeven zou kunnen worden. ...”

Van den Heuvel vertelt hoe binnen de KPC-groep een expertgroep is samengesteld om op basis van wetenschappelijke inzichten een concept te maken voor de nieuwe school Slash21:

“Op een gegeven moment ontstaat bij menigeen het gevoel dat het onderwijs toch een beetje los groeit van de leerling en, anders dan andere sectoren, relatief weinig doet met de nieuwe leerpsychologische inzichten en nieuw beschikbare media. ...”

“... In die groep is als het ware nagedacht op grond van het uitgangspunt: stel dat wij met alles wat wij weten en hebben, scholen opnieuw zouden bedenken, hoe zou de school er dan nu uitzien? Zo is een soort globaal concept gemaakt dat vervolgens in samenspel tussen de KPC-groep en de Stichting Carmelcollege verder uitgewerkt is en uiteindelijk heeft geleid tot Slash21.”

Oud-schoolleider van Dieten laat weten dat de universiteiten van Groningen en Maastricht zijn ingehuurd om de gang van zaken bij deze school te monitoren. Ook schoolleider Zijlstra gaat te rade bij wetenschappers:

“... Wat weten we van leren en wat weten we van de vraag die op leerlingen in deze tijd afkomt? Dat zijn de twee belangrijke vragen die je voortdurend moet beantwoorden als je in het onderwijs werkt. Wat weten we van leren? Daarvoor gaan we te rade bij wetenschappers die daar onderzoek naar doen. ...”

Onderwijsvisies

ontext → *vo*

Er zijn in de interviews geen aanwijzingen te vinden voor het studiehuis als een aanpassing van het voortgezet onderwijs aan brede onderwijsvisies in de maatschappij. Dat gemis wordt duidelijk gemaakt door van Kemenade die vertelt hoe anders dat was toen hij zijn Contourennota uitbracht:

“...Er werd in de samenleving, zoals door vakbonden en werkgeversorganisaties gevraagd om een totaalvisie op het onderwijsbestel, en ook in de politiek. De politiek had Kamerbreed behoefte aan een totaalvisie op het onderwijsbestel, omdat geleidelijk aan telkens veranderingen of vernieuwingen, hoe je het wilt noemen, op onderdelen plaatsvonden. Men wilde het totaal zien en weten in hoeverre het onderdeel uitmaakte van een totaalvisie met betrekking tot het onderwijsbestel. ...”

Hij omschrijft de essentie van de in de nota gepresenteerde middenschool:

“...Van primair belang was voor mij, en voor een hele hoop mensen die destijds meewerkten aan de ontwikkeling van de middenschool, dat leerlingen langer dan tot de leeftijd van elf, twaalf jaar, geconfronteerd zouden worden met belangrijke onderdelen van de cultuur en met vaardigheden ten behoeve van de samenleving, zodat zij een relevantere en betere, op hun individuele capaciteiten gebaseerde keuzes zouden kunnen maken. Dat was essentieel.”

Van Kemenade is tegen de basisvorming omdat de vernieuwingen die Wallage inzet, uitgaan van veranderingen in inhoud en niet in structuur. Dat geldt ook voor de tweede fase. Daar spreekt van Kemenade zich echter niet over uit:

“...De gedachte was: wij lopen vast met de hele ontwikkeling van de middenschool, en laten wij het nu maar eens langs de weg van de inhoud en niet langs van de weg van de structuur proberen te regelen. Dat is echter een denkfout. Want structuur in het onderwijs is gestolde inhoud. De schooltypen zijn institutionele vormen van inhoud. Door de basisvorming op basis van het rapport van de WRR – dat overigens in de toekomst wel een structuurverandering voor ogen had – te koppelen aan bestaande schooltypen, verlegde je dat moment van keuze niet. Mensen kiezen dan toch voor de ambachtsschool of voor het gymnasium, en bovendien wordt de basisvorming inhoudelijk natuurlijk ingekleurd door de reeks van de schooltypen die er zijn. ...”

4.2.5 Wensen

Behoeftte aan hoger opgeleiden

context → *vo*

De behoefte van de maatschappij aan hoger opgeleiden fluctueert. Past het voortgezet onderwijs zich aan deze wisselende behoefte van de maatschappij aan, bijvoorbeeld door het opschroeven of verminderen van exameneisen? Zijn dergelijke acties waar te nemen bij de ontwikkeling van tweede fase en studiehuis? De schaarse uitspraken in de interviews spreken elkaar tegen. In de jaren tachtig neemt de toestroom naar het hoger onderwijs sterk toe. Maar de hoge werkeloosheid onder hoogopgeleiden speelt volgens van Lieshout nauwelijks een rol bij veranderingen in de bovenbouw:

“Ik heb dat in alle jaren die ik binnen het hoger onderwijs heb kunnen functioneren eigenlijk zelden als een reële vraag gehad. Natuurlijk kwam het als één van de problemen in de discussie naar voren maar zowel binnen het hoger beroepsonderwijs als binnen de universiteiten heb ik altijd gemerkt dat men op zichzelf ervan uitging dat men een bepaalde taak had. ...”

Ook volgens Netelenbos is een vermindering van het aantal hoger opgeleiden nooit het doel:

“...Het was zeker niet de bedoeling dat er uiteindelijk minder hoger opgeleiden werden afgeleverd. Integendeel, ook toen was het een tophema dat wij onze kenniseconomie op moesten stoten in de vaart der volkeren.”

Zunderdorp pikt als uitvoerder van de plannen een heel ander signaal op:

“Ja, het niveau moest omhoog en het aantal studenten mocht zelfs omhoog. Er was geen instructie om bijvoorbeeld in dit verband ook nog aan de kennismaatschappij te denken die zich ontwikkelde, waardoor wij in de toekomst veel meer hoger opgeleiden nodig hebben.”

Wensen van ouders en leerlingen

context → *vo*

Uit de interviews blijkt nergens dat het studiehuis iets te maken zou hebben met wensen van ouders en leerlingen. Wensen van leerlingen komen slechts in indirecte zin aan de orde in de interpretatie van derden van wat leerlingen prettig vinden, of wat hen motiveert. Ritzen merkt op dat ouders conservatief zijn:

“...Heel veel ouders begonnen waarschijnlijk – net zoals we dat mis-

schien allemaal hebben gedaan – met een zeker conservatisme: wat we nu hebben, is voor onze kinderen goed, waarom zou dat veranderd moeten worden? ...”

“Ik denk dat ouders in dat opzicht gewoon een ander belang hebben. Zij hebben in eerste instantie het belang van hun eigen kinderen en niet het langetermijnbelang van die grote groep kinderen die het nu misschien wel in een andere vorm zou kunnen maken. ...”

4.3 Samenvatting functie aanpassing in de POO-interviews

Middelen

Om de economische problemen in de jaren tachtig te lijf te gaan, worden door de toenmalige kabinetten bezuinigingsmaatregelen doorgevoerd. Ook het onderwijs moet bezuinigen. Ten tijde van het ontwikkelen en voorbereiden van het studiehuis gaan volgens bewindslieden de bezuinigingen echter aan het voortgezet onderwijs voorbij. Volgens de (toenmalige) minister speelt efficiency wel een duidelijke rol bij de onderwijsvernieuwingen. Effectiviteit van het onderwijs krijgt in de interviews nauwelijks aandacht.

De vorming van brede scholengemeenschappen heeft volgens dezelfde minister niets te maken met financiën. Het gaat om redden van het voorbereidend beroeps-onderwijs. Volgens een van de geïnterviewden zien scholen fusies echter wel als een mogelijkheid hun financiële zekerheid te vergroten.

Bestuur

Toenemende autonomie van scholen lijkt een aanpassing aan de tijdsgeest. Volgens schoolbestuurders staan invoering van basisvorming en studiehuis echter haaks op deze toename aan autonomie. Volgens docentvertegenwoordigers leidt meer autonomie van schoolbesturen tot minder autonomie van docenten.

Verschillende geïnterviewden wijzen op de dwang die de overheid volgens hen gebruikt bij de invoering van het studiehuis en de bemoeienis van de Tweede Kamer met de vormgeving en vakinhouden van de tweede fase. Sommige ondervraagden melden hoe schooldirecties gebruikmaken van deze vermeende dwingende rol van de overheid om druk uit te oefenen op hun docenten.

Voor de voorbereiding en invoering van het studiehuis wordt gebruik gemaakt van een stuurgroep. Na enkele jaren wordt haar rol over genomen door het Proces-

management Voortgezet Onderwijs. De stuurgroep is een adviescommissie van de minister van Onderwijs. Zowel de rol van de Stuurgroep als die van het PMVO is voor verschillende ondervraagden onduidelijk. Het gaat daarbij om de verhouding tot de politiek en het ministerie en om de bevoegdheden.

Politiek

Een politiek debat over het voortgezet onderwijs van twintig jaar zorgt voor besluiteloosheid bij het ministerie van Onderwijs. Staatssecretaris Wallage maakt daar een einde aan. Ook zijn opvolgster toont veel daadkracht. De druk die zij daarbij uitoefent wordt door verschillende ondervraagden niet gewaardeerd.

Een kritisch rapport van de OESO draagt bij aan het initiatief de tweede fase voortgezet onderwijs te vernieuwen. Volgens de verantwoordelijke minister gaat het internationaal gezien echter niet zo slecht met het onderwijs, maar kan het beter.

Onderwijs

De eerste stap naar flexibilisering van het onderwijs wordt volgens een van de geïnterviewden al in 1985 gezet door een commissie waartoe ook de latere vice-voorzitter van de stuurgroep behoort. De vice-voorzitter geeft aan dat het belangrijkste pleidooi van de stuurgroep is het rekening houden met verschillen.

Uitgevers leggen flexibel onderwijs uit als de mogelijkheid met een methode het studiehuis zowel beleidsarm als beleidsrijk te kunnen invoeren.

Het wetenschappelijk debat over het onderwijs vindt in de vorige eeuw zijn hoogtepunt in de jaren zestig en zeventig en zet zich voort in de jaren tachtig. Tijdens het bewind van staatssecretaris Wallage (1989-1993) ligt volgens hem het accent van de onderwijsdiscussie bij de politiek en niet bij de wetenschap. De drie redenen die Wallage noemt voor het schrijven van zijn Profielnota komen alle drie uit de onderwijspraktijk. Als het enthousiasme voor het studiehuis afneemt komt de vraag naar de wetenschappelijke onderbouwing. Die is volgens een van de deskundigen niet groot, maar is voor het traditionele onderwijs nihil. Verschillende schoolleiders en bestuurders geven aan hoe zij zelf contact leggen met wetenschappers om hun vernieuwingen te onderbouwen.

Wensen

Het kleine aantal uitspraken over het studiehuis als een mogelijkheid het aantal hoger opgeleiden in te dammen, spreekt elkaar tegen. Wensen van ouders en leerlingen komen slechts marginaal en indirect aan de orde.

Hoofdstuk 5

Doelbereiking in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis

5.1 Doelbereiking in het voortgezet onderwijs

Binnen het voortgezet onderwijs als een functioneel systeem met functionele subsystemen, is doelbereiking het subsysteem waarin doelen en de bijbehorende maatstaven worden vastgesteld. Binnen het subsysteem wordt ook beleid gemaakt om de doelen te bereiken en worden middelen, zoals geld en menskracht, verspreid om het beleid uit te voeren. Het uitgevoerde beleid wordt ook getoetst. Welke doelen worden vastgesteld, hangt af van de onderwijsvisie die in de samenleving dominant is. De dominante actoren in het subsysteem zijn bewindslieden, ambtenaren, politici en leden van de inspectie. Macht is het middel van het subsysteem om van de andere subsystemen gezag, solidariteit en een goed productieklimaat te ontvangen. In het analyse-instrument is de functie doelbereiking te vinden in het gebied tussen de kenmerken *extern* en *doelen*.

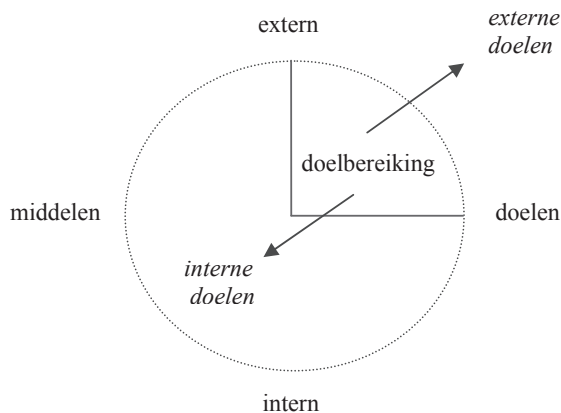


fig. 5.1 doelbereiking in het systeem voortgezet onderwijs

Er worden in het subsysteem doelbereiking zowel externe als interne doeleinden bepaald. Externe doelen zijn doelen die worden nagestreefd ten behoeve van het goed functioneren van de maatschappij en van het onderwijsapparaat waarvan het voortgezet onderwijs deel uit maakt. Interne doelen zijn doelen die in dienst

staan van het goed functioneren van het voortgezet onderwijs zelf en de samenhang binnen het eigen systeem. De categorieën intern en extern sluiten elkaar niet uit. Een doel kan extern, intern, of beide zijn. Zowel interne als externe doelen dienen uiteindelijk om het systeem in stand te houden en herkenbaar te blijven.

Onderstaande onderwerpen die in de POO-interviews ter sprake komen, horen thuis in het functiegebied doelbereiking omdat zij betrekking hebben op de doelen van het studiehuis, op maatstaven (zoals wet- en regelgeving) waaraan voldaan moet worden, op beleid om de doelen te bereiken en op de rol van de inspectie die moet toetsen of het beleid wordt uitgevoerd en de doelen gehaald worden.

5.2 Doelbereiking in de POO-interviews

- 5.2.1 *Externe doelen maatschappij functioneren in de maatschappij*
- 5.2.2 *Externe doelen onderwijssysteem aansluiting vervolgonderwijs*
 - leren leren*
 - kwaliteit instroom*
 - omvang instroom*
 - selectie*
 - zelfstandigheid*
- 5.2.3 *Interne doelen voortgezet onderwijs*
 - zelfstandigheid*
 - motivatie leerlingen*
- 5.2.4 *Beleid voortgezet onderwijs*
 - onderwijsbeleid*
 - rol inspectiewet en -regelgeving*

fig. 5.2 onderwerpen over doelbereiking die voorkomen in de POO-interviews

5.2.1 Externe doelen maatschappij

Functioneren in de maatschappij

Het beter functioneren in de maatschappij als mogelijk doel van het studiehuis is niet iets dat de ondervraagden bezighoudt. Als het al aan de orde komt, gaat het meestal om het inrichten van de vakkenpakketten. Met name het verbreden van het vakkenpakket is nodig omdat men vindt dat de toekomstige elite breed georiënteerd moet zijn. In de woorden van Huijsssoon:

“Eerst maar even waarom die verbreding moest komen. Het ging niet alleen om aansluiting vo-ho die beoogd werd met de invoering van de profielstructuur. Het ging er ook om dat wij het

vakkenpakket op havo en vwo te smal vonden voor degenen die straks de hogere posities in onze maatschappij gaan innemen. Wij vonden op dat moment ook dat iedereen op zaterdag alle katernen van de krant zou moeten kunnen lezen. ...”

Van Lieshout formuleert de noodzaak tot verbreding als volgt:

“...Wanneer je meer in de richting van de cultuur gaat en van mening bent dat mensen aan de universiteit meer zijn dan vakmensen maar toch ook een belangrijke bijdrage moeten leveren aan het dragen en bevorderen van de cultuur in de maatschappij, dan gaat het meer over ‘eruditie’, om het met een groot woord te zeggen. Daarvoor, vond men, moest men op een breed terrein georiënteerd zijn. ...”

Zunderdorp legt de nadruk op de vaardigheden die nodig zijn om in de samenleving te kunnen opereren:

“...Dat betekende onder andere naast vakkennis over een aantal zaken ook een behoorlijke mate van zelfstandig kunnen opereren in de samenleving, eigen verantwoordelijkheid kunnen nemen en kunnen reflecteren op resultaten van je eigen werk.”

Ook Simons koppelt de vaardigheden van het studiehuis aan een beter functioneren in de maatschappij:

“Omdat kinderen dan beter van elkaar kunnen leren, dat snellere kinderen de langzamere kunnen helpen en meenemen, omdat kinderen ook de verschillen beter zien die er zijn in leren en tussen kinderen en omdat het in het leven ook zo gaat buiten de school dat je met die heterogeniteit te maken hebt. Als we kinderen twintig jaar lang buiten die heterogeniteit houden dan zou dat niet goed zijn voor hun latere ontwikkeling.”

Voor Wallage zijn de kansen op de arbeidsmarkt een leidend motief:

“...Het andere leidende motief was, er is een massale keuze voor pret-pakketten. Dat maakt die leerlingen kwetsbaar op de arbeidsmarkt. ...”

5.2.2 Externe doelen onderwijssysteem

Aansluiting vervolgonderwijs

Bij de externe doelen ligt in de interviews het accent op een verbetering van de aansluiting op het vervolgonderwijs. Het onderwerp wordt in de interviews uitvoerig besproken. Dat die aansluiting niet voldoet zou aan het voortgezet onderwijs liggen. Lambrechts:

“Er was een breed gevoel dat er beter voorbereid moest worden op het hoger onderwijs. De heer Veldhuizen van de VSNU was hier ook heel duidelijk over. Er waren veel afvallers en dat lag uitsluitend aan het voortgezet onderwijs. Achteraf kun je hier ook je bedenkingen bij hebben maar dat was toen de boodschap. Het moest beter en zwaarder. ...”

Toch is volgens van Lieshout de profielnota niet gestoeld op signalen vanuit de VSNU:

“Niet vanuit de VSNU, maar binnen het onderwijs waren er natuurlijk heel veel persoonlijke contacten, waardoor veel mensen in het voortgezet onderwijs wisten wat vertegenwoordigers uit het wetenschappelijk onderwijs dachten over een aantal ontwikkelingen. ...”

Voordat de profielnota wordt geschreven is men zich op diverse plaatsen binnen het voortgezet onderwijs al bewust van de problemen met de aansluiting. Frequin zegt daarover:

“In de periode dat ik veel op scholen kwam om over de basisvorming te spreken, kwamen in ieder geval bij mij veel vragen van het voortgezet onderwijs terecht om met de bovenbouw te helpen. Het ging niet goed, in de bovenbouw noch in de aansluiting met het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs kwam in die periode met vergelijkbare vragen. ...”

Het netwerk van Zijlstra houdt zich al sinds 1988 bezig met de problematiek:

“...Waar het ook wat ons betreft mee te maken heeft, is dat ons netwerk vanaf 1988 bestond, toen er nog geen sprake was van studiehuis of tweede fase. Voor ons vormt studiehuis/ tweede fase een moment; het is een agendapunt geworden in het bestaan van ons netwerk waarbij we steeds bezig waren met ontwikkeling van het onderwijs in de bovenbouw havo/vwo en aansluiting op het vervolgonderwijs. ...”

Waar zit de pijn bij de aansluiting? De pijn zit in een gebrek aan vaardigheden van de abiturienten. Volgens Huijssoon gaat het zowel om vakvaardigheden als algemene vaardigheden:

“...Vervolgens was toen ook de gedachte, dat de aansluitingsproblemen zaten in de vakvaardigheden en met name ook in de algemene vaardigheden, die je in zo'n breed pakket veel meer aan de orde kunt stellen, dan in zo'n pakket van zes vakken wat voorbereidt op een specifieke studie. ...”

De vakvaardigheden zullen volgens Frequin gekoppeld moeten worden aan de inhoudelijke programma's:

“...Er bleek een te grote diversiteit aan vakken die uiteindelijk als vakkenpakketten onvoldoende aansluiting gaven op het vervolgonderwijs. Daarin zat ook de bevinding dat het niet verkeerd zou zijn als er in termen van studievaardigheden en studiecompetenties ook een koppeling zou zijn met de inhoudelijke programma's. ...”

Ook al zou de slechte aansluiting aan het voortgezet onderwijs liggen, dan nog moet er overleg met het hoger onderwijs komen, hoe die aansluiting te verbeteren. In de interviews wordt gesproken over de contacten tussen de bedenkers van de plannen en de universitaire wereld, in de gedaante van de VSNU. In de ogen van Wallage laat de VSNU het erbij zitten:

“Ik had gehoopt dat tijdens die drieënehalf jaar dat ik daar zat en op dit onderdeel een nieuw proces had ontwikkeld, ze de kracht van dat proces voor henzelf zouden zien van, van nu af aan zitten wij aan tafel en als ze de programma's voor het voortgezet onderwijs vormgeven, zijn wij daarbij. Die eagerness die ik had verwacht – dit is een kans, want nu kunnen wij dit probleem eindelijk eens goed aanpakken – is vrij snel daarna door een gebrek aan interesse uit het hoger onderwijs zelf kwetsbaar geworden.”

Uit de woorden van van Lieshout spreekt inderdaad niet de eagerness waar Wallage op hoopte. Dat neemt niet weg dat van Lieshout zich in de profielen prima kan vinden:

“...Wij hebben daar in de eerste tijd ook weinig overleg over gehad. Wij kregen pas overleg toen de stuurgroep werd ingesteld onder leiding van mevrouw Ginjaar. Daar heb ik persoonlijk ook enkele keren contact gehad, met de voorzitter van onze commissie voor aansluiting vo-wo. In die discussies hebben wij toch nauwelijks verschillen van inzicht gehad over de structuur van de opzet. Daar bleek in de VSNU ook geen sprake van te zijn. Er werden wat kleinere onderwerpen aan de orde gesteld.

Een daarvan was de toelating: welke studierichtingen vereisen nu per se het pakket natuur en techniek? ...”

De tevredenheid bij de VSNU is niet verbazingwekkend. Bij de inrichting van de profielen is immers uitgegaan van het onderwijs op hbo en universiteit. Offerein:

“...Hetzelfde instituut Licor – mevrouw Van Dijk en een aantal anderen – had een uitvoerige inventarisatie gemaakt van de inhoudelijke, de vakmatige wensen die bij diverse studierichtingen zowel in hbo als wetenschappelijk onderwijs leefden. Ze hadden per opleiding aan docenten en studieleiders in het eerste jaar gevraagd wat er gevraagd werd. (...) Het ging om onderdelen die aansloten bij de latere deelvakken. Uit de inventarisatie bleek dat je globaal vier clusters opleidingen kon onderscheiden met als criterium de eisen in het algemeen die men aan de vooropleiding stelde. ...”

Dat er later door het hoger onderwijs soepel wordt omgegaan met instroomrechten en de kwaliteit van de aansluiting er daardoor niet echt op vooruit gaat, wordt door de ontwikkelaars helemaal niet gewaardeerd. Huijssoon zegt daarover:

“Het was heel teleurstellend dat het zo snel werd losgelaten, zeker ook door de club die daar het sterkst op heeft aangedrongen. Die profielen kwamen met doorstromingsrechten. Dat is ook heel teleurstellend in de richting van het voortgezet onderwijs, waar wij de klachten van mochten opvangen. ...”

Wagemakers ziet ondanks de teleurstelling over het toelatingsgedrag van het hoger onderwijs toch een lichtpunt:

“...Die aansluiting is naar ons gevoel heel nadrukkelijk op de agenda gekomen. Dat heeft niet altijd in het gewenste effect geresulteerd, maar het is wel op de agenda van het hoger onderwijs gekomen. We moeten daar iets aan doen.”

Leren leren

Een van de vaardigheden die leerlingen zich volgens de ondervraagden eigen moeten maken om in het vervolgonderwijs te kunnen slagen, is het leren. Verschillende ondervraagden benadrukken dan ook de noodzaak van het leren leren. Frequin doet dat als volgt:

“...Het was een onderdeel van de benadering die op zichzelf heel logisch was. Wij hadden al vanaf het begin in onze analyse zitten dat ook de competenties van jongeren om te kunnen studeren onderwerp van aan-

dacht moesten zijn. Langzamerhand is dat in het vervolg onder de titel studiehuis in ieder geval de grote blikvanger geworden.”

Offerein benadrukt dat de roep om studievaardigheden niet alleen uit het hbo maar ook uit het wetenschappelijk onderwijs komt:

“Ik heb dat gehoord; wellicht waren de klachten in het hbo groter maar ook in het wetenschappelijk onderwijs waren er wel degelijk klachten over zaken als de studievaardigheden...”

Van Lieshout onderschrijft dat de VSNU altijd heeft aangedrongen op meer zelfstandig lerende leerlingen:

“Daarop is door de VSNU altijd sterk op aangedrongen. Dat is wat ik onder “verdieping” versta, namelijk mensen die in staat zijn om, in nieuwe situaties geplaatst, vanuit de denkmethodiek die ze hebben ontwikkeld nieuwe feitelijkheden te ordenen en van daaruit tot nieuwe wegen te komen.”

Kwaliteit instroom

Zoals Lambrechts aangeeft, betekent een verbetering van de aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs voor veel betrokkenen vooral het verbeteren van de kwaliteit van de instroom vanuit het voortgezet onderwijs, niet het aanpassen van het hoger onderwijs.

De verwachting is dat de nieuwe profielen de kwaliteit van de instroom en daarmee het succes van de leerlingen in het hoger onderwijs zullen vergroten. Wallage omschrijft dit idee:

“...Echt veel belangrijker was echter het idee, als je dat profiel hebt gedaan, bijvoorbeeld menswetenschappen gedaan en je gaat daarna psychologie of sociologie studeren, dat de kans dat je daar kopje ondergaat kleiner is. Dat was één van de hoofddoelen.”

Netelenbos ziet vakken en vakinhouden als een belangrijk instrument om de kwaliteit van de instroom op het hoger onderwijs te verbeteren:

“...Dat kon niet meer, dus je moest op een bepaald moment al je talen weer doen. Dat werd zeer noodzakelijk gevonden, omdat werd gezegd dat in het hoger onderwijs behalve een Engels studieboek geen enkel buitenlands boek meer kon worden aangeboden. Een student kan niet meer uit de voeten met een Frans of een Duits boek. Ik heb wiskunde verplicht ingevoerd. Helaas is dat later weer meteen geschrapt en nu klaagt men over pabo-studenten die niet kunnen rekenen. ...”

De vakinhouden in de profielen zijn volgens haar echter niet het terrein van de overheid, maar van de docentenvakorganisaties en het hoger onderwijs:

“...U hebt ook met de heer Offerein gesproken en hij was de ambtenaar die ging over de opbrengst van de vakinhouden. Hij keek hoe dat in de tijd gezien kon worden georganiseerd in het voortgezet onderwijs. In de discussie lijkt het erop alsof wij bepaalden wat er in die profielen moest worden geleerd. Het departement heeft zich echter nooit sturend, inhoudelijk bemoeid met de lesinhouden. Dat was altijd de opbrengst van wat de docentenvakorganisaties wilden en het hoger onderwijs.”

In eerste instantie wordt er gezocht naar een verbreding van het vakkenpakket. Voor van Lieshout is dat niet nodig. Hij denkt dat met de bestaande vakken best een “breed opgeleid mens” ontwikkeld kan worden. Volgens hem bedoelen de bètavakken met verzwaring eerder een grotere diepgang dan een verbreding. En die diepgang bereik je met vaardigheden:

“...Door een aantal mensen in de sector van de bètavakken binnen de universiteit werd “verzwaring” gezien als een grotere diepgang waardoor veel meer aandacht werd besteed aan het verkrijgen van inzicht. Iedere kennis gaat uit van feiten maar “verzwaring” is gericht op de groepering van die feiten, op het inzicht krijgen in de samenhang van die feiten, op het ontwikkelen van methoden om groepen van feiten toegankelijk te maken, om nieuwe feiten in het geheel te kunnen plaatsen en hoe je in nieuwe situaties met die ontwikkelde methodieken als mens in staat was om nieuwe problemen aan te pakken. ...”

“Mijn inbreng was diepgang en die drukte ik uit met het woord “vaardigheden”. ...”

Ook Netelenbos herinnert zich hoe later in het proces de vaardigheden in beeld komen om de kwaliteit van de instroom te verhogen:

“...De discussie later had zeker te maken met het onderwerp leren leren en vaardig worden om je in het hoger onderwijs te kunnen handhaven, te kunnen samenwerken, een werkstuk en een scriptie te kunnen maken. Dat moet in het hoger onderwijs allemaal gebeuren. Je moet een portfolio kunnen opbouwen. ...”

Omvang instroom

Een zwaarder programma moet helpen de kwaliteit van de instroom te verbeteren. Dat kan echter als consequentie hebben dat de instroom in het wetenschappelijk

onderwijs afneemt. Dat is volgens van Lieshout eind jaren tachtig de universiteiten niet onwelgevallig:

“Juist eind jaren tachtig hadden de universiteiten te maken met een geweldig grote instroom. ...”

“... het betekende dat het enorme aantal studenten toch met ongeveer dezelfde hoeveelheid middelen moesten worden opgevangen. In grote lijnen werden de middelen bij de universiteiten niet beperkter maar namen studentenstromen zo geweldig toe. ...”

De geïnterviewden verschillen van mening over de vraag of een kleinere instroom in het hoger onderwijs wel de bedoeling is van de profielnota. Lambrechts haalt tijdens haar ondervraging staatssecretaris Netelenbos aan:

“Ze zei letterlijk dat het niet de inzet was maar dat het wel de uitkomst kon zijn.”

Wallage bevestigt de veronderstelling van Netelenbos:

“Nee. Het is wel een effect waarover gesproken wordt, dat dat zou kunnen. ...”

“Dat het niet in de tekst van de Profielnota staat komt, omdat dat geen doel van de nota was. Wij hebben het niet als een instrument gezien om minder studenten in het wetenschappelijk onderwijs te krijgen. Dat het een mogelijke consequentie zou zijn, is aan de orde geweest. ...”

Ook volgens de secretaris van de stuurgroep is een kleinere uitstroom naar het hoger onderwijs een mogelijke consequentie van de plannen. Huijssoon:

“Het programma moest zwaarder. Dat was een duidelijke opdracht. Het mocht ook leiden tot een mindere uitstroom naar het hoger onderwijs. Dat was de maatschappelijke opdracht op dat moment. ...”

Hoewel Netelenbos volgens Lambrechts een kleinere instroom in het hoger onderwijs als een mogelijke consequentie van de nieuwe profielen ziet, denkt de bewindsvrouw zelf dat in praktijk het tegenovergestelde het geval zal zijn. Netelenbos redeneert als volgt:

“...Er waren voorspellingen dat tot 20% van de vwo-leerlingen uiteindelijk naar havo zou moeten bij een verzwaard programma. Maar als het nettoresultaat is dat ze succesvol zijn in het hoger onderwijs, waarbij ook het traject hbo-wo uitdrukkelijk open is en overigens op dit moment zeer succesvol is, behoud je uiteindelijk meer studenten voor het hoger onderwijs. ...”

“...Het nettoresultaat was zeker niet dat er minder afgestudeerden hoger onderwijs overbleven. Integendeel, de bedoeling was juist iedereen die in het hoger onderwijs kwam ook de eindstreep te laten halen. ...”

Ook oud-minister Ritzen blijkt optimistisch over de potentiële instroom:

“...Ik heb zelf nooit het beeld gehad dat dit zou leiden tot een daling van het aantal vwo-studenten, niet alleen omdat ik er heel sterk in geloof maar ook omdat het gebaseerd is op een vergelijking met Duitsland waar een hoger percentage het vwo haalt bij hogere eisen bij de toelating tot inderdaad meer technisch gerichte of wiskundig gerichte opleidingen zoals econometrie. ...”

Een mogelijke verkleining van de instroom staat haaks op de poging van de overheid om meer leerlingen te laten doorstromen naar het hoger onderwijs, neergelegd in het HOOP (Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan, tc). Dat steekt Lambrechts:

“...Ik verwees naar het concept-HOOP waarin stond, dat we naar meer mensen toe moesten in het hoger onderwijs, terwijl tegelijkertijd een programma in het voortgezet onderwijs aan de orde was dat als inzet en mogelijke uitkomst had dat er minder leerlingen naar het hoger onderwijs zouden gaan. Dat was heel erg in tegenstrijd met elkaar. Eigenlijk kan men zeggen dat de linkerhand op het departement niet wist waar de rechter mee bezig was. Ook de visies waren niet op elkaar afgestemd en gedeeld.”

Kort na de invoering blijken sommige studierichtingen inderdaad minder instroom te krijgen. Dat brengt de financiering van verschillende universiteiten in de problemen en leidt tot het verlagen van de instroomeisen. Met name de bèta-faculteiten hebben te lijden onder een kleinere instroom en passen hun instroomeisen aan, waardoor de kwaliteit weer onder druk komt. Wagemakers:

“...Ze hadden minder studenten met nt, dus moesten de aantallen omhoog. Dat heeft iets te maken met de financieringsgrondslag voor het hoger onderwijs. Daar ga ik niet over in detail treden. ...”

Van Lieshout verklaart waarom de instroomeisen worden aangepast:

“Ik heb er maar één verklaring voor. Als je weinig studenten hebt, komen er allerlei gevaren om de hoek kijken en ziet men dat aanvankelijk duidelijke opvattingen een beetje onder druk komen te staan, waardoor men deze beweging maakt. ...”

Volgens Ritzen valt het allemaal reuze mee met de aanpassingen:

“Dat is zeer ten dele! Waar die aanpassing het meest heeft plaatsgevonden, was bij de bèta’s maar dat is pas een later verschijnsel geweest. Van de kant van de harde bèta’s – het vierde profiel; techniek – was de vraag juist of niet meer gedifferentieerd en meer geïntegreerd kon worden in het voortgezet onderwijs anders zouden ze het niet goed kunnen doen. Vervolgens bleek een algemene daling van de belangstelling voor dat bètaprofiel, vooral onder meisjes. Toen zijn er aanpassingen geweest, vooral inderdaad in de toelating voor de technische en de bètastudies. Bij de alfa- en gammastudies is mijn overtuigende beeld, dat men die aanpassingen daar wel heeft gevolgd.”

De verminderde instroom leidt ook tot een strijd om de student tussen de universiteiten en het hbo. Alleen om het geld volgens van Lieshout:

“...En dat leidde er dus ook toe dat op het moment dat bij de universiteit de stroom studenten afnam de strijd met het hbo om de student feitelijk toch ging spelen. Dat is misschien niet zo’n edel motief, maar feitelijk ging dat toch spelen. Maar ik denk niet dat daar diepere maatschappelijke of pedagogische gevoelens bij leefden, laat staan rationele overwegingen, behalve dan financiële.”

Selectie

Het door een verzwaring van het programma van de bovenbouw van havo en vwo komen tot een betere selectie van leerlingen voor het vervolgonderwijs, is een onderwijsdoel dat slechts heel even opduikt in de interviews. Netelenbos is daar het duidelijkst over:

“Ja. Het onderwijs moest ook selectiever worden in de bovenbouw. Dat was ook helemaal niet ernstig. Ik ben enorm voor gelijkheidsidealen maar in de tweede fase van het voortgezet onderwijs komt op een gegeven moment de selectie uitdrukkelijk aan de orde en dat was ook wel het nieuwe denken. Wij hadden altijd een wat gemankeerde relatie met de selectiviteit van het voortgezet onderwijs.”

Zunderdorp bevestigt deze opvatting van politici tijdens de ontwikkeling van de tweede fase-plannen:

“...Het algemene beeld in de politiek was dat er te veel en te gemakkelijk mensen doorstromen naar het hoger onderwijs, met name met pretpakketten. Als ze naar de universiteit gaan, kunnen ze het ook niet en dat schiet dus niet op. De elite wordt te breed, wij moeten het smaller maken, afknippen. Met andere woorden, die overladenheid is een beleidsdoel!...”

Volgens van Rooij wordt met de wens strenger te selecteren vreemd omgegaan:

“...Die gedachte leidde er dus ook toe dat er stevige programma’s kwamen. Dat was echt een bewuste keus. Maar vrij snel daarna kwam het idee, in Nederland en in Europa, dat wij juist veel hoger opgeleiden nodig hadden en werd het verzwaren minder populair vanwege de getalmatige gevolgen die dat zou hebben. ...”

Lambrechts gelooft niet dat een strengere selectie de inzet was van de tweede faseplannen:

“...De inzet moest zijn om voor min of meer dezelfde doelgroep beter onderwijs te geven, die groep beter voor te bereiden op wat er komen ging. Als je als inzet had gekozen dat er meer leerlingen hadden moeten afvallen, waren er veel eenvoudiger mechanismen geweest. Door twee of drie vakken toe te voegen en verder niets te doen had je dat ook bereikt.

Lambrechts is blij dat door het HOOP de selectie-agenda in het voortgezet onderwijs enigszins is bijgesteld. Als het HOOP daar niet voor gezorgd had, hadden volgens haar ouders en leerlingen het wel gedaan:

“...Als het niet door het HOOP was gebeurd, was dat echter wel door de ouders en leerlingen zelf gedaan die na drie jaar in het voortgezet onderwijs niet allemaal de boodschap wilden hebben dat ze dan maar in het mbo verder moeten gaan, ook als ze helemaal geen beroepsaspiraties hebben.”

Zelfstandigheid

Als een van de algemene vaardigheden zal het studiehuis moeten voorzien in zelfstandigheid als extern onderwijsdoel voor het voortgezet onderwijs. Ook de roep om deze vaardigheid of attitude, wordt volgens Wallage ingegeven door het hoger onderwijs:

“...De klacht van het hoger onderwijs was, wij krijgen abiturienten van het havo/vwo en die kunnen niet zelfstandig studeren. Dat is een ramp. Wij hebben bijna een jaar nodig, zeiden ze, om die leerlingen, die studenten, zo ver te krijgen dat ze op een normale manier met studieboeken in de weer zijn. Dus dat moeten ze op het voortgezet onderwijs leren. Eén van de bedoelingen van die twee fase was, dat te doen. Dat heeft later vorm gekregen in studiehuisachtige benaderingen...”

De klacht van het hoger onderwijs heeft ook Dijkisma bereikt:

“...Een van de andere problemen die met name in het hoger onderwijs geconstateerd werd, is dat die uitval zo groot was omdat de jonge mensen weinig gewend waren om zelfstandig te werken. ...”

Dat leerlingen niet of minder zelfstandig zijn dan gewenst, als ze in het hoger onderwijs komen, is volgens van Lieshout overigens niet alleen aan het voortgezet onderwijs te wijten, maar ook aan de maatschappij.

“Vanaf het moment dat ik in Nijmegen ben gaan werken, werd ik met die wens geconfronteerd, omdat wij de indruk hadden dat allerlei ontwikkelingen die niet alleen aan het voorafgaand onderwijs lagen, maar ook aan de maatschappelijke ontwikkelingen die onvoldoende in hun consequenties werden doordacht.”

5.2.3 Interne doelen voortgezet onderwijs

Motivatie leerlingen (zie ook paragraaf 7.2.3)

De motivatie van leerlingen is een intern onderwijsdoel dat in de interviews wordt besproken. Het is geen onderwijsdoel dat in verband gebracht wordt met de profielen maar wel met de didactische vormgeving van de vernieuwingen, het studiehuis. Volgens Wallage speelt de overheid een rol bij het zoeken van oplossingen voor het motivatieprobleem:

“Heel simpel. Op het moment dat demotivatatieproblemen in het voortgezet onderwijs in de Kamer een stevig punt zijn en je vraagt deskundigen wat je daaraan kunt doen, hoe krijgen kinderen meer lol in leren – want daar gaat dit over – dan komen er ideeën. Het minste wat je kunt doen als overheid is tegen scholen zeggen, wil je daar eens naar kijken, dat is een goede aanpak.”

Een grotere variatie aan werkvormen is voor Wallage wellicht een oplossing voor het motivatieprobleem. Hij maakt dat mogelijk door in zijn profielvoorstel het begrip studielasturen in te voeren. De stuurgroep neemt de studielasturen als uitgangspunt voor haar studiehuisideeën. Wagemakers noemt de motivatie van leerlingen dan ook als een van de inspiratiebronnen voor het studiehuis:

“Eén daarvan was een ongenoegen bij heel veel scholen in de mate waarin de jeugd niet meer enthousiast te krijgen was voor ... en hier kun je elk vak invullen. ...”

Het gebrek aan motivatie van leerlingen is ook voor scholen het voornaamste argument om zich positief op te stellen voor de studiehuisplannen. Jimkes:

“...Dan kom je meteen ook aan een minder gunstige kant van het ge-

heel, maar ik wil toch eerst zeggen waarom dat studiehuis in principe veel draagvlak had in het begin. Binnen het voortgezet onderwijs was het een groot probleem dat de leerlingen buitengewoon slecht te motiveren waren. Men had het gevoel toch niet helemaal goed bezig te zijn. Dat was op onze school ook het geval en er was grote belangstelling voor activerende didactiek. Op allerlei manieren werd geprobeerd om daar iets aan te doen. Toen verscheen mevrouw Visser 't Hooft met haar prachtige bevlogen verhaal dat indruk maakte. Ik heb haar wel gevraagd waarom dat andere erbij moest, want haar verhaal klonk best goed.”

Zelfstandigheid

Behalve als extern onderwijsdoel (zie boven), wordt zelfstandigheid in de interviews ook besproken als intern onderwijsdoel. Het onderscheid tussen intern doel, het bevorderen van zelfstandigheid om het leerproces vlotter te laten verlopen, en extern doel, een kwaliteit die verworven moet worden om in de maatschappij en in het vervolgonderwijs te kunnen functioneren, blijft in de interviews impliciet. Wat opvalt, is dat Wijnen het heeft over het laten groeien van de zelfstandigheid:

“...Bovendien was er een concept dat we moeten proberen om de zelfstandigheid van de leerlingen te laten groeien. ...”

Hij is de enige die in de interviews suggereert dat zelfstandigheid niet vanzelf komt. In de andere tekstfragmenten lijkt het alsof zelfstandigheid in het studiehuis geen didactische opdracht aan de docent is, maar een eigenschap die een leerling moet bezitten om voor hem of haar het leren succesvol te maken. Leune zegt daarover:

“...Zelfstandig leren is overigens heel sterk afhankelijk van het niveau van de leerlingen en van hun ontwikkelingsfase. Hoe slimmer en rijper de leerlingen zijn, hoe meer ruimte je ze kan bieden voor zelfstandig leren. ...”

Van Katwijk zegt:

“...De hoeveelheid zelfstudie die in de tweede fase kwam, is voor een aantal leerlingen te doen, maar andere leerlingen haken af als zij heel veel aan zelfstudie moeten doen. ...”

Ook voor Ginjaar-Maas is de mogelijke afwezigheid van zelfstandigheid een punt van zorg:

“Er was nog een ander punt dat ik me nu herinner en daar hebben we zwaar aan getild. Dat was de reactie: “Prachtig wat jullie bedacht hebben, maar er zijn bepaalde groepen kinderen die die zelfstandigheid en verantwoordelijkheid niet aankunnen.” ...”

5.2.4 Beleid voortgezet onderwijs

Onderwijsbeleid

De meeste opmerkingen in de interviews over onderwijsbeleid voor het voortgezet onderwijs, gaan over de vraag wie, behalve de verantwoordelijke bewindspersoon, het onderwijsbeleid voor de scholen nu mede vorm geeft? Volgens Mertens doen scholen dat sinds de jaren negentig steeds meer zelf:

“...Deze dualiteit ontstond doordat in het begin van de negentiger jaren het idee postvatte dat het onderwijsveld een grotere mate van zelfstandigheid zou moeten krijgen ten opzichte van het beleid en dat het beleid minder dominant aanwezig zou moeten zijn in al datgene wat er in de scholen gebeurt.”

Mertens verduidelijkt de rol van de inspectie ten aanzien van beleid:

“...De inspectie implementeert geen beleid, anders dan dat dat beleid in nieuwe wet- en regelgeving wordt vastgelegd. Wanneer er nieuwe wetten tot stand komen, heeft de inspectie uiteraard de taak om erop toe te zien dat deze nieuwe wetten worden nageleefd. Maar de inspectie is niet een voorbode van beleid, van beleid dat nog in wet- en regelgeving moet worden vastgelegd.”

Hoewel scholen dat niet altijd doen, heeft de stuurgroep volgens haar voorzitter als ideaal dat iedere school zijn eigen onderwijsbeleid formuleert. Het PMVO maakt ook geen onderwijsbeleid, maar doet wel beleidsvoorstellen. Zunderdorp over de opdracht van het PMVO:

“De onafhankelijkheid was uiteraard beperkt, want het was een uitdrukkelijke opdracht en het was niet de bedoeling dat het procesmanagement eigen onderwijsbeleid ging maken. ...”

“...Maar het was ook mogelijk – en dat is ook in verschillende voorstellen gedaan – dat wij suggesties hadden voor aanvullend beleid, niet zozeer wetwijzigingen maar aanvullend beleid in de zin van faciliteren van het hele proces. ...”

Bestuurder Kraakman laat het onderwijsbeleid ook over aan de scholen binnen zijn organisatie:

“...Op het gebied van onderwijsbeleid hanteren wij het principe dat de scholen daarin hun eigen keuzes maken. Er is dus vanuit het bestuur geen inhoudelijke of systeemgerichte aansturing van onderwijs in de scholen. Scholen zijn daarin autonoom. ...”

Rol inspectie

Tijdens de ontwikkeling van het studiehuis is de rol van de inspectie onderhevig aan veranderingen. Na midden jaren zeventig geïntegreerd te zijn in het ministerie wordt de inspectie in 1991 weer relatief zelfstandig. Oud inspecteur-generaal Mertens vertelt dat de inspectie weer vaker naar scholen toe gaat om de beweringen over eigen kwaliteit te toetsen.

Mertens vertelt waarom:

“...Op die manier zou de school een kwaliteitsbeeld moeten krijgen van zichzelf, niet alleen door wat zij over zichzelf beweert, maar ook door wat er door een professionele organisatie getoetst is. Daarmee wordt dat een onderdeel van de openbaarheid in en rond die school. Vaders en moeders, leerkrachten en de directie van de school moeten gebruik kunnen maken van die inzichten. ...”

Mertens probeert als inspecteur-generaal de werkzaamheden van de inspectie op macroniveau om te buigen in de richting van het feedback geven aan de afzonderlijke school:

“...De werkwijze van de inspectie in het voortgezet onderwijs bestond op dat moment in het bijzonder uit het voeren van gesprekken op het niveau van de school, op het mesoniveau. De inspectie van het voortgezet onderwijs had geen traditie de daadwerkelijke lessituaties te bezoeken om op basis daarvan een beeld op te bouwen over de kwaliteit van het onderwijs op die school.”

Docent Nonhebel kan weinig waardering opbrengen voor deze wijze van werken van de inspectie:

“...Dat wordt ook nog eens versterkt door de inspectie. Als OCW iets verkeerd doet, is het wel dat de inspectie gaat praten met de managers, een keer een lesje binnenstapt van een docent, vervolgens zegt, dat hij helemaal niet aan ADSL – activerende didactiek door samenwerkend leren – doet maar hem nooit vraagt waarom hij dat op dat moment niet deed. Hij praat alleen met de directie.”

Ook het feit dat de inspectie zich uitspreekt over de didactische activiteiten van een school, roept vragen op. Mertens:

“...Daar is uiteraard een debat over ontstaan tussen de inspectie en het onderwijsveld. Voor een deel hebben we dat zelf georganiseerd om te ontdekken of dat wat wij als referentiekader gebruikten ook paste bij dat wat in het onderwijs gebeurde. We hebben daar ook met deskundigen en met ouders over gesproken. Daaruit ontstond een bepaalde consen-

sus waar de inspectie uiteraard het laatste woord in had en bepaalde dat het op die manier zou gebeuren. ...”

De uitkomsten uit het debat tussen inspectie en onderwijsveld over het pedagogische klimaat op de scholen, worden vertaald in wetgeving. Mertens:

“...In de WOT is bepaald welke gezichtspunten de inspectie in de kwaliteitsdefinitie mag meenemen. De conclusies die de inspectie op die punten trekt zijn qua opvolging vrijblijvend voor de scholen. De inspectie mag dingen zeggen over het pedagogisch klimaat, maar de conclusies die de inspectie daarover trekt zijn niet verplichtend voor de school. ...”

De inspectie wil scholen laten zien of ze daadwerkelijk onderwijs verzorgen dat voldoet aan de eisen van de tijd. Want de zeggenschap van scholen over het ‘hoe’ is niet vrijblijvend volgens Mertens:

“...Het lijkt alsof je in het onderwijs willekeurig het “hoe” kunt kiezen. In een professionele bedrijfstak als het onderwijs is het “hoe” echter niet willekeurig. Het “hoe” wordt geleid door de stand van de ontwikkelingen en de standaarden van professionaliteit. ...”

De signalen die de inspectie uitzendt naar scholen dragen volgens kamerlid Dijksma echter bij aan de misvatting van scholen dat het studiehuis verplicht is.

“...Ik heb later ook wel gehoord dat bijvoorbeeld de inspectie op een gegeven moment scholen aangaf: jullie zijn nog bezig met frontaal lesgeven en dat kan toch niet de bedoeling zijn! Daarmee geef je natuurlijk toch wel een ondubbelzinnig signaal af dat er een vorm is waarin je als het ware dat studiehuisconcept verder zou moeten ontwikkelen. ...”

Cornielje is ontevreden over het tijdstip waarop hij de signalen van de inspectie ontvangt. Kritische geluiden over de pilots komen pas enkele dagen na het kamerdebat terecht bij de kamerleden:

“...Wij hebben ook met die pilotscholen gesproken, maar op enig moment – heel kort na het debat en dat heeft ons wel bevreemd – kwam er een inspectierapport, waarin toch een aantal zeer kritische opmerkingen over die pilots opgenomen waren.”

“Ik voelde mij heel erg ongemakkelijk en ook een beetje op het verkeerde been gezet. De inspectie viel onder het ministerie.”

In hetzelfde kamerdebat speelt de vraag hoeveel scholen nu eigenlijk goed voorbereid zijn op de invoering van tweede fase en studiehuis. Terugkijkend lijkt staatssecretaris Netelenbos nog steeds tevreden over de aard en de beschikbaarheid van de inspectiegegevens:

“Ja, in beweging maar dat is iets anders dan klaar. Ze waren ook in beweging. In het inspectierapport van een paar maanden later ziet u hetzelfde. Dat waren feiten die via de inspectie werden aangeleverd. ...”

“Maar dat zegt mij helemaal niets en ik zal u zeggen waarom. In de eerste plaats werkte ik met cijfers van de inspectie. Daar blijkt dat gewoon uit. De inspectie bezoekt alle scholen. ...”

“...Maar je hebt een voorhoede nodig die ervoor wil gaan. Die hadden we en u kunt dat ook teruglezen in het inspectierapport, dat behoorlijk ondersteunend is. Ik citeer natuurlijk altijd uit werk dat verzorgd is door de inspectie en ...”

Wet- en regelgeving

Uitspraken over wet- en regelgeving in de POO-interviews concentreren zich op de verantwoordelijkheid voor het pedagogisch-didactisch handelen op de school en de gedetailleerde regelgeving van de overheid als het gaat om onderwijs.

De overheid is volgens de wet verantwoordelijk voor de deugdelijkheid van het onderwijs. De vigerende wetgeving in de periode dat het studiehuis ontwikkeld wordt, vult niet in waar bij de deugdelijkheidsbeoordeling van uitgegaan moet worden. De inspectie hanteert als visie bij de beoordeling de uitgangspunten van de beweging van de effectieve school. Dat wordt niet door iedereen gewaardeerd. Mertens:

“...Er was in de wet geen enkel beletsel voor de inspectie om dit zo te doen, maar er moest wel een heleboel interpretatie en duiding aan te pas komen. En daar waar interpretatie en duiding aanwezig zijn, zijn ook verschillen van mening aanwezig. ...”

Om onderwijswetten tot in detail uit te voeren wordt in de jaren tachtig gebruik gemaakt van circulaire. Hoewel de circulairestroom inmiddels is ingedamd, is volgens Cornielje de situatie niet werkelijk verbeterd:

“...Heel bekend was in de jaren 80 dat veel bij circulaire werd geregeld. Daar moesten wij van af en dus moest de wetgeving duidelijker worden, maar in de onderwijswetgeving wordt nog steeds veel bij AMvB geregeld. Sommige AMvB's worden voorgehangen, dat wil zeggen dat de Kamer nog een oordeel kan geven over die concept-AMvB. ...”

De AMvB's worden ook gebruikt om het studiehuis in de wetgeving te verankeren. Dresscher spreekt van pseudo-wetgeving. Volgens Dijkma moet het gezien worden als een ondersteunend proces. Dijkma:

“Ik denk dat wij op dat moment niet de indruk hadden dat het echt pseudo-wetgeving was. We zagen het wel als een ondersteunend proces voor de invoering van de profielen. ...”

Hettema herkent de ‘ondersteuning’ die door Dijkema wordt bedoeld:

“...Het concept dat ten grondslag lag aan de organisatorische wijzigingen van de tweede fase wordt studiehuis genoemd. Dat concept stond niet letterlijk voorgeschreven in de wet maar lag wel onder alle elementen die in de wet terug te vinden waren. ...”

Maar de gedetailleerdheid waarop het studiehuis in de wet is uitgewerkt, klopt volgens Hettema niet met het concept dat eraan ten grondslag ligt:

“Er was wel een flinke spanning inderdaad tussen de gedetailleerde uitwerking van de tweede fase en het studiehuis als concept. In de praktijk merkte je dat. Als je voor elk vak werkstukjes moet maken, zijn het kleine werkstukjes en dus kleine zelfstandige eenheden waar je aan kunt werken. Dat gebeurde in die periode ook. ...”

Volgens Slagter is er in het begin een breed draagvlak voor het studiehuis omdat docenten en schoolleiders zich geen voorstelling kunnen maken van alle regelgeving die gaat komen. Bovendien is men hard toe aan een herziening van de programma's. Slagter:

“Ik denk dat het aanvankelijke enthousiasme voor de invoering van de tweede fase bij met name ook docenten en schoolleiders voortkwam uit de aantrekkelijkheid van het studiehuisconcept, het idee, zonder dat men precies wist wat het inhield en wat het betekende voor de organisatie van je lessen. Maar dat is helaas door die enorme aandacht die weggezogen werd door de regelgeving heel sterk op de achtergrond geraakt. ...”

Wat het onderwijs uiteindelijk opbreekt is niet alleen de gedetailleerdheid van de wetgeving, maar ook dat daarmee de vernieuwing van bovenaf wordt opgelegd. Cosijn:

“De wetgeving kwam heel sterk van boven, zo werd het ook ervaren. Het komt van boven, en scholen probeerden daar zo verantwoord mogelijk mee om te gaan; het onderwijs is van alledag, en je moet verbouwen met de winkel open. Daarom waren de scholen wel heel terughoudend, omdat ze het ervoeren als opgelegd.”

5.3 Samenvatting functie doelbereiking in POO-interviews

Externe doelen maatschappij

Externe doelen zijn doelen die worden nagestreefd ten behoeve van het goed functioneren van de maatschappij en van het onderwijsapparaat waarvan het voortgezet onderwijs deel uit maakt. Het eerste externe doel dat beschreven wordt is het functioneren in de maatschappij. Het wordt in de interviews slechts even aangestipt. Om leerlingen als zij later hoge posities innemen in de maatschappij, beter te laten functioneren is verbreding nodig. Verbreding kan door meer vakken maar ook door meer vaardigheden. Volgens bestuurder van Lieshout kun je iemand echter ook breed opleiden door de bestaande vakken te verdiepen en dat doe je volgens hem met vaardigheden.

Externe doelen onderwijssysteem

Aansluiting aan het vervolgonderwijs krijgt wel veel aandacht. Die aansluiting is niet goed. Het gaat met name om een gebrek aan vaardigheden. Leerlingen moet zelfstandiger worden en beter leren leren. Wallage verbaast zich over de geringe betrokkenheid van de VSNU bij het ontwikkelen van de plannen om de aansluiting te verbeteren. Stuurgroepleden ergeren zich aan de manier waarop het hoger onderwijs met de instroomrechten die de profielen met zich mee zouden moeten brengen, omgaat.

Volgens een van de geïnterviewden betekent verbeteren van de aansluiting voor de meesten, vernieuwing van het voortgezet onderwijs en niet van het hoger onderwijs. Het zijn de nieuwe profielen van het voortgezet onderwijs die de kwaliteit van de instroom van het hoger onderwijs moeten verhogen. Volgens oud-staatssecretaris Netelenbos zijn de bijbehorende nieuwe vakinhouden de verantwoordelijkheid van de vakorganisaties. Verbetering in de vorm van vaardigheden, komen volgens haar pas later in het proces in beeld.

De kwaliteit van de instroom verhogen door verzwaring van het programma kan betekenen dat de omvang van de instroom afneemt. De vraag is of dat laatste de bedoeling is. Het is volgens beleidsmakers en ontwikkelaars geen doel maar wel een mogelijke consequentie. Een verkleining van de instroom staat haaks op de plannen van de overheid met het hoger onderwijs, neergelegd in het HOOP (het (minimaal) vierjaarlijks Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan van de regering). Als kort na de invoering van de tweede fase de instroom inderdaad verkleint, worden de instroomseisen aangepast.

Het beter selecteren van leerlingen voor het vervolgonderwijs komt slechts even ter sprake. Behalve door Lambrechts wordt in de interviews daarbij 'beter' opgevat

als 'strenger'. Volgens Netelenbos is strenger selecteren ook een van de doelen van de vernieuwingen. Het doel wordt volgens anderen echter in korte tijd overboord gezet.

Interne doelen voortgezet onderwijs

Interne doelen zijn doelen die in dienst staan van het goed functioneren van het voortgezet onderwijs zelf en de samenhang binnen het eigen systeem. Motivatie als intern onderwijsdoel wordt slechts aangestipt in relatie met het studiehuis, niet met de profielen. Het gaat dan meestal om een variatie aan werkvormen. Zelfstandigheid bevorderen, als intern doel om het leerproces vlotter te laten verlopen, wordt slechts verwoord door Wijnen. Voor de overigen is zelfstandigheid een noodzakelijke eigenschap voor een leerling om succes te hebben en geen didactische opdracht.

Beleid voortgezet onderwijs

De aandacht voor het beleid is met name gericht op de vraag wie ervoor verantwoordelijk is, de overheid of de scholen. De bespreking mondt uit in een discussie over de verantwoordelijkheid voor het 'hoe' en het 'wat' in het onderwijs. Sommige ondervraagden zijn ontevreden over de rol van de inspectie als het gaat over het late tijdstip waarop de Kamer wordt geïnformeerd en om de bemoeienis met het 'hoe'. Volgens de oud-inspecteur-generaal is de zeggenschap van scholen over het 'hoe' niet vrijblijvend. Netelenbos is tevreden over de informatievoorziening door de inspectie.

De uitspraken over de wet- en regelgeving hebben ook betrekking op de verantwoordelijkheid voor het 'hoe' in het onderwijs en op de gedetailleerdheid van de regelgeving. Het 'hoe' kan gezien worden als onderdeel van de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen door de overheid. De inspectie maakt haar eigen keuze bij de beoordeling van het 'hoe'. Dat wordt volgens de oud-inspecteur-generaal niet door iedereen gewaardeerd.

De gedetailleerdheid van de tweede fase-regelgeving klopt volgens een schoolleider niet met het concept studiehuis. Een vakbondsvertegenwoordiger ergert zich aan het veelvuldig gebruik van Algemene Maatregelen van Bestuur om onderwijszaken te regelen.

Hoofdstuk 6

Integratie in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis

6.1 Integratie in het voortgezet onderwijs

Het subsysteem integratie van het voortgezet onderwijs zorgt ervoor dat de verschillende onderdelen van het systeem goed op elkaar worden afgestemd, zodat het soepel loopt. Om te voorkomen dat er chaos ontstaat, worden op de werkvloer veel zaken gecoördineerd.

De interne doelen die in het subsysteem doelbereiking gesteld zijn, moeten worden bereikt en het is belangrijk dat er overeenstemming is over regels en over de handhaving daarvan. De verdeling van verantwoordelijkheden moet duidelijk zijn. Verhoudingen tussen docenten en leerlingen en tussen docenten en leerlingen onderling, vragen veel aandacht om te voorkomen dat er conflicten ontstaan. Het gaat om het steunen van elkaar en om zaken die helpen het leven voor docenten en leerlingen leefbaar te maken. Om een soepele organisatie te realiseren is bereidheid tot samenwerking nodig maar ook solidariteit met beleidsmakers.

Het subsysteem integratie kent verschillende ruilmiddelen voor de andere subsystemen. Voor het subsysteem doelbereiking zorgt het voor solidariteit of steun voor het beleid. Voor het subsysteem patroonhandhaving is het ruilmiddel trouw aan de normen en waarden die in dat subsysteem worden geproduceerd. Een goede organisatie van het onderwijs op de werkvloer komt ten goede aan het subsysteem aanpassing. De dominante actoren in dit functiegebied zijn docenten, leerlingen en ouders.

De onderstaande onderwerpen die in de POO-interviews zijn besproken, worden in dit hoofdstuk beschreven omdat ze betrekking hebben op de organisatie van het voortgezet onderwijs op de werkvloer, op de steun die wel of niet voorhanden is voor beleidsmakers of op de verbondenheid met de school als instituut.

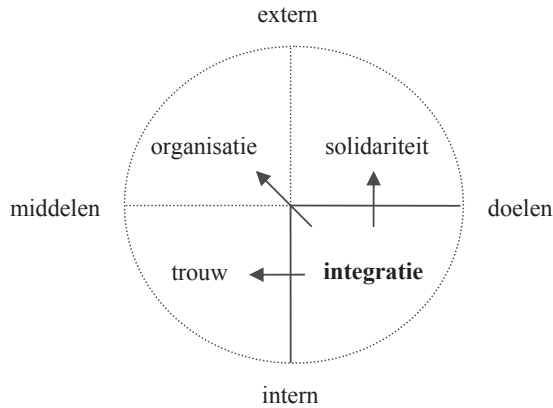


fig. 6.1 *integratie in het systeem voortgezet onderwijs*

6.2 Integratie in de POO-interviews

6.2.1 **Organisatie**

*autonomie docenten
implementatie/invoering
kwaliteit docenten
uitvoerbaarheid
verdeling
verantwoordelijkheden*

6.2.2 **Solidariteit/steun**

*draagvlak docenten
netwerken*

6.2.3 **Trouw**

*rol docenten
rol leerlingen
rol ouders
rol vakbonden
rol vakverenigingen*

fig. 6.2 *onderwerpen over integratie die voorkomen in de POO-interviews*

6.2.1 Organisatie

Autonomie docenten

Het plezier in het werken wordt sterk beïnvloed door de zeggenschap van de docent over zijn eigen werkzaamheden. Een toename van de autonomie van schoolbesturen o.a. door de lumpsum, is volgens sommige geïnterviewden ten koste gegaan van de autonomie van de docent. Volgens Dresscher zet het studiehuis de autonomie van de docent nog verder onder druk. Hij gebruikt het profielwerkstuk als voorbeeld:

“...Het profielwerkstuk werd een verplichting in de exameneisen. Het was nergens voor nodig om een profielwerkstuk te doen maar het was wel nodig om ervoor te zorgen dat de leraren die werkwijze gingen beoefenen. Het voorstel had dus een negatieve bedoeling, namelijk om leraren te verhinderen om het volgens hun eigen oordeel te doen. En daar had ik grote problemen mee. ...”

Een docent kan ook niet meer zelfstandig zaken voor zijn eigen vak regelen. Dresscher:

“...Er moest ook een onwijze hoeveelheid vergaderingen plaatsvinden, omdat je als leraar ook niet de dingen voor je eigen vak kon regelen. Het moest allemaal samen met andere vakken en allerlei afspraken moesten binnen clusters worden gemaakt. ...”

Ook volgens Tichelaar gaat een docent niet meer over zijn eigen beroep:

“Het belangrijkste element in de kwaliteit van de docent is volgens mij dat hij zich gewaardeerd voelt in zijn eigen beroep. Eén van de kernpunten die gelegen is in het feit dat een docent vindt dat het niet meer over zijn eigen beroep gaat, heeft wel er degelijk te maken mee te maken dat een docent vindt dat het door het management of Den Haag wordt opgedragen, ik ben opgeleid en wie luistert uiteindelijk nog naar mij? ...”

En met de autonomie verdwijnt volgens Dresscher ook het prettige gevoel dat het jouw school is:

“...Als iemand iets negatiefs over jouw school zei, stond je ook meteen klaar om deze verdedigen. Dat zie je langzaam verdwijnen en dat is tekenend voor de ondergeschikte positie die de leraren tegenwoordig hebben. ...”

Implementatie/invoering

Om te zorgen dat de organisatie op de werkvloer soepel blijft lopen, moeten ver-

nieuwingen nauwkeurig worden voorbereid. Het ontwikkelen van nieuwe examenprogramma's voor de bovenbouw van havo en vwo wordt door de stuurgroep uitbesteed aan vakontwikkelgroepen. Helaas heeft de stuurgroep geen tijd voor afstemming tussen de vakken. Huijssoon:

“Het afstemmen van al die vakken en de opbouw van de vakken afzonderlijk is op zich goed gegaan met vakontwikkelgroepen. Maar daarna kun je je afvragen, hoe je dat op elkaar krijgt afgestemd. Daar hebben we geen tijd voor gehad, dat was er. ...”

Voor het ontwikkelen en uitproberen van studiehuismodellen wordt door de stuurgroep gebruikgemaakt van bestaande of op te richten netwerken. Het PMVO is verantwoordelijk voor de landelijke invoering van de profielen en het studiehuis. Na het opheffen van de stuurgroep zetten verschillende leden hun werk voort binnen het PMVO. De overgang maakt hun werk niet gemakkelijker. Visser' t Hoof:

“...Eenzijds moesten we nog een heel stuk beleidsvorming afronden en anderzijds werden we het land ingestuurd om te zorgen dat het werd ingevoerd. Het was voor ons echt een hartstikke moeilijke positie; niet prettig.”

In het schooljaar 96-97 wordt met begeleiding van het PMVO, begonnen met pilots. Er wordt uitgegaan van drie clusters van vakken: talen, exact en maatschappijvakken. Twee scholen experimenteren met hetzelfde cluster. Het Peellandcollege probeert als enige school de nieuwe regelgeving over de volle breedte uit. Dat levert veel meer problemen op dan bij de scholen die alleen met één vakkencluster experimenteren. Schoolleider Cosijn:

“...Ook het PMVO was intensief bij de pilot betrokken. In 1998, dus dat aan het eind van het tweede jaar, waren wij via schooldossier de enige school die dat voor alle vakken gedaan had. Dat was het eerste schoolexamen. ...”

“...En het vervelende daardoor was, dat wij andere ervaringen opdeden dan die andere twee scholen, als je bijvoorbeeld naar talen kijkt. ...”

Volgens Huijssoon is naar de scholen toe niet gesuggereerd dat de invoering van het studiehuis, als vormgeving van de tweede fase, verplicht is:

“...Terugkijkend is het misgegaan in die vertaalslag van de commissies en schoolleidingen naar docenten toe. De schoolleidingen en commissies wisten heel goed wat het verplichtende karakter was. Het heeft bij de docenten tot misverstanden geleid.”

De invoering van het studiehuis levert voor veel scholen problemen op. Er wor-

den verschillende argumenten genoemd waarom die problemen ontstaan. Volgens Leune door een onderbenutting van wetenschappelijke kennis bij onderwijsvernieuwingen. Volgens schoolleider van Dieten doordat het gaat om deelvernieuwingen. Volgens Simons en Ginjaar-Maas, omdat scholen te laat beginnen met de voorbereiding. Ginjaar-Maas:

“...Ik denk wel eens dat de klachten die wij kregen waarschijnlijk afkomstig waren van de scholen die achter de heg hebben gelegen en hebben gedacht dat het hun tijd wel zou duren.”

Dat scholen niet klaar zijn, heeft volgens Hetteema te maken met het feit dat de regelgeving zo ingewikkeld is. Dat leidt ertoe dat het concept studiehuis te weinig aandacht krijgt:

“...Dat concept is eigenlijk veel minder sterk uit de verf gekomen dan de voorbereidingsgroep, de commissie tweede fase zelf voor ogen stond. Dat had eensdeels te maken met het feit dat het invoeringsproces zo verschrikkelijk ingewikkeld was. Organisatorische invoeringsproblemen leidden ertoe dat je in de praktijk heel veel met dat soort dingen bezig was en minder met het concept.”

Voor veel ondervraagden is het een kwestie van randvoorwaarden. Visser 't Hooft formuleert als wegbereider randvoorwaarden voor het uitvoeren van de ideeën uit de profielnota. De stuurgroep heeft volgens haar aan bijna alle randvoorwaarden voldaan:

“...Als ik het lijstje nalees, hebben we bijna aan alle randvoorwaarden die genoemd zijn voldaan, behalve de aanpassing van de gebouwen en het feit dat we bij- en nascholing van alle docenten hadden gevraagd en niet van drie vakken.”

Bij het vastleggen van de officiële invoeringsdatum wordt over de randvoorwaarden veel gediscussieerd. Het gaat met name om geld en om tijd in de vorm van taakuren. De Jong van de onderwijsbonden:

“...Het invoeringstraject bracht zo nogal problemen met zich mee. Dat had niet in eerst instantie met geld of salaris te maken, maar met condities. Het werd allemaal opgelegd en wij moesten af en toe op de rem stappen, terwijl wij het over het algemene doel wel vaak eens waren.”

De Kamer maakt zich zorgen om twee dingen: zijn scholen er klaar voor en is er genoeg geld om de invoering te ondersteunen? Netelenbos werpt de suggestie dat ze in de kamer gezegd zou hebben dat tachtig procent van de scholen klaar is met de voorbereiding, verre van zich:

“Ik heb gezegd: er zijn al scholen die zich voorbereiden op de nieuwe situatie. Dat heb ik gezegd in een debat over een wetsvoorstel dat volstrekt niet omstreden was. Verderop heb ik gezegd: van de 500 scholen er 400 actief zijn. Dat is heel iets anders!”

Volgens onderzoek van schoolleider Jimkes en ook van kamerlid Lambrechts zou tachtig procent juist niet klaar zijn en een latere invoeringsdatum willen. Voor en tijdens het debat vraagt Lambrechts naar de resultaten van de pilots en krijgt een geruststellend antwoord:

“...Kort voor het wetgevingsoverleg krijg ik als antwoord dat het uitstekend loopt. Ik vraag het nog een keer in het wetgevingsoverleg en het plenaire debat. Er wordt weer gezegd dat het uitstekend loopt. U weet inmiddels dat we drie dagen na de behandeling in de Tweede Kamer een rapport van de inspectie kregen, waarin veel twijfels worden uitgesproken. Er staat in dat er voor de minder briljante kinderen een groot risico zit dat ze zullen afvallen. ...”

Voor de daadwerkelijke invoering is geld nodig. De meningen zijn verdeeld. Uiteindelijk gaat de Kamer akkoord met een extra bedrag van vijftig miljoen. Scholen mogen kiezen tussen een invoeringsdatum op 1 augustus '98 of '99.

Kwaliteit docenten

De kwaliteit van docenten is in het geding bij het wel of niet slagen van onderwijsvernieuwingen als het studiehuis. De opmerkingen in de interviews over de kwaliteit van de docent gaan meestal over zijn of haar tekortkomingen. Soms met het oog op de invoering van het studiehuis, maar meestal in het algemeen. Over de kwaliteit wordt vooral geklaagd door de docentvertegenwoordigers. Dresscher:

“...Met alles wat je over die ontwikkelingen kunt zeggen, is dat ook de kern van het probleem dat we in Nederland zien aankomen. De ene keer is het een tekort of een onbevoegdheid en de andere keer is het iemand die onvoldoende reken- en taalvaardigheid heeft maar toch lesgeeft. Dat zijn allemaal kanten van diezelfde medaille die erop wijzen dat er iets is misgegaan.”

Kollenveld:

“...In combinatie met slechter opgeleide docenten en minder nascholing wordt dat allemaal alleen maar slechter. Vroeger waren deze dingen beter.”

Bestuurder Kraakman gelooft daarentegen heilig in de professionaliteit van de docent:

“...Anders gezegd, moraliteit van leraren is van dusdanige aard dat ik ervan overtuigd ben dat, wat de overheid ook bedenkt, de leraar uiteindelijk in zijn relatie met de leerling, de leerling toch altijd dient of bedient. Het is misschien een wat romantisch beeld, maar ik ben er toch van overtuigd dat dat de kern is van wat ik altijd het ambt van leraar noem.”

En Simons denkt dat een docent tot meer in staat is dan hij of zij mag:

“...In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen mensen best twee of drie vakken verzorgen. De hoge eisen die wij stellen voor de vakinhoudelijke component is meer vanaf de derde klas en niet zozeer in de eerste twee.”

Uitvoerbaarheid

Om vernieuwingen soepel in de organisatie te kunnen opnemen, moeten plannen wel uitvoerbaar zijn. Als in de interviews de uitvoerbaarheid aan de orde komt, gaat het om de vraag waarom het studiehuis, in samenhang met de profielen, in ogen van de ondervraagden onuitvoerbaar is en over de invloed die de (on)uitvoerbaarheid heeft op het verloop en de uitkomst van het kamerdebat. De onuitvoerbaarheid wordt geweten aan drie factoren:

- de ingewikkelde structuur van de profielen,
- het grote aantal studielasturen,
- en de overladenheid van het examenprogramma.

De problematische opbouw van de profielen blijkt volgens Offerein al in het tweede advies van de stuurgroep:

“...In datzelfde stadium hebben wij als directie VO gezegd – mede onder verwijzing naar dat stuk van de inspectie – dat het ons ontzettend risicovol leek en dat het alleen al in dat stadium te veel is. We hebben het dan alleen nog maar over de vakken en nog niet eens over de programma’s en al die studiehuis-elementen. ...”

Tijdens het invoeringsdebat in de kamer stelt Netelenbos de kamer gerust over de vermeende complexiteit van de structuur. Lambrechts:

“...Een ander punt was de uitvoerbaarheid en complexiteit van het geheel. Hier hebben we ook steeds naar gevraagd. Wordt het niet te complex? Is het wel uitvoerbaar? Daar werd door de staatssecretaris letterlijk over gezegd dat het zeker niet ingewikkelder is dan de situatie voor de tweede fase en dat het eerder gemakkelijker wordt. ...”

Schoolleider Jimkes haalt de woorden van de staatssecretaris aan:

“...De Kamerleden vonden het allemaal nogal ingewikkeld worden, maar mevrouw Netelenbos zegt op pagina 70 van de Handelingen eigenlijk: “Nee hoor, die nieuwe structuur zal organisatorisch gelijk of eenvoudiger worden. ...”

Als bij de invoering van de profielen op zijn school, de complexiteit Jimkes boven het hoofd groeit, klopt hij aan bij het PMVO. Wagemakers verwijst hem naar andere scholen die ermee bezig zouden zijn. Dat blijkt niet het geval. Uiteindelijk maakt Verhulst van het APS een boekje dat moet helpen. De kernpunten van het betoog worden alsnog door het PMVO gepubliceerd. Jimkes over het gebrek aan belangstelling van de stuurgroep en het PMVO voor de uitvoeringskant:

“...Het is een heel mooi voorbeeld om aan te geven hoe ze met die andere kant bezig waren. Het is allemaal wel te begrijpen, als anderen maar weer met die uitvoeringskant bezig waren geweest.”

Toch kijkt volgens Offerein ook de stuurgroep of het allemaal te organiseren is:

“...Ook de stuurgroep heeft op een gegeven moment een stuk gemaakt over de vraag of het te organiseren was: zoveel leerlingen in zoveel uren in leerjaren. Daar bleek ongeveer uit dat het kon, maar sommige dingen moet je toch kennelijk ook in de praktijk ervaren. Ik kan het niet anders zeggen.”

De uitvoerbaarheid wordt ook beïnvloed door de omvang van het aantal studielasturen. Visser 't Hooft herinnert eraan dat de verzwaring van het programma een wens van het hoger onderwijs is. De stuurgroep wil eigenlijk 1500 studielasturen maar gaat akkoord met het voorstel van 1600 uur van het departement. Visser 't Hooft:

“Ik denk dat daar een korte memorie soms ook wel parten speelt, omdat die verzwaring van het programma een heel duidelijke wens was van het hoger onderwijs, zowel van het hbo als van de VSNU. De 1600 uur is ook onder die druk tot stand gekomen. We hebben daar in de stuurgroep ook zeer heftig over gesproken, want wij zaten in eerste instantie op 1500 uur. Toen het departement 40 maal 40 uur wilde – 1600 uur – konden wij daar alleen maar mee akkoord gaan als ook alles erin zou zitten, excursies, sportdagen en wat niet al.”

Volgens Offerein is niet het aantal uren oorzaak van de overladenheid, maar de omvang van het programma:

“...Mevrouw Ginjaar zegt dat het departement die juist heeft veroorzaakt

door het invoeren van de studielastnorm van 1600 uur per jaar, namelijk 40 uur per week. Maar zo was dat niet! Die 1600 uur – dat bleek ook uit onderzoek – werd wel degelijk gehaald. De overladenheid zat hem erin, dat het programma dat de stuurgroep had voorgesteld in die 1600 uur niet haalbaar was. ...”

Er komen in de interviews verschillende oorzaken van de overladenheid van het programma aan de orde: teveel vakken, teveel vakinhoud per vak en de toevoeging van ‘studiehuisachtige’ elementen zoals werkstukken. Een oplossing voor een te groot aantal vakken is volgens Wallage de invoering van deelvakken. De invoering van deelvakken loopt voor docenten uiteindelijk uit op een diepe teleurstelling. Lambrechts:

“...Er waren veel mensen razend enthousiast, ook mensen die later pas zagen dat het niet kon werken. Een goed voorbeeld daarbij zijn de docenten Frans en Duits. Die waren heel enthousiast en dachten dat ze weer leerlingen zouden krijgen.”

“Vervolgens kregen ze één uur in de week en heel veel leerlingen. Ik heb wanhopige docenten bij mij gehad die zeiden dat het zo weinig voorstelde. Dan hadden ze liever niets gehad.”

Schoolleider Cosijn ervaart als deelnemer aan de pilot de overladenheid die deelvakken met zich meebrengen:

“...Een aantal dingen ervoeren wij allemaal. Bijvoorbeeld dat die deelvakken niet goed waren. Dat werd ook op die andere twee scholen ervaren bij talen. Maar wij ervoeren dat veel sterker, omdat er ook op andere vakken deelvakken waren, waar dat dus ook niet werkte. Door de volle breedte konden wij ook zien dat de leerlingen heel zwaar belast waren. ...”

Hoe het komt dat er teveel leerstof in de examenprogramma's terecht komt, wordt uitgelegd door Offerein:

“...Nu moet ik er ook bij zeggen dat wij van mening waren, dat de stuurgroep in de eerste plaats de zogeheten vakontwikkelgroepen – de vakdeskundigen die de programma's maakten – niet goed onder controle had. Deskundigen hebben van nature de neiging om veel stof van hun vak in het examen te stoppen. Maar de stuurgroep voegde daar nog de studiehuisachtige elementen aan toe. SLO- en Cito-medewerkers die daarbij betrokken waren voegden weer hun eigen hobby's toe. ...”

Cornielje ontdekt achteraf pas het effect van de regelgeving op de overladenheid:

“...Later bleek dat als uitleg van de gedelegeerde regelgeving een aantal

dingen werd opgelegd aan de scholen, bijvoorbeeld het enorme grote aantal praktische werkstukken, die alle leerlingen voor ieder vak moesten maken. Het is ons nooit gemeld in de Kamer dat dit de bedoeling was.”

Het lijkt erop alsof het om een uit de hand gelopen ontwikkelingsproces gaat. Maar volgens Zunderdorp is de overladenheid de bedoeling:

“...Wij kregen niet alleen veel meer vakken, vakken die bleven hielden ongeveer hun inhoud, maar er kwamen wel allerlei dingen bij. Eerder heb ik in interviews en bij andere gelegenheden gezegd dat dit ook heel nadrukkelijk de bedoeling was. ...”

Zowel Lambrechts als Cornielje vinden dat kamerleden niet goed geïnformeerd worden over de uitvoerbaarheid. Lambrechts voelt zich alsnog genomen:

“...De heer Offerein heeft hier verklaard dat heel goed te weten. Als dan, kort na het Kamerdebat, ook nog het PMVO en de inspectie zeggen dat het heel ingewikkeld en overladen is geworden en tot problemen zou leiden, voel ik mij met terugwerkende kracht alsnog genomen. ...”

Verdeling verantwoordelijkheden/bevoegdheden

Voor een goed lopende organisatie is het ook nodig dat de verantwoordelijkheden duidelijk zijn. Dat is niet altijd het geval. De verhouding tussen zowel stuurgroep als PMVO enerzijds en de politiek anderzijds, is voor veel betrokkenen niet helder. Over de bevoegdheden van de onderwijsraad is weinig twijfel. De ingewikkelde positie van de LPC's ten tijde van de ontwikkeling van het studiehuis, wordt uitgelegd door de oud-directeur. Offerein werpt zijn licht over de positie van de stuurgroep:

“Er was een instellingsbeschikking waarin werd geregeld dat de stuurgroep buiten de ambtelijke organisatie zou worden geplaatst om een onafhankelijk oordeel te kunnen geven. Anderzijds berustte de bestuurlijke verantwoordelijkheid bij de staatssecretaris. Dat was het formele aspect. Er was in die tijd een zekere tendens om dit soort processen buiten het departement te plaatsen. Uit praktische overwegingen, moet ik zeggen, want het departement had er ook de menskracht niet voor om zoiets te doen. ...”

Voor voorzitter Ginjaar-Maas staat de onafhankelijkheid van de stuurgroep voorop:

“Volgens mij waren wij enorm onafhankelijk. Daar lette ik ook op. Als je

het formeel stelt, dan betekent dat het volgende. Wij zijn een adviesorgaan, wij brengen adviezen uit en vervolgens is het aan het ministerie en de staatssecretaris om te bedenken wat ze met dat advies doen. Er zijn natuurlijk wel eens pogingen geweest om invloed uit te oefenen op het advies zelf, maar dat stuitte bij mij op grote bezwaren.”

De stuurgroep is een ministeriële adviescommissie. De minister of de betrokken staatssecretaris, is verantwoordelijk. Het optreden van de stuurgroep leidt in de ogen van Offerein tot onjuiste staatsrechtelijke verhoudingen:

“...Maar waar het misging was, dat die stevige basis in het veld zich vestigde maar dat tegelijkertijd die stuurgroep een stevig netwerk in de politiek vormde. Dat leidde toch tot niet helemaal staatsrechtelijk correcte verhoudingen.”

“...Mevrouw Visser ‘t Hooft heeft hier ook verteld hoe dat ging: voor elke belangrijke beslissing gingen zij alle fracties langs. Daar hadden wij toch wel problemen mee. Dat werd ook een beetje publiek toen ons bleek dat de stuurgroep zou gaan praten met de vaste Kamercommissie. ...”

Het effect is volgens Offerein dat de politiek de regie verliest over de vernieuwingen:

“Het klinkt misschien wat radicaal en het is misschien net iets te sterk, maar de politiek had een deel van de regie toch wel verloren. Of het advies X luidde of Y, de staatssecretaris kon soms niet anders. Er zijn inderdaad besluiten genomen in dat overleg met de Kamer waarin de staatssecretaris toegaf, terwijl de advisering ambtelijk anders was. ...”

Als de stuurgroep opgaat in het PMVO gaat het niet meer om een adviescommissie maar om een procesmanagement met een uitvoerende opdracht. De voormalige leden van de stuurgroep worden ambtenaar. Hoewel de speelruimte van het PMVO kleiner is, ergert Cornielje zich ook nu aan de onduidelijke positie en zoekt naar aanleiding van een bericht in het PMVO-journaal, de staatssecretaris het procesmanagement beter in de hand te houden:

“...Toen heb ik de staatssecretaris ook gezegd dat zij het procesmanagement beter in de greep moest houden en dat ik haar voortaan verantwoordelijk zou houden voor alles wat het procesmanagement doet of nalaat. Ik wilde het gewoon onder de volle politieke verantwoordelijkheid. ...”

Verantwoordelijkheden zijn ook aan de orde als bij het vaststellen van de definitieve invoering van profielen en studiehuis in de Tweede Kamer, commotie ontstaat over een mogelijke afspraak tussen de voorzitter van de AOb en de staatssecretaris.

Tichelaar weet echter heel goed hoe de staatsrechtelijke verhoudingen in Nederland zijn. Hij denkt dat één fax van hem niet de invloed op het beleid kan hebben die eraan wordt toegeschreven:

“...We wisten en weten als geen ander dat bonden, ouderorganisaties, studentenorganisaties een adviesrol hebben. Natuurlijk probeer je die met verve uit te voeren, maar het is nog altijd de verantwoordelijkheid van de politiek om een keuze te maken. Dat één fax het bedrijf aan de overkant in stilte doet gaan omdat het denkt “dan doen we het maar niet” is niet volgens de verhoudingen. ...”

Ook de onderwijsraad voorziet de minister van adviezen over de vernieuwingen. En hoewel ambtenaren van het ministerie welkom zijn als het gaat om informatie, is de raad onafhankelijk, volgens toenmalig voorzitter Leune:

“...De onafhankelijkheid van de raad is niet alleen af te leiden uit de wettelijk geregelde formele positie, maar blijkt ook uit de vele kritische adviezen die de Onderwijsraad gewoonlijk uitbrengt. De Onderwijsraad laat zich niet om een boodschap sturen. Uiteraard ziet het ministerie van Onderwijs heel graag dat de Onderwijsraad beleidsvriendelijke adviezen uitbrengt, maar beleidsvriendelijkheid is voor de Onderwijsraad geen maatsstaf. ...”

De landelijke pedagogische centra zijn wel afhankelijk van de overheid. Hun positie is inmiddels veranderd, maar in de tijd van de ontwikkeling van het studiehuis worden ze nog voor honderd procent door de overheid betaald. Veertig procent van de activiteiten initieert de overheid, veertig procent de scholen en twintig procent wordt door de LPC's zelf bepaald. Ze zijn geen verlengstuk maar een instrument van de overheid vertelt van den Heuvel:

“...Wij kwamen met de overheid overeen – overigens via tussenkomst van een groep procesmanagers met wie zaken inhoudelijk werden doorgeëxerceerd en doorgedacht – welke activiteiten in die innovatie aan de scholen werden aangeboden. Eigenlijk was de overheid opdrachtgever en het scholenveld doelgroep, hetgeen anders is in de situatie die daarna kwam.”

Als bestuurder van een grote onderwijsorganisatie voelt Kraakman zich ook verantwoordelijk voor het voortgezet onderwijs:

“Mijn opvatting is dat wij als maatschappelijk middenveld – vergeef mij even de misschien wat achterhaalde term – werkend met belastingsgeuro's, een soortgelijke publieke verantwoordingsplicht hebben als de overheid, lokaal of landelijk, heeft. Wij proberen gemeenschapsgeld zodanig in te zetten dat onze jeugd daarmee goed af is. ...”

6.2.2 Solidariteit

Draagvlak

Om onderwijsbeleid goed te kunnen laten uitvoeren, is er draagvlak nodig voor dat beleid. Het draagvlak onder docenten voor de vernieuwingen is groot. Slagter:

“...Algemeen was er een gevoel dat de programma's aan herziening toe waren, dat er ook een andere leerling de school binnen kwam en dat de samenleving om een andere aanpak vroeg. Elementen van die heel belangrijke doelen in de tweede fase waren samenhang tussen vakken, een betere relatie tussen kennis, inzicht en vaardigheden. Dat soort thema's werd door docenten en schoolleiders breed gedragen. ...”

Van Rooij verwoordt de beleving van docenten:

“Ik heb inderdaad heel duidelijk beleefd dat het concept positief ervaren werd. Heel veel mensen dachten dat het goed was om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven en te stimuleren zelfstandig bezig te zijn. Dat moeten wij doen! ...”

Schoolleider Jimkes kijkt er achteraf anders op terug. Het uitdragen van het concept door de stuurgroep noemt hij 'opdringen':

“...Mevrouw Visser 't Hoofd creëerde draagvlak bij haar docenten en dan kan het. Je kunt de gekste dingen doen als je docenten voor je plan weet te winnen, als je er zelf achterstaat en het ook goed in elkaar kunt steken, maar je moet zo'n concept natuurlijk niet in die extreme vorm aan andere scholen opdringen.”

Het enthousiasme uit de begintijd verandert gaandeweg in gelatenheid. Tichelaar wijt de scepsis aan de wispelturigheid van de politiek en de vergrijzing van de sector:

“...Maar, wat tot op de dag van vandaag de meeste irritatie of twijfels opwekt bij docenten als het gaat om vernieuwingsprocessen heeft wel degelijk te maken met het pedagogisch didactisch handelen en het politieke handelen: hoe lang gaat het duren, wanneer grijpt de politiek weer in en wordt het toch weer anders? Dat zijn heel andersoortige processen. Als je je dan ook nog realiseert dat de sector die ernstig vergrijst is en dus al veel vernieuwing hebt meegemaakt, met alle resultaten van dien, die niet hebben geleid tot hetgeen de verwachting was, dan kan ik mij toch wel enige scepsis op dat front voorstellen.”

Netwerken

Een van de manieren om scholen vertrouwd te maken met de profielen en het studiehuis, is het oprichten van netwerken. Bovendien creëren netwerken draagvlak voor het beleid. Het idee is niet nieuw. Rond Amsterdam bestaat er al enkele jaren een groot netwerk. De vorming van nieuwe netwerken om scholen te helpen bij voorbereiding en invoering van de vernieuwingen, wordt door de stuurgroep gestimuleerd. Zijlstra:

“Het is wellicht aardig om toe te voegen, dat in de tijd van de invoering van de tweede fase het werken in netwerken van scholen een van de instrumenten was die in het land werden gepropageerd om scholen te helpen dat vorm te geven. Toen bestond ons netwerk uit ongeveer 40 of 50 scholen en dat functioneerde zo'n drie à vier jaar. ...”

De stuurgroep richt ook zelf netwerken op, die speciale opdrachten krijgen. De netwerken spelen een ondersteunende rol bij de voorbereiding van de organisatorische invoering van het studiehuis. Huijssoon vertelt hoe dat in zijn werk gaat:

“We hebben onder andere collegiale netwerken ontwikkeld, waarbij de mensen organisatievraagstukken gingen beantwoorden. Die hebben we opgeslagen bij het KPC in een toegankelijke database en daar hebben we iemand benoemd die antwoorden kon geven op heel instrumentele vragen. ...”

Visser 't Hooft beschrijft de ondersteunende rol van netwerken bij het ontwikkelen van studiehuismodellen:

“In het begin hebben we die netwerken ook heel duidelijk gestructureerd opdrachten gegeven aan de hand van verschillende onderwerpen om naar de invoering van hun model van het studiehuis te kijken. Juist in het begin hebben we het opengelaten en gezegd: “Ga maar aan de slag en kijk maar waar je vastloopt””

Netwerken zoals dat rond Amsterdam krijgen ook opdrachten van de stuurgroep maar laten die niet baas worden over hun agenda en ook niet over hun ideologie. Veugelers:

“... We hebben ook in het begin aandacht besteed aan de manier waarop scholen het studiehuis zouden kunnen vormgeven. Op een bepaald moment hadden we een werkgroep die wat sterker gericht was op wat wij noemen het vormingsgericht netwerk, met meer samenwerking en dialoog en dus niet zuiver gericht op zelfstandig leren. Dat vond de stuurgroep ook interessant en zij heeft ons gevraagd daar meer aandacht aan te besteden en daar vooral ook wat meer over te schrijven.”

“...Maar bij ons in het netwerk hebben we altijd duidelijk gemaakt dat er niet een heel specifieke ideologie is maar dat je wel ongeveer iets in de richting van het studiehuis moet willen. Mensen die geen gevoel hebben voor dat type onderwijs, zullen zich wat minder thuis voelen in ons netwerk.”

“We hebben ook wel binnen ons netwerk een aantal scholen die wat minder ver gaan, maar dat vinden we juist heel goed. Wij waarderen die diversiteit binnen het netwerk.”

De schattingen over het aantal netwerken dat actief is, lopen uiteen. Ginjaar-Maas:

“...De scholen hadden netwerken; 600 van de 720 scholen. ...”

Wagemakers:

“...Ik denk dat wij zo'n 450 scholen op de een of andere manier in een netwerk actief hadden. ...”

Het zijn er in ieder geval veel. Het vermoeden is dat het getal dat mevrouw Ginjaar-Maas noemt, de staatssecretaris op het idee brengt dat tachtig procent van de scholen goed is voorbereid. Die voorbereiding is echter beperkt. Tachtig procent van de scholen blijkt niet hetzelfde als tachtig procent van de docenten. Veugers:

“...Wij spreken ook van een scholennetwerk, geen docentennetwerk, want scholen worden lid. De bedoeling is ook altijd dat minimaal twee mensen van de school vaste deelnemers zijn. ...”

De beperking zit niet alleen in het aantal deelnemende docenten per school, maar ook in de onderwerpen. Offerein:

“...Dus elk netwerk had één onderwerp, bijvoorbeeld het profielwerkstuk. Maar, dat is maar één onderdeel van het geheel. Een school die deelneemt in dat netwerk, belangstelling toonde, goed voorbereid was en deskundig op dat ene onderwerp, was het dat op het andere mischien niet.”

6.2.3 Trouw

Rol docenten

Docenten zijn actief bij de ontwikkeling van het studiehuis betrokken als lid van een netwerk of als lid van een vak(inhoudelijke)vereniging. De meeste woorden in de interviews worden besteed aan de docent als object voor bijscholing en na-

scholing. Het gaat dan om het gebrek aan geld en tijd en om het conflict over het bedrag dat bij de invoering ter beschikking moet komen. Een docent die niet in een netwerk zit, of waarvan de school geen schoolbrede nascholing heeft georganiseerd, komt pas in beweging als het studiehuis op zijn of haar school wordt ingevoerd, volgens Ubas, lid van een netwerk:

“Wat het studiehuis als eindconcept is neergezet, is voor docenten een startmoment geweest om te gaan veranderen, want de klassieke busopstelling in de klas werd doorbroken. We hebben het studiehuis letterlijk neergezet en dat heeft in ons geval geleid tot zes enorme zalen waarbij de docent wel anders moest.”

“ Misschien waren voor die tijd docenten veel meer gericht waren op alleen hun vak, alleen hun veiligheid binnen de klas. Dat is toch de busopstelling die ik net bedoelde. De mensen kijken nu toch verder.”

Voor docenten is het effect van netwerken beperkt, maar dat geldt ook voor de cursussen van haar eigen vakvereniging vindt Kollenveld:

“In mijn beleving is wel geprobeerd het samenwerkend leren of de voorbereiding van die nieuwe vaardigheden op te pakken. Er zijn heel veel netwerken opgericht rond allerlei thema's en mensen experimenteerden met van alles. Maar dat is natuurlijk altijd maar beperkt. In de nascholing hadden wij ook cursussen leren leren, hoewel we zelf ook niet zo goed wisten hoe dat moest. Dan bereik je ook maar een beperkt aantal mensen. ...”

De nascholing die wordt georganiseerd, verspreidt zich ook niet echt onder een breed docentenpubliek volgens Nolthenius:

“...Er waren docenten die bij die nascholing zaten en die gaven dat dan door maar je werd er niet echt bij betrokken, ook niet als vereniging. ...”

Docenten hebben ook geen tijd om zich te bemoeien met onderwijsvernieuwingen. Althans dat vindt van Rooij:

“Dat is juist het probleem waar het op dit moment – en misschien al een aantal jaren – om gaat. Er wordt zoveel van een leraar gevraagd in zijn dagelijkse werk, dat er te weinig tijd overblijft om goed en gefundeerd te werken aan de wat verder verwijderde toekomst. ...”

Bestuurder Kraakman legt de oorzaak van het gebrek aan betrokkenheid van de docent bij het voortraject van de tweede fase, bij de werkdruk en bij de docent als calculerende leraar:

“...Het speelde een beetje in de tijd dat leraren zich nog niet zo op in-

houdelijke kanten van onderwijsontwikkelingen manifesteerden, maar meer naar buiten traden als de ‘calculerende’ leraar. Het was de tijd waarin werkdruk een belangrijk punt was, waarover ook het OTO-onderzoek van het IVA is verschenen. Niettemin was het veld bij het hele voortraject van de tweede fase betrokken. ...”

Rol leerlingen

Leerlingen zijn belangrijke, zo niet de belangrijkste actoren in het onderwijsvernieuingsproces. Het lijkt voor de hand te liggen om met het verwerven van steun voor de vernieuwing, te beginnen tijdens het ontwikkelingsproces. In de interviews wordt er niet naar verwezen. Een actieve rol van leerlingen in het ontwikkelingsproces van het studiehuis is slechts te destilleren uit een opmerking van Netelenbos over overleg, o.a. met het Laks:

“Er was geen deal met de vakbond maar ik heb wel gesproken met de vakbond. Vier jaar lang vergaderden wij iedere maand met de besturenorganisaties, met de vakorganisaties en niet te vergeten met het LAKS over zowel vmbo als het studiehuis. ...”

Rol ouders

In de formele overleggen over de onderwijsvernieuwingen worden ook de ouderorganisaties betrokken. Ze spelen daar echter een marginale rol. Van Katwijk:

“Het overleg bij de voorbereidingen is een groot aantal jaren door de koepel gevoerd, met daarbinnen een sterke dominantie van besturen en personeelsorganisaties. Wij zaten wel formeel aan tafel als er een breed overleg kwam, maar dat kwam tot stand nadat aan allerlei subtafels en voorbereidende overleggen allerlei zaken al waren besproken. Zo werden wij geregeld ter plekke geconfronteerd met spanningen en resultaten van overleggen die wij niet eens kenden. Onder de agenda lag kennelijk nog een agenda.”

Dat er bij overleggen vaak agenda’s onder agenda’s blijken te liggen, werkt niet bevorderlijk voor het draagvlak voor onderwijsvernieuwingen. Van Katwijk:

“...Zo werden wij als ouderorganisaties in het verleden regelmatig geconfronteerd met agenda’s onder agenda’s. Er werden zaken ‘afgerekend’, bijvoorbeeld cao-besprekingen die niet wilden vloten, sluiting van een groot aantal scholen, toerusting, enzovoort. Dezelfde bewindspersonen die soms met drastische bezuinigingsmaatregelen kwamen, gingen een week daarna met dezelfde mensen praten over de vraag wat

er in het onderwijs moest veranderen. Tja, en dan is het niet zo verwonderlijk dat de reactie is: wij hebben even geen tijd. ...”

Geen tijd voor onderwijsvernieuwing, tot blijkt dat de financiële gevolgen voor ouders groot kunnen zijn. Dan worden de verenigingen actief. Van Katwijk:

“Toen wij berekeningen kregen over stijging van kosten van schoolboeken, zijn bij ons bellen gaan rinkelen en is rechtstreeks gekozen voor de financiële invalshoek. Ouders & COO is in het financiële dossier gedoken en op het spoor gekomen van verticale prijsbinding van schoolboeken, het kartel en ga zo maar door. Wij zijn een lobby gestart, en na zeven jaar is het nu, met dank daarvoor aan de politiek, eindelijk anders geregeld.”

Er wordt zelfs een hoorzitting gehouden over de boekenprijzen. Limper:

“In die periode heeft de vaste Kamercommissie Onderwijs ook nog een aparte hoorzitting georganiseerd. De prijsstijgingen, die wel opliepen tot tientallen procenten, zijn zichtbaar gemaakt, en dat is mede aanleiding geweest voor waar wij nu staan in dit dossier.”

Rol vakbonden

Steun voor het vernieuwingsbeleid moet ook komen van de vakbonden. De onderwijsbond CNV en de ABOP spelen een actieve rol bij de ontwikkeling van het studiehuis. In 1997 fuseert de ABOP met het NGL tot AOb. Behalve van de onderwijsbonden zijn docenten vaak ook lid van een vakinhoudelijke vereniging. De klacht van de vertegenwoordigers van deze vakverenigingen is dat de onderwijsbonden zich vooral bezig houden met belangen en rechtsposities en niet met inhoudelijke zaken zoals onderwijsvernieuwing. Tichelaar ontkent deze beperking van de AOb:

“...Ik ben het er absoluut niet mee eens maar begrijp hun positie wel, omdat zij met name vonden het alleenrecht te hebben over de kwaliteit van het onderwijs te spreken.”

“De opmerking dat de bond zich niet met de inhoud bezighoudt bestrijd ik. Ik heb net getracht te verwoorden hoe het één zich verhiel tot het ander. Bij de vakverenigingen zie je een heel smal deel dat zich ten opzichte van het algemene belang positioneert. ...”

Ook Dresscher trekt zich de kritiek niet aan. Hij vermoedt dat het procesmanagement de boosdoener is:

“...Waar ze, denk ik, op doelen, is dat in heel veel van de vernieuwingsoperaties waar uw onderzoek over gaat, er wel met leraren gepraat werd

en ook met lerarenorganisaties, maar dat er altijd een stadium kwam waarin de politiek een besluit nam, meestal van een generaal karakter. Daarna kwam er vaak een procesmanagement. Dat heeft voor veel problemen gezorgd, want deze procesmanagers maakten er geen gewoonte van om met leraren te praten. Zij spraken vooral met politici en school-directies. Veel mensen in de scholen hebben dan ook het gevoel gekregen dat het over hen en zonder hen ging gebeuren. ...”

De AOb is volgens Dresscher juist erg actief onder leraren als het gaat om onderwijsvernieuwing:

“Wij hebben bij al die operaties veel conferenties gehouden. We hebben een blad, aanvankelijk een weekblad, nu tweewekelijks, waarin we er veel over schreven en ook de opinies van leidende figuren tegen het licht hielden. Dat is een intensief gebeuren. Sommige conferenties werden goed bezocht. Niet iedereen is lid van ons. Als je het hebt over een conferentie, vind je vierhonderd of vijfhonderd bezoekers al veel, maar wij hebben 78.000 leden. Het is altijd een beetje behelpen, maar het is ons streven om die dekking zo hoog mogelijk te krijgen.”

De AOb schrijft veel nota's en brieven aan de Kamer over de vernieuwingen. De vraag is of ze invloed hebben. Dresscher:

“...Voor een deel natuurlijk wel maar het hangt een beetje van de situatie af. Je kunt wel altijd van alles roepen maar de ene keer valt dat in goede aarde en een andere keer net niet. Dat is ook een fascinerend onderdeel van mijn werk, dat het soms lukt en soms niet.”

Het CNV behartigt naast rechtspositionele belangen ook onderwijskundige zaken bij vernieuwingen. Deze laatste zijn in de loop der jaren echter onder druk komen staan. Roovers:

“...Wij zijn daar door de politiek toe gedwongen, maar ook in toenemende mate door de achterban, die tegen een aantal ontwikkelingen wel “ja” wilde zeggen, mits voldaan werd aan een aantal condities rondom invoering. Naarmate dat steeds moeilijker werd, is de bereidheid om “ja” te zeggen tegen een aantal ontwikkelingen minder geweest.”

De condities en het tijdstip van invoering blijken voor de bonden hele belangrijke punten bij het bepalen van hun positie t.o.v. tweede fase en studiehuis. Het CNV wil langer tijd, maar krijgt geen gehoor bij de AOb. Van Rooij:

“...Onze stellingname was dat het beter zou zijn geweest als scholen nog wat langer tijd hadden gekregen om vrijwillig in te stappen, niet één jaar meer, maar drie of vier. Daar hebben wij nooit gehoor voor gekregen,

ook niet bij collega-bonden. Misschien hebben wij ook niet hard genoeg geroepen, maar dat durf ik niet met zekerheid te zeggen.”

De onderwijsbonden treden wel gezamenlijk op, maar de AOb heeft nogals eens een ander accentje zoals de Jong het formuleert. Uiteindelijk komt er een besluit tot de mogelijkheid van een jaar uitstel, ter keuze aan de scholen, en een bedrag van vijftig miljoen voor de invoering. Dresscher ontkent dat er een deal gemaakt is door de AOb:

“...Als er een deal gemaakt is, dan niet door mij. Voor mij was het helder dat wij er met dat bedrag en die ontsappingsmogelijkheid voor scholen die niet klaar waren wat de datum betreft uit waren.”

Rol vakverenigingen

De vakverenigingen behartigen de belangen van het schoolvak en de vakdocenten. De politiek heeft hun steun voor het beleid hard nodig. Daar moet wat tegenover staan. In het ontwikkelingsproces van tweede fase en studiehuis lobbyen de vakverenigingen bij politici voor een goede positie van hun vak in de profielen. De lobby bezorgt zowel Dijkma als Cornielje veel werk. Dijkma:

“...Zo kan ik me ook herinneren dat we er heel veel tijd aan kwijt zijn geweest omdat er met ongelooflijk veel mensen is gesproken. Alleen al met veertien lobbyisten van de vakinhoudelijke organisaties, daarnaast natuurlijk met schoolleiders, met docenten, met mensen die aan de andere kant van het proces zaten, het procesmanagement. ...”

Cornielje:

“Ik ben door veel van die groepen benaderd, maar dat word natuurlijk ook ingegeven door eigenbelang. ...”

Door de universiteiten worden de vakverenigingen en andere spelers op het veld niet als serieuze partners gezien om te komen tot een goede afstemming over de inrichting van de profielen. Van Lieshout:

“Ik kan in dit opzicht wat betreft de universiteiten nauwelijks spreken van afstemming in de voorbereiding van de invoer van de profielen. Voor het voortgezet onderwijs was dat in beginsel ook erg moeilijk: met wie zou je daarover nu direct contact moeten zoeken? Je had de besturenbonden, de vakverenigingen en ook de vakbonden die natuurlijk in het onderwijs toch ook inhoudelijk een belangrijker rol speelden dan in de meeste andere sectoren. Het was dus een vrij “uit elkaar vallend” veld van opvattingen over de indelingen van de tweede fase. ...”

De vakverenigingen nemen deel aan de vakontwikkelgroepen. Huijssoon vindt dat de vakontwikkelgroepen op zich goed werk leveren. De overkoepelende organisatie van de vakverenigingen, de VVVO, schrikt er echter voor terug om beslissingen te moeten nemen die ten gunste van de een en, als gevolg daarvan, ten koste van de ander gaan. Ook de vakbond lukt het niet een rol te spelen in de afstemming tussen de vakken. De VVVO stelt zijn hoop daarom op de gezamenlijke schooldirecties. Kollenveld:

“...We hebben geprobeerd om dat bij de schoolleiders neer te leggen. We hebben gevraagd of zij vanuit hun deskundigheid niet een keer gewoon hun gezond verstand konden gebruiken en die vakkendifferentiatie toepassen. ...”

6.3 Samenvatting functie integratie in de POO-interviews

Organisatie

De organisatie van het studiehuis op de werkvloer brengt veel problemen met zich mee. Volgens geïnterviewden tast het studiehuis de autonomie van de docent aan. Hij wordt gedwongen tot samenwerking en kan niet meer alles zelf beslissen.

De nieuwe examenprogramma's worden ontwikkeld door vakontwikkelgroepen. De programma's worden onderling niet op elkaar afgestemd. Kort voor de invoering worden de examenprogramma's op enkele scholen met pilots uitgeprobeerd. Die leveren volgens betrokkenen veel problemen op.

Het gelijktijdig invoeren van het studiehuis vergroot de problemen. Daar worden verschillende argumenten voor genoemd, zoals scholen die te laat met de voorbereiding beginnen, een ingewikkelde regelgeving en slechte randvoorwaarden. Bij het laatste krijgt de discussie over extra geld voor de invoering, erg veel aandacht.

Ook de vraag hoeveel scholen op tijd klaar zijn met de voorbereidingen houdt de gemoederen bezig. De suggestie dat de staatssecretaris tijdens het invoeringsdebat gesteld zou hebben dat het zou gaan om tachtig procent van de scholen, wordt door haar van de hand gewezen. Met name de docentvertegenwoordigers klagen over de kwaliteit van de docent. Die mening wordt noch door een van de bestuurders, noch door een onderwijsdeskundige, gedeeld.

De onuitvoerbaarheid van het studiehuis wordt geweten aan de ingewikkelde structuur van de profielen, het grote aantal studielasturen en de overladenheid van de examenprogramma's. De overladenheid zit veel ondervraagden hoog, ook leden van de stuurgroep. De oorzaak van de overladenheid van de examenpro-

gramma's wordt gezien in het aantal vakken, de omvang van de vakinhoud en de toevoeging van 'studiehuisachtige' elementen. Deelvakken blijken geen oplossing. De omvang van de vakinhoud wordt geweten aan de taakopvatting van de vakontwikkelgroepen en het gebrek aan controle daarop. De overladenheid door toevoeging van studiehuisachtige elementen wordt de stuurgroep verweten. De politiek heeft niet in de gaten welk effect de regelgeving heeft op de uitvoerbaarheid van profielen en studiehuis.

De verdeling van de verantwoordelijkheden bij de invoering van profielen en studiehuis wordt ruim besproken. De positie van de stuurgroep is voor verschillende ondervraagden onduidelijk. Formeel gaat het om een ministeriële adviescommissie. De voorzitter waakt over de onafhankelijkheid. Volgens een van de geïnterviewden leidt het optreden van de stuurgroep echter tot onjuiste staatsrechtelijke verhoudingen. Ook kamerlid Cornielje ergert zich aan het opzoeken van de grenzen van hun verantwoordelijkheid door stuurgroep en PMVO.

Solidariteit/steun

Geïnterviewden bevestigen dat het draagvlak voor profielen en studiehuis zowel onder schoolleiders als docenten, in eerste instantie groot is, maar later afkalft. Als ondersteuning bij de voorbereiding van de invoering van het studiehuis worden netwerken opgericht.

Trouw

De meeste scholen zijn betrokken bij een netwerk. Maar het aantal docenten per deelnemende school is beperkt. Ook het aantal docenten dat wordt nageschoold is beperkt. De meeste docenten hebben geen tijd voor vernieuwingen. Volgens een ondervraagde komen de meesten pas laat in beweging. Het overleg van het LAKS met staatssecretaris Netelenbos is het enige signaal in de interviews over de rol van leerlingen in het ontwikkelingsproces. Ook ouders spelen in het oveleg een marginale rol. Vakbonden roeren zich meer, maar houden zich volgens docentvertegenwoordigers niet bezig met inhoudelijke zaken. Een vakbondsvertegenwoordiger is het daar niet mee eens. Verschillende ondervraagden zetten een vraagteken bij de rol die een andere vakbondsvertegenwoordiger speelt bij de discussie over de condities en het tijdstip van invoering. De vak(docenten)verenigingen zijn betrokken bij de vakontwikkelgroepen. Door tegengestelde belangen is het voor hen moeilijk tot een afstemming te komen over de omvang van de vakken.

Hoofdstuk 7

Patroonhandhaving in het voortgezet onderwijs en de ontwikkeling van het studiehuis

7.1 Patroonhandhaving in het voortgezet onderwijs

In het subsysteem patroonhandhaving zorgt de school voor een zekere homogeniteit van waarden en waarde-oriëntaties bij docenten en leerlingen. Dat vindt plaats door socialisatieprocessen en cultuuroverdracht. Het subsysteem zorgt voor voldoende ondersteuning zodat docenten bereid zijn om hun arbeid aan te bieden en voor betrokkenheid van leerlingen en docenten bij de onderwijsorganisatie. De socialisatie binnen het subsysteem patroonhandhaving zorgt ook voor de legitiemerings van het gezag van de onderwijsbeleidsmakers in het subsysteem doelbereiking. Het accepteert daarbij de macht van dit subsysteem als symbolisch middel. Als wederdienst ontvangt het middelen om het beleid dat in het subsysteem doelbereiking wordt gemaakt, uit te voeren. Dominante actoren zijn schoolleiders, de pedagogische centra, lerarenopleidingen en uitgeverijen.

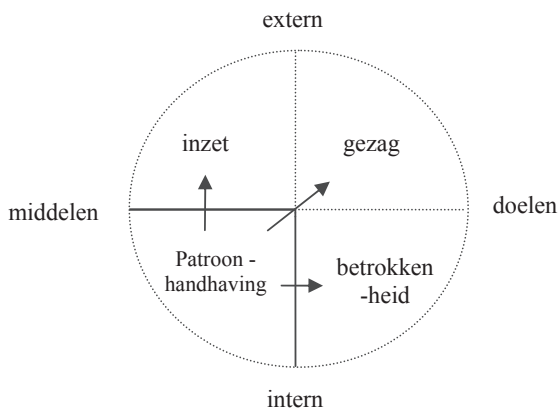


fig. 7.1 patroonhandhaving in het systeem voortgezet onderwijs

De onderstaande onderwerpen die in de POO-interviews zijn besproken, worden beschreven in het hoofdstuk patroonhandhaving omdat ze betrekking hebben op de ondersteuning die uitgaat van de school en van degenen die haar daarin bij-

staan, richting docenten en leerlingen om hun taken goed te vervullen. Daarnaast hebben de onderwerpen betrekking op de legitimatie van het gezag dat de beleidsmakers nodig hebben om hun taken uit te oefenen en op de betrokkenheid die de school teweeg moet brengen bij docenten, leerlingen en ouders zodat de organisatie van het onderwijs op de werkvloer goed kan verlopen.

7.2 Patroonhandhaving in de POO-interviews

<p>7.2.1 Inzet <i>Lerarenopleidingen</i> <i>Methodes/uitgeverijen</i> <i>Ondersteuning pedagogische centra</i> <i>Professionele ontwikkeling</i></p> <p>7.2.2 Gezag <i>Draagvlak onderwijsveld</i> <i>Rol schoolleiding</i></p> <p>7.2.3 Betrokkenheid <i>Belang docenten</i> <i>Motivatie docenten</i> <i>Motivatie leerlingen</i></p>

fig. 7.2 onderwerpen over patroonhandhaving die voorkomen in de POO-interviews

7.2.1 Inzet

Lerarenopleidingen

Als leraren goed zijn opgeleid kunnen ze hun taak beter uitoefenen. Voor onderwijsinnovaties moeten ze beslagen ten ijs komen. De invloed van de lerarenopleidingen op het onderwijs dat op scholen gegeven wordt, is groot volgens Roovers:

“...Uit mijn tijd als leidinggevende op een school, herinner ik mij nog dat de kweekscholen bepaalden wat op school gebeurde. Zij bepaalden waartoe zij opleidden. ...”

De stuurgroep treedt in overleg met het management van de lerarenopleidingen. Maar kennelijk heeft dat initiatief niet het gewenste effect. Visser 't Hooft:

“...We hebben met name met het management van de lerarenopleidingen gesproken en over de consequenties voor de opleidingen verteld. Wij dachten daar aan het juiste adres te zijn. Ik denk dat het probleem is geweest, dat degenen die les gaven op die lerarenopleiding zelf ook die opleiding niet hadden. ...”

Na haar stuurgroeperiode visiteert Ginjaar Maas de lerarenopleidingen en heeft er vertrouwen in dat het alsnog goed komt.

“...Dat was voor de lerarenopleidingen natuurlijk ook een hele klus. Je vraagt van leraren op een andere manier te werk te gaan en je zegt de lerarenopleidingen dat zij ervoor moeten zorgen dat het in orde komt. Het is een beetje de problematiek van de kip en het ei. Men is eraan begonnen en wij hebben geconstateerd dat de ene lerarenopleiding verder was dan de andere, maar ik ga ervan uit dat men het nu totaal in de vingers heeft.”

Methodes/uitgeverijen

Methodes zijn er om docenten te ondersteunen bij het uitoefenen van hun beroep. In onzekere tijden van vernieuwing kan een methode houvast bieden. Uitgeverijen spelen bij het invoeren van het studiehuis een belangrijke rol. De Valk:

“...Wat ik mij goed herinner – en voor zover ik goed geïnformeerd ben, heeft dat ook binnen andere uitgeverijen plaatsgevonden – is er ook een heel fundamentele discussie geweest wat je nu moet met die didactiek voor die nieuwe tweede faseoperatie. ...”

De brancheorganisatie van de uitgevers, de GEU, heeft regelmatig contact met de stuurgroep. Maar Visser 't Hooft is niet tevreden met het resultaat. De methodes zijn te overladen:

“...Een van de grote problemen waar we tegenaan liepen was de GEU, de Groep Educatieve Uitgeverijen. Zij waren verzameld in een club, waar we heel regelmatig mee vergaderden, zeker een aantal keren per jaar. De methodes die zij ontwikkeld hebben, waren overladen. ...”

Het PMVO neemt de gewoonte om met de uitgevers te vergaderen niet over, maar heeft wel contact. Zunderdorp:

“...Ik kan wel zeggen dat de uitgevers wel graag van ons wilden weten hoe zij dingen moesten interpreteren, hoe het beleid zich op den duur zou ontwikkelen en dergelijk. Die vragen stelden ze overigens ook op het ministerie.”

Over het antwoord op de vraag of de overladenheid in het examenprogramma of in de boeken zit, is men het niet eens. Ginjaar-Maas veronderstelt dat de uitgevers hun boeken maar vol geschreven hebben:

“...Misschien hebben die uitgevers – dat zijn hele wantrouwende lui; ook die wisten van tevoren niet helemaal zeker hoe het allemaal zou worden – hun boeken maar volgeschreven met alles wat ze konden bedenken en zijn de leraren als het ware er niet toe gekomen om in die boeken met de leerlingen te selecteren wat ze wel en wat ze niet doen. ...”

Uitgever de Valk is ook lid van de Vakontwikkelgroep Wiskunde en bestrijdt die opvatting:

“Nee, ik denk dat we daar wel het lef in hebben gehad om keuzes te maken en ook te zeggen, dat we dat risico dan bij wijze van spreken maar nemen omdat het anders inderdaad uit balans zou raken. Wel was dat programma intrinsiek overladen; het aantal onderwerpen dat erin zat, was zo groot dat het bijna niet anders dan tot grote druk zou leiden in de uren die daarvoor ter beschikking stonden.”

“...Verder klopt het; de oorzaak ligt bij het programma en niet bij de boeken.”

Volgens de Valk worden boeken dik omdat ze het zelfstandig werken moeten faciliteren:

“...U moet zich voorstellen dat je op het moment dat je leerlingen zo zelfstandig mogelijk wilt laten werken meer materiaal moet aanbieden dan wanneer je ervan uitgaat dat die docent met een startverhaal die les begint. Een ander aspect is dat je uitwerkingenboekjes moet maken, zodat die leerlingen zelf hun werk ook kunnen controleren, omdat ze niet allemaal op hetzelfde moment op precies dezelfde plaats aangekomen zijn. ...”

Bij het bepalen van de invoeringsdatum van tweede fase en studiehuis speelt het op tijd gereed zijn van de methodes een grote rol. De uitgeverijen geven kamerleden aan niet op tijd klaar te kunnen zijn. Tijdens het debat blijken ze van gedachte veranderd te zijn. Lambrechts:

“...Wij hadden van een aantal uitgevers gehoord dat zij er niet klaar voor zouden kunnen zijn. Zij konden het ook gemotiveerd aangeven. Ik heb de uitgevers hier ook horen zeggen dat voor een goede methodeontwikkeling drie jaar nodig is. Ze zouden dus niet goed klaar kunnen zijn. Ik heb die boodschap goed in mijn oren geprent en de staatssecretaris daar ook mee geconfronteerd. Vervolgens leest zij een brief voor waarin alle

uitgevers – ook degenen die eerder hun twijfels hadden geuit omdat ze vonden dat de tijd te krap was om het goed te doen – ineens zeiden het wel te kunnen. ...”

Het lijkt volgens de Valk dat op het moment dat de methodes worden geïntroduceerd, voor veel docenten de tweede fase pas begint te leven. Hij verbaast zich daarover:

“...Tegelijkertijd heb ik wel gemerkt dat – toen wij zelf voorlichting gingen geven over dat nieuwe materiaal – dat het toen leek alsof het pas echt begon te leven voor de docenten, omdat het dan gewoon is gematerialiseerd in leermiddelen. ...”

Ondersteuning pedagogische centra

In de periode dat het studiehuis ontwikkeld en voorbereid wordt, verandert de positie van de pedagogische centra. Tot juni 1997 vallen de centra onder de wet op de onderwijsverzorging. Tot dat moment kunnen landelijke pedagogische centra voor scholen gratis werkzaamheden uitvoeren, de overheid betaalt. Na die tijd vallen de centra onder de wet SLOA en gaat een deel van hun subsidie rechtstreeks naar de scholen, die zelf beslissen of ze deze willen inhuren. Het aansturen van de pedagogische centra is een van de activiteiten van de stuurgroep. Offerein:

“...Maar je had ook een dergelijke groep nodig om de deskundigheid te mobiliseren, zowel uit het voortgezet onderwijs als uit het hoger onderwijs, ook om het draagvlak te vergroten en sturing te geven aan de ondersteuningsinstellingen die in samenhang de invoering moesten steunen. ...”

Van den Heuvel legt uit wie de activiteiten van de pedagogische centra met betrekking tot de invoering van profielen en studiehuis, initieert en financiert.

“De landelijke activiteiten waren in opdracht van de stuurgroep en binnen het door de overheid geprogrammeerde deel.”

Voor ondersteuning van het management voorziet de stuurgroep in een cursus die o.a. door het KPC wordt ontwikkeld. Visser 't Hooft:

“...Voor de ondersteuning van het management is de driedaagse cursus voor schoolleiders ingesteld, betaald door OCW en ontwikkeld door Interstudie en KPC. ...”

Toch is er volgens Slagter weinig ondersteuning voor de praktische uitvoering van de vernieuwingen. Ook schoolleider Jimkes is niet tevreden. Wel aandacht voor het studiehuisconcept maar niet voor de structuur:

“Die pedagogische centra hebben goudgeld verdiend aan dit project. Wij kregen uitgebreide cursussen, vooral gericht op dat studiehuisconcept. “Zorg dat u dat goed voor elkaar hebt, de rest komt later”. Dat was op zich wel aardig, maar niet bevredigend, omdat niet naar die structuur werd gekeken.”

In tegenstelling tot de schoolleiding worden docenten alleen ondersteund door de pedagogische centra als de school daartoe besluit. Van den Heuvel:

“Wij zijn er door de overheid, via de stuurgroep, op geprogrammeerd om landelijke activiteiten op te zetten in groepen schoolleiders, projectleiders tweede fase, enzovoort. De groep die u bedoelt, bereikten wij als wij door scholen benaderd werden om in de school processen te begeleiden. Daar is steeds in de volle breedte van het docentencorps gewerkt. Kwantitatief is dat wel minder dan het ander.”

En dat zijn meestal de scholen die toch al voorop lopen. Van den Heuvel:

“Zeker komen er in het zogenaamde marktdeel van de centra meer vernieuwende scholen voor dan “stilstaande scholen””

Professionele ontwikkeling

Naast het benaderen van lerarenopleidingen en het aansturen van de pedagogische centra, onderneemt de stuurgroep nog veel meer activiteiten om docenten voor te bereiden op het studiehuis. Wijnen somt op wat er allemaal gebeurd is maar weet niet of het succesvol is. Uiteindelijk gaat het toch om het zelf in praktijk brengen.

“...Er is inmiddels een Studiehuisreeks waarin 75 nummers verschenen zijn over alle mogelijke aspecten. Er zijn grote conferenties geweest in de Jaarbeurs in Utrecht waar docenten elkaar lieten zien op welke manier je in de tweede fase met de leerlingen aan de slag zou kunnen gaan. Er is ook een geweldige hoeveelheid brochures over alle mogelijke aspecten: van examens en roosters tot de organisatiestructuur. Maar ik durf niet te zeggen dat die manier van benadering van de docenten succesvol is geweest, omdat het uiteindelijk toch te maken heeft met het zelf een keer proberen en kijken wat er mogelijk is. ...”

Het gaat inderdaad meestal om promotie-activiteiten om het gedachtegoed van het studiehuis te verspreiden. Er is weinig ondersteuning voor docenten om de vernieuwingen in de eigen praktijk uit te proberen. De netwerken bereiken meestal maar enkele docenten per school. De vakinhoudelijke verenigingen houden cursussen waarvan een van de verantwoordelijken zelf niet overtuigd lijkt van de kwaliteit. Kollenveld:

“...In de nascholing hadden wij ook cursussen leren leren, hoewel we zelf ook niet zo goed wisten hoe dat moest. Dan bereik je ook maar een beperkt aantal mensen. ...”

Door het gebrek aan bijscholing verdwijnt volgens Visser 't Hooft het draagvlak onder docenten:

“...Maar op het moment dat je het moet gaan doen, is het toch een ander verhaal. En juist omdat die bij- en nascholing heeft ontbroken en mensen er plotseling mee moesten beginnen, vroeg men zich af hoe het nu eigenlijk moest en hoe dat moest worden aangepakt. De discrepantie tussen de ideevorming die gedragen werd en de dagelijkse praktijk op dat moment door onder andere gebrek aan bij- en nascholing.”

Enkele maanden voor de invoering van tweede fase en studiehuis houden uitgevers hun voorlichtingsbijeenkomsten voor de nieuwe methodes. Het is niet bedoeld als bijscholing, maar door het tekort daaraan, krijgen de informatieve bijeenkomsten een praktisch karakter. De Valk:

“...In mei voorafgaand aan augustus 1998 zijn geïnteresseerde docenten bij elkaar gekomen en werden zij geïnformeerd over hoe dat leerplan in elkaar zat en hoe dat vertaald was naar de methode. Het was in feite een dubbele voorlichting, zowel over de onderwijsvernieuwing als over de nieuwe methode.”

De gang van zaken roept de vraag op waarom er geen landelijke bijscholing geregeld wordt voor alle betrokken docenten. Dat dat nodig is staat voor de stuurgroep als een paal boven water. Voorzitter Ginjaar-Maas:

“...Als je van docenten vraagt op een andere manier les te geven – ze zijn indertijd allemaal opgeleid om frontaal en klassikaal les te geven – kan je natuurlijk niet verwachten dat het in een vloek en een zucht maar even achteloos gebeurt. ...”

Uitgaande van de ideeën van de stuurgroep, is volgens Offerein bijscholing echter onbegonnen werk:

“...Het ging haar niet eens zozeer om de invoering van de profielen maar wel om een totale cultuuromslag in het Nederlandse onderwijs. Dan heb je ontzettend veel middelen nodig om dat te willen bereiken. Ik weet niet welke randvoorwaarde je dan allemaal kunt formuleren maar mijns inziens was de grootsheid van het concept zodanig dat je dat ook met twee tot drie keer zoveel middelen voor bijscholing voor docenten niet had bereikt. ...”

Voor Wallage en ook voor Netelenbos moet de bijscholing uit de nascholingspot van scholen komen. Netelenbos legt daarom de verantwoordelijkheid voor de bijscholing bij de scholen:

“Vrijblijvend is het natuurlijk helemaal nooit geweest. De school moest daar zelf een lijn in zien te vinden. Een probleem is, denk ik, ook geworden dat heel veel scholen daar niet op managen. Dat betekent dat iedere individuele leraar dat op zijn eigen manier invulde. ...”

Ook volgens Simons werkt het overlaten van de voorbereiding van docenten aan de scholen niet goed uit.

“Nee, daar is niet genoeg aandacht aan besteed. Ik denk dat mensen zich niet realiseren hoe ingewikkeld die overgang is geweest en wat een ingewikkelde verandering dat betrof. Omdat het aan de scholen werd overgelaten om dat te organiseren – het werd beleidsarm ingevoerd – zijn de docenten daar niet goed genoeg op voorbereid.”

Naast de verantwoordelijkheid van scholen voor de kwaliteit van hun docenten en het beheer van de nascholingspot, zijn docenten zelf verantwoordelijk voor dat deel van hun jaartaak dat volgens de cao bestemd is voor deskundigheidsbevordering. Bestuurder Kraakman noemt dat een kwestie van vertrouwen hebben in de professional:

“In de OMO-cao is voorzien dat 11% van de normjaartaak – in Nederland vastgesteld op 1659 klokuren – kan worden besteed aan deskundigheidsbevordering. Wij vertrouwen dat de professional toe vanuit de opvatting dat deze een soort onbedwingbare behoefte heeft om de eigen professionaliteit aan de maat te houden. Onder leraren is er wel variëteit in professionaliteit.”

Maar met vertrouwen alleen kom je er niet volgens van Rooij. Scholen moeten bijscholing ook mogelijk maken:

“...Zij ervaren dat van het benutten van de ruimte die theoretisch gezien in de cao staat, weinig terecht komt. En daar zouden wij echt wat aan moeten doen.”

“Ik ben niet meer recent met cao's bezig, maar ons standpunt is altijd geweest dat bij een goed aanbod op schoolniveau de verplichting nageleefd kan worden. Wij moeten daarbij erkennen dat wij de laatste jaren het goede aanbod eerder als uitzondering dan als regel zijn tegengekomen.”

7.2.2 Gezag

Draagvlak onderwijsveld

Onderwijsbeleid moet gedragen worden door de samenleving maar in de eerste plaats door het onderwijsveld. Daar is politici zeer veel aan gelegen. Gelukkig wordt de profielnota goed ontvangen. Volgens Wallage vindt het hoger onderwijs het een structureel antwoord op een structureel probleem:

“We reageerden met de nota zowel op kritiek van het hbo als van het wetenschappelijk onderwijs. Wat ik me herinner is, dat de nota daar warm werd ontvangen. Men vond dat voor de eerste keer eens een structureel antwoord op een structureel probleem. Er is ook in al die jaren geen nota uitgekomen die zo'n brede steun heeft gekregen als de nota Profiel van de Tweede Fase. ...”

Van Lieshout bevestigt dat de VSNU voorstander is van de invoering van de profielen. Hoewel bezorgd, vindt ook de onderwijsraad het een verstandige ingreep. Leune:

“...De Onderwijsraad was bezorgd, niet over het hele concept van die herprofilering van havo en vwo want dat was naar de mening van de Onderwijsraad een zeer verstandige ingreep: leerlingen inhoudelijk beter voorbereiden op hun studie in het hoger onderwijs, beter samenhangende vakkenpakketten, een einde maken aan de omnivalentie van het diploma. ...”

Wallage vraagt twee wegbereiders om het draagvlak in het onderwijsveld voor de ideeën in de nota te onderzoeken. Visser 't Hooft is een van hen:

“...Wij kregen de opdracht van Wallage om in het onderwijsveld, in alle gremia die daarbij betrokken waren, na te gaan of er een breed draagvlak zou kunnen zijn voor wat er in die nota stond. ...”

De stuurgroep die Wallage vervolgens formeert, wordt ook gekozen met het oog op het creëren van draagvlak in het onderwijsveld. Volgens Offerein wordt hij daarin gesteund door het ministerie:

“...Het departement deelde zonder meer de keuze van staatssecretaris Wallage om dat op die manier te doen.”

Volgens Mertens zijn de scholen ook positief over het studiehuis:

“...U moet niet onderschatten hoeveel scholen enthousiast waren over het concept van een studiehuis gedurende de tijd dat ik inspecteur was. Dat heeft mij wel verrast. In de onderwijsverslagen van die jaren – wat ik er persoonlijk ook van vind – kwam ook naar voren dat heel veel scholen enthousiast waren.”

Slagter plaatst kanttekeningen bij het enthousiasme:

“Het draagvlak was breed maar naar mijn mening kon men zich onmogelijk een voorstelling maken van alle regelgeving, gedetailleerde voorschriften die op die scholen afkwamen. Algemeen was er een gevoel dat de programma's aan herziening toe waren, dat er ook een andere leerling de school binnen kwam en dat de samenleving om een andere aanpak vroeg. Elementen van die heel belangrijke doelen in de tweede fase waren samenhang tussen vakken, een betere relatie tussen kennis, inzicht en vaardigheden. Dat soort thema's werd door docenten en schoolleiders breed gedragen. ...”

Jimkes gaat verder en verwijt schoolleiders dat ze blind achter het studiehuisconcept aangaan, zonder dat er intern draagvlak voor bestaat:

“...Het gevaarlijke daarvan – ik herinner me dat, het woord “gevaarlijk” in dit verband ook is gebruikt door de heer Mertens – zat niet zozeer in het concept, maar wel in het feit dat er schoolleiders zijn die blind zo'n geloof volgen zonder daarvoor draagvlak op hun school te hebben. Dan gebeuren er ongelukken. ...”

Rol schoolleiding

Of beleidsmakers kunnen rekenen op gezag als het gaat om onderwijsvernieuwingen, hangt ook af van de rol die de schoolleiding speelt. De rol van de schoolleiding is veranderd. Vroeger was hij of zij een primus inter pares zonder formele bevoegdheden. Zoals de schoolleider dat nu nog vaak in het buitenland is. Inmiddels is het een vertegenwoordiger van het bevoegd gezag met een vergaande autonomie. Hetteema:

“...In Nederland is die rol van schoolleiders in de afgelopen 25 jaar veranderd van een primus inter pares zonder formele bevoegdheden tot een vertegenwoordiger van het bevoegd gezag met een grote mate van autonomie voor het bevoegd gezag.”

Van administrateur en ontvanger van oekazes uit Den Haag richting manager. Slagter:

“...Hij is toen opgeschoven richting manager en ik denk dat de huidige schoolleider/bestuurder vooral een ondernemer is, een onderwijskundig leider en een onderwijskundig maatschappelijk ondernemer. Dat is de ontwikkeling die de schoolleider de laatste vijftien jaar heeft doorgevoerd.”

De schoolleider van nu vertegenwoordigt steeds meer het bevoegd gezag in plaats van het personeel. Hoewel Hetteema zich een ‘mensenmanager’ noemt. Geld is volgens hem volgend en niet leidend. Docenten van de vakverenigingen zien de mensenmanager echter vooral als een baas waar je beter geen kritiek op kunt hebben. Nonhebel:

“...Zolang de directie dit soort dingen mag beslissen vind ik dat een slechte zaak. Dat doet ze ook ten aanzien van de verdeling van uren en ten aanzien van toewijzing van vaklokalen enz. Het zijn gewoon directies die daarmee hun eigen hobby’s lopen uit te feesten.”

“Het is wel aanwezig, maar wij hebben de macht niet om die directie opzij te zetten. Je kunt het wel willen maar die MR heeft nauwelijks enige invloed. Je kunt het zeggen maar je krijgt hooglopende ruzie met de directie. ...”

7.2.3 Betrokkenheid

Belang docenten

Het belang van docenten komt in de interviews aan de orde als het verlies van autonomie van docenten en de gebrekkige mogelijkheden om het recht op deskundigheidsbevordering uit te oefenen, worden besproken. Beide zaken hebben gevolgen voor de betrokkenheid die de docent met zijn werkomgeving ervaart. Dat is ook het geval met de rechtspositie van docenten. Volgens Wallage heeft, in de periode waarin hij zijn profielnota schrijft, de rechtspositie van docenten een enorme invloed op de manier waarop lesgegeven wordt. En dat moet volgens hem anders.

“...De rechtspositie van leraren heeft een enorme invloed op de manier waarop lesgegeven wordt en het onderwijs wordt georganiseerd. Dat draait heel veel om allerlei rechtspositionele vragen. Ik vond het idee van, trek die twee dingen uit elkaar, kijk wat een leerling moet leren, hoeveel studielast dat met zich brengt, een aansprekende gedachte. Of ik daarbij alle consequenties heb overzien, weet ik niet.”

Op het moment dat de nota geschreven wordt, kan Wallage de consequenties ook niet overzien omdat de manier waarop scholen het denken in studielast vertalen in nieuwe roosters, niet te voorspellen is. De vertaling leidt bijna altijd tot minder contacturen voor docenten. Dat stelt hen diep teleur. Jimkes:

“Voor de docenten bestaat dat begrip studielast helemaal niet meer. Die kijken gewoon naar het aantal uren. De meeste waren enorm teleurgesteld omdat ze zo weinig uren kregen. Die gingen er enorm op achteruit

door die versnippering. Dat punt gaf in de praktijk heel veel problemen.”

Bovendien komt de toewijzing van studielasturen op een moment dat leerlingenaantallen teruglopen. Roovers:

“Een aantal van de operaties heeft plaatsgevonden in een periode met terugloop in leerlingaantallen. Zo ontstond het gevecht om de leerling. Voor de man of vrouw voor de klas kon het betekenen dat ook de eigen positie in gevaar kwam.”

De politiek luistert naar de gedupeerde docenten. Cornielje:

“... Als je docent Frans bent of docent wiskunde of docent geschiedenis en er gebeurt iets met je uren, dan word je rechtstreeks geraakt in je rechtspositie, of je nog les kunt geven of niet. Wij hebben er daarom ook heel goed naar geluisterd en gekeken.”

Motivatie docenten

Bij vernieuwingen is het belangrijk docenten te motiveren om extra inspanningen te verrichten. Lukt dat niet dan daalt de betrokkenheid. Bij het ontvouwen van de plannen uit de profielnota wordt er positief gereageerd door docenten. Ook de eerste plannen voor een studiehuis worden enthousiast onthaald. Na enige tijd ebt het enthousiasme weg. Een manier om docenten te motiveren is hen beter belonen. Wallage gebruikt dat middel:

“...En, vergeet dat niet, maar minister Ritzen en ik waren wel degenen die voor het eerst sinds meer dan 20 jaar investeerden in de salarissen van de leraren. Het akkoord dat wij uiteindelijk hebben gesloten over de positie van de leraar bevatte de inzet om basisvorming in te voeren en een stevige investering van 750 mln. in de salarissen van leraren die in hoge crisistijd economisch is doorgedrukt. ...”

Bij het verspreiden van de studiehuisideeën door de stuurgroep krijgen de leraren volgens Jimkes een boodschap die hen op zijn zachtst gezegd, niet motiveert:

“Dat was echt wel beledigend. Er werd eigenlijk tegen die docenten gezegd: jullie hebben het eigenlijk niet goed gedaan en jullie rol is ook niet zo vreselijk belangrijk. Dat vonden die leraren niet leuk. ...”

Volgens Jimkes had Visser 't Hooft het anders moeten aanpakken:

“...Als zij nu vanaf het begin af aan helemaal had ingezet op die leraar. Die leraar doet als hij goed bezig is vanzelf de dingen die bij een stu-

diehuisachtige benadering horen. Maar met gematigde pas, niet als een idioot de boel willen omploegen.”

Het uitvoeren van pilots in de voorbereidingsfase is volgens Cosijn ook geen goede manier om docenten bij de vernieuwingen te betrekken:

“...Sommige docenten zijn ermee bezig en anderen leunen achterover. En het is niet goed voor de leerlingen. Want die ene leerling die toevallig die taal heeft, heeft het gevoel dat hij veel meer, of andere dingen moet doen dan de andere leerlingen. ...”

Motivatie leerlingen (zie ook paragraaf 5.2.3)

Om het voortgezet onderwijs als systeem in stand te houden is het nodig dat ook leerlingen gemotiveerd zijn om hun bijdrage te leveren. Eind jaren tachtig en begin jaren negentig lijken leerlingen moeilijker te motiveren dan daarvoor. Zijlstra:

“Wat de scholen aan het einde van de jaren tachtig, begin jaren negentig bond, waren twee grote vragen. In de eerste plaats waren er motivatieproblemen op school en daarover moest worden nagedacht. ...”

Veel scholen zijn dan ook, voor dat er studiehuisplannen bestaan, bezig met activerende didactiek. Ook Wallage denkt dat een goed pedagogisch klimaat de motivatie van leerlingen kan bevorderen.

“...Bij zo veel afhakers en bij grote motivatieproblemen, met name in de grote steden en met name voor leerlingen die geen leerachtergrond van thuis uit meekrijgen, is het de kunst om een pedagogisch klimaat te krijgen dat daar dichterbij aansluit. ...”

Wijnen legt uit hoe het activerend leren invloed heeft op de motivatie:

“...Met andere woorden: een zekere eigen verantwoordelijkheid, de mogelijkheid om de volgorde zelf te bepalen weten waarom iets goed is, een idee hebben dat je er belang bij hebt en dat je er iets mee kan, zijn belangrijke elementen van motiveren. ...”

Activerend leren maakt het bovendien makkelijker rekening te houden met verschillen tussen leerlingen en dat is het enige wat de stuurgroep bepleit, volgens Visser 't Hooft:

“...Daardoor worden leerlingen ook echt aangesproken op wat ze al kunnen, de basisvaardigheden en de kennis die ze hebben in plaats van gelijke monniken, gelijke kappen. Als er iets motivatiedodend is, is dat

juist geen rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Dat is het enige wat wij werkelijk bepleit hebben.”

Omdat leerlingen kinderen van hun tijd zijn, is het onderwijs, om hen te boeien, veroordeeld tot permanente aanpassing volgens Netelenbos:

“Dat je nadenkt over de vraag hoe je in een eigentijdse samenleving je onderwijs aanbiedt. Dat moet je permanent doen. Er is niet een vaste manier waarop je jongeren kunt boeien. Dat is tijd- en plaatsbepaald. Dat maakt dus ook dat permanente innovatie, nadenken over hoe je jongeren zo ver mogelijk in het onderwijs brengt, tot de kernactiviteit van het onderwijs behoort. ...”

7.3 Samenvatting functie patroonhandhaving in de POO-interviews

De school en degenen die haar bijstaan, ondersteunen docenten en leerlingen om hun taken bij de invoering van het studiehuis goed te vervullen. De stuurgroep informeert het management van de lerarenopleidingen over de consequenties van de vernieuwingen voor de opleiding. Dat heeft niet het gewenste effect. Men heeft ook uitvoerig contact met de brancheorganisatie van de uitgevers. De uitgevers kiezen ervoor methodes te maken die de docent in staat stellen zijn eigen keuzes te maken ten aanzien van het studiehuis. Daardoor worden volgens hen de methodes zo dik. Volgens de voorzitter van de stuurgroepleden komt dat echter omdat de uitgevers kiezen voor zekerheid als het gaat om de in ontwikkeling zijnde examenprogramma's en alles opnemen wat te bedenken valt.

De Landelijke Pedagogische Centra ondersteunen schoolleiders en docenten. Zowel schoolleiders als docenten zijn niet tevreden over de manier waarop dat gebeurt. Schoolleiders missen vooral handreikingen bij het invoeren in de praktijk. Docenten worden alleen ondersteund als de school daartoe besluit. Het gaat dan meestal om scholen die al vernieuwend bezig zijn.

Docenten worden vooral bereikt door de promotie-activiteiten van de stuurgroep maar er is ook voor hen weinig ondersteuning om de vernieuwingen uit te proberen. Daardoor verdwijnt volgens de vice-voorzitter van de stuurgroep het draagvlak voor het studiehuis onder docenten. De uitgevers geven aan dat zij met hun voorlichtingscursussen voorzien in de broodnodige inwijding in de praktijk van het studiehuis.

De stuurgroep is van mening dat alle docenten bijscholing, nascholing en begelei-

ding moeten krijgen. De bewindslieden leggen de verantwoordelijkheid daarvoor bij de scholen. Deze beschikken daarvoor over een nascholingspot. Die stellingname werkt volgens een onderwijsdeskundige niet goed uit. Een bestuurder rekent op de behoefte van de docent zijn eigen professionaliteit aan de maat te houden. Een docentvertegenwoordiger maakt duidelijk dat scholen het voor een docent ook mogelijk moeten maken zich bij te scholen.

Voor het goed invoeren van vernieuwingen is gezag nodig. Draagvlak voor de voorstellen draagt bij aan gezag. Veel schoolleiders en docenten zien de profielnota als een antwoord op bestaande problemen. Volgens een vertegenwoordiger van schoolleiders komt dat omdat men zich op dat moment nog geen voorstelling kan maken van de regelgeving.

De rol van de schoolleider is op het moment van de voorstellen onderhevig aan verandering. Hij vertegenwoordigt steeds meer het bevoegd gezag in plaats van het personeel. Iemand waar je maar beter geen kritiek op kunt hebben volgens een van de docentvertegenwoordigers.

Verlies van autonomie en gebrek aan professionalisering raken direct het belang van docenten. Ook de invoering van het begrip studielast en daarmee het afschaffen van de lessentabel, heeft invloed op de positie en het belang van de docent. De meeste scholen vertalen de studielasttabellen in lestabellen. De vertaling leidt bijna altijd tot minder contacturen voor docenten. Wallage weet niet of hij inder tijd alle consequenties van de invoering van het begrip studielast heeft overzien.

De staatssecretaris verhoogt de salarissen van docenten. Anderzijds krijgen docenten volgens een van de schoolleiders, van de stuurgroep de boodschap dat ze niet goed functioneren en niet belangrijk zijn.

Eind jaren tachtig zijn leerlingen steeds moeilijker te activeren. Scholen houden zich daarom al voor de studiehuisplannen bezig met activerende didactiek. Volgens Visser 't Hooft maakt activerend leren het makkelijker rekening te houden met verschillen.

Hoofdstuk 8

De functies van het studiehuis als curriculumvernieuwing

8.1 Inleiding

De analyse van de data in het vervolgonderzoek vindt plaats op twee niveaus: een analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs en een analyse vanuit het systeem studiehuis. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyse vanuit het systeem studiehuis beschreven.

Het studiehuis wordt daarbij gezien als een zelfstandig sociaal systeem, binnen het sociaal systeem voortgezet onderwijs. Een systeem binnen een systeem betekent dat er grote overeenkomsten zijn tussen de functies, actoren, uitwisselingen en context. Een verschil is echter dat bij de analyse vanuit het systeem studiehuis het voortgezet onderwijs zélf, ook tot de context behoort. Voor de analyse wordt gebruikgemaakt van hetzelfde analysemodel als bij de analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs.

De tekstsfragmenten binnen de codecategorie curriculumvernieuwing zijn tweemaal gecodeerd. De eerste keer aan de hand van codes die zijn gebaseerd op curriculumcomponenten, de tweede keer met behulp van codes die net als bij de analyse vanuit het systeem voortgezet onderwijs zijn gebaseerd op de functionele analyse van Parsons: aanpassing, doelbereiking, integratie en patroonhandhaving (zie par 3.6.2.2).

Op basis van het theoretisch kader (zie par. 2.4) worden voor de analyse de codes die in de eerste ronde zijn toegekend en zijn gebaseerd op curriculumcomponenten ondergebracht in de clusters *classification* en *framing*. Het onderscheid tussen *classification* en *framing* is in de tekstfragmenten echter minder scherp te maken dan figuur 8.1 suggereert. Zo heeft bijvoorbeeld studielast alles te maken met de verhouding leerling – docent (*framing*) maar wordt in praktijk vaak gebruikt als een roostertechnisch begrip (*classification*).

<i>classification</i>	<i>framing</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>leergebieden</i> - <i>organisatie</i> - <i>rationale</i> - <i>samenhang</i> - <i>toetsing</i> - <i>vaardigheden</i> - <i>vakken en kennisinhouden</i> - <i>vakkenpakketten en profielen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>groepering</i> - <i>leeractiviteiten</i> - <i>leermiddelen</i> - <i>leren leren</i> - <i>pedagogisch-didactisch handelen</i> - <i>rol docenten</i> - <i>studielast</i>

fig. 8.1 clustering codes studiehuis als curriculumvernieuwing

8.2 Aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing

8.2.1 Inleiding

Zoals in het hele voortgezet onderwijs gaat het ook in het studiehuis bij de functie aanpassing om het creëren van een goed ‘productieklimaat’ ten einde een goed onderwijsproduct te kunnen maken. Het studiehuis zoekt naar manieren om zich aan te passen aan de eisen en wensen en beperkingen van de omgeving en zal proberen de omgeving te beïnvloeden en aan te passen aan eigen wensen en behoeftes. Het verschil is dat de omgeving waar de aanpassingen op gericht zijn nu ook het voortgezet onderwijs zelf omvat. Dat betekent dat de eigen schoolorganisatie ook gezien wordt als extern aan het studiehuis. Vanuit het perspectief van het systeem voortgezet onderwijs is in hoofdstuk 4 veel aandacht besteed aan de aanpassingen aan en van de context *buiten* het voortgezet onderwijs. Reden om bij de beschrijving van de functie aanpassing aan en van de context van het studiehuis als curriculumvernieuwing, het accent te leggen op het voortgezet onderwijs en op de eigen schoolorganisatie als context van het studiehuis.

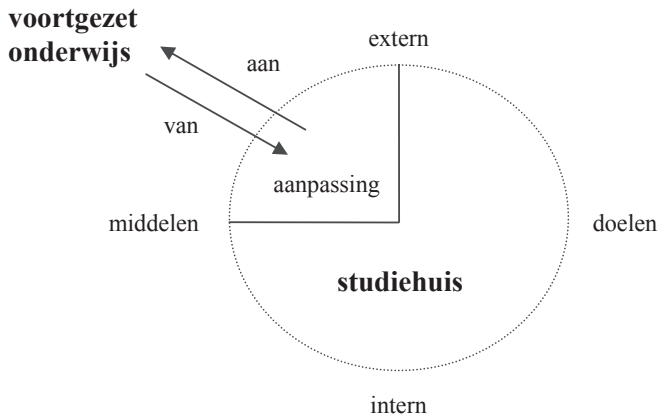


fig. 8.2 aanpassing in het systeem studiehuis

Hieronder volgt de beschrijving van curriculumcomponenten in het studiehuisdiscours die zijn te karakteriseren als een vorm van aanpassing van het studiehuis aan de omgeving of als aanpassing van de omgeving aan het studiehuis. Aanpassen aan de omgeving wil zeggen dat gezocht wordt naar manieren om het studiehuis aan te passen aan de eigen schoolorganisatie en het voortgezet onderwijs in het algemeen. Aanpassen van de omgeving betekent het beïnvloeden van schoolorganisatie en voortgezet onderwijs, om tegemoet te komen aan eigen wensen en behoeftes van het studiehuis. Alles met het doel een goed onderwijsklimaat te bevorderen.

8.2.2 Aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews

8.2.2.1 Context → Studiehuis

Op basis van de POO-interviews wordt eerst beschreven hoe het studiehuis de context – het voortgezet onderwijs, c.q. de eigen schoolorganisatie – ertoe brengt zich aan te passen aan het nieuwe concept. Welke veranderingen die het studiehuis met zich mee brengt, dwingen het voortgezet onderwijs tot actie?

Framing

Het studiehuis wordt ontwikkeld op basis van de studielastgedachte die door Wallage geponeerd wordt in zijn profielnota. Het begrip studielast staat voor het centraal stellen van de leerling in plaats van de leraar. Dat betekent een omwenteling in het denken over het onderwijs op de middelbare school:

“...Is het nu niet logischer om te kijken wat de last is, die leerlingen moe-

ten hebben? Dat vond ik zelf een heel logische gedachte. Ik weet niet of iedereen op dat moment door heeft gehad – ook in beleidskringen – wat dat verder allemaal zou betekenen als je doorredeneert op dat pad.”

Het studielastdenken betekent ook het einde voor de pretpakketten. Visser 't Hooft:

“...Die studielast die tevoorschijn is gekomen, had heel duidelijk te maken met de profielen. Er was toen sprake van “pretpakketten”, een welbekend begrip. We wilden in ieder geval voorkomen, dat een van die profielen een “pretprofiel” wordt, dat je gemakkelijk kan kiezen. Wil dat doen, dan moet je de studielast van al die vier profielen even zwaar maken. ...”

Door het studiehuis komt er een verschuiving van onderwijzen naar leren. De leerling komt centraal te staan en de school moet leerlingen leren leren. Het studiehuis vraagt om een grotere variatie aan werkvormen. Dat is nodig voor het aanleren van vaardigheden volgens Visser 't Hooft:

“Dat heeft mede te maken met de invoering van die vaardigheden. Als je werkelijk over vaardigheden wilt gaan beschikken, moet je een andere wijze van werken inschakelen, dat wil zeggen veel meer variatie aan werkvormen, veel meer werkstukken maken en veel meer aandacht hebben voor dat soort vaardigheden. ...”

De didactiek moet ook aangepast worden aan de technologische mogelijkheden. Lambrechts omschrijft de veranderingen die het studiehuis voor de didactiek van het voortgezet onderwijs meebrengt als volgt:

“...Het moest met computers en leuker worden en leerlingen moesten ook wat zelfstandiger werken en voorbereid worden op wat ze later in het hoger onderwijs en hun werk zouden gaan doen. ...”

Het studiehuis vraagt daarnaast om variaties in groepsgrootte. Simons legt uit waarom dat nodig is:

“Naar mijn mening is variatie in groepsgrootte nodig. Met sommige dingen moeten docenten kleine groepjes leerlingen die het allemaal niet aankunnen, die achterlopen of iets niet begrijpen, kunnen begeleiden. Dan is het nodig dat de andere groepen wat groter zijn, omdat ze zelfstandig aan het werk zijn. Dus variatie in groepsgrootte is nou juist een van de condities die noodzakelijk zijn om het goed te doen. ...”

Classification

Het studiehuis impliceert de mogelijkheid tot nieuwe leergebieden zoals CKV,

MMW en ANW en het samenwerken tussen vakken. De stuurgroep neemt haar taak daarin serieus. Ginjaar-Maas:

“...Vervolgens zijn wij natuurlijk ook heel erg op de toer gaan zitten van samenwerking tussen de verschillende vakken die min of meer bij elkaar horen. Er is een aantal onderwerpen dat je zowel bij natuurkunde als bij scheikunde kan behandelen. Als je dat goed op elkaar afstemt, zitten daar natuurlijk heel veel winstmogelijkheden. ...”

Het studiehuis staat synoniem voor vaardigheden, zowel vakvaardigheden als algemene vaardigheden, met name zelfstandigheid. Het aanleren van algemene vaardigheden betekent een grote verandering voor het traditionele voortgezet onderwijs. De vaardigheden worden opgenomen in de examenprogramma's waardoor ze getoetst moeten worden en de vrijblijvendheid teniet wordt gedaan. Simons:

“...In de tweede plaats hebben en hadden we naast de traditionele meer kennisgerichte uitkomsten meer behoefte aan algemene vaardigheden. Daarbij gaat het om vaardigheden zoals leren problemen oplossen, leren zelfstandig werken, leren samenwerken en leren reguleren. Die nieuwe vormen van uitkomsten vragen voor een deel bijna vanzelfsprekend andere vormen van leren.”

8.2.2.2 Studiehuis → Context

De invoering van de veranderingen die het studiehuis met zich meebrengt valt het voortgezet onderwijs zwaar. De voordelen die in het begin worden benadrukt zoals meer mogelijkheden om te gaan met verschillen, gemotiveerde leerlingen en taakdifferentiatie voor docenten, vallen in de voorbereidingsperiode geleidelijk aan weg tegen de nadelen die het aanpassen van het traditionele onderwijssysteem aan het studiehuisconcept met zich meebrengt. Zowel inhoudelijk als organisatorisch vraagt het studiehuis van veel docenten en schoolleidingen veel energie en flexibiliteit. Het gevolg is dat het studiehuis zo wordt aangepast, dat de vernieuwingen voor het bestaande systeem te behappen zijn. Veel van de oorspronkelijke ideeën gaan in de strijd tussen de verschillende stakeholders, ten onder, of worden aangepast.

Classification

Oorspronkelijk is het de bedoeling dat de examens beter aangepast zullen worden aan de behoeftes van de leerlingen. Zo zal het centraal examen meerdere keren per jaar kunnen worden afgelegd. Na enige tijd wordt het teruggebracht tot twee keer per jaar. Tot slot blijft het vigerende systeem van eenmaal per jaar in mei met mogelijkheden tot herkansing gehandhaafd.

De inhouden van de examens veranderen onder andere door het toevoegen van 'studiehuisachtige elementen'. Volgens Offerein zijn deze mede verantwoordelijk voor de overladenheid:

“...Dat zat dus inderdaad in de studiehuisachtige elementen, de veelheid van praktische opdrachten die aanvankelijk nota bene voor 60 % zouden meetellen in het schoolexamencijfer. Dat soort dingen maakte het overladen en daar was met de stuurgroep heel moeilijk over te praten. Ik zal het maar zo zeggen...”

Schoolleider Cosijn heeft ook problemen met de manier waarop het studiehuis is opgenomen in de examens. De weging van vaardigheden en theorie geeft volgens hem een verkeerd beeld van een leerling:

“...Wij konden ook zien dat in het meetellen van de praktische vaardigheden, wat in het begin de bedoeling was de weegfactor 80% zou zijn, dus de praktische vaardigheden in een vak telden voor 80% en de theorie telde voor 20%. Dat gaf een totaal verkeerd beeld van leerlingen. Daardoor werden de studieprestaties eigenlijk niet meer goed meetbaar. ...”

De weging wordt aangepast. Cosijn:

“...Er zijn natuurlijk wel kleine dingetjes bijgesteld. Bijvoorbeeld de weegfactor, waarvan wij zeiden: dat is niet goed, dat het 80-20% is. Dat is aangepast naar 60-40%, terwijl wij voorgesteld hadden 20-80%. Zorg nou dat die praktische vaardigheden 20-40% meetellen. ...”

Na de invoering gaat de aanpassing door. Kruijer:

“Later werd dat omgedraaid naar 40%-60% en nog later werden de scholen nog meer vrij gelaten.”

Van het idee dat in het studiehuis het lesrooster kan worden afgeschaft, komt weinig terecht. Wijnen:

“...Daarbij werd de hele weg beschreven van een organisatie volgens het lesroostermodel tot een organisatie volgens het dagdelenmodel. Maar daar zijn we feitelijk niet aan toegekomen. Dat moet volmondig worden erkend.”

De praktijk blijkt inderdaad weerbarstig. Scholen kunnen kennelijk niet zonder lesrooster. Jimkes:

“De achterliggende gedachte was dat het lesrooster zou verdwijnen of een ander karakter zou krijgen. Men zou echt op basis van die studielast

gaan werken. Op papier klopte dat systeem, zoals veel systemen, maar nu de praktijk.”

Met het nodige rekenwerk worden de studielasttabellen van de stuurgroep omgezet in vertrouwde lesroosters. Wel met minder uren per vak. Jimkes:

“...Bij 90% van de scholen werkt dat op de volgende manier. Die scholen hebben studielasttabellen en gaan dat onmiddellijk vertalen in lessentabellen. Normaal gesproken moest er een lesrooster worden gemaakt. Er is werd over gesproken dat er geen lesrooster meer zou zijn, maar dat klopte niet.”

“In dat mooie boekwerk. Maar dat klopte niet, want dat lesrooster moest er wel komen. Voor een school met een bovenbouw van zo'n 30 leerlingen kan je zeggen, zou het niet nodig zijn, maar bijvoorbeeld een school waar ik werkte met zo'n 600 leerlingen moest je natuurlijk wel een lesrooster maken. Je vertaalt dan de studielast naar het lesrooster. ...”

Ook het overdragen van een deel van de verantwoordelijkheid voor het leerproces door de leraar aan de leerling, heeft consequenties voor het rooster. De stuurgroep wil zowel het lesrooster als de klassestructuur doorbreken. Schoolleidingen passen de uitvoering van de denkbeelden aan aan de mogelijkheden van hun bestaande organisatie. Veel scholen roosteren uren in waarin leerlingen zelf een keuze kunnen maken met welk onderwerp of vak ze zich gaan bezighouden en welke begeleiding ze daarbij wensen. Ook roosteren scholen uren in waarin leerlingen in stilte, onder begeleiding van een docent of andere medewerker van de school, zelfstandig werken. Vaak gaat het niet conform de ideeën van de stuurgroep over hoe er in een studiehuis gewerkt wordt. Van Rooij:

“...Vaak lag er niet een heel gestructureerd beeld achter, maar werd heel snel overgegaan tot bijna voortdurend grote groepen jongelui in de bovenbouw van havo/vwo bij elkaar te zetten. Groepen van zeventig leerlingen met één of twee docenten erbij, weekopdrachten en dan maar kijken hoe het uitpakt. Dat is niet echt een zorgvuldig begin. ...”

In het studiehuis kun je niet blijven zitten. Maar dat duurt niet lang. En dan wordt het gewoon weer als vanouds. Ginjaar-Maas vindt afschaffen nog steeds een goed idee.

“Het zittenblijven vind ik eigenlijk iets heel raars. Ik snap ook helemaal niet dat ouders dat maar ieder jaar accepteren. Een kind is met Kerstmis met één vak achter, met Pasen met twee vakken, met de grote vakantie met drie vakken, blijft zitten en moet alles overdoen. Als je met Kerstmis had ingegrepen had je die achterstand in dat ene vak kunnen inhalen. ...”

Al tijdens de voorbereidingsjaren wordt duidelijk dat afscheid nemen van het fenomeen zitten blijven voor scholen geen haalbare kaart is.

8.2.3 Samenvatting functie aanpassing in het studiehuis als curriculumvernieuwing

Context → Studiehuis

Het studiehuis prikkelt het voortgezet onderwijs tot veranderingen. De school moet zich op verschillende manieren aanpassen aan de nieuwe profielen en het studiehuis.

Framing

Het centraal stellen van de leerling betekent dat de eerste aandacht voortaan niet naar het onderwijzen maar naar het leren moet uitgaan. Het studiehuis vraagt volgens de stuurgroep om een variatie aan werkvormen om vaardigheden aan te leren. Daarvoor moet volgens een van de ondervraagden ook aandacht komen voor de technologische mogelijkheden. Om te kunnen differentiëren is volgens een onderwijsdeskundige bovendien een variatie in groepsgrootte nodig.

Classification

De stuurgroep propageert samenwerking tussen bestaande vakken en ontwikkelt nieuwe leergebieden als CVK, MMW en ANW. Vaardigheden worden opgenomen in examenprogramma's.

Studiehuis → Context

In de loop van het ontwikkelingsproces zet het voortgezet onderwijs het studiehuis steeds meer naar zijn hand. Het studiehuis past zich aan aan de bestaande organisatie.

Classification

De examens blijken overladen. De weging van de studiehuisachtige onderdelen wordt aangepast. Wijnen erkent dat van het idee het lesroostermodel te veranderen in een dagdelenmodel weinig terecht komt. De studielasttabellen worden volgens Jimkes omgezet in traditionele lesroostertabellen. Het idee de klassestructuur te doorbreken wordt door scholen gebruikt om grote groepen leerlingen te formeren. Het idee van de stuurgroep het zittenblijven terug te dringen, wordt niet gerealiseerd.

8.3 Doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing

8.3.1 Inleiding

In het subsysteem doelbereiking worden de doelen van de onderwijsvernieuwing en de evaluatiecriteria vastgesteld. In het subsysteem wordt ook het beleid gemaakt om de doelen te bereiken en wordt geld en personeel ter beschikking gesteld om het beleid uit te voeren.

Welke doelen worden vastgesteld, hangt af van de onderwijsvisie die in de samenleving en binnen de schoolorganisatie dominant is. Macht is het middel van het subsysteem om van de andere subsystemen gezag, solidariteit en een goed productieklimaat te ontvangen. In het analyse-instrument is de functie doelbereiking te vinden in het gebied tussen de kenmerken *extern* en *doelen*.

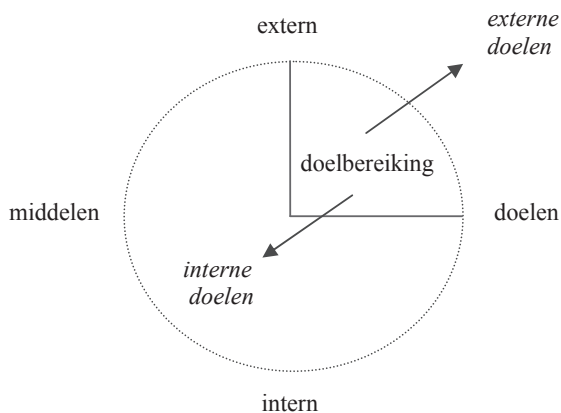


fig. 8.3 doelbereiking in het systeem studiehuis

Er worden in het subsysteem doelbereiking van het studiehuis zowel externe als interne doeleinden bepaald. Externe doelen zijn doelen die worden nagestreefd ten behoeve van het goed functioneren van de school, het voortgezet onderwijs en alles wat daarbuiten ligt. Interne doelen zijn doelen die in dienst staan van het goed functioneren van het studiehuis als curriculumvernieuwing binnen de school. De categorieën intern en extern sluiten elkaar niet uit. Een doel kan extern, intern, of beide zijn. Zowel interne als externe doelen dienen uiteindelijk om het systeem studiehuis in stand te houden en om herkenbaar te blijven.

In zoverre de context van het systeem voortgezet onderwijs overeenkomt met de context van het systeem studiehuis, zijn de externe doelen besproken in het kader

van de functie doelbereiking van het systeem voortgezet onderwijs. Daarom wordt ingezoomd op dat deel van de context waarin beide analyseniveaus verschillen. De externe doelen van het studiehuis worden in de bespreking van de interviews beperkt tot de doelen die betrekking hebben op het systeem voortgezet onderwijs, waaronder de eigen schoolorganisatie.

Onderstaande onderwerpen die in de POO-interviews ter sprake komen, horen thuis in het functiegebied doelbereiking omdat zij betrekking hebben op de externe en interne doelen van het studiehuis, op maatstaven waaraan voldaan moet worden, op beleid om de doelen te bereiken en op de evaluatie van dat beleid.

8.3.2 Doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews

8.3.2.1 Externe doelen

Classification

Het voortgezet onderwijs moet niet alleen didactisch maar ook inhoudelijk een verbeter slag maken. Dat is volgens Netelenbos het doel van de vernieuwingen:

“...In die tijd was de grote klacht dat de leerlingen bijna niets meer weten, prepakketten kiezen, niet meer kunnen spellen en al helemaal nooit hebben gehoord van geschiedenis. Wij hebben geprobeerd dat te verbreden en ze daarnaast vaardiger te maken in een internettijdperk. ...”

De invoering van profielen en studiehuis brengt veranderingen mee in de examenprogramma's. Die veranderingen mogen niet leiden tot een verslechtering van de resultaten. Goede examenuitslagen zijn een extern doel van het voortgezet onderwijs. Daar moet het studiehuis aan bijdragen. In de ontwikkelingsfase worden de effecten van de studiehuisdelen in het examen op de uitslag, in een pilot uitgetoet. Cosijn meldt het effect van het studiehuis op de resultaten.

“...Dus wij zagen ineens leerlingen bevorderd worden die in het oude systeem niet bevorderd zouden zijn. Maar dat waren ijverige leerlingen, die veel tijd besteedden aan die praktijkstukken, of daar thuis met behulp van de computer alles mee deden, of zich lieten helpen. ...”

Slash 21 heeft als experimenteerschool een eigen manier om de angst bij ouders voor slechte exaxmenresultaten als gevolg van vernieuwingen weg te nemen. Van Dieten:

“...Eindtermen veranderen niet door het anders organiseren. Wij hebben niet gezegd dat wij alles op de helling willen zetten en ook het examen willen afschaffen. Wij hebben ouders en leerlingen vanaf het begin beloofd dat zij met ons in zee kunnen gaan met de garantie dat kinderen

het eindexamen zouden halen.”

Tevredenheid bij ouders – o.a. door goede examenuitslagen – is voor het voortgezet onderwijs en ook voor het studiehuis een doel op zich. Volgens Wijnen is de onvrede van ouders een van de argumenten voor de onderwijsvernieuwingen:

“...In die zin denk ik dat de veranderingen in het onderwijs voor een deel toch gebaseerd zijn op problemen die we beleven in het onderwijs: klachten van leerlingen, klachten van ouders en klachten over het aansluiten op het hoger onderwijs. ...”

Volgens onderzoeken zijn ouders echter over het algemeen tevreden over het onderwijs, behalve over de lesuitval. Ook ouders in de interviews zien lesuitval als de voornaamste bedreiging van de kwaliteit van de school en dus van het onderwijs. Houben:

“Ik denk er anders over. Indertijd waren wij als ouders al erg boos over lesuitval. Wij zagen dat de kinderen minder les kregen, dus minder leerden, en dus ging de kwaliteit van de school achteruit; dat is even iets anders dan de kwaliteit van het onderwijs. Maar als de school het zo organiseert dat er weinig lesuitval is, is de kwaliteit van de school beter en dus de kwaliteit van het onderwijs. Met minder lessen hebben de kinderen minder mogelijkheden om zich de lesstof eigen te maken. Je kunt, denk ik, niet verwachten dat kinderen dat zelfstandig thuis doen. ...”

Schoolleider van Dieten van Slash 21 zorgt ervoor dat ouders zeer nauw betrokken worden bij de vernieuwingen:

“...Wij hebben ook de ouders zeer intensief laten participeren. Ik heb dat bijzonder waardevol gevonden. Ouders waren partners in deze ontdekkings- en zoektocht. Wij hebben steeds de driehoek: leerlingen-school-ouders nadrukkelijk in beeld gebracht om met elkaar af te stemmen wat wij aan het doen waren, welke risico's dat met zich bracht en hoe daarmee om te gaan. Dat heeft enorm stimulerend gewerkt. ...”

Framing

Voor de stuurgroep is het beter om kunnen gaan met verschillen tussen leerlingen een van de belangrijkste doelen van het studiehuis. Visser 't Hooft verwoordt deze gedachtegang van de stuurgroep:

“...Dat was absoluut niet aan de orde; wij hebben alleen gevraagd om met name rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen, zodat degenen die veel tijd nodig hadden voor wiskunde dat ook zouden

krijgen en voor Frans idem dito. Daardoor worden leerlingen ook echt aangesproken op wat ze al kunnen, de basisvaardigheden en de kennis die ze hebben in plaats van gelijke monniken, gelijke kappen. Als er iets motivatiedodend is, is dat juist geen rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Dat is het enige wat wij werkelijk bepleit hebben.”

Behalve het omgaan met verschillen en het verbreden van het onderwijs moet het studiehuis ook zorgen voor een betere aansluiting bij de veranderde jeugdcultuur. Offerein vertelt hoe het onderwijs in de bovenbouw van havo en vwo, ten tijde van de studiehuisplannen, niet meer tegemoet komt aan de leefcultuur van jongeren. Er moet iets gebeuren:

“Die kwamen onder andere in een rapport van de OESO naar voren, een overzicht van de stand van zaken in het Nederlandse onderwijs. Daarin werd dat ook gesignaleerd. U heeft bij diverse gesprekken een meer incidenteel signaal gehoord van de tv-documentaire over havo 4 en dat heeft ertoe bijgedragen dat in den brede in de maatschappij en ook in het onderwijs zelf het idee leefde dat de didactiek verbeterd kon worden. ...”

8.3.2.2 *Interne doelen*

Framing

Naast een extern doel blijkt het omgaan met verschillen in het begin van de ontwikkeling van het studiehuis ook een heel belangrijk intern doel. Het is een probleem waar docenten mee worstelen bij het uitvoeren van hun professie. Als het studiehuis het mogelijk zou maken daar beter mee om te gaan dan zou dat het onderwijs op de werkvloer en hun arbeidssatisfactie verbeteren. Slagter legt uit waarom docenten in het begin zo enthousiast zijn over het studiehuis:

“Misschien ter illustratie: een van de belangrijkste doelstellingen van de tweede fase was het beter omgaan met verschillen tussen leerlingen. Je zou kunnen zeggen dat dit een didactisch concept is dat lijkt op het studiehuisconcept dat toen nog als een naïef concept de scholen binnen ging. Dat was voor heel veel docenten ook een reden om welwillend te staan tegenover deze verandering, omdat dit direct te maken had met de manier waarop ze in hun lessen tegen die verschillen tussen de leerlingen aanliepen en dat raakte ook echt de professie in het hart. ...”

Leren leren is een extern doel om de aansluiting met het vervolgonderwijs te versoepelen. Het is daarnaast echter ook een intern doel om het leren in het studiehuis te verbeteren. Het zit zo dicht bij het primaire proces van het onderwijs dat je als school wel moet, volgens Simons:

“...Leren leren, leren zelfstandig werken, leren zelfstandig leren, zijn activiteiten die zo dicht bij het primaire proces van het onderwijs zitten, dat de school dat tot haar taak moet rekenen. ...”

Leren leren gaat gepaard met het bevorderen van zelfstandigheid. Ook dat kan gezien worden als een intern doel van het studiehuis. Het gaat er niet alleen om als zelfstandig lerende beter voorbereid te zijn op het vervolgonderwijs en op de rest van de buitenwereld, zelfstandigheid is een vaardigheid die in het studiehuis ook aangeleerd wordt om het leerproces te optimaliseren. Het is een groeiproces. Wijnen:

“...Ik heb eerder ook al gezegd dat het niet gaat om een zelfstandigheid waarbij leerlingen alles zelf moeten beslissen en alles zelf moeten plannen, maar ik heb gesproken over een toenemende zelfwerkzaamheid en een toenemende zelfstandigheid. ...”

Het vastleggen van het studiehuis in gedetailleerde regelgeving zorgt er volgens de schoolleiders echter voor dat de beoogde zelfstandigheid zwaar onder druk komt te staan. Hettema:

“... Het tweede punt was dat zelfstandig werken, het aanleren van studievaardigheden door leerlingen, over de grenzen van je vak heen kijken met een profielwerkstuk, dus meer de diepte ingaan – op zichzelf goede noties, vonden wij – minder uit de verf kwamen omdat je een zo grote hoeveelheid vakken had dat het bijna ‘zelfstandigheid op de vierkante meter’ werd. ...”

Voor Wagemakers moet het studiehuis jongeren weer enthousiast maken:

“Eén daarvan was een ongenoegen bij heel veel scholen in de mate waarin de jeugd niet meer enthousiast te krijgen was voor ... en hier kun je elk vak invullen. ...”

Gemotiveerde jongeren verbeteren de kwaliteit van het onderwijs. In de periode voorafgaand aan de invoering van het studiehuis is die motivatie ver zoek. Volgens Wallage hebben alle vernieuwingsvoorstellen tot doel het onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te verbeteren:

“...Al die voorstellen in de richting waar u het over hebt, zijn een antwoord op grote demotivatieproblemen, afhaakproblemen, spijbelproblemen, echte reële vraagstukken in ons voortgezet onderwijs. Ik zeg niet dat de Haarlemmer olie is uitgevonden met leren leren en met een aantal van die dingen. ...”

8.3.3 Samenvatting functie doelbereiking in het studiehuis als curriculumvernieuwing

Externe doelen

Classification

Het voortgezet onderwijs moet niet alleen didactisch maar ook inhoudelijk een verbeterlag maken. Volgens een schoolleider beïnvloeden de studiehuis-onderdelen de resultaten op zo'n manier dat leerlingen die voor de invoering niet bevorderd zouden zijn, nu wel bevorderd worden. De tevredenheid van ouders lijkt niet in het geding.

Framing

Het omgaan met verschillen is het belangrijkste doel van het studiehuis voor de stuurgroep. De een heeft meer tijd nodig voor het verwerven van bepaalde kennis of vaardigheden dan de ander. Het studiehuis moet er ook voor zorgen dat het onderwijs weer meer aansluit bij de leefwereld van jongeren.

Interne doelen

Framing

Het omgaan met verschillen is ook een intern doel. Het raakt de docent als professional in zijn hart. Ook leren leren is zowel een extern als een intern doel. Het bevordert de zelfstandigheid en daarmee het leerproces. De gedetailleerde regelgeving verstoort dit proces echter. Het studiehuis is volgens Wallage onder andere een antwoord op motivatieproblemen van jongeren.

8.4 Integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing

8.4.1 Inleiding

Het subsysteem integratie van het studiehuis heeft als opdracht te zorgen voor een soepele organisatie op de werkvloer van het studiehuis. Daarvoor moeten de onderdelen van het studiehuis goed op elkaar worden afgestemd en moet het op zijn beurt weer worden afgestemd op het andere onderwijs dat op school wordt gegeven en op de schoolorganisatie. Om de interne doelen van het studiehuis te

bereiken, zorgt dit functiegebied voor samenwerking en solidariteit met de schoolleiding, maar ook met de landelijke beleidsmakers. Het zorgt voor trouw aan de regels van het studiehuis en over de handhaving daarvan. De verhoudingen tussen docenten en leerlingen en tussen docenten en leerlingen onderling, zijn in het studiehuis erg belangrijk. Het gaat om elkaar steunen en om zaken die helpen het leven voor onderwijsgeevenden en onderwijsontvangenden leefbaar te maken.

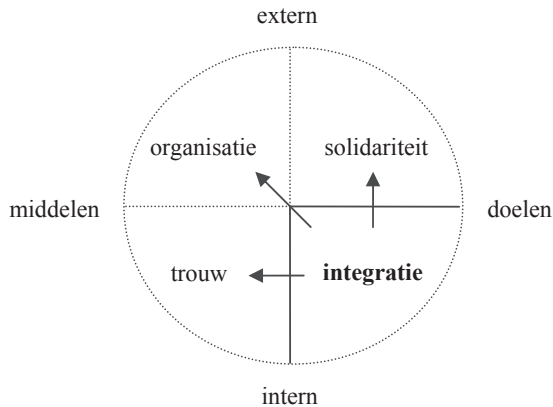


fig. 8.4 integratie in het studiehuis

Voor het beschrijven van de curriculumcomponenten in de POO-interviews die betrekking hebben op de functie integratie, worden de ruilmiddelen van de functie zoals aangegeven in bovenstaand schema, gebruikt als indeling. Het gaat om de organisatie van het studiehuis op de werkvloer, de steun die wel of niet voorhanden is voor beleidsmakers en de verbondenheid van docenten en leerlingen met de school en de trouw aan de waarden en normen die de school overdraagt op docenten en leerlingen en uitdraagt naar de buitenwereld.

8.4.2 Integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews

8.4.2.1 Organisatie

Classification

De stuurgroep neemt initiatieven tot drie nieuwe vakken: CKV, MMW en ANW. De realisatie ondervindt veel problemen. Het vak ANW haalt de eindstreep van de besluitvorming, maar dat is geen garantie voor een ongestoorde ontwikkeling op de werkvloer. Kruijer:

“Ik had ook me laten scholen om docente anw te zijn. In een heel vroeg stadium werd al eigenlijk een beetje gezaagd aan de poten van het fundament van anw, wat vreselijk jammer was. Scholen waren net bezig om op een goede manier anw vorm te geven. De mensen moesten toch een beetje wennen aan het nieuwe vak en ik was bang dat het in een keer afgeschapt zou worden en dat alle energie verloren zou zijn gegaan. ...”

Het denken in studielasturen wordt door de stuurgroep als uitgangspunt genomen van haar plannen voor pedagogisch-didactische vernieuwingen. Het omzetten door scholen van de studielasttabellen in traditionele lessentabellen, betekent voor docenten meestal minder contacturen dan voorheen. Iedere school hanteert zijn eigen methode voor de omzetting waardoor er ook nog een variatie in contacttijden ontstaat. Docent Nolthenius is daar heel boos over:

“...Als je een keer een eindexamenbespreking had, kreeg je van collega's in je omgeving te horen, dat zij bijvoorbeeld 50 minuten hadden in plaats van 45. Toen kwam naar voren dat het bij de collega's op de diverse scholen verschillend was en dat het dus eigenlijk een rotzooitje aan het worden was.”

Behalve het omzetten van studielasturen in een lessentabel, zorgt ook de versnippering als gevolg van de verbreding en verdieping van het studiepakket ervoor dat docenten minder contacturen krijgen dan ze gewend zijn. Ook dat gaat volgens Jimkes ten koste van de activerende didactiek op de werkvloer:

“...Door die versnippering ging er nog iets heel vreemds gebeuren, namelijk waar het de bedoeling was dat die leraren de leerlingen meer zouden gaan begeleiden, kregen ze minder uren en mislukte dat aspect. Dus het ging helemaal fout; onze activerende didactiek werd eerlijk gezegd bijna in moeilijkheden gebracht door die rare structuur.”

Volgens schoolleider Jimkes is de regelgeving van de vernieuwingen sowieso onuitvoerbaar. Voor de vraag hoe een en ander georganiseerd moet worden hoeven scholen echter geen steun te verwachten van het parlement. Dat focust op inhoud. Dat had anders moeten maar dat is wijsheid achteraf, vindt Dijkema.

“...En, zoals gezegd, als je terugkijkt naar het debat denk ik dat – dat is ook weer een goed voorbeeld daarvan – dat de focus heel erg was op de inhoud van de profielen en te weinig op het proces en te weinig dus ook op de lijn die je ook erbij zou moeten houden, van wat betekent dit nou voor bepaalde individuele kinderen die misschien langer tijd nodig hebben dan wij gemiddeld van ze verwachten. ...”

Framing

De organisatie op de werkvloer van het leren leren, verloopt niet goed. Simons vindt dat het leren leren noch voor leerlingen, noch voor docenten gemakkelijk is. Docenten moeten leren om het te organiseren. Hij vindt dat er grote risico's zijn genomen met de manier waarop de invoering van het studiehuis is voorbereid:

“...Het grootste risico is eigenlijk dat er niet goed genoeg geïnvesteerd is in wat het betekent voor de professionele ontwikkeling van docenten. Er is niet goed genoeg rekening gehouden met die condities. Je kunt dat niet doen in heel grote klassen. Het betekent ook dat je dan ook iets moet doen aan de organisatie van het onderwijs en het aantal leerlingen per klas bijvoorbeeld. Dus in die zin ben ik het met u eens dat er grote risico's zijn genomen.”

Dat een variatie in groepsgrootte belangrijk is voor een goede uitvoering van het studiehuis wordt ondersteund door Veugeliers. Hij vindt de ideeën van de stuurgroep over groepering en roostering zelfs een doorbraak:

“...De commissie stelde voor om wat minder star te werken met een klassikaal systeem en om meer variatie in de roostering mogelijk te maken. Dat is volgens mij een belangrijke doorbraak geweest in het denken van de organisatie in het onderwijs.”

De ideeën van de stuurgroep komen echter op veel scholen niet overeen met de praktijk. Dresscher is althans niet enthousiast over het resultaat van de doorbreking van het klassikale systeem op zijn eigen school:

“...Op mijn eigen school hadden ze bijvoorbeeld het idee om het rooster zo te wijzigen dat je leerlingen uit vier verschillende klassen in één lokaal had. Je had een groepje 4 havo, een groepje 4 atheneum, een groepje 5 havo en een groepje 5 atheneum. Ze waren tegelijk ingeroosterd in jouw lokaal voor jouw vak. Het is een hele inspanning om een dergelijk rooster te maken – ik zou het niet eens kunnen – maar wat was daar nou de bedoeling van? De bedoeling was om het die leraar onmogelijk te maken om frontaal les te geven. De schoolleiding had gehoord van het procesmanagement dat dit afgelopen moest zijn. ...”

In plaats van aantrekkelijker maakt de manier waarop het studiehuis wordt georganiseerd het onderwijs voor leerlingen saai in plaats van aantrekkelijker. Kruijer:

“...Als een leerling acht uur per dag in groepjes moet werken en allerlei dingen moet opzoeken, dan is dat heel saai. Dan is het fantastisch als er een goede geschiedenisdocent met een spannend verhaal aankomt. Afwisseling is wat dat betreft ook heel erg belangrijk. ...”

Door veel ondervraagden worden de gedetailleerde examenprogramma's als de boosdoener aangewezen voor deze nieuwe vormen van saaiheid. Hettema:

“...Leerlingen klaagden in die tijd terecht erover dat ze geacht werden om voor elk vak een werkstuk te maken. ...”

8.4.2.2 *Solidariteit/Steun*

Classification

Als het gaat om solidariteit van schoolleidingen en docenten met de beleidsmakers van de tweede fase, moet er een onderscheid gemaakt worden tussen de profielen en het studiehuis. Schoolleiders waarderen de samenhang die de profielen met zich meebrengen. Zijlstra:

“...We zijn het erover eens dat de profielstructuur in feite de kern is van de tweede fase. Wij zijn er allemaal buitengewoon blij mee dat die uitgevoerd moest worden en heeft gezorgd voor samenhang. Daar heeft de overheid zeer nadrukkelijk in gestuurd. Samenhang is in het belang van medewerkers en leerlingen want op deze manier worden allen uitgedaagd om over de grenzen van je vak heen te kijken. ...”

De solidariteit van docenten met de profielen hangt voor een belangrijk deel af van het aantal studielasturen dat haar of zijn vak krijgt toegewezen en de plaats die het inneemt in de profielstructuur. De invulling van de profielen is vóór de invoering vooral een zaak van de docentenvakverenigingen. Zij onderhandelen met de stuurgroep en het ministerie en lobbyen bij kamerleden. Ze zijn tegelijkertijd uitvoerders en beïnvloeders van het beleid. Kollenveld legt in de interviews uit welke misverstanden er tijdens de ontwikkeling van de nieuwe examenprogramma's bij de docentenvakverenigingen ontstaan. Overvolle examenprogramma's zijn daarvan het resultaat:

“...Vervolgens moesten die vakken allemaal in die 1600 uur administratief, boekhoudkundig verwerkt worden, dus ieder vak kreeg een aantal uren. Daarna zijn er op basis van dat aantal uren diverse vakken ingevuld, waarbij wij dachten dat bijvoorbeeld 600 uur wiskunde ook 600 uur wiskunde was. We waren uitgegaan van 60% lestijd. Dat hebben bij alle vakken gedaan. In werkelijkheid bleek die 60% ook niet gehaald te worden, maar afhankelijk van hoe modern een school was, was dat netto 30% tot 45% effectief. Dat betekende dat die vakken allemaal overvol zaten. We hadden die 1600 uur die we een beetje aan de ruime kant ingeschat hadden en alle vakken die te ruim begroot waren. ...”

Framing

Het studiehuis wordt aanvankelijk met veel enthousiasme ontvangen. De solidariteit van de werkvloer met beleidsmakers die nodig is om zo'n veelomvattende vernieuwing in te voeren, kalft echter af als blijkt hoe gedetailleerd de examenprogramma's zijn en wat de opname van het studiehuis daarin, betekent voor de werkdruk. Dan verdwijnt de solidariteit. Slagter:

“Ik denk dat het aanvankelijke enthousiasme voor de invoering van de tweede fase bij met name ook docenten en schoolleiders voortkwam uit de aantrekkelijkheid van het studiehuisconcept, het idee, zonder dat men precies wist wat het inhield en wat het betekende voor de organisatie van je lessen. Maar dat is helaas door die enorme aandacht die weggezogen werd door de regelgeving heel sterk op de achtergrond geraakt. ...”

8.4.2.3 Trouw

Framing

Om trouw te zijn aan de idealen en de spelregels van het studiehuis is het nodig dat betrokkenen goed geïnformeerd zijn. Er wordt door de stuurgroep en onderwijs-ondersteuners veel moeite gedaan om de ideeën van het studiehuis over te dragen op docenten en schoolleiders. De boodschap komt helaas niet altijd goed over. Dat maakt het voor uitvoerenden moeilijk loyaal te blijven aan de vernieuwing. Volgens Dresscher hoort zijn schoolleiding vooral dat het in het studiehuis afgelopen moet zijn met het frontaal lesgeven:

“...Dat druiste zo in tegen mijn opvatting over hoe je als leraar je beroep zou willen uitoefenen! ...”

Zonder dat men een goed beeld heeft van het studiehuisconcept, pakken scholen volgens van Rooij de aanbevelingen van stuurgroep en PMVO op, om grote groepen leerlingen te formeren. Dat brengt onvrede bij docenten want leerlingen blijven leerlingen.

“..Groepen van zeventig leerlingen met één of twee docenten erbij, weekopdrachten en dan maar kijken hoe het uitpakt. Dat is niet echt een zorgvuldig begin. Toen kwam de onvrede heel snel, want het is heel logisch dat kinderen tussen de 15 en 18 jaar niet vanzelf aan het werk gaan en blijven. Daar hoort wel degelijk stimuleren en controleren bij. Volgens mij is overigens ook nooit beweerd dat het nieuwe leren zonder die dingen zou moeten worden uitgevoerd. ...”

Ook bij docent Ubas verschijnen de grote zalen met leerlingen:

“...We hebben het studiehuis letterlijk neergezet en dat heeft in ons geval geleid tot zes enorme zalen waarbij de docent wel anders moest.”

8.4.3 Samenvatting functie integratie in het studiehuis als curriculumvernieuwing

Organisatie

Classification

De nieuwe vakken worden bedreigd door veranderingen in de regelgeving. Door de versnippering van het studiepakket en het omzetten van studielasttabellen in lestabellen krijgen docenten minder contacttijd en dat wordt niet gewaardeerd. Scholen krijgen geen steun van het parlement als het gaat om de uitvoerbaarheid van de vernieuwingen.

Framing

Er wordt niet genoeg rekening gehouden met de professionele ontwikkeling van docenten en met de andere voorwaarden voor vernieuwing. Hoewel de ideeën over een andere organisatie van het onderwijs goed zijn, komen ze niet overeen met de praktijk volgens enkele ondervraagden. In de praktijk wordt het onderwijs voor de leerlingen nog saaier dan het was.

Solidariteit/Steun

Classification

Schoolleiders zijn blij met de profielen. Voor docenten hangt de tevredenheid af van de status en positie van hun vak. Door ieder voor zich te strijden voor ruimte voor hun vak werken docentenvakverenigingen mee aan overvolle examenprogramma's.

Framing

De solidariteit van de werkvloer met het studiehuis lijdt onder de gedetailleerdheid van de examenprogramma's en de werkdruk die die met zich meebrengen.

Trouw

Framing

Trouw aan de normen en waarden van het studiehuis blijkt moeilijk voor docen-

ten doordat de boodschappen van de stuurgroep op de werkvloer vaak anders worden vertaald dan de bedoeling is.

8.5 Patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing

8.5.1 Inleiding

Het socialiseren van docenten en leerlingen en hun ouders, is de belangrijkste taak van het subsysteem patroonhandhaving. Door de socialisatie creëert het subsysteem betrokkenheid bij de normen en waarden van het studiehuis en motivatie bij de uitvoering. Betrokkenheid bij de normen en waarden van het studiehuis is een voorwaarde voor gezag voor de beleidsmakers in de schoolorganisatie en op het landelijke niveau. De motivatie bij de uitvoering zorgt ervoor dat het studiehuis goed functioneert en geen chaos veroorzaakt binnen de schoolorganisatie. De socialisatie binnen de school en het studiehuis zorgt ook voor homogeniteit in het denken over het studiehuis bij docenten en leerlingen.

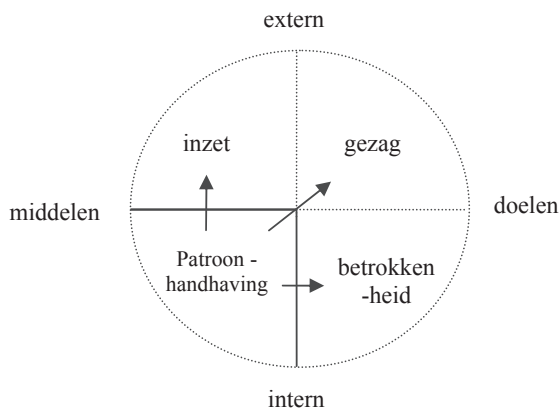


fig. 8.5 patroonhandhaving in het studiehuis

Voor het beschrijven van de curriculumcomponenten in de POO-interviews die betrekking hebben op de functie patroonhandhaving, worden de ruilmiddelen van de functie zoals aangegeven in bovenstaand schema, gebruikt als indeling. Het gaat om betrokkenheid van docenten, leerlingen en andere leden van de schoolorganisatie met het studiehuis en op hun motivatie bij de uitvoering ervan. Verder hebben de uitspraken betrekking op de mate van gezag die op basis van de betrokkenheid door hen wordt opgebracht voor de beleidsmakers in de school en daarbuiten.

8.5.2 Patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing in de POO-interviews

8.5.2.1 *Motivatie*

Framing

Een school moet zich de vernieuwing eigen maken, wil die kans van slagen hebben. Overheid, stuurgroep en schoolleiding, gesteund door de verzorgingsstructuur, proberen de ideeën en de regelgeving van het studiehuis over te dragen aan docenten, schoolleiders en leerlingen en hun ouders om hen te motiveren en zo draagvlak te creëren. Het grootste aandeel in de 'studiehuissocialisatie' ligt bij de stuurgroep. Ze wil bij docenten een cultuuromslag teweeg brengen. Men rekent erop dat er veel tijd nodig is om dat te realiseren. Visser 't Hooft:

"... Ons standpunt is van meet af aan geweest, juist omdat het om zo'n cultuuromslag en zo'n gedragsverandering van docenten ging, dat je moest rekenen in een periode van zeven tot tien jaar voordat zoiets echt werkelijk goed landt. ..."

Ginjaar-Maas maakt duidelijk dat volgens de stuurgroep alle docenten nascholing moeten krijgen om de cultuuromslag te kunnen maken. Dat gebeurt niet:

"...Wij waren van mening dat alle docenten bijscholing, nascholing en begeleiding moesten hebben. Dat is totaal niet gebeurd."

Het overbrengen van de studiehuisboodschap aan het werkveld valt niet altijd mee. Wagemakers:

"...Ik herinner me dat je standaard de vraag kreeg, of ze nog frontaal les mochten geven. Er werd snel een karikatuur van het studiehuis gemaakt door een aantal mensen. Het antwoord was: "Als u dat goed kunt, moet u dat vooral blijven doen". Maar de mate waarop je dat goed kunt, is niet altijd dat je 50 minuten aan het woord moet blijven. We hebben wel eens gezegd dat het handig zou zijn als docenten ook eens zouden luisteren naar leerlingen en ook de tijd inruimden om ze te laten denken."

Volgens Lambrechts biedt de boodschap van de stuurgroep weinig ruimte voor eigen initiatieven van de scholen op het gebied van activerende leervormen:

"...Ze hebben zich, denk ik, vergist in het feit dat veel scholen al bezig waren om op een bepaalde manier meer activerende leervormen aan de leerlingen aan te bieden. Ze werden weer terug de kast in gejaagd want het moest op de manier zoals zij het voorstelden. Daar ging toen ook het debat over. ..."

Niet iedereen is het daarmee eens. Volgens de voorzitter van het PMVO gaan

scholen op een eigen manier om met het studiehuis. Past het in het referentiekader dan wordt het daarin opgenomen en wellicht uitgebouwd, zo niet dan gaat men zijn eigen weg. Zunderdorp:

“...Iedereen is gewoon zijn eigen gang gegaan. Degenen die het er toch al mee eens waren, deden het en werden alsnog aangemoedigd met die handreiking om een grotere sprong voorwaarts te maken. ...”

Volgens Offerein vindt Ginjaar-Maas het studiehuis belangrijker dan de profielen. Hij vindt dat schokkend. Maar of de stuurgroep ook in de voorlichting meer aandacht besteedt aan het studiehuis? Wagemakers vindt dat moeilijk te beoordelen. Met de profielen komt het in de ogen van docenten toch wel goed. Daar zijn de studieboeken voor:

“Het is moeilijk om dat precies uit te tellen. Maar als ik de sheets van alle voorlichtingsbijeenkomsten bekijk die ik heb gehouden, soms met mevrouw Visser ‘t Hooft, soms alleen, dan zag je dat er evenveel sheets nodig waren voor het uitleggen van de profielen als voor het uitleggen van de studielastbenadering. Ik aarzel even om te denken dat het zoveel meer aan de ene kant was. Het was wel zo dat in de beleving van de docenten die uitpak die iets van alledag is veel nadrukkelijker in hun ‘mind’ kwam dan de profielen. Dat werd wel goed geregeld, want daar waren ook studieboeken voor.”

Gezien het vele overleg dat eraan besteed wordt hechten – net als docenten – ook stuurgroep, PMVO en politici veel belang aan methodes. Het lijkt alsof de methodes sturend zijn voor de invoering van profielen en studiehuis en een deel van de ‘socialisatie’ op zich moeten nemen. Netelenbos:

“...Er moest een inhoudelijk nascholingsprogramma komen per vakdocent, er moesten studieboeken komen die geënt waren op de nieuwe programmering en ook daar bemoeide de stuurgroep zich mee. Daar ging ook heel veel aandacht naar toe. Het leverde bovendien eindeloze discussies op met de onderwijsboekenuitgevers. ...”

Invoering van profielen en studiehuis zonder nieuwe methodes lijkt ook voor Lambrechts onvoorstelbaar. Ze wil zekerheid van Netelenbos:

“...Maar nogmaals, op al deze punten, inclusief de methodes waarover we ook vragen stelden of ze op tijd klaar zouden zijn omdat de periode krap was, werd niet alleen gezegd dat ze waarschijnlijk klaar zouden zijn maar werd door de staatssecretaris gezegd dat ze gegarandeerd klaar zouden zijn. In januari van 1998 zouden de methodes er gegarandeerd zijn. ...”

De uitgevers zijn zich bewust van het belang van hun producten voor het slagen van de vernieuwingen. Tegelijkertijd koesteren zij hun eigen belangen. De Valk:

“...Het is hier al eerder opgemerkt dat de didactiek niet werd voorgeschreven maar er was wel een soort geest die daar rondwaarde. Het is belangrijk te begrijpen dat wij als educatieve uitgeverijen daarin willen faciliteren en niet willen voorschrijven of opleggen en dus moet je op de een of andere manier een vorm vinden waarin je de docenten in staat stelt om in ieder geval ook op die manier te werken.”

Docenten raken volgens de Valk inderdaad pas werkelijk geïnteresseerd in de vernieuwingen als de methodes verschijnen. Daarmee zou het belang van methodes voor docenten door ontwikkelaars en politici goed zijn ingeschat. De Valk:

“...Aan de ene kant is dat natuurlijk heel aardig dat je ziet dat je als educatieve uitgever zo'n rol kan spelen en op zo'n manier ook kan ondersteunen maar aan de andere kant heb ik mij ook wel zorgen gemaakt, dat er vanuit de scholen niet meer tijd en gelegenheid was om zich op zo'n operatie voor te bereiden en van daaruit een keuze te kunnen maken voor het lesmateriaal.”

De inspanning van de uitgeverijen gaat verder dan voorlichting over de methodes. Ze verzorgen voor een belangrijk deel de studiehuis-socialisatie van docenten. De Valk:

“Nee. Die bijeenkomsten waren een mengeling van informatieverschaffing over wat precies het nieuwe leerplan in feite was en wat nu wel en wat niet verplicht was aan de tweede fase en het studiehuis. Ook werd informatie verschaft over de manier waarop dat in die methode is vertaald en hoe je met die methode kunnen werken. Dat was met name het karakter van die eerste bijeenkomst. Het karakter van de tweede bijeenkomst was met name de vraag hoe de anderen dat deden. Ik kan me nog heel goed herinneren dat ik daarbij zat en dat docenten met de handen in het haar zaten, hoe ze al die werkstukken eigenlijk na moesten kijken in de tijd die ze daarvoor hadden. Dan hadden ze met elkaar heel handige tips om dat toch beheersbaar te maken. Het waren heel praktische bijeenkomsten.”

Behalve in de voorlichting aan docenten ligt de invloed die de uitgeverijen hebben op de realisatie van het studiehuis ook in de keuzes die ze in de methodes zelf maken. Voor een uitgeverij telt wat haalbaar is voor grote groepen docenten. Zelfstandig werken voldoet daaraan volgens de Valk:

“...Wat ik gezien heb bij diverse uitgeverijen is dat ze overal aandacht hebben besteed aan het faciliteren van in ieder geval het zelfstandig wer-

ken. Dat is iets anders dan dat je klassikaal lesgeven ondersteunt. U moet zich voorstellen dat je op het moment dat je leerlingen zo zelfstandig mogelijk wilt laten werken meer materiaal moet aanbieden dan wanneer je ervan uitgaat dat die docent met een startverhaal die les begint. ...”

8.5.2.2 Gezag

Classification

De relatie tussen scholen en de inspectie als de vertegenwoordiger van de overheid als gezagsdrager, komt onder druk te staan als de inspectie de didactische vernieuwingen opneemt in haar inspectie-activiteiten, terwijl het niet verplicht is. De inspectie beperkt zich volgens Lambrechts echter tot datgene wat in wet- en regelgeving staat. Daar ligt de fout:

“...Zij heeft gedaan wat de wet- en regelgeving voorschreef, alleen hadden al die programma's van toetsing en afsluiting nooit in de regelgeving mogen staan. ...”

Voor Mertens is het echter vanzelfsprekend dat de activiteiten van de inspectie zich uitstrekken tot het pedagogisch klimaat in de scholen:

“...Wij meenden dat dat noodzakelijk was om in de afzonderlijke school daadwerkelijk een volwaardige gesprekspartner te kunnen zijn als het gaat om de kwaliteit van het onderwijs. Je moet ook iets terug kunnen zeggen over de voorstellen die de school op tafel legt. ...”

De gezagsrelatie tussen scholen en overheid komt ook onder druk te staan door de onvrede van schoolleiders en docenten met de regelgeving. Deze is zeer gedetailleerd en volgens ondervraagde schoolleiders onuitvoerbaar. Met name de slaag-/zakregeling, ligt onder vuur. Jimkes:

“...De slaag-zak-regeling die er heel ongelukkig uit zag, moest worden aangepast. Een vak met 760 uur naast een vak met 120 uur en die werden als bijna gelijkwaardig gezien bij de slaag/zak-regeling.”

Volgens Cosijn is ook het idee van deelvakken onuitvoerbaar:

“...Bijvoorbeeld dat die deelvakken niet goed waren. Dat werd ook op die andere twee scholen ervaren bij talen. Maar wij ervoeren dat veel sterker, omdat er ook op andere vakken deelvakken waren, waar dat dus ook niet werkte. Door de volle breedte konden wij ook zien dat de leerlingen heel zwaar belast waren. ...”

Volgens de schoolleiders komt de invoeringsdatum te vroeg. Veel scholen zijn niet

klaar met de voorbereidingen. Staatssecretaris Netelenbos wil echter niet luisteren. De schoolleiders zoeken naar mogelijkheden om hun eis voor het opschuiven van de invoeringsdatum kracht bij te zetten. Er wordt een enquête gehouden onder collega-schoolleiders. 76 procent van de respondenten wil uitstel. De staatssecretaris wordt gedwongen tot het sluiten van een compromis. Jimkes:

“... De deelname in die drie dagen was 54%. Dat is niet slecht. Binnen drie dagen reageerde 54% en de uitslag was dat 76% uitstel wilde. Dat was een tamelijk overtuigende uitspraak, waarmee het vermoeden van mevrouw Netelenbos werd verworpen.”

Het gezag van de overheid staat ook onder druk bij de invoering van het studieplanning- en registratiesysteem. In de woorden van Jimkes een lachertje:

“Dat is natuurlijk een lachertje, dat SPRS (studieplanning- en registratiesysteem). Men had ontdekt dat die administratie heel ingewikkeld zou worden. Dat hadden ze goed gezien. Er is toen een opdracht verstrekt van 1 mln. aan een softwarehuis om een programma te maken dat dan aan de scholen zou worden gegeven. Dat project is wel afgerond, maar toen dat klaar was, was het geld op. Toen werden de scholen verplicht om daarvoor te betalen. Bovendien moest het passen in het programma wat je al hebt. Dat werkte dus niet. Kortom, die scholen moesten allemaal opnieuw het wiel uitvinden.”

Een overheid die zaken vast legt in regelgeving die ze niet kan handhaven, stelt haar gezag ter discussie. Volgens Mertens is het begrip studielast niet handhaafbaar en had dus nooit opgenomen mogen worden in wet- en regelgeving:

“...Ik heb het begrip studielast altijd een heel ongeschikt begrip gevonden om in wet- en regelgeving neer te leggen, eenvoudigweg omdat het geen handhaafbaar begrip is. De studielast definieert wat een individu – een student, een leerling, een kind – aan onderwijsprestatie moet leveren. Het is dus een individuele activiteit die tot op de dag van vandaag in de Nederlandse samenleving niet handhaafbaar is. ...”

8.5.2.3 *Betrokkenheid*

Classification

De school van Cosijn werkt in de volle breedte mee aan een pilot om te zien of de examenprogramma's uitvoerbaar zijn. Dat getuigt van betrokkenheid, in ieder geval bij de toetsing van het studiehuis. De ervaringen zijn echter allesbehalve positief. Cosijn:

“...Doordat wij breed meededen, zagen wij dat het niet goed was dat die

weefactor 80% was. Wij zagen dat het niet goed was om zoveel praktische opdrachten te hebben per vak. Daar hebben wij ook opmerkingen over gemaakt. Wij zagen dat het niet goed was om voor een profielwerkstuk geen cijfer te geven. ...”

Docentenvakverenigingen zijn vooral betrokken bij hun vak en vakinhouden. Ze nemen daarin op alle manieren actie. Dijkema:

“Wij hebben heel veel gesprekken gehad en werden actief benaderd, met brieven, gesprekken. Een aantal vakorganisaties had ook echt bezwaar tegen bijvoorbeeld het samenvoegen van vakken. Het vak mens en maatschappijwetenschap is er om die reden ook nooit gekomen.”

Framing

Het gaat in de interviews maar mondjesmaat over de betrokkenheid van docenten, leerlingen en ouders bij de ontwikkeling en invoering van het studiehuis. De betrokkenheid van de ouderverenigingen vindt zijn basis in het feit dat men vindt dat er iets – wat dan ook – moet gebeuren in het middelbaar onderwijs. Van Katwijk:

“...maar het is zo gegaan aangezien wij toch allemaal op de lijn zaten van: er moet wat gebeuren in het middelbaar onderwijs, en: als het één niet kan, dan maar het andere.”

Volgens Zunderdorp is de betrokkenheid van veel scholen met het studiehuis laag:

“Er waren scholen en zelfs groepen scholen die dachten dat er helemaal niet zoveel zou veranderen. Die waren ook zeker niet van plan om voorop te lopen en hoopten dat uitgevers traditionele methodes zouden blijven aanbieden. De uitgevers zijn daar ook gewoon mee doorgegaan.”

Docenten zijn in de eerste plaats met hun vak bezig. Dat vraagt door de nieuwe regelgeving bijzonder veel aandacht. Die aandacht gaat ten koste van de betrokkenheid bij het studiehuis. Belangstelling voor de onderwijskundige vernieuwing komt pas jaren later. Slagter:

“...Daar zijn twee zaken uit elkaar gaan lopen en het is de technische invoering, de profielstructuur en het onderwijskundige beleid, de onderwijskundige aanpak die daarbij hoort. Die zijn daar uit elkaar gaan lopen. Je zou kunnen zeggen dat zij pas een jaar of drie, vier terug weer bij elkaar zijn gekomen.”

Als docenten weer meer lucht krijgen, komt de belangstelling voor het onderwijskundige deel weer terug en komen de vernieuwingen van onderaf volgens Slagter:

“En nu merken we ook, dat de werkelijke invoering van de tweede fase eigenlijk pas een paar jaar plaatsvindt en wat voor ondersteuning, begeleiding en coaching het vraagt om dat soort grote onderwijsvernieuwingen vorm te geven. We hebben inmiddels heel wat ervaring opgedaan met onderwijsvernieuwingen die van onderaf komen, van docententeams en docenten. ...”

Van Rooij ziet het somberder. Ook nu heeft een docent het zo druk in zijn dagelijkse werk dat hij geen tijd heeft om zich voor te bereiden op de toekomst:

“Dat is juist het probleem waar het op dit moment – en misschien al een aantal jaren – om gaat. Er wordt zoveel van een leraar gevraagd in zijn dagelijkse werk, dat er te weinig tijd overblijft om goed en gefundeerd te werken aan de wat verder verwijderde toekomst. ...”

8.5.3 Samenvatting functie patroonhandhaving in het studiehuis als curriculumvernieuwing

Inzet

Framing

Socialisatie is nodig om inzet en draagvlak te creëren. De stuurgroep verwacht dat dat veel tijd kost. Het gaat om een cultuuromslag en daarom moeten alle docenten nascholing krijgen. Dat gebeurt niet. De studiehuis-socialisatie van het werkveld valt niet mee. Volgens een van de politici komt dat omdat veel scholen zelf al aan het vernieuwen zijn. En nu mag het alleen op de manier van de stuurgroep. Volgens de voorzitter van het PMVO pakken scholen het studiehuis alleen op als het in hun straatje past. Methoden blijken belangrijk bij de studiehuis-socialisatie. Uitgevers geven aan hoe zij daarin voorzien tijdens hun voorlichtingsbijeenkomsten.

Gezag

Classification

De inspectie neemt de didactische vernieuwingen op in haar inspectie-activiteiten. Dat wordt door docenten niet gewaardeerd, maar een parlementariër steunt de inspectie in haar keuze. De gedetailleerde regelgeving draagt ook niet bij aan een goede verhouding tussen overheid en scholen. Het debat over de invoeringsdatum dwingt de staatssecretaris tot het sluiten van een compromis. De invoering van het studieplanning- en registratiesysteem faalt. Volgens de oud-inspecteur-generaal is het begrip studielast niet handhaafbaar.

Betrokkenheid

Classification

Betrokkenheid is er bij scholen die deelnemen aan de pilots, maar ze worden er niet gelukkig van. Veel scholen wachten af. Docentenvakverenigingen zijn vooral betrokken bij de positie en status van het vak waar zij voor staan. De betrokkenheid van docenten, leerlingen en ouders komt nauwelijks aan de orde. Docenten zijn met hun vak bezig. De belangstelling voor de onderwijskundige vernieuwingen komt pas jaren later.

Hoofdstuk 9

Conclusie

9.1 Terugblik

De spanning die er lijkt te bestaan tussen het plannen en ontwikkelen van een grootschalige onderwijsvernieuwing enerzijds en het maatschappelijk draagvlak anderzijds, is aanleiding onderzoek te doen naar de totstandkoming van onderwijsvernieuwingen. Als casus wordt het studiehuis gekozen. In een oriënterend onderzoek worden de zogenaamde ‘Knoppert-interviews’ en documenten die gebruikt worden bij het opstellen van de eerste profielnota geanalyseerd. De analyse resulteert in een schema (fig. 1.1) dat laat zien hoe examenprogramma’s en het concept studiehuis langs twee gescheiden trajecten worden ontwikkeld.

In het theoretisch kader worden theorieën besproken die zich uitspreken over de interne samenhang in het curriculum en over de relatie tussen het curriculum en de context. De theorieën dienen als basis voor de constructie van een analysemodel. Met dit model worden in het onderzoek de interviews van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen die betrekking hebben op de ontwikkeling van het studiehuis, geanalyseerd. De functionele analyse van Parsons is de voornaamste bouwsteen voor het analysemodel. Bij Parsons verwijst het begrip functie niet naar een structuur en de samenhang van de verschillende elementen daarin (Rocher, 1978), maar naar een systeem. Dat maakt het mogelijk niet alleen de uitwisselingsprocessen tussen de verschillende delen binnen het systeem maar ook de uitwisselingsprocessen tussen het systeem en de systemen die zijn omgeving vormen, te analyseren. In het analysemodel worden ook theorieën van Bernstein en Matthijssen gepositioneerd. Het gedachtegoed van Tyler die, geïnspireerd door Baum, het belang beschrijft van de diagonale uitwisselingen tussen de subsystemen, wordt gebruikt om de analysemogelijkheden van het model verder uit te bouwen.

Op basis van het theoretisch kader en het daarin geconstrueerde analysemodel worden de onderzoeksvragen als volgt geformuleerd:

1. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen classification en framing tot uitdrukking?
2. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid tot uitdrukking?

3. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid enerzijds en de betrokkenheid op elkaar van classification en framing anderzijds, tot uitdrukking?

In de volgende paragrafen worden bovenstaande vragen beantwoord. De conclusies die daarbij getrokken worden, zijn gebaseerd op de data die zijn gegenereerd uit een selectie van de POO-interviews zoals weergegeven in de resultaat hoofdstukken 4 tot en met 8. Andere activiteiten die de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in het kader van haar onderzoek naar de ontwikkeling van het studiehuis heeft verricht, maken geen deel uit van dit onderzoek. Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag wordt ook gebruikgemaakt van de resultaten van het oriënterend onderzoek als introductie op het probleemgebied.

9.2 Beantwoording onderzoeksvraag 1

Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen classification en framing tot uitdrukking?

Het oriënterend onderzoek laat zien dat het gaat om twee gescheiden vernieuwingsprocessen, een van onderwijsinhouden en een van de pedagogisch-didactische vormgeving daarvan. De stuurgroep legt de ontwikkeling van onderwijsinhouden in handen van vakontwikkelgroepen. De vakontwikkelgroepen maken, bijgestaan door procesbegeleiders maar vooral door hun vakachterbannen, onderling uit hoeveel en welke inhouden en vaardigheden leerlingen moeten kennen en kunnen. Volgens Goodson (1988) is te verwachten dat het een strijd wordt tussen de vakken om status en positie. De strijd leidt tot sterke grenzen tussen de vakken, een sterke classificatie. Sterk afgebakende vakken impliceren een bepaalde didactiek en socialisatie.

De stuurgroep zelf houdt zich voornamelijk bezig met de ontwikkeling van het studiehuisconcept, een didactiek die vraagt om onderhandelbare inhouden. Ze probeert door het opnemen van 'studiehuisvaardigheden' het concept te verankeren in de examenprogramma's, die door toedoen van de vakontwikkelgroepen en hun ondersteuning, overeind zijn gebleven als iconen van een sterke classificatie. Het ligt dan ook voor de hand dat de studiehuisvaardigheden in de loop van het proces vormen aanemen (zoals de vele werkstukken) die passen bij een sterke classificatie.

De stuurgroep probeert de inhouden ook flexibeler te maken door het stimuleren van de ontwikkeling van nieuwe leergebieden zoals CKV, ANW en MMW. Voor

de ontwikkeling van deze leergebieden wordt echter dezelfde weg bewandeld als voor de ontwikkeling van de vakken. Vertegenwoordigers van bestaande vakken komen in de commissies en zorgen ervoor dat de nieuwe inhouden niet ten koste gaan van die vakken waaruit zij hun status en positie putten. Het gevolg is dat de nieuwe leergebieden verworden tot vakken met weinig status en weinig overlevingskans.

Het begrip studielast dat bedoeld is om de leerling en niet langer de leraar centraal te stellen, is door de stuurgroep als uitgangspunt genomen voor het ontwikkelen van het studiehuis. Bij de praktische invoering van het studiehuis wordt het begrip door veel schoolleidingen echter gebruikt als maatstaf om nieuwe lessentabellen te kunnen creëren en wordt daarmee in plaats van een instrument dat richting geeft aan de verzwakking van de framing van het onderwijs, een instrument voor het heroveren van een sterke classificatie.

Uiteindelijk wordt het studiehuis, waarin de leerling keuzes kan maken ten aanzien van inhouden en hoe die te verwerven en waarin de docent een andere en gelijkwaardiger positie inneemt, de pedagogisch-didactische vormgeving van een onderwijsprogramma met een sterke classificatie. En combinatie die wringt. Het opnemen van de nieuwe didactiek in de nieuwe examenprogramma's biedt geen oplossing. Door het belang dat door de maatschappij – inclusief ouders en vervolgopleidingen – gehecht wordt aan de traditionele vakinhouden en door de sancties voor leerlingen die niet voldoen aan een beheersing van deze inhouden, overwint de sterke classificatie. De zwakke framing van het studiehuis wordt teruggelaten in een sterkere variant die beter past bij de sterke classificatie van de nieuwe examenprogramma's.

9.3 Beantwoording onderzoeksvraag 2

Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid tot uitdrukking?

9.3.1 Het functioneren van de afzonderlijke subsystemen van het systeem voortgezet onderwijs

Subsysteem aanpassing

De analyses laten zien dat het accent in de interviews ligt op het aanpassen aan de omgeving en veel minder op het aanpassen aan interne behoeftes van het voortgezet onderwijs.

De rol die het geld speelt bij de inrichting van het studiehuis, is niet eenduidig.

Eind jaren tachtig en begin jaren negentig wordt er flink bezuinigd, maar volgens diverse politici niet op het voortgezet onderwijs. Afgaande op de interviews mogen profielen en studiehuis niet gezien worden als aanpassingen aan verminderde geldstromen. Toch komt in de interviews regelmatig het begrip efficiency aan de orde. Het gaat dan niet om het studiehuis maar om operaties als de vorming van brede scholengemeenschappen en soepele leerwegen. Volgens docenten gebruiken schoolleidingen de profielen en het studiehuis echter wel om te bezuinigen, met name in lesuren. Het geld wordt voor andere zaken gebruikt. Dat is ook de klacht over het gebruik van de extra gelden bij de invoering. Het omgaan met financiële middelen in het kader van het studiehuis, is in de interviews niet te duiden als het doen van aanpassingen aan de context, maar van aanpassingen binnen het systeem voortgezet onderwijs zelf. De enige poging van het voortgezet onderwijs de financiële context aan te passen aan haar eigen behoeftes, leidt tot een bijzonder mager resultaat.

De nieuwe verdeling van de bevoegdheden in het voortgezet onderwijs wordt ook door de ondervraagden zelf gezien als een aanpassing aan de tijdgeest. De toename van autonomie van besturen en in het verlengde daarvan van schoolleidingen, gaat ten koste van de autonomie van docenten. Dat lijkt in te druisen tegen diezelfde tijdgeest. Docenten worden gereduceerd tot “uitvoerder van andermans plannetjes”. Een aanpassing van het voortgezet onderwijs aan de ideeën over zelfbeschikking in de buitenwereld, leidt tot een interne aanpassing die daar haaks op staat.

Het is opvallend hoe in het voortgezet onderwijs een toenemende autonomie op het gebied van financiën en personeelsbeleid gepaard gaat met een doorgaande bemoeienis van de overheid met het onderwijs. Het daarbij gebruikmaken van vormen van procesmanagement lijkt een manier die bemoeienis een ander aanzien te geven. Het leidt echter tot onduidelijkheden over de bevoegdheden en het effect blijft hetzelfde: scholen ervaren ook de activiteiten van stuurgroep en PMVO als overheidsbemoeienis.

De vernieuwde tweede fase is een aanpassing aan de politieke erfenis uit het verleden. Een logisch vervolg op het compromis van de basisvorming. Het is ook een middel van politici om zich politiek te profileren. In die zin wordt de bovenbouw van havo en vwo mede vormgegeven door de behoeftes van de context. De behoefte aan profilering van politici zorgt voor een van de weinige mogelijkheden van het voortgezet onderwijs om zaken, in dit geval onderwijsvernieuwingen, op onderdelen waarover politici het laatste woord hebben, naar zijn hand te zetten. Dat geldt o.a. voor de manier waarop het studiehuis aanvankelijk is opgenomen in de examenprogramma's van de tweede fase.

Internationale vergelijkingen worden door politici gebruikt om hun argumenten kracht bij te zetten. Het OESO-rapport, als voornaamste internationale prikkel tot

vernieuwingen in de bovenbouw van havo/vwo, geeft niet alleen aanleiding tot inhoudelijke, maar ook tot didactische aanpassingen. Het studiehuis kan daarom ook gezien worden als een aanpassing aan internationale standaarden. Het OESO-rapport leunt overigens zwaar op de voorafgaande zelfevaluatie van een commissie ingesteld door de minister van onderwijs (Ministerie van Onderwijs, 1989).

Hoewel de wetenschappelijke onderbouwing beperkt is, kan het studiehuis gezien worden als een aanpassing aan nieuwe ideeën die er in de wetenschappelijke wereld leven over leren en onderwijzen. Door de mogelijkheden van het studiehuis, rekening te houden met verschillen en het leveren van maatwerk, kan het ook gezien worden als een tegemoetkoming aan een verdergaande individualisering en differentiëring van de maatschappij.

Het initiatief tot het studiehuis wordt genomen door de stuurgroep. Anders dan bij de profielen liggen de argumenten voor het studiehuis deels binnen het voortgezet onderwijs zelf, zoals het gebrek aan motivatie van leerlingen en het onvermogen van het traditionele onderwijs rekening te houden met verschillen. De vaardigheden waarin het studiehuis moet voorzien, zijn bedoeld als aanpassingen aan het vervolgonderwijs, maar uiteraard profiteert het voortgezet onderwijs daar zelf ook van.

Of de invoering van tweede fase en studiehuis bedoeld zijn om iets te doen aan het (tijdelijke) overschot aan hoger opgeleiden, is onduidelijk. Het zou wel het effect kunnen zijn van de vernieuwingen, maar niemand onderschrijft de stelling dat van havo/vwo geëist wordt te zorgen voor een kleiner contingent gediplomeerden.

Een systeem past zich aan om goed te kunnen blijven functioneren. Vanuit dat oogpunt en gezien de maatschappelijke ontwikkelingen in die tijd, is het opvallend dat sommige onderwerpen in de interviews níet aan de orde komen. Wensen van ouders worden door de vertegenwoordigers van ouderorganisaties slechts summier aan de orde gesteld. Wensen van leerlingen komen helemaal niet aan bod. Ze worden in de openbare verhoren niet ondervraagd. Er wordt echter ook niet óver hun wensen gesproken. De aandacht voor allochtone leerlingen, hoewel in het kader van omgaan met verschillen (van der Molen, 1995) een van de speerpunten van de voorstellen van de stuurgroep, blijft in de interviews beperkt tot een geruststellende opmerking. Wensen van werkgevers spelen evenmin een rol in de interviews. De aandacht voor mogelijke emancipatoire effecten van het studiehuis is beperkt tot een enkele opmerking. ICT komt aan bod als het gaat om de veranderende rol van de docent bij het gebruik van de computer in het onderwijs en om het geld dat daarvoor nodig is. Mogelijke invloed van de media op de ontwikkeling van profielen en studiehuis is in de interviews slechts terug te vinden in het beklag dat leden van de stuurgroep doen over de verkeerde beeldvorming van het studiehuis.

Conclusie

1. De functie aanpassing heeft vooral betrekking op aanpassingen van het voortgezet onderwijs aan de context, nauwelijks op het aanpassen van de context aan het voortgezet onderwijs.
2. De financiële aanpassingen die het studiehuis voor het voortgezet onderwijs met zich meebrengt, zijn geen bezuinigingen maar verschuivingen in de bestedingen binnen het voortgezet onderwijs. Het gaat om een geldstroom van de primaire taak, het onderwijs, naar de overhead, in casu de (centrale) directies.
3. De vergroting van autonomie van schoolbesturen leidt tot een afname van de autonomie van docenten.
4. De autonomievergroting van scholen vindt vooral plaats op het gebied van personeelsmanagement en financiering. Ten aanzien van het onderwijs neemt de overheidsbemoediging toe.
5. Omdat het onderwijsbeleid een middel bij uitstek is voor politici om zich te profileren, vormen zij een belangrijk doelwit voor het lobbywerk van belanghebbenden.
6. De aanpassingen van het voortgezet onderwijs gelden vooral aanpassingen van het voortgezet onderwijs ten behoeve van het hoger onderwijs, niet ten behoeve van het voortgezet onderwijs zelf.
7. Gezien vanuit de functie aanpassing is het opvallend dat in de POO-interviews zo weinig aandacht wordt besteed aan allochtone leerlingen, emancipatoire effecten, de rol van ICT en de invloed van de media op de ontwikkeling van het studiehuis.

Subsysteem doelbereiking

Interne doelen, die volgens Parsons nodig zijn om een systeem te handhaven, komen in de interviews veel minder aan de orde dan de externe doelen. De externe doelen hebben bijna allemaal te maken met de aansluiting op het vervolgonderwijs. Geconstateerd wordt dat de aansluiting met het hoger onderwijs niet goed is. Er zijn gegevens over uitval. De veronderstelling waar de vernieuwingsplannen van uitgaan – dat het probleem bij de voorbereiding in het voortgezet onderwijs ligt – wordt niet onderbouwd. Het plan de bovenbouw te stroomlijnen in vier profielen, is gebaseerd op onderzoek naar de instroomwensen van het vervolgonderwijs. Het is niet gebaseerd op een analyse van het voortgezet onderwijs zelf. Er wordt vooraf ook geen analyse gemaakt van mogelijke effecten van de invoering van de profielen voor de organisatie van het voortgezet onderwijs.

De externe doelen hangen nauw met elkaar samen. Ze staan eigenlijk allemaal in dienst van een goede overstap naar het hoger onderwijs. Er is een 'algemeen gevoel'

dat leerlingen een gebrek aan vaardigheden hebben als ze de school verlaten. Wat onder het begrip vaardigheden wordt verstaan blijkt in de interviews voor meerdere uitleggen vatbaar. Hoewel de universiteiten behoefte zouden hebben aan beter toegeruste studenten, is er bij de VSNU weinig belangstelling voor het ontwikkelingsproces van profielen en studiehuis. De moeite die gedaan wordt om met behulp van onderzoek te komen tot een goede profielindeling, wordt tenietgedaan door het soepel hanteren van instroomrechten door het hoger onderwijs, om zo meer studenten en daarmee meer geld binnen te halen. Van het oorspronkelijke externe doel (waar overigens niet iedereen het over eens is) een kleinere maar kwalitatief hoogwaardiger instroom in het hoger onderwijs te realiseren, blijft zo weinig over.

Het enige externe doel dat buiten de aansluitingsproblematiek valt, is het doel goed te functioneren in de maatschappij. Onder dit onderzoeksetiket gaan slechts enkele zijdelingse opmerkingen schuil. Dat lijkt op het eerste gezicht niet vreemd omdat het havo/vwo al geruime tijd geen eindonderwijs meer is. Daar staat tegenover dat van leerlingen in een snel veranderende maatschappij een groeiend aantal maatschappelijke vaardigheden wordt gevraagd. Zo zou men, bij het terugkijken naar de beoogde doelen, meer aandacht verwachten voor ICT en de rol die deze speelt in de wereld van de leerlingen. Een geringe aandacht die niet overeenstemt met de plaats die ICT inneemt in de vernieuwingsretoriek. Ook kritisch burgerschap en het inzicht dat daarvoor nodig is in de veranderde gezagsverhoudingen in de maatschappij, wordt noch door geïnterviewden, noch door hun ondervragers aan de orde gesteld. Het zijn weliswaar grote doelen, maar het is opvallend dat bij deze ingrijpende inhoudelijke en didactische onderwijsvernieuwing voor leerlingen tussen 15 en 18 jaar, deze doelen, in tegenstelling tot de twintig jaar daarvoor (Van Gelder (1974), Dodde (1980), Van Kemenade (2006) en Schüssler (2006), nauwelijks een rol lijken te spelen.

Naast de externe doelen zijn twee interne doelen te onderscheiden: motivatie leerlingen en zelfstandigheid. De motivatie van leerlingen is een doel dat in de profielnota impliciet aan de orde wordt gesteld en door de stuurgroep wordt opgepakt. Omdat het een probleem is van de scholen zelf, bij de uitoefening van hun taak, schiet de stuurgroep daarmee bij schoolleiding en docenten in de roos en zorgt in het begin voor veel draagvlak. Helaas voor de scholen wordt het interne motivatiedoel van het studiehuis verweven met externe doelen, zoals het verbreden van onderwijsinhouden en het verwerven van studievaardigen, met als gevolg overvolle examenprogramma's en een keurslijf van studiewijzers, waardoor de kans van slagen dat dit interne doel bereikt wordt, aanzienlijk vermindert.

Als het gaat om zelfstandigheid als intern doel, spreken de meeste ondervraagden zich uit over een eigenschap die een leerling moet bezitten om het in het studiehuis te kunnen rooien en niet over een intern onderwijsdoel of een didactische opdracht aan de docent.

Met het studiehuis kunnen door zijn didactische variaties en mogelijkheden meer interne doelen bereikt worden dan in de interviews besproken worden, zoals bijvoorbeeld een verbeterde verhouding tussen docent en leerling (Bernstein, 1971) en tussen leerlingen en docenten onderling. Zulke doelen, die het leerproces soepeler laten verlopen, zijn in de interviews geen onderwerp van gesprek.

In de reconstructie van de ontwikkeling van het studiehuis gaan de vragen die expliciet over onderwijsbeleid worden gesteld niet over de inhoud van het beleid, maar over wie ervoor verantwoordelijk is. Degenen die zich daarover uitspreken wijzen allen naar de scholen.

Het ligt voor de hand dat in een onderzoek naar de deugdelijkheid van onderwijsvernieuwingen het toetsen van de uitvoering van het beleid ruim aandacht krijgt. Maar ook bij dit onderdeel gaat veel aandacht uit naar de bevoegdheden. Een inspectie mag zich uitspreken over het 'wat', maar niet over het 'hoe', dat is aan de scholen, vindt het merendeel van de ondervraagden. De oud-inspecteur-generaal vindt echter dat die zeggenschap van scholen over het 'hoe' niet vrijblijvend is. Ook daarbij moet je volgens hem voldoen aan standaarden van professionaliteit. En daar moet je als overheid over waken. De ondervraagde verwoordt daarmee de spagaat waarin de overheid zich bevindt, doordat ze verantwoordelijk is voor de onderwijskwaliteit maar zich niet mag bemoeien met dat deel van de kwaliteit dat door de didactiek bepaald wordt. Betekent het feit dat de keuze van de didactiek aan de scholen is ook dat die keuze door de overheid niet op deugdelijkheid mag worden getoetst? De inspectie oordeelt van wel. Zij maakt daarbij echter een keuze voor een in haar ogen adequate didactiek. Omdat haar adviezen niet bindend zijn, speelt die keuze geen rol. De zeggenschap van scholen over het 'hoe' blijft gewaarborgd, maar de spagaat is niet opgelost.

Het onderscheid tussen het 'wat' en het 'hoe' komt terug bij de uitspraken over wet- en regelgeving. Het studiehuis wordt opgenomen in examenprogramma's. Examenprogramma's worden vastgesteld in een Algemene Maatregel van Bestuur. Zo'n maatregel functioneert als wet. Zo wordt de didactiek toch de wetgeving 'ingerommeld'. Bovendien klopt de enorme gedetailleerdheid van de regelgeving over tweede fase en studiehuis, met name door het overvloedig gebruik van AMvB's, niet met de toenemende autonomie van schoolbesturen.

Conclusie

1. Het accent van de vernieuwingen ligt op externe doelen. Zo worden de profielen geïmplementeerd op basis van wensen van het hoger onderwijs. Er wordt geen onderzoek gedaan naar het effect van deze maatregel op de organisatie van het voortgezet onderwijs.

2. De externe doelen beperken zich tot het vervolgonderwijs. Er worden geen burgerschapsdoelen geformuleerd.
3. Het externe doel, betere kwaliteit instroom hoger onderwijs, dat veel inspanning vergt van het voortgezet onderwijs, wordt vervolgens door het hoger onderwijs, door het niet effectueren van instroomeisen, tenietgedaan.
4. De externe doelen, meer studievaardigheden en een verbreding van de onderwijsinhouden, zorgen voor overvolle examenprogramma's en gaan ten koste van interne doelen als de motivatie van leerlingen.
5. Zelfstandigheid wordt niet gezien als een intern onderwijsdoel of een didactische opdracht aan de docent maar als een noodzakelijke eigenschap van de leerling om te kunnen functioneren in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.
6. Er is in de interviews geen aandacht voor de mogelijkheden die de didactische vernieuwingen met zich meebrengen voor een verbetering van de verhouding tussen docent en leerling, tussen leerlingen onderling en docenten onderling.
7. De opname van het studiehuis in de examenregelgeving komt niet overeen met het uitgangspunt (als interpretatie van de vrijheid van onderwijs) dat de didactiek een keuze van de scholen is.
8. De opname van het studiehuis in de examenregelgeving komt wel tegemoet aan wetenschappelijke inzichten die stellen dat didactiek en onderwijsinhoud onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.
9. Het uitoefenen van de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs door de overheid, zonder zich te bemoeien met dat deel van de kwaliteit dat door de didactiek bepaald wordt, wordt door de nieuwe examenregelgeving onmogelijk gemaakt.
10. De gedetailleerdheid van de regelgeving klopt niet met de autonomie van scholen.

Subsysteem integratie

Een goede organisatie van het voortgezet onderwijs op de werkvloer, komt onder druk te staan door de manier waarop profielen en studiehuis worden voorbereid en ingevoerd.

In het begin is de solidariteit van schoolleidingen en docenten met de beleidsmakers, zowel met betrekking tot de profielen als het studiehuis, groot. De examenprogramma's zijn verouderd en leerlingen veranderd. Vernieuwingen zijn hard nodig. Scholen die al experimenteren om de problemen te lijf te gaan, lopen voorop in hun steun aan het vernieuwingsbeleid.

Door de ontwikkelaars wordt veel tijd en moeite besteed aan de verspreiding van het gedachtegoed van profielen en studiehuis door middel van brochures, voordrachten en conferenties. De oprichting van nieuwe netwerken is een andere manier om de steun verder uit te bouwen. De docent op de werkvloer blijkt echter mondjesmaat bereikt te worden. Ook nascholing en bijscholing schieten tekort. Docenten zijn boos omdat hun autonomie door het vastleggen van het studiehuis in examenprogramma's verder wordt aangetast. Het beroep wordt uitgehouden. De belevingen van de docenten worden in de interviews vertolkt door de vertegenwoordigers van vakverenigingen en vakbonden. Hun negatieve bewoordingen worden wellicht verklaard door het feit dat deze organisaties doordat ze op moeten komen voor de belangen van hun leden, veel tijd besteden aan de problemen van docenten. Het geluid van docenten die zich positief opstellen ten opzichte van de vernieuwingen en zich met plezier inzetten om deze in hun onderwijs gestalte te geven, zijn in de openbare verhooren nauwelijks te horen.

Schoolleiders klagen over de gedetailleerdheid van de regelgeving, de overladen examenprogramma's en het gebrek aan ervaring vooraf met het invoeren van de nieuwe examenprogramma's over de volle breedte. In tegenstelling tot de experimenten met de middenschool, dragen de beperkte en in een laat stadium uitgevoerde pilots, niet bij aan een go/no go beslissing. De resultaten worden zelfs pas na het finale debat in de Kamer bekendgemaakt aan de Tweede Kamerleden. Waarom gekozen is voor deze summere wijze van uittesten van de uitvoerbaarheid van zulke omvangrijke voorstellen, wordt niet duidelijk.

De rol van ouders is marginaal maar bijzonder. Men heeft het gevoel niet serieus genomen te worden. Vanwege een gebrek aan tijd laten de organisaties dat over hun kant gaan. Totdat men in de gaten krijgt hoeveel geld de vernieuwingen ouders gaan kosten. Dan wordt men opvallend actief.

Opmerkelijk is dat er geen aandacht is voor de manier waarop leerlingen de leefbaarheid van de vernieuwingen ervaren. Zoals later blijkt hebben de inrichting van de profielen en de overladenheid van de vakken veel invloed op de manier waarop zij de inrichting en de kwaliteit van hun leerproces ervaren. Ook met hen heeft de commissie buiten de interviews gesproken. Deze bevindingen spelen bij de onderzochten echter geen rol.

De ingewikkelde structuur, het grote aantal studielasturen en de overladenheid van het programma worden gezien als de boosdoeners voor de onuitvoerbaarheid van de plannen. Dat deelvakken geen oplossing zijn, blijkt al bij het enige experiment over de volle breedte op een van de scholen. Het geluid wordt echter niet gehoord. Het aantal studielasturen gaat uit van een modale leerling die veertig weken veertig uur aan onderwijs besteedt. De overladenheid ligt volgens de ondervraagden aan een stuurgroep die de regie kwijt is en aan vakorganisaties die strijden voor hun status en positie ten koste van de leerling.

Tijdens de interviews wordt uitvoerig gezocht naar de verantwoordelijken voor het verloop van de ontwikkelingen. Er wordt vooral gewezen naar de stuurgroep, het PMVO en de landelijke pedagogische centra als bedenkers en begeleiders van het vernieuwingsbeleid. De ambtenaar op het ministerie ziet – als de spin in het web – de problemen met de overladenheid aankomen, maar verwijst naar de grenzen van zijn bevoegdheden.

Door de problematische organisatie en de bemoeienissen van bovenaf, maar ook door de gebrekkige condities waaronder profielen en studiehuis moeten worden ingevoerd, verdwijnt na verloop van tijd de steun aan het beleid. De integrerende functie in het onderwijssysteem schiet tekort.

Conclusie

1. Pilots worden gebruikt om in een laat stadium de uitvoerbaarheid te testen, niet om het besluit tot invoering te beïnvloeden.
2. Docenten zijn georganiseerd naar vak, niet naar professie. Vakverenigingen spelen een grote rol bij de overladenheid van examenprogramma's. Voor de verenigingen hebben status en positie van het vak en daarmee het belang van de docenten, prioriteit.
3. Overladenheid ontstaat ook doordat de stuurgroep de regie kwijtraakt over de vakontwikkelgroepen en de ontwikkelingen van studiehuis en profielen uit elkaar gaan lopen.
4. De leefbaarheid van de vernieuwingen voor de leerlingen speelt in de voorbereiding geen rol.
5. Ouderverenigingen spelen een marginale rol en kiezen voor een focus op financiële belangen.

Subsysteem patroonhandhaving

Lerarenopleidingen hebben veel invloed op de manier waarop leraren op scholen lesgeven. Het lijkt voor de hand te liggen in een onderwijsvernieuingsproces lerarenopleiders te scholen in de nieuwe didactiek ruim voordat deze op de scholen wordt ingevoerd. Daarmee wordt bereikt dat nieuwe docenten zijn ingewijd in de nieuwe didactiek en zittende docenten op tijd, adequaat kunnen worden bijgeschoold. De stuurgroep als adviserend procesmanagement spreekt met het management van de lerarenopleidingen en denkt dat het daarmee wel goed komt.

Afgaande op de interviews wordt er aan het contact met uitgeverijen, zowel door het ministerie als door de stuurgroep, meer tijd besteed dan aan het contact met lerarenopleiders. De invloed die methodes hebben op het onderwijs en de on-

dersteuning die deze de docent bieden, lijkt door stuurgroep en ministerie groter te worden ingeschat, dan de invloed van zijn opleiding. Misschien is dat een realistische kijk op de praktijk. Misschien ook heeft het te maken met het feit dat uitgeverij ondernemers 'pur sang' zijn. Ze hebben hart voor hun zaak en schrikken er niet voor terug zichzelf uit te nodigen. De informatiebijeenkomsten van de uitgeverijen worden door docenten in ieder geval gebruikt om het tekort aan kennis door onvoldoende bij- en nascholing, in korte tijd enigszins bij te spijkeren. De afhankelijkheid van de methode en daarmee van de keuze van de uitgever, wordt daardoor alleen maar groter. Dat een goede verstandhouding met beleidsmakers belangrijk is voor uitgeverijen, blijkt als zij de verschijningsdatum van de methodes, vlak voor het moment van besluitvorming, alsnog naar voren halen.

Op alle mogelijke manieren vindt er voorlichting plaats over de inrichting van de profielen en het studiehuis. Bijscholing voor docenten gericht op het studiehuis, vindt echter alleen plaats op scholen die daartoe zelf het initiatief nemen. Dat zijn vooral scholen die de vernieuwingen al uitproberen. Bijscholing wordt uitgevoerd door de pedagogische centra en door andere onderwijsondersteuners. Geld daarvoor komt uit de nascholingspot. Er wordt geen geld beschikbaar gesteld voor een landelijke bijscholing van alle docenten. Zo'n bijscholing voor het studiehuis zou door de grootsheid van het concept volgens de betrokken ambtenaar een gebed zonder end worden.

Vakgerichte bijscholingen voor bestaande vakken worden georganiseerd door vakverenigingen, maar er wordt door een van de uitvoerders een vraagteken gezet bij de kwaliteit. Er wordt niet gesproken over cursussen door faculteiten of vakdidactici. De pedagogische centra bieden een landelijk steunpunt voor de vakken. De functionaliteit daarvan wordt betwist. Er is wel een bij- of omscholing geregeld voor nieuwe vakken.

De vraag wordt opgeworpen of de docent niet ook zelf verantwoordelijk is voor zijn professionele ontwikkeling. De tijd die daarvoor is gereserveerd in de cao-afspraken en waarvoor de docent zelf verantwoordelijk is, wordt meestal gebruikt voor andere zaken. Dat ligt volgens ondervraagden aan schoolleidingen en niet aan docenten.

Volgens de geïnterviewden schiet de voorbereiding van docenten ernstig tekort. Voor schoolleidingen is er meer georganiseerd, maar ook voor hen is het niet genoeg in verhouding tot wat er van hen wordt verwacht.

Net als bij docenten is het draagvlak voor de vernieuwingen bij schoolleidingen in het begin van het ontwikkelingsproces groot, maar kalfte gaande de rit af. Nadat de uiterlijke invoeringsdatum is verschoven naar augustus 1999 zijn er nog 125 scholen die ervoor kiezen toch in augustus 1998 te starten met profielen en studiehuis, 454 Scholen starten in augustus 1999 (Proces Management Voortgezet Onderwijs, 1999).

De rol van de schoolleiding is tijdens het vernieuwingsproces sterk veranderd. Veel schoolleidingen zijn gemandateerd door een bevoegd gezag dat op zijn beurt weer autonomer is geworden ten opzichte van de overheid. Daardoor wordt de afstand tussen schoolleiding en bestuur kleiner en tussen schoolleiding en docent groter. Als het gaat om acceptatie van het gezag van beleidsmakers, ligt de grens vaker tussen schoolleiding en docent dan tussen school en bestuur.

De betrokkenheid van docenten bij de school als instituut wordt gevoed door de zorgvuldigheid waarmee met zijn of haar belangen wordt omgegaan en de mate waarin hij of zij is gemotiveerd. De belangen van veel docenten worden door de vernieuwingen direct beïnvloed. Het gaat meestal om de positie die het vak inneemt in de nieuwe profielstructuur en om een verandering in lesuren c.q. contacturen. De positie van het vak in de profielen wordt vastgelegd door de politiek. De politiek bepaalt ook het aantal studielasturen van de leerling. Maar het is de school die de vertaalslag maakt van studielasturen naar contacturen. De docent-vertegenwoordigers zijn negatief over de manier waarop door schoolleidingen met de taakomvang van docenten wordt omgegaan.

In het motiveren van docenten voor het studiehuis, speelt de stuurgroep een zeer actieve rol. Men haalt alles uit de kast. De bevlogenheid van de stuurgroep werkt echter bij sommigen averechts uit.

Ook bekeken vanuit deze functie van het voortgezet onderwijs is het opvallend dat in de interviews onderwerpen zoals een zinnige invulling van de keuzewerktijd, het aantal contacturen, het aantal tussenuren, de vorming van grote groepen en de overladenheid van de examenprogramma's, niet besproken worden vanuit het perspectief van de leerlingen. Hun motivatie voor het onderwijs krijgt wel aandacht. De aanslag die de teruggang in de motivatie van leerlingen eind jaren tachtig en begin jaren negentig doet op de handhaving van het systeem, is voor schoolleiders en docenten de voornaamste reden voor het aanvankelijke enthousiasme voor het studiehuis. Hoewel de reconstructie van de invoering van het studiehuis in de interviews vaak een evaluatief karakter heeft, geldt dat niet voor dit probleem. Of de motivatie door het studiehuis is toegenomen, wordt niet besproken.

Conclusie

1. De enkele malen grotere inspanning van stuurgroep en ministerie richting uitgeverijen in vergelijking met de inspanning richting lerarenopleidingen suggereert een methodegedreven kijk op onderwijs die moeilijk lijkt te verenigen met de studiehuisideeën.
2. Het veelvuldige contact van uitgeverijen met stuurgroep, ministerie en politiek versterkt de invloed van methodes op de invoering van het studiehuis.
3. De overheid stelt geen extra geld beschikbaar voor een landelijke na- en bij-

scholing in de nieuwe didactiek. De verantwoordelijkheid daarvoor wordt bij de scholen gelegd die gebruik kunnen maken van de reguliere nascholingsgelden.

4. Docenten zijn voor nascholing afhankelijk van de initiatieven van hun directies.
5. De afhankelijkheid van docenten van methodes wordt vergroot door het uitblijven van (landelijke) na- en bijscholing.
6. Het nauwelijks betrekken van docenten bij het ontwikkelen van materiaal en de implementatie van methodes, zorgt ervoor dat de meeste docenten geen gevoel van eigenaarschap van de vernieuwingen ontwikkelen.
7. Het gedeelte van de werktijd die docenten volgens hun CAO beschikbaar hebben voor nascholing, gaat op aan andere werkzaamheden. Volgens docentenvertegenwoordigers laten directies docenten geen keus.
8. De verantwoordelijkheid voor de eigen professionalisering wordt in de interviews, op een enkele uitzondering na, niet bij docenten gelegd maar bij overheid en directies.
9. Door de toegenomen autonomie van scholen wordt de afstand tussen directie en docenten groter en tussen bestuur en directie kleiner. Het draagvlak voor de vernieuwingen van bestuur en directie van een school vertoont meer overeenkomsten, dan die van directie en docenten.
10. Door de nieuwe verhoudingen en de grotere afstand tussen docenten en directie, wordt minder rekening gehouden met de belangen van docenten.

9.3.2 Het functioneren van de afzonderlijke subsystemen van het systeem studiehuis

Subsysteem aanpassing

Het is moeilijk bij het analyseren van de functie aanpassing, studiehuis en profielen te beschouwen als twee te onderscheiden producten van curriculumvernieuwing. Daarvoor is, zeker bij de uitvoering van het studiehuis op de werkvloer, de samenhang te groot. Het studiehuis kan gezien worden als een aanpassing van de oorspronkelijke profielnota om tegemoet te komen aan veranderde didactische inzichten en aan de veranderde leefcultuur van jongeren. Veel scholen ervaren de invoering van het studiehuis als onlosmakelijk verbonden met de invoering van de profielen en daarmee als verplicht. Het studiehuis zoals ontwikkeld door de stuurgroep in vele brochures, vraagt om radicale aanpassingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Lesroosters verdwijnen, examens veranderen en worden flexibel, leerlingen kiezen voor instructie of zelf werken en er komt een variatie aan werkvormen en aan groepering. Het zittenblijven moet op de helling.

Om overeind te blijven als organisatie is het begrijpelijk dat scholen zich proberen aan te passen aan de vernieuwingen, maar ook de vernieuwingen proberen aan te passen aan hun eigen, vertrouwde situatie. Studielasttabellen worden lesroosters, praktijkopdrachten worden gereduceerd tot werkstukken, de weging ervan wordt teruggedrongen, het zittenblijven overleeft, de variatie in groepsgrootte wordt eerder gebruikt als bezuinigings- dan als didactische maatregel. De vakinhouden blijven centraal staan in de examens. De afnamemomenten worden niet geflexibiliseerd en het laatste jaar blijft daardoor 'examination driven' met een traditionele rol voor de docent.

Bij het zoeken naar de oorzaak van de problemen die de vernieuwingsvoorstellen met zich meebrengen, worden scholen in de interviews benaderd als informant, soms als slachtoffer, maar niet als die van mogelijke veroorzaker ervan. De vermeende verplichting van het studiehuis speelt een rol bij de keuzes die de scholen maken. Niet invoeren van het studiehuis lijkt voor niemand een optie. Sommige keuzes lijken ingegeven te worden door efficiency-overwegingen. Ook het aanpassen van de voorstellen aan de bestaande situatie om te voorkomen dat men de greep op de organisatie verliest, speelt een rol. De uitwerking van de vele ideeën door de stuurgroep in brochures worden beoordeeld als te abstract geformuleerde modellen en goed bedoelde aanwijzingen. Enthousiasmeren en draagvlak kweken blijken de overhand te hebben boven het inleven in de problemen van de dagelijkse praktijk op de werkvloer. Het zijn geen praktische uitwerkingen die zonder al te veel moeite de school in kunnen. De vertaalslagen die ad hoc en vaak op aanvraag gemaakt worden door de verzorgingsinstellingen en andere onderwijsondersteuners, zijn fragmentarisch en weinig gecoördineerd. Van de bedoelde aanpassingen van het voortgezet onderwijs aan wetenschappelijke inzichten over het leren van leerlingen en aan de leefcultuur van jongeren in de jaren negentig, is aan het einde van de voorbereidingstijd nog weinig gerealiseerd. Het voortgezet onderwijs heeft het studiehuis zó aan zijn eigen wensen en behoeften als staande organisatie aangepast, dat daardoor de aanpassingsfunctie die het heeft voor de maatschappij, in het gedrang komt.

Conclusie

1. Het studiehuis vraagt om radicale veranderingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, maar veel schoolleidingen passen de voorstellen aan, aan de behoeftes van de staande organisatie.
2. De aanpassing van het studiehuis aan de interne behoeftes van het voortgezet onderwijs, gaat ten koste van de aanpassingsfunctie die het heeft ten aanzien van de context, zoals het omgaan met verschillen en het aanpassen aan de leefcultuur van jongeren.

Subsysteem doelbereiking

Doordat de externe doelen in dit onderzoek zich beperken tot de doelen die het studiehuis moet bereiken voor het systeem voortgezet onderwijs en de schoolorganisatie als geheel, zijn interne en externe doelen moeilijker te onderscheiden dan bij de analyse van het ontstaansproces op het niveau van het systeem voortgezet onderwijs. De interne doelen om het studiehuis goed te laten functioneren, zorgen er immers ook voor dat het voortgezet onderwijs in het algemeen en de eigen school in het bijzonder, er beter van worden. Daarmee worden de interne doelen van het studiehuis ook externe doelen. Het gaat daarbij met name om pedagogisch-didactische doelen, zoals het omgaan met verschillen, het leren leren en het bevorderen van zelfstandigheid en motivatie. Deze doelen worden in de interviews regelmatig genoemd, maar wat ze betekenen voor het reilen en zeilen van het studiehuis of de school, wordt meestal besproken in vage toekomstbeelden waarvan de realiteitswaarde door schoolleiders en docenten niet hoog wordt ingeschat. Het lijkt een onderdeel van het enthousiasmeren van de werkvloer. Het bereiken van deze doelen vraagt echter een grote inspanning van het onderwijsveld en een andere rol van leerling en docenten. Het combineren van interne doelen (een nieuwe didactiek) met externe doelen (nieuwe examenprogramma's) waarop men direct kan worden afgerekend door centrale examens, inspectie, ouders en de schoolleiding, gaat ten koste van de eerste.

In de interviews ligt het zwaartepunt op externe doelen van het studiehuis. Met name op die doelen die bijdragen aan een betere aansluiting op het vervolgonderwijs. De interne doelen die het onderwijs op de bovenbouw van havo en vwo moeten verbeteren, krijgen weinig aandacht. Schoolleidingen worden bevraagd op de problemen die de combinatie van interne en externe doelen, ofwel van nieuwe didactiek en nieuwe exameneisen, met zich meebrengt. Volgens een schoolleider beïnvloeden de studiehuis-onderdelen de resultaten op zo'n manier dat leerlingen die voor de invoering niet bevorderd zouden zijn, nu wel bevorderd worden. Het uitzonderlijke experiment Slash 21 uitgezonderd, worden schoolleidingen in de interviews niet bevraagd op het beleid om de interne doelen van het studiehuis te bereiken. Of leerlingen en docenten gelukkiger of socialer of vaardiger worden van de nieuwe aanpak en van de nieuwe verhoudingen die die aanpak met zich meebrengt, komt niet aan de orde.

Conclusie

1. De mogelijkheid het diploma te behalen (vanuit het studiehuis gezien: extern doel) verandert door de opname van studiehuis-elementen (vanuit het studiehuis gezien: intern doel) in de examenprogramma's.
2. De combinatie van schoolexamens waarin interne pedagogisch-didactische doe-

len worden getoetst, met centrale examens waarin externe vakinhoudelijke doelen worden getoetst, zorgt voor minder aandacht op scholen voor de eerste.

Subsysteem integratie

Een goede organisatie van het onderwijs op de werkvloer is hét ruilmiddel van het subsysteem integratie. De voorschriften voor de inrichting van het studiehuis bieden ruimte voor het differentiëren van het onderwijs en het tegemoetkomen aan de verschillen tussen leerlingen. Maar de organisatie van het studiehuis blijkt volgens de geïnterviewden allesbehalve soepel te lopen. De doorbraak van klasstructuur en lesrooster worden door schoolleidingen aangegrepen om grote groepen te formeren en contacturen te reduceren. De gedetailleerdheid van de examenprogramma's en de opname daarin van studiehuis-elementen zorgen voor een grote werkdruk. De combinatie van de nieuwe examenprogramma's met de interpretatie van het studiehuis op de werkvloer, veroorzaakt een nieuwe saaiheid in het onderwijs en demotivatie van docenten en leerlingen. Het aanvankelijke enthousiasme omdat de nieuwe plannen een oplossing kunnen bieden voor bestaande problemen, verdwijnt en daarmee de solidariteit met de beleidsmakers.

Gezien de manier waarop door veel scholen het studiehuis wordt neergezet is er – met uitzondering van scholen die hun vernieuwing niet afhankelijk stellen van externe plannen – weinig trouw te bespeuren aan de principes van de bedenkers.

Conclusie

1. Door de versnippering van het studiepakket en het omzetten van studielasttabellen in lestabelen krijgen docenten minder contacttijd.
2. De combinatie van gedetailleerde en overladen examenprogramma's met een interpretatie van het studiehuis op de werkvloer die deels wordt ingegeven door efficiency, leidt tot nieuwe saaiheid en vermindert de steun van docenten en leerlingen aan het concept studiehuis.
3. Trouw van docenten aan de normen en waarden van de onderwijsvernieuwingen staat onder druk door de manier waarop veel schoolleidingen het studiehuis vertalen voor de eigen school.
4. Trouw aan de onderwijsvernieuwingen is vooral te vinden bij die scholen die voor het vernieuwen van hun onderwijs niet afhankelijk blijken van externe plannen.

Subsysteem patroonhandhaving

Vertrouwd raken met de vernieuwing bevordert de inzet van docenten. De stuur-

groep spreekt van een cultuuromslag en voelt zich bijzonder verantwoordelijk voor de studiehuis-socialisatie van docenten en schoolleidingen. Die socialisatie valt niet altijd mee. Sommige aanbevelingen worden volgens stuurgroepleden uitver-groot en nemen karikaturale vormen aan. Sommige Kamerleden vinden dat bij het overdragen van de pedagogisch-didactische vernieuwingen door de bedenkers, de scholen weinig ruimte wordt gelaten voor een eigen vorm van vernieuwing. Volgens de voorzitter van het PMVO klopt dat niet. Scholen passen de vernieuwingen in hun eigen referentiekader in. Soms doen ze zelfs helemaal niets. Het studiehuis wekt bij docenten meer interesse dan de profielen. Daar komen boeken voor. Afgaande op de aandacht en de tijd die er in de interviews aan besteed wordt, lijkt het erop alsof het vacuüm dat ontstaat door het achterwege blijven van een brede nascholing, gevuld moet worden door de methodes. Niet de docenten maar de methodes zijn sturend bij de invoering van het studiehuis. Een instrumentele kijk op onderwijsvernieuwing die niet spoort met de inhoud van de vernieuwing. Met een hoofdrol voor de methodes bepalen uitgevers voor een groot deel op welke manier de vernieuwing wordt ingevoerd. En daarbij spelen hun commerciële belangen een belangrijke rol. Het worden 'middle-of-the-road' oplossingen. Want hoe meer docenten zich in de methode kunnen vinden, hoe meer er verkocht worden.

Het gezag van de overheid in het kader van de vernieuwingen komt afgaande op de interviews op twee manieren onder druk te staan. In de eerste plaats door een inspectie die controle op activerend leren opneemt in haar activiteiten en daarmee voor de uitvoerders de verplichting van het studiehuis onderstreept. De oud-inspecteur-generaal ziet geen relatie tussen controle en verplichting. Hij ziet zelf een andere aanslag op het gezag van de overheid door de invoering van het begrip studielast dat in zijn ogen niet handhaafbaar is. De vraag is of de overheid zo'n handhaving wil. Het studiehuis is juist bedoeld om het keurslijf van het lesrooster te doorbreken, de leerling centraal te stellen en de verantwoordelijkheid daarvoor bij de school te leggen en niet bij de overheid. De manier waarop de scholen die verantwoordelijkheid vervolgens uitwerken is, zo blijkt uit enkele interviews, voor docenten reden terug te verlangen naar een sturende overheid en het oude lesrooster.

Het gezag van de overheid komt in de tweede plaats onder druk te staan door een onuitvoerbaar regelgeving. Met name de examenregeling, deelvakken en het leerlingvolgsysteem moeten het bij schoolleiders ontgelden. De overheid, in de persoon van de staatssecretaris, luistert niet. Deze arrogantie leidt tot een initiatief van de schoolleiders dat uitmondt in een compromis.

De betrokkenheid van docenten en individuele schoolleiders in de voorbereidingsperiode van het studiehuis is niet hoog. De werkelijke betrokkenheid ligt bij de verenigingen van vakdocenten en schoolleiders. Daar zijn verschillende verklaringen voor te bedenken. Schoolleiders hebben in de afgelopen jaren zoveel

door het ministerie gestuurde vernieuwingen meegemaakt, dat men niet geneigd is voorbereidingen voor een volgende te treffen, voordat men overtuigd is van de onontkoombaarheid ervan. Voor docenten op de bovenbouw van havo en vwo heeft het vak voorrang boven het pedagogisch-didactische deel van hun professie. Men is op de eerste plaats geïnteresseerd in de inhoud, omvang en status van het eigen vak. Het belang daarvan is weggelegd bij de vakverenigingen. Daar komt bij dat de vakverenigingen en in het bijzonder de koepel daarvan, voor de overheid het eerste aanspreekpunt zijn, niet de individuele docent. Dat vindt ook zijn weerslag in de interviews.

Conclusie

1. De houding van scholen ten opzichte van het studiehuis wordt door onder-vraagden verschillend beoordeeld. Van 'scholen hebben geen keus' tot 'scholen gaan hun eigen gang'.
2. Niet docenten maar methodes worden als sturend ervaren bij de invoering van het studiehuis. Deze kijk op onderwijs spoort niet met het karakter van het studiehuis.
3. Commercieel belang van uitgeverijen zorgt voor 'middle of the road' methodes waar iedere docent mee uit de voeten kan. Uitgeverijen worden zo bepalend voor de manier waarop de vernieuwingen worden ingevoerd.
4. Controle van activerend leren door inspectie bevestigt voor scholen de ver-plichting van het studiehuis.
5. De onuitvoerbare regelgeving tast het gezag van de overheid bij scholen aan.
6. De betrokkenheid van besturen, schoolleiders, docenten en ouders bij de ont-wikkeling van het studiehuis loopt via verenigingen. Individuen worden alleen op uitvoerend niveau betrokken.

9.3.3 De onderlinge afhankelijkheid van de subsystemen in de systemen voortgezet onderwijs en studiehuis

De uitwisselingen tussen de subsystemen aanpassing en doelbereiking

Productieklimaat ↔ macht

Het studiehuis is bedoeld om in het voortgezet onderwijs een beter productiekli-maat te creëren waardoor een beter onderwijsproduct ontstaat. Het productiekli-maat is het ruilmiddel voor het subsysteem doelbereiking. Het subsysteem doel-bereiking maakt de veranderingen mogelijk door beleid te maken en het voortge-zet onderwijs te voorzien van middelen en regelgeving om de aanpassingen uit te kunnen voeren. Hoewel het studiehuis ontworpen wordt in een tijd van bezuini-

gingen kort de overheid – dominante speler in het subsysteem doelbereiking – in de ontstaansperiode van het studiehuis niet in de gelden voor het voortgezet onderwijs. Wel wordt gezorgd voor nieuwe regelgeving die de autonomie van scholen vergroot. De scholen passen zich aan, aan deze nieuwe wind uit Den Haag en nemen meer verantwoordelijkheid voor personeelsmanagement en financiering. Het studiehuis biedt mogelijkheden tot het formeren van grotere groepen leerlingen en tot het roosteren van minder contacturen per docent. In de ogen van de stuurgroep en andere ondervraagden zou het geld dat beschikbaar komt uit deze efficiency-operaties gebruikt moeten worden om het onderwijs vooral effectiever ofwel doeltreffender te maken. Daardoor bespaart de leerling tijd en kan zaken leren die anders buiten zijn of haar bereik liggen. Maar dat gebeurt niet. Volgens geïnterviewden komt het geld terecht bij bestuurders en schoolleidingen en hun voorzieningen, niet bij het primaire proces. Zo wordt het voortgezet onderwijs dankzij het studiehuis efficiënter maar niet effectiever.

Het subsysteem doelbereiking zorgt ook voor regelgeving om het voortgezet onderwijs aan te passen aan de wensen van het hoger onderwijs. Het inzetten van extra middelen om dit beleid uitgevoerd te krijgen, is niet aan de orde. Immers het stroomlijnen van vakkenpakketten in profielen en het verkorten van leerwegen vergroten de efficiency van de onderwijsorganisatie en zullen geld opleveren. Maar bezuinigingen willen bewindslieden deze maatregelen niet noemen. Toch wordt de uitwisseling van ruilmiddelen tussen de subsystemen doelbereiking en aanpassing (weinig geld ten opzichte van veel verandering) hierdoor onevenwichtiger en zal door andere ruilmiddelen gecompenseerd moeten worden.

De uitwisselingen tussen de subsystemen doelbereiking en integratie

Macht ↔ solidariteit

Het subsysteem doelbereiking bevindt zich ook ten opzichte van het subsysteem integratie in een machtspositie omdat het naast externe ook zorgt voor interne doelen, voor het beleid dat nodig is deze interne doelen te bereiken en voor geld en middelen om dat beleid uit te kunnen voeren. Ondanks die machtspositie hebben beleidsmakers uit het subsysteem doelbereiking hard de steun nodig van individuele docenten, leerlingen, ouders en burgers om hun plannen te verwezenlijken.

In eerste instantie lijken de studiehuisvoorstellen van het subsysteem doelbereiking veel steun te verkrijgen bij docenten. Steun voor het beleid en solidariteit met de beleidsmakers zorgen voor inzet en motivatie bij docenten. Gaandeweg het ontwikkelingsproces verandert de situatie. De nieuwe maar overvolle examenprogramma's gaan ten koste van de motivatie van leerlingen en docenten. Wat betreft steun van de leerlingen hebben beleidsmakers bovendien weinig aandacht voor de mogelijkheden die het studiehuis biedt om de verhoudingen tussen leraar en

leerling gelijkwaardiger te maken en daardoor meer aan te sluiten bij het leefklimaat van de jongeren. Ook richt het beleid zich op zelfstandigheid vooral als voorwaarde om beter te presteren in het hoger onderwijs en niet als intern doel om het onderwijs op de werkvloer van het voortgezet onderwijs voor leerling en docent te verbeteren. Er worden geen extra middelen ingezet voor docenten om de mogelijkheden die het studiehuis biedt te onderzoeken en in te zetten voor het verbeteren van hun beroepsuitoefening. De communicatie van de beleidsmakers en besluitvormers loopt grotendeels via verenigingen die meer aandacht lijken te hebben voor positie en status van het vak dan voor de individuele docent of de belangen van de leerling. Individuele docenten worden niet bij de plannen betrokken, alleen bij de uitvoering ervan. De interne doelen die door het subsysteem doelbereiking worden gesteld en de middelen waarin voorzien wordt, zijn ontoereikend om steun te verwerven bij leerlingen en docenten.

De uitwisselingen tussen de subsystemen integratie en patroonhandhaving

Trouw ↔ betrokkenheid

De schoolorganisatie is, ondersteund door onderwijsdeskundigen van buiten, de belangrijkste speler in het subsysteem patroonhandhaving. Het subsysteem is verantwoordelijk voor socialisatie en cultuuroverdracht. Het moet betrokkenheid bij de vernieuwingen bewerkstelligen bij docenten, leerlingen en ouders. Als tegenprestatie betuigen deze hun trouw aan de normen en waarden van de vernieuwing en doen hun best bij de uitvoering.

Door de toegenomen autonomie van scholen wordt de afstand tussen directie en docenten groter en tussen bestuur en directie kleiner. In hun houding ten opzichte van de vernieuwingen herkennen bestuur en directie van een school elkaar meer dan docenten en directie. De belangenbehartiging van de docenten door de schooldirecties komt daardoor onder druk. Door het uitblijven van brede nascholing en het toenemen van de werkdruk neemt de betrokkenheid van docenten af. De overvolle programma's, de vermindering van contacturen en het vormen van grote groepen zorgen ook voor afname van betrokkenheid bij leerlingen voor de vernieuwingen. De nascholing is ook bij de functie patroonhandhaving een bijzonder item. Behalve dat het subsysteem doelbereiking geen middelen ter beschikking stelt, maakt de schoolorganisatie het volgens ondervraagden onmogelijk om de beschikbare tijd van docenten voor een doorgaande professionalisering ook daadwerkelijk te gebruiken. Nascholing kan een doorslaggevende rol te spelen bij het inwijden in de normen en waarden van het studiehuis. Door het uitblijven daarvan valt weinig trouw van docenten aan de studiehuisfilosofie te verwachten. Uiteraard hebben docenten ook een eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van hun professionalisering. In de interviews wordt wel gesproken over de verantwoordelijkheid van scholen en overheid voor de professionalisering, niet over die

van docenten zelf. Het heil voor een goede invoering van de vernieuwingen wordt door de betrokkenen op alle organisatieniveaus gezocht bij de onderwijsmethodes. Daarmee wordt de socialisatiefunctie van het subsysteem als het gaat om het studiehuis, voor een groot deel in handen gelegd van commerciële uitgevers.

De uitwisselingen tussen de subsystemen patroonhandhaving en aanpassing

Motivatie (inzet) ↔ productieklimaat

Door aanpassingen aan de context en aan de interne ontwikkelingen in het systeem voortgezet onderwijs, moet het subsysteem aanpassing zorgen voor een goed productieklimaat, ook voor de schoolorganisaties. De scholen in het subsysteem patroonhandhaving moeten door socialisatie en cultuuroverdracht zorgen dat docenten gemotiveerd zijn om te presteren in het productieproces. De veranderingen in de gezagsverhoudingen op de scholen waarbij bestuur en directie dichter bij elkaar zijn gekomen en directie en docenten verder van elkaar af staan, maken het voor directies moeilijker docenten te motiveren. Als directies afstand nemen en zich bewegen richting bestuursgebouwen, gaat het niet meer om 'wij op school'. Door de grote interpretatieruimte die er door de abstractheid van de plannen ontstaat voor scholen bij de realisatie van de vernieuwingen, ontstaat op iedere school een eigen studiehuis. Veel docenten worden afhankelijk van de interpretatie van hun schoolorganisatie en minder autonoom in de klas. Ook dat beïnvloedt hun motivatie negatief.

Voor sommige scholen is het productieklimaat dat ontstaat door de aanpassingen aan het beleid, een verademing. Ze zien in het studiehuis een verruiming van de mogelijkheden om de vernieuwingen waar ze al zo lang mee bezig zijn, te realiseren. Voor deze vernieuwingsscholen is een socialisatie van docenten, leerlingen en ouders in de normen en waarden van de vernieuwing weinig problematisch. Het levert zowel motivatie als trouw (integratie) aan het nieuwe onderwijs op. De meeste scholen verkiezen echter voorspelbaarheid boven ruimte voor eigen keuzes. Zij hebben last van de combinatie van de externe doelen, zoals overvolle examenprogramma's met de interne doelen waar ook zij naar uit hebben gekeken. Bovendien worden de beschikbare middelen door de meeste scholen als ontoereikend ervaren.

De uitwisselingen tussen de subsystemen patroonhandhaving en doelbereiking

Gezag ↔ macht

Het subsysteem doelbereiking stelt externe en interne doelen, maakt beleid waaronder regelgeving en distribueert middelen. Patroonhandhaving zorgt voor socialisatie en eenheid in waardeoriëntatie en zorgt daarmee voor een voedingsbodem

voor gezag voor beleidsmakers en beslissers. Volgens Baum (1976) zijn de uitwisselingen tussen doelbereiking en patroonhandhaving controlerend. De as heeft in het systeem een centraliserende en stabiliserende functie.

Tijdens de ontwikkeling van het studiehuis neemt de bemoeienis van de overheid met het voortgezet onderwijs niet af, maar verandert van gedaante. De vele circulaire van het ministerie worden vervangen door brochures van procesmanagements. De bemoeienis van de overheid komt ook tot uiting in de gedetailleerde regelgeving van de vernieuwingen en in de examenprogramma's waarin ook het studiehuis wordt opgenomen. Het laatste betekent een inperking van de vrijheid van de scholen en suggereert dat ook de pedagogisch-didactische vormgeving van de vernieuwingen onderwerp is van controle door de overheid. En dat staat weer haaks op de vrijheid van onderwijs. Het is voor scholen onduidelijk waar de grens van hun keuzevrijheid ligt. De gedetailleerdheid van de regelgeving lijkt ook weer moeilijk te verenigen met de ruimte die de studiehuisontwikkelaars de scholen willen bieden ten aanzien van de inrichting van het onderwijs. Het bevestigt bovendien de veronderstelling dat een vergroting van de autonomie van scholen ten opzichte van de overheid beperkt blijft tot financiering en personeelsbeheer.

Er zitten meer tegenstrijdigheden in de uitwisselingen van het subsysteem doelbereiking naar het subsysteem patroonhandhaving. De interesse en inzet die de stuurgroep toont ten aanzien van de lerarenopleidingen vergeleken met de inspanning die zij verricht ten aanzien van de uitgeverijen, veronderstelt een instrumentele kijk op onderwijs die niet spoort met de rol die docenten zouden moeten spelen in de onderwijsvernieuwingen.

De combinatie van onderwijsinhoudelijke met pedagogisch-didactische doeleinden maken het beleid en de bijbehorende regelgeving ondoorzichtig en volgens schoolleidingen onuitvoerbaar. Laat in de ontwikkelingsfase worden slechts enkele pilots uitgevoerd om de regelgeving te toetsen. Het resultaat is een verdere afkalving van het gezag van zowel de ontwikkelaars van de vernieuwingen als van de beleidsmakers en de beslissers.

Hoewel het studiehuis in de beginfase door veel scholen als een verplichting wordt gezien en scholen gezagsgetrouw aan de slag gaan met de voorbereiding van de invoering, nemen ze gaandeweg de realisatie steeds meer ruimte om de uitvoering aan te passen aan de mogelijkheden van de bestaande organisatie.

De uitwisselingen tussen de subsystemen aanpassing en integratie

Productieklimaat ↔ organisatie

Het subsysteem aanpassing schept de voorwaarden voor een goed productieklimaat. In uitwisseling met het subsysteem integratie gaat het daarbij met name om het tegemoetkomen aan de diversiteit in de samenleving. Het subsysteem inte-

gratie zorgt als ruilmiddel voor een goede organisatie op de werkvloer waarbij niemand buiten de boot valt. Volgens Baum (1976) zijn de uitwisselingen tussen aanpassing en integratie flexibel. De as heeft in het systeem een destabiliserende en decentraliserende functie. Samen met de stabiliserende as tussen patroonhandhaving en doelbereiking zorgt deze as voor een dynamisch evenwicht in het sociale systeem voortgezet onderwijs.

Een aanpassing als het studiehuis biedt het onderwijs tal van mogelijkheden om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Het gaat om verschillen in karakter, ontwikkeling, talenten, achtergronden, cultuur en fysieke mogelijkheden. Bij maatwerk kan aan alles gedacht worden. In de retoriek tijdens het zoeken van draagvlak voor de vernieuwingen worden deze mogelijkheden uitvoerig te berde gebracht. Ze komen tegemoet aan de interne wensen en doelen van het voortgezet onderwijs. In verschillende interviews wordt ernaar verwezen. Er wordt echter nauwelijks gesproken over hoe deze mogelijkheden tijdens de ontwikkelingsperiode en de invoering van het studiehuis zijn ontwikkeld. De keurslijven van examenprogramma's en externe doelen als een betere aansluiting op het hoger onderwijs, voeren in de interviews de boventoon en slurpen volgens de informanten alle energie van schoolleidingen en docenten op.

Samenvatting

In de uitwisselingen tussen de subsystemen aanpassing en doelbereiking valt op dat er in verhouding weinig middelen worden ingezet, terwijl er veel veranderingen en aanpassingen worden gevraagd. In de uitwisseling tussen de functiegebieden doelbereiking en integratie blijkt dat de middelen die ter beschikking gesteld worden om de interne doelen te bereiken, ontoereikend zijn. Dit heeft als gevolg dat door docenten en leerlingen niet voorzien wordt in het ruilmiddel steun of solidariteit met het beleid. Daarmee valt het draagvlak op de werkvloer onder het beleid weg. De uitwisselingen tussen de functiegebieden integratie en patroonhandhaving laten zien dat door een gebrek aan middelen en het afschuiven van de verantwoordelijkheid voor de professionalisering door alle betrokkenen, de socialisatiefunctie met betrekking tot het studiehuis in de verdrukking komt en voor een groot deel in handen komt van commerciële uitgevers, die andere belangen hebben dan de vernieuwers. De uitwisselingen tussen de functiegebieden patroonhandhaving en aanpassing zorgen door de toenemende autonomie van scholen op het gebied van financiën en personeelsbeheer, voor andere verhoudingen in de schoolorganisatie. Het wijgevoel in de school neemt af. Het zwaartepunt van de interpretatie van het studiehuis ligt bij de directie. Daardoor neemt de autonomie van de docent binnen de klas af. Dat heeft een negatieve invloed op zijn motivatie.

Er vinden ook uitwisselingen plaats tussen de diagonaalsgewijze gepositioneerde functiegebieden. In de uitwisselingen tussen de functiegebieden patroonhandhaving en doelbereiking lijkt het alsof de vrijheid die scholen krijgen bij de inrichting van hun studiehuis, betekent dat scholen ook autonomer worden op het gebied van onderwijs. De gedetailleerde regelgeving en de overladen examenprogramma's zorgen er echter voor dat de toename in autonomie beperkt blijft tot het beheer van de middelen. Om als organisatie te overleven worden de meeste studiehuisen aangepast aan het bestaande patroon op de school. Dat gaat ten koste van het hart van het studiehuisidee: het centraal stellen van de leerling en het kunnen omgaan met verschillen. De uitwisselingen tussen de functiegebieden aanpassing en integratie laat zien dat het systeem voortgezet onderwijs zich met het studiehuis aanpast aan de diversiteit van de samenleving en aan een andere leefcultuur van jongeren met veranderde hiërarchische verhoudingen. Het betekent echter een destabilisering van de bestaande organisatie. Door een gebrek aan middelen en professionalisering zijn docenten op de werkvloer niet in staat deze destabilisatie op te vangen en grijpen terug op oude gewoontes.

In figuur 9.1 wordt in beeld gebracht hoe de onderlinge afhankelijkheden van de subsystemen van de systemen voortgezet onderwijs en studiehuis in praktijk uitwerken.

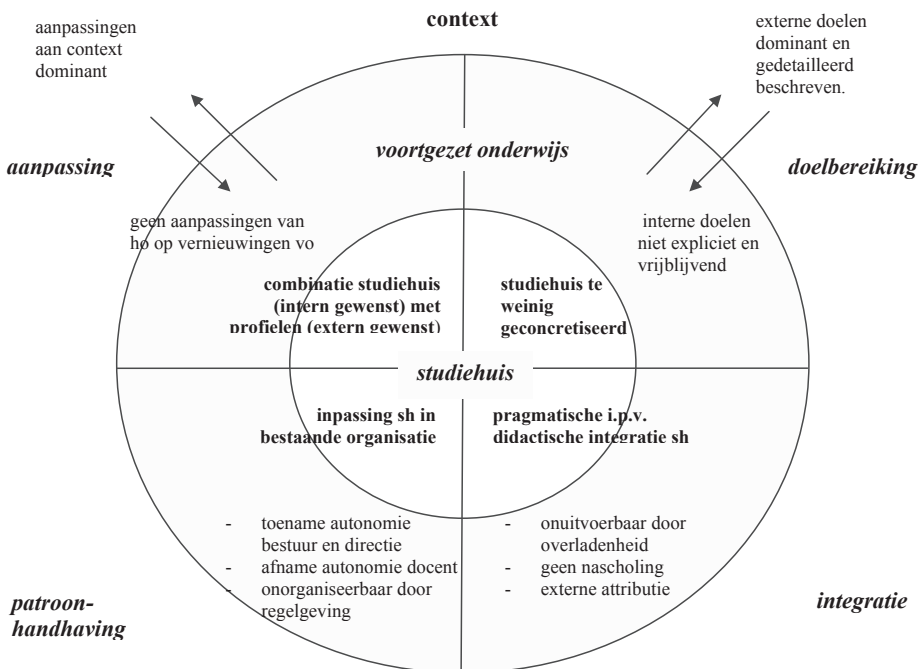


fig. 9.1 hoe de onderlinge afhankelijkheden in de systemen voortgezet onderwijs en studiehuis in de praktijk uitwerken

9.4 Beantwoording onderzoeksvraag 3

Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid enerzijds en de betrokkenheid op elkaar van classification en framing anderzijds, tot uitdrukking?

Curriculumvernieuwing is een van de manieren waarop het voortgezet onderwijs zich als systeem ten opzichte van een veranderende omgeving handhaaft. Daarbij zijn de diagonale uitwisselingen tussen de functies van het systeem van cruciaal belang. De uitwisselingen tussen doelbereiking en patroonhandhaving zijn stabiliserend, centraliserend en regulerend, die tussen aanpassing en integratie destabiliserend, decentraliserend en deregulerend. Hoewel ze in hun effecten afzonderlijk tegengesteld zijn, kunnen ze samen zorgen voor een evenwicht tussen zelfhandhaving en verandering. De tegenstellingen in de uitwisselingen worden in de analyse niet gezien als verschil van mening tussen groeperingen, maar als eigen aan de dynamiek van zelfhandhaving van een sociaal systeem. Het gaat daarbij niet primair om de tegenstellingen op zichzelf, maar om de functie die deze hebben als onderdeel van tegengestelde tendensen die samen het onderwijs als systeem in stand moeten houden in een veranderende context.

De maatschappij in de jaren negentig differentieert. De grote verhalen zijn op hun retour. Men is niet langer op weg naar één waarheid. De multiculturele samenleving brengt een grotere bandbreedte van normen en waarden met zich mee. Geluk wordt gezocht in consumptie. Het neoliberalisme brengt het geloof in de vrije markt, privatisering en de daarvoor noodzakelijke deregulering met zich mee. Technologische ontwikkelingen en de communicatie-industrie zorgen ervoor dat leerlingen op vele manieren worden geprikkeld. Het studiehuis biedt een oplossing voor het voortgezet onderwijs om zich aan deze gedifferentieerde en gefragmenteerde wereld aan te passen. Het studiehuis staat voor een zwakke framing, voor zachte grenzen tussen docenten en leerlingen en voor onderhandelbare inhouden. Doordat onderwijsinhouden ter discussie gesteld worden en meer vormen van instructie en begeleiding mogelijk worden, veranderen de verhoudingen tussen docent en leerling, waardoor ze beter aansluiten aan de leefcultuur van leerlingen. Het studiehuis biedt maatwerk voor leerlingen. Door het maatwerk en door de veranderde verhoudingen op de werkvloer nemen differentiatie en decentralisatie toe. Met het invoeren van het studiehuis wordt de as aanpassing en integratie, met aan de ene kant de beleidsmakers op het institutionele niveau van het voortgezet onderwijs en aan de andere kant docenten, ouders en leerlingen, versterkt.

Om als systeem in stand te blijven mag echter het evenwicht tussen de beide diagonale assen niet verstoord worden. Dat kan door de decentralisering die het studiehuis met zich meebrengt te compenseren door de as doelbereiking en pa-

troonhandhaving, met aan de ene kant de overheid als grote speler en aan de andere kant de scholen en schooldirecties (met achter zich hun schoolbesturen), te versterken. Die versterking wordt aan beide zijden van de as gerealiseerd. Gelijktijdig met de invoer van het studiehuis zorgt de overheid voor een toename van de autonomie van schoolbesturen. Omdat dat beleid zorgt voor decentralisatie lijkt het op het eerste gezicht contraproductief als het gaat om het versterken van de as doelbereiking en patroonhandhaving. Het beleid heeft echter als effect dat de autonomie van docenten afneemt en de centralisatie op het niveau van de scholen en scholenconglomeraten toeneemt. Een centralisatie die volgens sommige betrokkenen veel te ver gaat. Voor enkele geïnterviewde docenten is zelfs de traditionele centralisering van de overheid te verkiezen boven deze nieuwe vorm van centralisering van beleid en regelgeving door steeds grotere schoolbesturen.

Een tweede versterking van de as doelbereiking – patroonhandhaving vindt plaats aan het andere uiteinde, bij de overheid. Daar worden de examendoelen vastgelegd. Volgens Bernstein (zie par. 2.4) kun je je bij een sterke classificatie variaties in beoordeling veroorloven. Inhouden liggen namelijk vast en zijn eenduidig. Je kunt niet van mening verschillen over datgene wat de leerling moet kennen en kunnen. Bij een zwakke classificatie wel. Als inhouden onderhandelbaar zijn en kunnen schuiven en veranderen dan moet heel duidelijk zijn wat en hoe beoordeeld wordt anders ben je ieder houvast kwijt en is er geen controle meer op wat de leerling weet en kan. De variëteiten die er mogelijk zijn in inhouden door de invoering van studiehuisachtige elementen in de examenprogramma's, brengen de overheid ertoe de aanvankelijke ruimte voor scholen in de examenregelgeving steeds verder te verkleinen en een verschuiving teweeg te brengen in de weging van onderdelen waarbij de onderdelen met een zwakke classificatie minder meetellen dan de onderdelen met een sterke classificatie. Om de waarde van het diploma te kunnen blijven garanderen probeert de overheid door een gedetailleerde regelgeving de toenemende vrijheid van scholen met betrekking tot inhouden in te dammen en neemt daarbij en passant ook de didactische vrijheden mee. Wat begon als compensatie van de decentralisatie en differentiatie die het studiehuis met zich meebrengt, schiet door en heeft tot gevolg dat het studiehuis zover wordt teruggedrongen dat het als aanpassing aan de diversiteit van de samenleving en aan nieuwe hiërarchische verhoudingen in de maatschappij, geen kans krijgt. Het kan zijn aanpassingsfunctie voor het systeem voortgezet onderwijs niet waar maken.

Hoofdstuk 10

Discussie

10.1 Inleiding

Het discussiehoofdstuk staat stil bij de vraag wat dit onderzoek nu eigenlijk oplevert. Wat is de zin van alle tijdsinvestering? Wordt het onderwijs daar iets beter van? Om daar achter te komen zullen twee zaken kritisch beschouwd worden. Ten eerste: de waarde van de conclusies. Wat betekenen ze voor de onderzoekspraktijk? En ten tweede: de waarde van het geconstrueerde analysemodel. Wat voegt dit toe aan andere analyses?

Om te laten zien wat de waarde van de conclusies is voor de onderwijspraktijk, zijn per onderwerp aandachtspunten geformuleerd. De conclusies waarop de aandachtspunten zijn gebaseerd, concentreren zich rond de bouwstenen van het analysemodel: classification en framing, rationaliteiten en de functies en hun uitwisselingen. Het analysemodel steunt voornamelijk op theorieën van Parsons, Bernstein en Matthijssen. De theorieën hebben tot nu toe weinig toepassing gevonden in de onderwijssociologische onderzoekspraktijk. Bij de ontwikkeling van de theorieën naar een analysemodel voor onderwijsvernieuwing is dan ook dankbaar gebruikgemaakt van diverse interpretaties van de theorieën van Parsons (Adriaansens, 1976; Rocher, 1978; Tyler, 1995; Baum, 1976; Ellemers, 1977), van Bernstein (Sadovnik, 1995; Tyler, 1995, 1999; Morais, 2001) en van Matthijssen (Jongeling, 1986).

Om de waarde van het analysemodel te toetsen, ligt een vergelijking van de resultaten met de resultaten van andere analyses van de ontwikkeling van het studiehuis, voor de hand. Dit onderzoek heeft gebruikgemaakt van interviews van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs (commissie POO). Dat leidt tot de overweging de aandachtspunten die resulteren uit dit onderzoek te vergelijken met de aanbevelingen die resulteren uit het onderzoek van de parlementaire commissie. Er zijn echter argumenten die zo'n vergelijking niet vanzelfsprekend maken.

De overeenkomst in onderzoeksmateriaal beperkt zich tot de openbare verhoren in zoverre deze betrekking hebben op de totstandkoming van het studiehuis. De commissie baseert haar aanbevelingen daarnaast op gesprekken en werkbezoeken, op verschillende wetenschappelijke deelonderzoeken en op de overige openbare verhoren. De aandachtspunten uit dit onderzoek zijn, behalve tot de analyse van de 'studiehuisinterviews' uit de openbare verhoren, terug te leiden tot een oriënte-

rend vooronderzoek waarvan de resultaten de basis hebben gelegd voor de onderzoeksvragen en indirect zijn terug te vinden in de conclusies van het onderzoek.

Verder is er een verschil in onderzoeksperspectief. In hoofdstuk 3 is dat verschil toegelicht. In het parlementaire onderzoek staat de vraag centraal vanuit welke sturingsprincipes de overheid moet handelen om samen met het onderwijsveld een bijdrage te leveren aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Deel A Deelonderzoek hoogleraren Onderwijsrecht, 2008). In dit onderzoek gaat het om het ontwikkelen van een analysemodel voor onderwijsvernieuwingen. Het studiehuis dient daarbij als testcase.

Tot slot blijken aan wetenschappelijk en parlementair onderzoek verschillende eisen gesteld te worden (Meijnen, 2008). Het gaat daarbij volgens Meijnen onder andere om de politieke legitimatie van parlementair onderzoek en om de eis dat aanbevelingen voor toekomstig handelen worden geformuleerd. Bij dat laatste gaan volgens hem analyse en advisering hand in hand. In de wetenschap is de analyse omgeven met tal van spelregels, maar in zijn advisering kan een wetenschapper vrijuit spreken. Bij een politicus kunnen volgens Meijnen uitspraken over de toekomst echter consequenties hebben voor zijn status en legitimiteit. Afgaande op Meijnen is het mogelijk dat bij het vergelijken van de aandachtspunten uit dit onderzoek met de aanbevelingen uit het parlementair onderzoek, een onafhankelijke interpretatie vergeleken wordt met een interpretatie, mede ingegeven door politieke consequenties.

Om tegemoet te komen aan bovengenoemde tegenargumenten, wordt een vergelijking met andere wetenschappelijke analyses van het ontstaan van het studiehuis overwogen. Er blijken echter geen andere studies over de ontwikkelingsfase van het studiehuis voorhanden te zijn, die zich uitstrekken over alle organisatieniveaus. Dit gegeven en de overeenkomst in gegevens waarop ze gebaseerd zijn, leiden ertoe dat een vergelijking van de aandachtspunten van dit onderzoek met de aanbevelingen van het parlementair onderzoek toch de voorkeur krijgt. Uiteraard beperkt de vergelijking zich tot de aanbevelingen die het parlementair onderzoek over het studiehuis doet. Omdat beide onderzoeken betrekking hebben op alle organisatieniveaus waarop het onderwijsbeleid wordt ontwikkeld en uitgevoerd, kunnen daarbij uitspraken op alle organisatieniveaus worden meegenomen. Daardoor wordt toch een groot deel van de aanbevelingen bij de vergelijking betrokken.

In de volgende paragrafen worden voor ieder element van het analysemodel aandachtspunten besproken. Aan het begin van iedere paragraaf wordt het belangrijkste aandachtspunt voor het betreffende analyseonderdeel in een kader geplaatst. Vervolgens worden de aandachtspunten vergeleken met de aanbevelingen die de commissie POO over dit onderwerp doet.

10.2 Samenhang tussen het wat en het hoe

Onderwijsinhouden en hun pedagogisch-didactische vormgeving in samenhang ontwikkelen.

Aandachtspunten classification en framing

Het belangrijkste aandachtspunt dat uit het onderzoek naar voren komt met betrekking tot de relatie tussen classification en framing, is dat inhoud en didactiek in samenhang ontwikkeld en vernieuwd moeten worden. Daarmee kunnen onwerkbare koppelingen, zoals die van sterk afgebakende, hiërarchisch opgebouwde vakken aan een didactiek waarbij de verantwoordelijkheid naar de leerling schuift, in de toekomst worden voorkomen.

De scheiding van het wat en het hoe in het Nederlandse onderwijs is voor Lowyck (2008) reden zich af te vragen hoe goed scholen zijn in het verbinden van het wat met het hoe. Als docenten niet over veel ontwerpknis beschikken, zullen volgens hem opnieuw de uitgeverijen het hoe bepalen. Gezien de rol die de uitgeverijen door politici, ontwikkelaars en docenten in dit onderzoek wordt toegedicht, lijkt dit een juiste veronderstelling. Het bijscholen van docenten om een goede keuze in het hoe, in samenhang met het wat, te kunnen maken, is een noodzakelijke voorwaarde voor onderwijsvernieuwing.

Het onderzoek laat zien dat didactiek en onderwijsinhouden elkaar definiëren en daarom niet zonder elkaar ontwikkeld kunnen worden. Uit de analyse van de interviews komen verschillende argumenten naar voren waarom die verbondenheid bij de ontwikkeling van het studiehuis, gaandeweg wordt losgelaten. Het opnemen van studiehuselementen in de examenregelgeving is een ultieme poging de verbondenheid tussen classification en framing alsnog kunstmatig tot stand te brengen. Het blijkt niet te werken.

Vakachterbannen spelen een grote rol bij beslissingen ten aanzien van inhoud en omvang van schoolvakken. Vakachterbannen worden in het vooronderzoek gedefinieerd als alle externe partijen die op de een of andere manier betrokken zijn bij een schoolvak en het ondersteunen (zie ook par. 1.5.4). Het gaat daarbij om vakdocentenverenigingen, oud-docenten, faculteiten, alumni, maar ook schrijvers, journalisten, politici of andere gezaghebbenden met een zwak voor het schoolvak. Sommigen ondersteunen het vak professioneel, andere alleen uit waardering, nostalgie of andere sentimenten. In de discussie over vakinhoudelijke onderwijsvernieuwingen, inclusief de status en positie van het betreffende vak, wordt veel over de leerling gepraat, maar de leerling zelf is daar niet bij betrokken. Hij maakt

geen deel uit van een 'vakachterban'. Bij het ontwikkelen en bediscussiëren van onderwijsinhouden (in samenhang met de bijbehorende didactiek) zal een manier gevonden moeten worden waarop ook de inbreng van leerlingen in deze discussie mogelijk wordt. Daarvoor zijn verschillende mogelijkheden te bedenken, zoals discussiefora voor leerlingen op internet, aangestuurd en gevoed door docenten, onderwijsondersteuners, politici en andere betrokkenen, onderwijsinhoudelijke vragen als structureel onderdeel van onderzoeken onder leerlingen in het kader van kwaliteitszorg en bij het terugblikken van eindexamenkandidaten op hun opleiding. Ook kan onderwijsinhoudelijke inbreng van leerlingen geïnstitutionaliseerd worden via het Laks. Er zijn ongetwijfeld nog veel meer mogelijkheden om de inbreng van leerlingen bij de ontwikkeling van onderwijsinhouden en de manier waarop deze verworven moeten worden te garanderen, zonder dat deze wordt ondergesneeuwd door andere partijen.

Aanbevelingen commissie POO

De commissie POO pleit in haar eindrapport *Tijd voor Onderwijs* juist voor een aanscherping van het onderscheid tussen het *wat* en het *hoe*:

“De Commissie bepleit voor de toekomst het onderscheid tussen het *wat* en het *hoe* in het onderwijs weer te gaan hanteren als basiscriterium in de rolverdeling tussen overheid en scholen. De overheid moet haar verantwoordelijkheid voor het in heldere kaders vaststellen van het *wat* hernemen. Wat verwachten we nu dat leerlingen op enig moment in hun schoolloopbaan kennen en kunnen? De wijze waarop deze kennis en vaardigheden worden aangebracht is primair aan de scholen.” (*Tijd voor Onderwijs*, p. 142, 143)

Het vasthouden aan de scheiding van het *wat* en het *hoe* vindt zijn bedding in een interpretatie van artikel 23 van de Grondwet waarin is vastgelegd dat de overheid de zorg heeft voor deugdelijk onderwijs en dat de eisen van deugdelijkheid bij de wet worden geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting. Uitgaan van de stellingname zoals ontwikkeld in dit onderzoek, namelijk dat het *wat* en het *hoe* met elkaar verbonden zijn, leidt tot de conclusie dat het zorg dragen voor deugdelijk onderwijs zonder zeggenschap te hebben over de didactiek, een onmogelijke opgave is. Het leidt bovendien tot de conclusie dat de overheid met zeggenschap over het *wat*, impliciet zeggenschap heeft over het *hoe*. Beide gevolgtrekkingen staan haaks op de gebruikelijke interpretatie van artikel 23, namelijk dat het *wat* aan de overheid is en het *hoe* aan de scholen. Die interpretatie komt overeen met het standpunt dat de commissie POO uitdraagt. Dat leidt echter tot aanbevelingen die wringen. Het invullen van het *hoe* is volgens de commissie POO de kerntaak van de scholen. Ze schrijft:

“Dit betekent dat in de scholen zichtbaar wordt welke keuzen er bijvoorbeeld zijn gemaakt uit de meer traditionele klassikale, frontale en docentgestuurde aanpakken en aanpakken die gebaseerd zijn op de uitgangspunten van het nieuwe leren.” (Tijd voor Onderwijs, p. 154)

Voor een vernieuwing van werkvormen stelt de commissie scholen vervolgens de volgende controlevraag voor:

“Welke (nieuwe) onderwijsinhoud vraagt om welke (nieuwe) werkvormen? Vorm volgt immers inhoud.” (Tijd voor Onderwijs, p. 154)

Met deze vraag geeft de commissie aan hoe gelimiteerd de vrijheid van de scholen bij het bepalen van het hoe is en dat van een strenge scheiding van het wat geen sprake is. Op een en dezelfde pagina wordt gesteld dat scholen kunnen kiezen uit een range aan didactieken om de door de overheid vastgestelde inhouden door hun leerlingen te laten verwerven én wordt – geheel in de lijn van Bernstein – onderschreven dat de inhoud de vorm bepaalt.

Er zijn meer aanbevelingen waarbij duidelijk wordt hoe problematisch het vasthouden aan het onderscheid van het wat en het hoe voor de commissie POO is. Ook met het volgende advies begeeft de commissie zich in het grensgebied tussen vakinhoud en didactiek. De commissie adviseert de Kamer:

“– zich te bezinnen op de vraag of vakken als Nederlands en wiskunde in de toekomst niet moeten worden uitgesloten van (de mogelijkheid van) vakkenintegratie of geïntegreerde opname in bredere leergebieden.” (Tijd voor Onderwijs, p. 145)

In een van de aanbevelingen ten aanzien van de rol van de inspectie probeert de commissie de spagaat waarin het onderscheid tussen het wat en het hoe haar brengt, op te lossen door toezicht en handhaven ten aanzien van ‘andere aspecten van kwaliteit’ te gieten in een adviserende rol richting scholen en minister:

“In de WOT moet verder een helder onderscheid worden gemaakt tussen *bij of krachtens een onderwijswet gegeven voorschriften* en andere aspecten van kwaliteit. De toezichthoudende en handhavende rol van de inspectie richt zich met name op de eerstgenoemde voorschriften. Op andere aspecten van kwaliteit heeft de inspectie, op basis van in te stellen onderzoeken, een adviserende rol richting scholen en minister.” (Tijd voor Onderwijs, p.147-148)

Het is echter een schijnoplossing. In de gangbare interpretatie van artikel 23 waar ook de commissie zich aan conformeert, is het hoe aan de scholen en hoeven ze met zo’n advies niets te doen. De minister kán er niets mee doen. Om dezelfde redenen.

De spagaat is ook terug te vinden in de aanbeveling om te komen tot een herziene definitie van onderwijstijd en de normen en bekostiging daaraan aan te passen:

- “ – Lestijd, dat wil zeggen de tijd waarin leerlingen kwalitatief onderwijs genieten van een bevoegd docent, moet in een eenduidige norm worden vastgelegd. Daarnaast kan het bredere begrip *onderwijstijd* worden gehanteerd waaronder naast de lestijd ook andere onderwijs-elementen kunnen vallen zoals zelfstudie-onder-begeleiding of stages. Voor onderwijstijd kan een bandbreedte worden afgesproken
- Wanneer de herijkte definitie, normen en bekostiging, na zorgvuldige consultatie van het veld, door de politiek zijn vastgesteld zal de inspectie consequent en vanaf het eerst jaar de normen moeten handhaven.“
(Tijd voor Onderwijs, p. 150)

De inspectie moet de nieuwe norm consequent gaan handhaven. Daarvoor moet het criterium kwalitatief onderwijs echter worden uitgewerkt, zonder in de zeggenschap van scholen te treden. Wat als een bevoegde docent ervoor kiest leerlingen zelfstandig te laten werken? Is dat lestijd of onderwijstijd?

10.3 Afstemming tussen oud en nieuw

Om te komen tot een legitimatie van onderwijsvernieuwingen, rekening houden met de waarden van zowel de oude rationaliteiten als de nieuwe rationaliteit en de nieuwe rationaliteit afstemmen op de oude rationaliteiten.

Aandachtspunten rationaliteiten

De onderzoeksresultaten tonen ook het belang aan van het door Matthijssen (1982) ontwikkelde concept rationaliteiten. Aan het einde van zijn boek *De elite en de mythe* ziet Matthijssen de middenschool opdoemen als projectie van de sociale rationaliteit. Hij weet echter nog niet of de strijd om de middenschool een rationaliteitenstrijd genoemd mag worden. De technische rationaliteit is op dat moment dominant, maar heeft het moeilijk. Bureaucratische en technische regelsystemen waar niemand meer vat op heeft, zijn volgens Matthijssen verantwoordelijk voor de maatschappelijke ontwikkeling. Economische, sociale en politieke bestaansvoorwaarden zijn onderworpen aan nauwelijks bestuurbare autonome wetten. Matthijssen is vol vertrouwen in de oplossingen die de sociale rationaliteit en de middenschool zullen brengen:

“De nieuwe kennisdefinitie en de daarop gebaseerde nieuwe school- en curriculumorganisatie voorziet in de productie van handelingsbekwaamheden van leerlingen, waarmee de genoemde bestaansvoorwaarden in principe wél bestuurbaar worden.” (Matthijssen, 1982 p. 204)

De vraag is of de middenschool een uitvloeisel is van een nieuwe, sociale rationaliteit. Daarvoor is een nieuwe elite nodig die haar bestaansvoorstelling via het onderwijs kan reproduceren. Wie de nieuwe machthebbers zullen zijn, kan Matthijssen niet zeggen omdat op dat moment de afbraak van de technische rationaliteit veel prominenter is dan de opbouw van de sociale rationaliteit. De tweede reden is dat niet één nieuwe klasse, maar iedereen streeft naar emancipatie. Matthijssen houdt het op een tegenstelling tussen ‘deskundigen’ en ‘leken’. Daarmee slaat zijn theoretisch kader een brug van het modernisme naar het postmodernisme. Volgens Tyler (1999) zijn de idealen van rationele plannen en vooruitgang zoals die van Matthijssen achterhaald en is macht niet langer gebonden aan sociale klassen of groeperingen. De sociale rationaliteit zoals Matthijssen zich die voorstelde is, voordat hij tot ontwikkeling kon komen, overruled door wat in dit onderzoek wordt genoemd: de postmoderne rationaliteit. Reden waarom de middenschool geen kans maakte.

In de studiehuis-ideeën zijn naast invloeden van de sociale rationaliteit waar Matthijssen in de jaren zeventig en tachtig de eerste tekenen van zag, vooral invloeden van zo’n postmoderne rationaliteit terug te vinden. In de brochure *Vershil moet er zijn* (Van der Molen, 1995) zet de stuurgroep uiteen hoe er omgegaan moet worden met verschillen in leerstijlen en begaafdheid, maar ook met sociaal-economische verschillen en etnische en culturele verschillen, ofwel hoe rekening gehouden moet worden met de differentiatie en de uiteenlopende waarden en normen in een postmoderne tijd, ingebed in een pedagogiek van sociale bewustwording. In een tijd waarin de markt heerst en er geen gezamenlijke waarden zijn, lijkt het studiehuis een mogelijkheid te bieden tegemoet te komen aan de enorme diversiteit in de samenleving. Het leren leren komt daarbij niet uit de lucht vallen. Of zoals Lowyck het zegt:

“Men opteerde in toenemende mate voor procesdoelen (‘leren leren’) om te overleven in een postmoderne, onstabiele, en onvoorspelbare maatschappij.” (Lowyck, 2008, p. 471)

Het maatwerk en de diversiteit van de oplossingen die het studiehuis met zich meebrengt, roepen echter onmiddellijk het probleem van controle over zich af. Hoe houd je als overheid greep op deze vorm van onderwijs? Omdat een breed gedragen overeenstemming in waarden en normen ontbreekt, wordt de oplossing gezocht in het verder aanscherpen en detailleren van regels. Zo ver, dat het hart (het tegemoetkomen aan een postmoderne diversiteit) uit het studiehuis wordt

gehaald. In plaats van het vinden van een nieuw evenwicht, worden door een vergaande (examen)regelgeving door de overheid en een centralisering van beleid en regelgeving door steeds grotere schoolbesturen, de met het studiehuis verworven keuzemogelijkheden op de werkvloer, geminimaliseerd.

Matthijssen geeft ook aan hoe een nieuwe rationaliteit die zich vestigt, rekening moet houden met de oude rationaliteiten. Als dat in onvoldoende mate gebeurt, dan komen er problemen met de legitimering. Behalve de dominante technische rationaliteit is ook de literair-godsdienstige rationaliteit nog in ons hedendaags onderwijs terug te vinden. Tijdens de ontwikkelperiode van studiehuis en profielen is met beide 'oude' rationaliteiten onvoldoende rekening gehouden. Ten behoeve van de overtuiging bij het uitdragen van het concept studiehuis is het 'traditionele' onderwijs te vaak weggezet als inadequaaf en achterhaald. Dat roept verzet op en doet – zoals gezegd – afbreuk aan de legitimering van de onderwijsvernieuwing. Het draagt bij aan het ontstaan van groeperingen als Beter Onderwijs Nederland. De oude elite geeft zijn machtsbasis in het onderwijs niet zomaar prijs. De rationaliteitsstrijd is nog lang niet gestreden. Inzicht in de waarden van oude en nieuwe rationaliteiten en het vermogen tot afstemming van de nieuwe rationaliteit op oude rationaliteiten, zal de legitimering van onderwijsvernieuwingen bevorderen.

Aanbevelingen commissie POO

Vanuit het perspectief van een rationaliteitsstrijd lijkt de commissie POO een keuze te maken voor een herwaardering van oude rationaliteiten in de hoop daarmee een betere afstemming tussen oude en nieuwe rationaliteiten te realiseren. De belangrijkste vakinhoud moet helder zijn en daarom beveelt de commissie aan:

- het proces van canonisering geleidelijk te verbreden naar andere vakken (dan geschiedenis en natuurwetenschappen tc);
- bij het zoeken naar een balans tussen kennis en vaardigheden het belang van een gedeelde kennisbasis voor gedeelde waarden in de samenleving een groter accent te geven;
- duidelijke keuzen te maken welke onderwijsinhoud wordt opgenomen in het kerncurriculum” (Tijd voor Onderwijs, p. 144, 145)

Het vastleggen van een kerncurriculum is volgens de commissie POO aan de politiek. De gedachtegang van Matthijssen volgend, treedt de politiek daarbij op als doorgeefluik van die elite die zijn visie op de werkelijkheid tot dominante werkelijkheidsinterpretatie maakt. Politici lijken even ruimte te geven aan diegenen die proberen het onderwijs aan te passen aan een postmoderne rationaliteit. Totdat het gemor van de oude rationaliteiten te groot wordt. Een parlementair onderzoek biedt een mogelijkheid tot het corrigeren van onderwijs dat niet gebaseerd is op

gedeelde waarden in de samenleving. De commissie POO maakt een inschatting van die gedeelde waarden door de oplossing te zoeken in een buiging naar de oude rationaliteiten. Ze lijkt tegelijkertijd aan te voelen dat ze met zaken als canonisering en leerstandaarden niet tegemoet komt aan de diversiteit in de samenleving en daarmee het bestaan van een postmoderne rationaliteit ontkent. De oplossing is het terugdringen van keuzemogelijkheden in onderwijsinhouden te compenseren door de dwarsverbanden in het bestaande onderwijsstelsel te benadrukken en zo nodig te herstellen of aan te vullen. De commissie beveelt daarom aan:

“ – Het kabinet maakt een analyse van de mogelijkheden van dwarsverbanden en overstapmogelijkheden binnen het onderwijsbestel met een zwaartepunt op het voortgezet onderwijs en legt, zonodig, na consultatie van het scholenveld, voorstellen tot verbetering aan de Kamer voor.”
(Tijd voor Onderwijs, p. 149)

Met deze oplossing wordt maatwerk, in het studiehuis bedoeld als didactische opdracht, echter terug gebracht tot overstapmogelijkheden in het bestaande stelsel. In de analyse van de commissie is geen aandacht voor het flexibiliseren van het onderwijs zelf, wel voor de flexibilisering van het stelsel. Maar ook dan binnen de bestaande kaders van een onderwijsstelsel dat al op 12-jarige leeftijd selecteert. Geen maatwerk dat tegemoet komt aan de diversiteit van leerlingen en hun ouders.

10.4 Wederkerigheid tussen vernieuwing en context

Streven naar wederkerigheid in die zin dat onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs die bedoeld zijn als aanpassing aan de context, altijd samengaan met aanpassingen van die context aan het voortgezet onderwijs.

Aandachtspunten aanpassing

De voornaamste aanpassing aan de context die door het voortgezet onderwijs met het ontwikkelen van studiehuis en profielen wordt beoogd, is de aanpassing aan het vervolgonderwijs. Er wordt bij de ontwikkeling van het studiehuis door politici en bestuurders dan ook veel aandacht besteed aan die aanpassing. Van het omgekeerde is nauwelijks sprake. Er worden geen serieuze pogingen ondernomen het hoger onderwijs aan te passen aan het voortgezet onderwijs. Er worden daarover ook geen verplichtende afspraken gemaakt. Het lijkt alsof er een hiërarchie

bestaat: het voortgezet onderwijs in dienst van het vervolgonderwijs. Bij onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs zou sprake moeten zijn van wederkerigheid: het voortgezet onderwijs past zich aan aan de context en de context aan het voortgezet onderwijs. Onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs zouden moeten worden geïnitieerd vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs op de context.

Naast een aanpassing aan het vervolgonderwijs zijn profielen en studiehuis ook een aanpassing aan de financiële context. De economische omstandigheden van de jaren tachtig en negentig zorgen voor bezuinigingen over de volle breedte van de rijksbegroting. Volgens politici mag het studiehuis echter niet gezien worden als een bezuinigingsmaatregel. Wel proberen minister en staatssecretaris met maatregelen zoals het stimuleren van brede scholengemeenschappen en het bevorderen van soepele leerwegen, de efficiency te verhogen. Al is het studiehuis volgens politici geen bezuinigingsmaatregel, toch gebruiken schoolbesturen en schoolleidingen de invoering van het studiehuis wel om de efficiency van het onderwijs op hun scholen te verhogen. Volgens docenten verschuiven de daarbij bezuinigde gelden echter van het primaire proces naar het management.

Een volgende aanpassing van het voortgezet onderwijs is die aan de maatschappelijke vraag om meer autonomie en decentralisatie, ingegeven door het marktdenken in de jaren tachtig en negentig. De aansturing van de overheid is daarbij “vervangen door een aansturing vanuit schoolbesturen en schoolleiding” (Veugelaers 2008, p. 151). Schoolbesturen en schoolleiding verwerven zo zeggenschap over onderwijszaken die daarvoor door de overheid geregeld worden. Dat heeft tot gevolg dat docenten zich uitvoerder voelen van andermans plannen. De toegenomen autonomie van bestuur en leiding zorgt – samen met een gedetailleerde examenregelgeving – voor een verdere afname van de autonomie van docenten en voor een ontkenning van hun professionaliteit. De overheid zou bij het doorschuiven van bevoegdheden naar schoolbesturen rekening moeten houden met de gevolgen daarvan voor andere direct betrokkenen en voor de transparantie van de besteding van publieke gelden.

Het studiehuis is ook een aanpassing aan wetenschappelijke inzichten over leren en onderwijzen. In de openbare verhooren wordt gevraagd naar de wetenschappelijke onderbouwing van de didactische vernieuwingen. Dat is voor het eerst. Uit de antwoorden van deskundigen wordt duidelijk dat het studiehuis weliswaar niet uit de lucht komt vallen, maar dat van een gestructureerde wetenschappelijke onderbouwing geen sprake is. Daar zijn in de plannen ook geen faciliteiten voor beschikbaar gesteld. Een verplichting tot het wetenschappelijk onderbouwen van pedagogisch-didactische onderwijsvernieuwingen is nieuw. Dat zou ertoe moeten leiden dat ook bij die vernieuwingen voorafgaand en flankerend wetenschappelijk onderzoek wordt gefaciliteerd.

Een laatste aanpassing die in de interviews is te onderscheiden, is het gebruikmaken van procesmanagements door het ministerie van onderwijs in de jaren negentig. Het is een aanpassing aan bestuurlijke ontwikkelingen zoals in het bedrijfsleven. Ook voor het ministerie van onderwijs zijn capaciteit, deskundigheid en de voordelen van tijdelijkheid, argumenten om bij grootschalige projecten over te gaan tot het instellen van een procesmanagement. Echter de onduidelijke politieke positie die een procesmanagement zowel buiten als binnen de hiërarchie van het ministerie inneemt, is reden om bij onderwijsvernieuwingen uit te kijken naar organisatievormen waarbij de bevoegdheden vooraf duidelijk zijn.

Aanbevelingen commissie POO

De aanpassingen aan het vervolgonderwijs komen in de aanbevelingen van de commissie niet ter sprake. De commissie POO besteedt ook geen aandacht aan de wederkerigheid van de onderwijsvernieuwingen, noch als het gaat om aanpassingen van de bovenbouw van havo en vwo aan het vervolgonderwijs, noch als het gaat om aanpassingen aan basisschool en basisvorming. De vrijblijvendheid van de ‘vragende’ context blijft onbesproken. Dat is jammer omdat alleen de overheid in een positie verkeert waarin ze afspraken kan eisen tussen de vernieuwer en de ‘vragende’ partij en daarmee een einde kan maken aan deze vrijblijvendheid.

De verschuiving van beleidsbeslissingen van overheid naar schoolbesturen en schoolleidingen – als aanpassing aan de maatschappelijke roep om meer autonomie en decentralisatie – ziet de commissie als een verbetering die gepaard gaat met belangenafwegingen en strijd. De verschillende belangen in en rond de school klinken volgens de commissie echter nog niet voldoende door in het proces van horizontale afstemming en verantwoording. Daar is een versterking van de positie van leraren, leerlingen en ouders voor nodig. De commissie beveelt daarom aan:

“ – dat de minister bij eventuele verdere deregulering van beleid zeker stelt dat zoveel mogelijk beslissingen op het niveau van de school worden neergelegd en de rol van leraren en ouders bij deze beslissingen verzekerd is.” (Tijd voor Onderwijs, p. 156)

Er volgt geen aanbeveling hoe de rol van leraren en ouders verzekerd moet worden. Binnen de huidige regelgeving is die zekerheid niet gegeven. De aanpassingen blijven steken in de laag van bestuurders. De contraproductieve gevolgen voor de zeggenschap op de werkvloer worden afgedaan als een strijd die nog gestreden moet worden.

Aanpassingen aan de financiële context, waar het studiehuis door veel schoolbesturen en schoolleidingen voor wordt ingezet, worden als het aan de commissie ligt, in de toekomst transparanter. De commissie beveelt verschillende maatregelen

len aan om tegemoet te komen aan de behoefte tot inzichtelijkheid in geldstromen op scholen. Ze beveelt aan scholen inzicht te laten verschaffen in welk deel van het schoolbudget ten goede komt aan het primaire proces, aan reserves en aan ondersteuning. Informatie over de inzet van middelen zou op een onderling vergelijkbare manier via internet transparant gemaakt moeten worden.

Over de inzet van geld voor onderwijsvernieuwingen in de onderzoeksperiode, is de commissie niet tevreden. Zij schrijft:

“Het onderzoek heeft uitgewezen dat in de uitvoering van de onderzochte grootschalige onderwijsvernieuwingen veel is misgegaan vanwege het ontbreken van belangrijke randvoorwaarden zoals tijd en geld“ (Tijd voor Onderwijs p 148).

Ook bij de aanbevelingen om in de toekomst te zorgen voor een betere financiering van onderwijsvernieuwingen, gaat de commissie uit van de veronderstelling dat het wat en het hoe van elkaar te scheiden zijn. Als het gaat om overheidsgeïnitieerde vernieuwing is (tijdelijk) extra geld legitiem. Het moet echter geoormerkt worden en is bedoeld voor implementatie. Wanneer het gaat om vernieuwingen op didactisch gebied of reguliere nascholing dan behoren deze volgens de commissie betaald te worden uit de reguliere middelen van de school. De commissie beveelt aan dat:

“– door de overheid geïnitieerde onderwijsvernieuwingen altijd worden voorzien van adequate en (tijdelijk) additionele financiering;
– vernieuwingen die nadrukkelijk behoren tot het domein van de scholen worden betaald uit de reguliere begroting van de scholen.” (Tijd voor Onderwijs, p. 155)

Daarmee krijgen onderwijsinhoudelijke vernieuwingen een andere, betere financiële status dan didactische vernieuwingen. Een samenhangende ontwikkeling van onderwijsinhoud en didactiek wordt met deze aanbevelingen nog verder ontmoedigd.

De commissie doet ook aanbevelingen om te komen tot onderwijsvernieuwingen (zoals het studiehuis) als aanpassing aan wetenschappelijke inzichten over leren en onderwijzen. Om tot ‘evidence based’ of ‘practice based’ vernieuwingen te komen, moet volgens de commissie de relatie tussen de scholen en de wetenschap worden versterkt. Ze kiest daarbij voor de volgende formulering:

“De overheid kan een stimulerende rol spelen bij het tot stand brengen van evidence based of practice based vernieuwingen in de scholen. De commissie beveelt daarbij aan:
– te kiezen voor kleinschalig onderzoek, op deelaspecten gericht, en ook kortlopend;

- rekening te houden met de grote diversiteit aan scholen, de diversiteit aan leerlingen binnen scholen en verschillen tussen stad en platteland;
- te investeren in veel meer aandacht en tijd voor verspreiding van beschikbare gevalideerde kennis.” (Tijd voor Onderwijs, p. 154)

Het gaat hier om keuzes die de commissie POO de overheid aanbeveelt in haar rol als stimulator van wetenschappelijk onderzoek van het pedagogisch-didactische deel van het onderwijs. Dat lijkt niet te rijmen met het standpunt van de commissie ten aanzien van de scheiding tussen het wat en het hoe. Er wordt geen uitspraak gedaan over beschikbare gelden. Moeten scholen die niet afhankelijk willen zijn van de keuze van de overheid of onderzoeksinstituten, maar eigen keuzes willen maken ten aanzien van onderzoek om te komen tot pedagogisch-didactische vernieuwingen, dit onderzoek uit reguliere middelen betalen? Hebben ze zeggenschap bij de besteding van onderzoeksgelden voor onderwijs door de overheid?

Over aanpassingen aan ontwikkelingen in het bedrijfsleven, zoals het gebruikmaken van procesmanagements, worden positieve, noch negatieve aanbevelingen gedaan. In de conclusies (Tijd voor Onderwijs, p.130) merkt de commissie op dat de politiek-bestuurlijke gezagsverhoudingen onder staatssecretaris Adelmund zijn hersteld en het ministerie van OCW het beleidsinitiatief heeft hernomen. Wat dit betekent voor de inzet van procesmanagements bij toekomstige onderwijsvernieuwingen is niet duidelijk.

10.5 Heldere formulering van externe én interne doelen

Doelen onderscheiden in externe én interne doelen en beide soorten helder formuleren.

Aandachtspunten doelbereiking

Dat de aanpassingen van het voortgezet onderwijs aan het vervolgonderwijs veel meer nadruk krijgen dan omgekeerd, is te herleiden tot de gestelde doelen. De voornaamste doelen in de profielnota zijn externe doelen: een betere aansluiting op het hoger onderwijs en kortere leerwegen. Er is in de profielnota minder aandacht voor de eigen behoeften en wensen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, dan voor de wensen van het vervolgonderwijs. Mede dankzij de later toegevoegde studiehuisplannen vallen de voorstellen in vruchtbare bodem.

Het voortgezet onderwijs is op onderdelen vastgelopen en snakt naar interne vernieuwing. De stuurgroep die wordt geïnstalleerd om de voorstellen uit te werken, gebruikt om te ijveren voor een cultuuromslag in het pedagogisch-didactisch handelen, juist wél interne doelen als het bevorderen van de motivatie van leerlingen en het beter omgaan met verschillen. Ontwikkelingen in de leerpsychologie worden gebruikt om naast het stroomlijnen en vernieuwen van de vakkenpakketten ook de didactiek grootschalig te hervormen. Wetenschappers worden geraadpleegd om moderne leertheorieën die in de decennia ervoor zijn ontwikkeld, voor docenten toegankelijk te maken. Pedagogische centra en andere onderwijsondersteuners bedenken cursussen en trainingen om de nieuwe leertheorieën toepasbaar te maken. Het gat tussen de vertaling van deze theorieën en het voldoen aan nieuwe en gedetailleerde examenprogramma's met een traditionele, sterke classificatie, blijkt echter te groot. Naarmate de discussie over de inhouden van de nieuwe examenprogramma's binnen, maar ook buiten de school toeneemt, neemt de rol van de leerpsychologie af. De vaag geformuleerde interne doelen worden ondergesneeuwd door de harde en gedetailleerde eisen van de nieuwe examenprogramma's. Het combineren van de externe en interne doelen, gaat ten koste van de interne doelen. De belangstelling voor de nieuwe leertheorieën en hun vertaling naar de schoolpraktijk verdwijnt naar de achtergrond.

Bij onderwijsvernieuwingen is zowel aandacht nodig voor externe als voor interne doelen van het voortgezet onderwijs. Interne doelen moeten daarbij niet ondergeschikt en afhankelijk gemaakt worden van externe doelen. Het bereiken van beide soorten doelen moet gelijkwaardig worden ondersteund.

Aanbevelingen commissie POO

De aanbevelingen van de commissie POO bewegen zich op het vlak van de externe doelen. De commissie schrijft:

“De overheid staat voor deugdelijk onderwijs. Om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen bewaken is het noodzakelijk het *wat* te definiëren. Het gaat er daarbij om, voor de belangrijkste vakken, zoals vastgelegd in een kerncurriculum, de belangrijkste kennis en vaardigheden concreter vast te leggen. Om scholen in staat te stellen aan de gestelde kwaliteitseisen te voldoen biedt de overheid faciliteiten zoals bekostiging.” (Tijd voor Onderwijs p. 143)

Door middel van canons en leerstandaarden wil de commissie de onderwijsinhouden vervolgens aanscherpen en in overeenstemming brengen met maatschappelijke wensen. Aanbevelingen als het objectiveren van de waarde van de schoolexamens, het voldoen aan internationale standaarden, het wijzigen van

de verhouding schoolexamen – centraal examen en peilingen ten behoeve van de nationale monitor, zijn een ondersteuning voor het bereiken van extern gewenste doelen. Het toezicht van de inspectie richt zich eveneens op het bereiken van externe doelen. Over interne kwaliteitsdoelen kan alleen worden geadviseerd. Zij worden niet nader genoemd. Voor pedagogisch-didactische doelen zijn scholen immers zelf verantwoordelijk. Vermoedelijk ook voor het aanbevelen kleinschalige onderzoek om te zorgen dat de doorgevoerde vernieuwingen om de interne doelen te bereiken, evidence of practice based zijn. Er zijn geen aanbevelingen over de manier waarop scholen zo'n onderzoek kunnen organiseren of over het operationaliseren van de aanbevolen samenwerking met de wetenschap (zie 10.4).

Uit de analyse en de aanbevelingen van de commissie wordt duidelijk dat externe doelen van het onderwijs een heel andere status hebben dan interne doelen. Al is de overheid voor de kwaliteit van beide verantwoordelijk. De poging om met het studiehuis ook de pedagogisch-didactische kant van het onderwijs grootschalig te vernieuwen wordt door de commissie afgewezen als het onterecht treden in de vrijheid van scholen door de overheid. De zwarte piet daarvoor wordt doorgespeeld naar het procesmanagement:

“Een terugkerend patroon is dat de onderwijsvernieuwingen aanvankelijk gaan om veranderingen van het stelsel, of van curriculum en examenvereisten – verantwoordelijkheden van de overheid – maar geleidelijk didactische vernieuwing steeds centraler kwam te staan. Hierbij speelde het procesmanagement een duidelijke rol. Bij de basisvorming ging het om het drieluik Toepassing, Vaardigheid en Samenhang. Bij de tweede fase ging het om het studiehuisconcept. Bij het vmbo ligt sterk de nadruk op zelfstandigheid, contextrijk leren en competenties, elementen van het nieuwe leren. De overheid trad daarbij in de vrijheid van de scholen.” (Tijd voor Onderwijs p. 131)

Over hoe het wel moet, worden geen uitspraken gedaan. De invulling van de interne doelen die ook in examenprogramma's zijn terug te vinden, wordt vanwege de vrijheid van inrichting overgelaten aan de scholen. Hoewel het bereiken van interne doelen een voorwaarde is voor het voldoen aan de kwaliteit van het onderwijs, worden door de overheid daarvoor geen criteria geformuleerd.

10.6 Docenten, leerlingen en ouders als ontwikkelaars

Docenten, leerlingen en ouders als gelijkwaardige partners van andere ontwikkelaars, betrekken bij het ontwikkelingsproces van onderwijsvernieuwingen.

Aandachtspunten integratie

De integratie van het studiehuis in de organisatie wordt gestalte gegeven door de mensen die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het onderwijs. In praktijk zijn dat docenten, leerlingen en hun ouders. Hun aandeel in de ontwikkeling van het studiehuisidee in de jaren negentig, is echter niet in overeenstemming met het belang dat zij vertegenwoordigen voor het reilen en zeilen van het onderwijs op de werkvloer.

De docent kent verschillende rollen. Hij is werknemer, vakdocent, pedagoog en didacticus. Zijn status als vakdocent wordt voor een belangrijk deel bepaald door de status van het schoolvak dat hij of zij doceert. De status van een schoolvak in de bovenbouw van havo en vwo wordt bepaald door de positie die het vak inneemt in de profielstructuur, of het wel of niet wordt afgerond met een centraal examen en het aantal studielasturen dat eraan wordt toegekend. Docenten zijn voor de belangen van hun vakdocentschap verenigd in vak(docenten)verenigingen. Bij de onderhandelingen over de positie van het vak in de nieuwe profielstructuur zijn de vakverenigingen de overlegpartner voor de overheid. Ze zijn vertegenwoordigd in de vakontwikkelgroepen en mede verantwoordelijke voor de overlading van de examenprogramma's. Voor het bewaken van hun arbeidsvoorwaarden zijn docenten verenigd in onderwijsbonden. Voor de pedagogisch-didactische component van het leraarsvak (in de sociale en postmoderne rationaliteit het hart van het leraarschap) is er geen belangenvereniging en geen overlegpartner voor de overheid. Het is bovendien het deel van het leraarschap waarvoor de overheid de verantwoordelijkheid bij de scholen legt en deze bij de docent. Het is ook het deel waarin docenten zich bij de invoering van het studiehuis niet gesteund voelen. Bronneman merkt in een voorbereidend rapport voor de commissie POO het volgende op over het ontbreken van een beroepsorganisatie voor leraren:

“Door het ontbreken van een eigen beroepsorganisatie waren leraren de afgelopen jaren feitelijk een speelbal in handen van uiteenlopende politieke en maatschappelijke krachten.” (SCP 2007/8, p. 265/266).

Uiteraard zijn er behalve docenten die als vertegenwoordigers deelnemen aan

vakontwikkelgroepen, ook docenten actief in netwerken. Het gaat dan echter om slechts enkele docenten per school. Bovendien houden de meeste netwerken zich slechts met één onderwerp bezig. Dat een deel van de docenten op de een of andere manier betrokken is bij de ontwikkeling van een vak of een deelgebied van het studiehuis, betekent niet dat dé docenten erbij betrokken zijn. Fullan (1982) vertelt hoe men in de jaren zestig en zeventig in Noord-Amerika veronderstelt dat als enkele docenten deelnemen aan curriculumcommissies of betrokken worden bij programmaontwikkeling, dat zal helpen om alle docenten de vernieuwingen te laten accepteren. Zo werkt het niet volgens hem. Voor de meeste docenten komen vernieuwingen die zijn ontwikkeld door mededocenten net zo goed van buiten als wanneer ze door de universiteit of de overheid ontwikkeld zijn.

Hoewel in de retoriek het belang van de leerling centraal staat, blijken de partijen die deelnemen aan het ontwikkelingsproces van de vernieuwingen, veel tijd te besteden aan het behartigen van eigen belangen. De leerling zelf is slechts vertegenwoordigd in een periodiek overleg van het Laks met de staatssecretaris. Ook ouders staan voornamelijk aan de zijkant. Zij spreken in de interviews de hoop uit bij volgende onderwijsvernieuwingen wél een stem te hebben, maar realiseren zich dat ze als ouders dan beter georganiseerd moeten zijn. Om het studiehuis goed te laten integreren in het voortgezet onderwijs is van docenten, leerlingen en ouders steun aan het vernieuwingsbeleid en trouw aan de schoolorganisatie nodig. Dat lijkt met zo weinig inbreng bij de ontwikkeling van de ideeën, ondanks hun specifieke rol en deskundigheid, een onmogelijke opgave.

Ondanks hun aanvankelijk enthousiasme in de beginfase, verpakken docenten de verplichte vernieuwingen die de overladen examenprogramma's met zich meebrengen, in oude gewoontes. Ze kiezen voor pragmatische oplossingen. Het begrip zelfstandigheid staat symbool voor de stagnatie van de pedagogisch-didactische vernieuwingen. Het wordt in het onderzoek als extern én als intern doel beschouwd. Als intern doel is het een vaardigheid die aangeleerd en geoefend moet worden om daarmee het leerproces te bevorderen. Verschillende ondervraagden zien zelfstandigheid echter als een eigenschap die een leerling moet bezitten om het in het studiehuis te kunnen rooien en niet over een intern onderwijsdoel of een didactische opdracht aan de docent. Zelfs de voorzitter van de stuurgroep spreekt in haar interview over het 'aankunnen' van het studiehuis. Onderwijskundigen als Wijnen stellen daar tegenover dat het gaat om een groeiproces bij de leerling dat goed begeleid moet worden door de docent. Vervolgens blijkt dat docenten in de voorbereidingsperiode nauwelijks in staat worden gesteld om zich het regisseren van zo'n groeiproces tot zelfstandigheid eigen te maken. Er is geen geld, geen tijd en het scholingsaanbod van onderwijsondersteuners is gericht op de vraag van schoolleidingen, niet op die van individuele docenten. Zelfstandigheid in het studiehuis wordt een eis aan de leerling en geen pedagogisch-didactische opdracht. Het studiehuis verzandt in een eentonig ritueel van begeleid huiswerk maken. Het

doorbreken van oude gewoontes kost tijd en geld. Daar moet bij vernieuwingen rekening mee gehouden worden. Ze vastleggen in regelgeving is geen oplossing.

Aanbevelingen commissie POO

Volgens de commissie POO raken de onderzochte onderwijsvernieuwingen in korte tijd omstreden. Dat heeft volgens de commissie verschillende oorzaken:

“Het feit dat de onderzochte onderwijsvernieuwingen in korte tijd zeer omstreden werden hangt naar het oordeel van de onderzoekscommissie dan ook met name samen met de politiek-ideologische inkleuring van de plannen, met de ongewenste sturing op de pedagogisch-didactische aanpak (*het hoe*), en de grote onderschatting van de implementatie van onderwijsvernieuwingen.” (Tijd voor Onderwijs, p. 131)

Dit onderzoek komt deels tot een andere conclusie. Het onderschrijft de onderschatting van de implementatie. Het waagt zich op basis van de geanalyseerde ‘studiehuisinterviews’ niet aan een beoordeling van de politiek-ideologische inkleuring van de plannen. Het oordeel over een ongewenste sturing op de pedagogisch-didactische aanpak wordt echter niet gedeeld. Ten tijde van de eerste studiehuisvoorstellen blijkt daar bij schoolleiders en docenten veel draagvlak voor te bestaan. Leerlingen en hun leefwereld zijn veranderd. Dat vraagt om aanpassing. In een busopstelling vijftig minuten luisteren naar een leraar en na school thuis de behandelde stof verwerken, blijkt geen optie meer. Veel scholen zijn zelf aan het experimenteren om dit probleem te tackelen. Uit de interviews blijkt dat het verlies aan draagvlak op de werkvloer niet ontstaat door de pedagogisch-didactische vernieuwingen an sich maar door de combinatie met de nieuwe, overladen en gedetailleerde examenprogramma’s.

Ook de aanbevelingen van de commissie POO om de invloed van de docent op vernieuwingsvoorstellen te vergroten, worden gestuurd door het onderscheid tussen het wat en het hoe. Ten aanzien van de vakinhoud beveelt de commissie aan:

“de vernieuwing van deze vakinhouden in de toekomst vorm te geven als een geleidelijk proces met een grote mate van betrokkenheid van vakdocenten, en de vernieuwing niet zozeer vorm te geven in een groot-schalige onderwijshervorming van bovenaf.” (Tijd voor Onderwijs, p. 143).

Leerlingen en hun ouders spelen in de aanbeveling geen rol. De ‘grote mate van betrokkenheid van vakdocenten’ wordt niet geconcretiseerd. Het is niet duidelijk of het gaat om betrokkenheid van vakdocenten op hun werkplek, of georganiseerde betrokkenheid via vakinhoudelijke verenigingen. De aanbeveling suggereert dat vakinhoudelijke vernieuwingen voortaan niet meer grootschalig van bovenaf

zullen moeten plaatsvinden maar van onderop. Hoe wordt de verantwoordelijkheid van de overheid vervolgens gerealiseerd? Komt er een ambtelijke en daarna parlementaire toetsing waarna locale voorstellen landelijk worden ingevoerd? Of biedt de aanbeveling ruimte voor een overheid die zich beperkt tot een visie op onderwijs, vorm gegeven in algemene doelen waarna het aan scholen en docenten is, in samenspraak met leerlingen en ouders, deze te vertalen in onderwijsinhouden en lesmateriaal?

Ten aanzien van het hoe stelt de commissie dat scholen verantwoordelijk zijn voor de pedagogisch-didactische praktijk en overige aspecten van het schoolklimaat. De invloed van docenten en ouders daarop kan volgens de commissie als volgt worden geregeld:

“De keuzen van de scholen worden vastgelegd in hun schoolplannen, waarover zij verantwoording afleggen aan het bevoegd gezag/bestuur, maar vooral ook aan ouders. Van belang hierbij is dat bij het tot stand komen van beleidsplannen docenten, maar ook niet-onderwijzend personeel, intensief worden betrokken. Daarnaast zijn er wettelijke waarborgen, zoals bijvoorbeeld vastgelegd in de Wet Medezeggenschap op scholen, die er voor zorgen dat beleidsontwikkeling een zaak is van management én medewerkers. De commissie beveelt aan dat meer ruimte wordt geboden en genomen om van deze wettelijke rechten gebruik te maken.” (Tijd voor Onderwijs, p. 154)

De aanbeveling is consistent in de ontkenning van de invloed van het wat op het hoe en op de noodzaak beide in samenhang te ontwikkelen. De invloed van docenten, leerlingen en ouders op de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs op de school zal door de aanbeveling niet veranderen.

10.7 Gedeelde waarden

Streven naar gedeelde waarden als basis voor het ontwikkelen en invoeren van onderwijsvernieuwingen op school.

Aandachtspunten patroonhandhaving

Wil een onderwijsvernieuwing op een school kans van slagen hebben, dan moeten direct betrokkenen centrale aspecten van hun eigen inzichten erin terug kunnen vinden. Volgens Senge (1992) is echte gezamenlijkheid in een organisatie geba-

seerd op een gemeenschappelijke richting, een gemeenschappelijke visie en gemeenschappelijke waarden. In zijn praktijkboek schrijft hij dat om een gemeenschappelijke visie op te bouwen, continue processen moeten worden opgezet en aangepast “opdat mensen op alle niveaus in de organisatie zich kunnen uitspreken” (Senge, Kleiner, Roberts, Boss & Smith, 1998, p. 258). Binnen een schoolorganisatie zijn er veel plaatsen en momenten waar het creëren van een gezamenlijke waardeoriëntatie plaats kan vinden. Overal waar mensen samenkomen in onderwijssituaties, vergaderingen, voorlichtingsbijeenkomsten, of anderszins communiceren zoals in schoolbladen, mailboxen en websites worden meningen uitgesproken en gevormd. In dit onderzoek wordt gesproken over de zorg van schoolbesturen en schoolleidingen voor de ‘studiehuissocialisatie’ van docenten, leerlingen en ouders. Naast die ‘zorg van bovenaf’ bestaat er voor de leden van een schoolgemeenschap een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het komen tot gemeenschappelijke onderliggende waarden van vernieuwingen.

Een van de middelen om als docent vertrouwd te raken met het studiehuis is nascholing. Voor nascholing wordt geen extra geld beschikbaar gesteld. Het moet betaald worden uit de reguliere nascholingspot. Nascholing wordt ingehuurd bij onderwijsondersteuners als pedagogische centra, maar alleen door scholen die daar het belang van inzien. In de cao van docenten is tijd vastgelegd voor professionalisering. Dat docenten die tijd daar niet voor gebruiken, ligt volgens hun vertegenwoordigers aan de overheid (die te weinig geld beschikbaar stelt en met de nieuwe examenprogramma’s zorgt voor een toename van de werkdruk), aan het gebrek aan medewerking van de schoolleiding en aan het ontbreken van een adequaat nascholingsaanbod. Het externe attributiegehalte voor het onvoldoende voorbereid zijn op de pedagogisch-didactische veranderingen is hoog bij de docentvertegenwoordigers.

Uitgeverijen bieden docenten met methodes de helpende hand bij de studiehuissocialisatie, maar kunnen in dezen niet de leidende partij zijn. Hun belangen en hun waardeoriëntatie ten aanzien van het onderwijs liggen anders. Bij de invoering van het studiehuis wordt er echter zwaar op de producten van de uitgeverijen geleund. Dat zorgt voor een interpretatie van de vernieuwingen die niet overeen hoeft te komen met die van de beleidsontwikkelaars of de schoolorganisatie. Aan het contact met uitgeverijen wordt zowel door het ministerie als door de stuurgroep, relatief veel tijd besteed. De invloed die methodes hebben op het onderwijs en de ondersteuning die deze de docent bieden, lijken hoger te worden ingeschat dan de invloed van opleiding of nascholing. De informatiebijeenkomsten van de uitgeverijen voor de nieuwe methodes, worden door docenten gebruikt om hun tekort aan kennis door onvoldoende bij- en nascholing, in korte tijd enigszins bij te spijkeren. De afhankelijkheid van de methode en daarmee van de keuze van de uitgever, wordt daardoor alleen maar groter. Met een hoofdrol voor de methodes bepalen uitgeverijen voor een groot deel op welke manier de vernieuwing wordt ingevoerd. Commerci-

ele belangen zijn daarbij leidend. Met een vrije markt voor educatieve uitgevers is het niet te voorkomen dat de verkoopbaarheid en niet de beoogde doelen van de vernieuwing, leidend is bij de inrichting van de methodes.

Voor aanstaande docenten zijn lerarenopleidingen (naast hun stagescholen) de belangrijkste bron voor het internaliseren van onderwijsvernieuwingen. Een taak die deze met het organiseren van bij- en nascholing ook uitoefenen voor zittende docenten. Toch zijn lerarenopleiders in die functie in de interviews afwezig.

De studiehuis-socialisatie voor ouders is op veel scholen beperkt tot voorlichtingsavonden en voor leerlingen tot contacten van en met Laks en deelname aan experimenten op de werkvloer.

Het opbouwen van een gemeenschappelijke visie en het vertrouwd maken van docenten maar ook van leerlingen en hun ouders met onderwijsvernieuwingen, zou een structureel onderdeel moeten vormen van het voorbereidingsproces. Dat wil niet zeggen dat dat de eigen verantwoordelijkheid van deze groepen in dezen uitsluit. Zowel de beschikbare financiën als de beschikbare tijd voor professionalisering van docenten zouden zichtbaar gemaakt moeten worden. Over de besteding ervan zouden zowel school als docent verantwoording moeten afleggen. Bij- en nascholing moeten ervoor zorgen dat de afhankelijkheid van docenten van methodes, met name bij het invoeren van onderwijsvernieuwingen, wordt teruggedrongen.

Aanbevelingen commissie POO

Afgaande op de woorden van de verantwoordelijke ambtenaar, is de stuurgroep van mening dat voor een goede invoering van het studiehuis een totale cultuuromslag nodig is. Nascholing voor zoiets is volgens de ambtenaar nauwelijks te betalen. Die onbetaalbare nascholing komt met de aanbeveling van de commissie dat scholen vernieuwingen op didactisch gebied uit reguliere middelen moeten betalen (zie 10.4) echter wel op het bordje van de scholen te liggen. De commissie doet geen aanbeveling om de zeggenschap van docenten over de inzet van nascholingsgelden en van hun (eigen) professionaliseringstijd te vergroten. De commissie POO wil wel dat er de komende jaren geïnvesteerd wordt in zowel de initiële opleiding als in de bijscholing van docenten. Ze beveelt daarbij aan:

- “ – De hbo-lerarenopleidingen moeten naar het oordeel van de commissie, in afwijking van wat in het hoger onderwijs gebruikelijk is, door de overheid vastgestelde curricula en examenprogramma's krijgen.
- De mogelijkheid moet onderzocht worden om het verwerven van een onderwijsbevoegdheid voor academici weer een (keuze)onderdeel te laten zijn van hun reguliere universitaire opleiding, zodat zij met hun studie meerdere loopbaanmogelijkheden creëren. Bezien moet worden

of de kans dat academici (tijdelijk, of op een later moment in hun carrière) kiezen voor het leraarsberoep hierdoor kan worden vergroot.” (Tijd voor Onderwijs, p. 150 en 151)

Beide aanbevelingen zijn bedoeld om de vakinhoudelijke expertise van docenten te verhogen. De commissie bevestigt deze conclusie door in haar laatste aanbeveling te stellen:

“De overheid moet bij het formuleren van de vereiste kwaliteitseisen van leraren geheel afzien van een expliciete of impliciete inhoudelijke keuze van toe te passen pedagogiek/didactiek. Dergelijke keuzen zijn aan scholen in overleg met docenten.” (Tijd voor Onderwijs, p. 151)

In tegenstelling tot de voeding van de vakdiscussie blijft de voeding van de pedagogisch-didactische discussie op de scholen afhankelijk van individuele initiatieven van opleidingen, schoolleidingen en docenten.

Het informeren en voorbereiden van ouders en leerlingen op onderwijsvernieuwingen, krijgt geen plaats in de aanbevelingen van de commissie. Zij doet ook geen andere aanbevelingen die het zoeken naar een gemeenschappelijke visie ten aanzien van onderwijsvernieuwingen op scholen zouden kunnen bevorderen.

10.8 De eigen dynamiek tussen stabiliserende en destabiliserende tendensen

Aandachtspunten uitwisselingen

Bij onderwijsvernieuwingen tijd inruimen voor de eigen dynamiek tussen stabiliserende en destabiliserende tendensen in het voortgezet onderwijs.

In dit discussiehoofdstuk gaat de aandacht uit naar de uitwisselingen die de meeste spanningen veroorzaken, namelijk die tussen de tegenover elkaar liggende functiegebieden. Het gaat om de functiegebieden aanpassing en integratie enerzijds en patroonhandhaving en doelbereiking anderzijds. De conclusies met betrekking tot deze diagonale uitwisselingen komen in het kort op het volgende neer. Door het maatwerk en door de veranderde verhoudingen op de werkvloer die de invoering van het studiehuis met zich mee brengt, nemen differentiatie en decentralisatie toe. Om een nieuw evenwicht te bereiken moet deze tendens worden gecompenseerd. Voórádat op scholen de eigen dynamiek tussen stabiliserende en destabilise-

rende tendensen heeft kunnen zorgen voor een nieuwe stabiele situatie, wordt de compensatie van buitenaf aangereikt. Ten eerste door de effecten van een aanpassing die al voor de ontwikkeling van het studiehuis in gang is gezet en waarbij o.a. bevoegdheden van de overheid ten aanzien van de inzet van personeel, roosters en de groepering van leerlingen, bij schoolbesturen worden neergelegd. Schoolbesturen vertalen deze verworven zeggenschap in een nieuwe vorm van centralisatie. Ten tweede door het aanscherpen van de examenregelgeving in een richting die een ontwikkeling van het studiehuis bemoeilijkt in plaats van stimuleert. Zowel decentralisatie als differentiatie worden door deze overheidsmaatregelen overgecompenseerd waardoor het studiehuis zijn aanpassingsfunctie voor het voortgezet onderwijs niet kan realiseren.

Om de aanpassingsfunctie van onderwijsvernieuwingen in de toekomst meer kans te geven, moeten effecten van overheidsmaatregelen vooraf in kaart gebracht worden. Het idee is niet nieuw. Pieters en Jochems (2003) pleitten al in 2003 voor Onderwijs Effect Rapportages naar analogie van Milieu Effect Rapportages. Bij het in kaart brengen moet rekening worden gehouden met alle functies en uitwisselingen van het systeem voortgezet onderwijs. Zo had het effect van de toenemende macht van door fusies steeds groter wordende schoolbesturen op de verhoudingen binnen de schoolmuren voorspeld kunnen worden. De nieuwe hiërarchische verhoudingen doen afbreuk aan de school als professionele gemeenschap waardoor de voedingsbodem om te komen tot gedeelde waarden ten aanzien van aanstaande onderwijsvernieuwingen, verslechtert. Bij het voorzien in een aangescherpte, gedetailleerde examenregelgeving om de waarde van het diploma te kunnen blijven garanderen, had men zich de consequenties voor de gewenste pedagogisch-didactische aanpassingen moeten realiseren. Ook hiervan had men de gevolgen voor de volle breedte van het systeem en voor de aanpassingen aan de context moeten voorzien.

Aanbevelingen commissie POO

Het gaat in deze paragraaf om de uitwisselingen tussen functies. Verschillende aanbevelingen van de commissie POO die betrekking hebben op deze functies zijn in voorafgaande paragrafen besproken. In paragraaf 10.4 is aan de hand van de aanbevelingen van de commissie POO besproken hoe deze de effecten van het verschuiven van bevoegdheden van de overheid naar schoolbesturen wil bijsturen. De aanbevelingen tot een verbreding van de canonisering en het invoeren van leerstandaarden in paragraaf 10.3, zullen de mogelijkheden tot maatwerk en differentiatie eerder bemoeilijken dan stimuleren. De aanpassingsfunctie van het studiehuis wordt verder bemoeilijkt doordat scholen pedagogisch-didactische vernieuwingen uit reguliere middelen zullen moeten betalen. Voor een wetenschappelijke onderbouwing van deze vernieuwingen, waarvan de noodzaak door de ondervragers bij herhaling wordt benadrukt, zijn scholen afhankelijk van de medewerking en de

onderzoeksgelden van de wetenschap (zie 10.4). Voor onderwijsvernieuwing waarvoor de overheid verantwoordelijk is, de vakinhoudelijke, wordt voorgesteld in de begroting structureel middelen te reserveren. De commissie:

“Aangezien de commissie een meer geleidelijk proces van vernieuwing van (kern)curricula en examenprogramma’s voorstaat, ligt het voor de hand in de reguliere begroting structureel middelen te reserveren voor dit vernieuwingsproces.” (Tijd voor Onderwijs, p. 148).

De ongelijkheid in beschikbare gelden benadrukt nogmaals de onevenwichtigheid in de belangen die gehecht worden aan ontwikkelingen in classification en framing en staat haaks op de uitkomst van dit onderzoek dat ze in samenhang ontwikkeld moeten worden. Extra geld voor classification versterkt bovendien de centralisatie/stabilisatie-as.

Om het systeem voortgezet onderwijs goed te laten functioneren zou de overheid scholen de ruimte moeten geven na de destabilisatie die een vernieuwing altijd teweeg brengt, een nieuw, eigen evenwicht te vinden, alvorens in te grijpen met landelijke maatregelen.

Met de aanbevelingen zorgt de commissie voor een verdere versterking van de centralisatie-as en maakt het daarmee voor het studiehuis nog moeilijker het systeem voortgezet onderwijs aan te passen aan de maatschappelijke behoeften aan maatwerk en diversiteit. Het benadrukken en herstellen van de doorstroombmogelijkheden in een bestaand onderwijsstelsel dat al op 12-jarige leeftijd selecteert, is geen compensatie voor dit gemis.

10.9 Tot slot

Deze studie is samen te vatten in zeven woorden:

*samenhang
afstemming
wederkerigheid
helderheid
gelijkwaardigheid
visie
dynamiek*

Samenhang in het curriculum.

Afstemming tussen oud en nieuw.

Wederkerigheid tussen onderwijs en context.

Helderheid in geformuleerde doelen.

Gelijkwaardigheid van belanghebbenden.

Visie ontwikkeld en gedeeld.

Dynamiek van tegengestelde krachten.

Samenhang in het curriculum zoals verbeeld in het spinneweb van Van den Akker (2003) en in het klassieke artikel over classification en framing van Bernstein (1971). Afstemming tussen oud en nieuw zoals aanbevolen door Matthijssen (1982). De wederkerigheid tussen onderwijs en context, het belang van helder geformuleerde interne én externe doelen, de noodzaak van gelijkwaardigheid van belanghebbenden en het zoeken naar een gedeelde visie als uitkomst van de toepassing van de functionele analyse van Parsons (1959). En tot slot het eerbetoon aan de eigen dynamiek van scholen in het omgaan met de destabilisatie die iedere onderwijsvernieuwing met zich mee brengt. Met dank aan Tyler (1999). Zeven woorden als de sleutel voor een geslaagde onderwijsvernieuwing.

Samenvatting

Dit proefschrift gaat over de vraag waarom grootschalige onderwijsvernieuwingen gaandeweg de rit vaak veel van hun maatschappelijk draagvlak verliezen. Om de oorzaken daarvan te achterhalen, is een onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis van dit soort onderwijsvernieuwingen uitgevoerd. Als onderzoekscasus is gekozen voor de ontwikkeling van het studiehuis. De redenen om voor het studiehuis te kiezen zijn de maatschappelijke beroering die pedagogisch-didactische hervormingen blijken op te leveren, de rol van de overheid en de opvallende verandering in het draagvlak onder docenten.

Als introductie in het probleemgebied en als zoektocht naar bruikbare concepten worden in een oriënterend onderzoek adviesrapporten en interviews geanalyseerd. Terwijl in onderwijskundige literatuur op diverse plaatsen is te lezen hoe belangrijk de samenhang in het curriculum is, laat de analyse zien dat het onderwijsvernieuwingsproces uitmondt in twee min of meer los van elkaar staande vernieuwingsbesluiten: een besluit over het vernieuwen van onderwijsinhouden en een besluit over de gewenste pedagogisch-didactische vormgeving.

Voor deze ontwikkelingen worden verschillende verklaringen gevonden. Er kan te weinig aandacht zijn geweest voor de samenhang tussen de onderwijsinhouden en de pedagogisch-didactische vormgeving van de vernieuwingen (Bernstein, 1971). Het zou ook kunnen komen door de dominante rol die de zogenaamde 'vakachterbannen' spelen (Goodson, 1988). De conclusie van Tyack en Tobin (1993) dat de culturele constructie van het idee hoe een 'echte' school eruit hoort te zien moeilijk te veranderen is, kan het studiehuis eveneens parten spelen. Veugelers (2004) wijst op de tegenstelling tussen de toenemende autonomie van het onderwijs en de groeiende behoefte aan controle die dat oproept bij de overheid. Deze controle strekt zich bij het studiehuis uit over de pedagogiek en de organisatie van het leren, wat volgens van den Akker (2003) in tegenstelling is met onze 'vrijheid van onderwijs'.

De behoefte samenhang aan te brengen tussen de gevonden verklaringen is aanleiding om een theoretisch kader voor onderwijsvernieuwingen te construeren. Leidende concepten daarbij zijn de interne, externe en functionele samenhang tussen de curriculumcomponenten. Bij interne samenhang gaat het om de onderlinge relatie tussen alle producten en processen die met de ontwikkeling van het curriculum zelf te maken hebben. Externe samenhang betreft de relatie tussen de curriculumontwikkeling en de context waarbinnen deze plaatsvindt. Daarmee worden zowel de consequenties van het curriculum voor de context als de invloed van de maatschappelijke en culturele context op het curriculum bedoeld. Functionele

samenhang staat voor de relatie tussen enerzijds de interne en externe samenhang en anderzijds de functionele problemen binnen het onderwijs als sociaal systeem.

Bij de interne samenhang in het product van curriculumvernieuwing wordt stil gestaan bij de door Bernstein (1971) ontwikkelde concepten *classification* en *framing* en de relatie tussen beide. Als (vak)inhouden van elkaar zijn afgebakend door sterke grenzen spreekt Bernstein van een sterke classificatie. (Vak)inhouden die gemakkelijk zijn te integreren, kennen een zwakke classificatie. *Frame* gaat over de relatie tussen docent en leerling en over de controle over het leerproces. Bij een zwakke framing ligt het zwaartepunt bij de leerling en bij een sterke framing bij de docent. De interne samenhang in het proces van curriculumvernieuwing wordt, geïnspireerd door Goodlad (1979), ook verkend met behulp van de functionele analyse van de structuur van sociale systemen van Parsons (1959). Voor Parsons zijn sociale systemen entiteiten die zich onderscheiden van de omgeving. Ieder sociaal systeem wordt volgens hem door twee assen (de as intern – extern en de as middelen – doelen) gesplitst in vier gebieden. Deze vier gebieden of subsystemen staan voor de vier functionele problemen waar ieder sociaal systeem voortdurend mee te maken heeft en oplossingen voor moet vinden: aanpassing (a), doelbereiking (b), integratie (c) en patroonhandhaving (d). Ieder subsysteem kent dominante actoren. In dit onderzoek zijn dat onder andere bewindslieden, parlementariërs, ambtenaren en adviescommissies (a), besturen en verenigingen (b), docenten, leerlingen en ouders (c) en scholen, schooldirecties en verzorgingsinstellingen (d). De subsystemen kunnen ieder op zich ook weer gezien worden als een sociaal systeem dat zich splitst in vier subsystemen.

Externe samenhang is onder te verdelen in invloed van het curriculum op de context, invloed van de context op het curriculum en wederzijdse beïnvloeding van context en curriculum. Voor een beschrijving van de invloed van het curriculum op de context, wordt o.a. gebruikgemaakt van de concepten zichtbare en onzichtbare pedagogieën van Bernstein (1975). Om de invloed van de context op het curriculum te beschrijven wordt o.a. gebruikgemaakt van het door Goodson geïntroduceerde concept ‘publics’ of ‘constituencies’ dat in dit onderzoek vertaald wordt in het begrip (vak)achterbannen.

Bernstein (1996) en Matthijssen (1982) leveren de voornaamste bouwstenen voor het onderbouwen van de wederzijdse beïnvloeding van context en curriculum. Volgens Bernstein creëert het onderwijs zowel bij leerlingen als docenten een pedagogische identiteit. Die identiteit geeft vervolgens weer richting aan hun (latere) invloed op het onderwijs. Voor Matthijssen is onderwijs de neerslag van de dominante werkelijkheidsinterpretatie, in zijn woorden: rationaliteit. Het onderwijs zorgt echter op zijn beurt voor een continuering van de werkelijkheidsinterpretatie in de maatschappelijke context. Matthijssen onderscheidt drie vormen van rationaliteit: de godsdienstig-literaire, de technische en de sociale rationaliteit.

Tyler (1995) situeert de problematiek van de interne en externe samenhang in het modernisme/postmodernisme-debat. Zijn visie is aanleiding in dit onderzoek de rationaliteiten van Matthijssen uit te breiden met een vierde, postmoderne rationaliteit. Tyler (1999) brengt vervolgens een synthese tot stand tussen interne en externe samenhang door ze te interpreteren als functionele problemen bij curriculumvernieuwing. Deze relatie tussen interne en externe samenhang enerzijds en functionele problemen anderzijds, wordt in dit onderzoek aangemerkt als functionele samenhang. Tyler presenteert als alternatief voor de pedagogische identiteiten van Bernstein de interpretatie van Baum (1976) van het functionele analysemodel van Parsons. Dat model laat zien dat er voor de oplossing van de functionele problemen van een systeem een constante uitwisseling nodig is tussen de verschillende subsystemen. Al die uitwisselingen zijn volgens Baum belangrijk, maar de uitwisselingen tussen de diagonaal tegenover elkaar liggende subsystemen doelbereiking en patroonhandhaving en die tussen de subsystemen aanpassing en integratie hebben een speciaal integrerende status. De effecten van beide uitwisselingen afzonderlijk, zijn tegengesteld. De uitwisselingen tussen doelbereiking en patroonhandhaving zijn stabiliserend, centraliserend en regulerend, die tussen aanpassing en integratie destabiliserend, decentraliserend en deregulerend. Samen zorgen ze echter voor evenwicht binnen het systeem. In turbulente tijden zoals het postmodernisme, neemt de spanning tussen beide tendensen toe. De grenzen van totalitaire controle om eenheid en samenhang te bewaren en van deregulering om tegemoet te komen aan gedifferentieerde eisen en omstandigheden, worden opgezocht. De contradicties zijn echter typerend voor de dynamiek van een sociaal systeem en als opbouwend te kenmerken.

Het theoretisch kader mondt uit in een model dat zijn basis vindt in de functionele analyse van sociale systemen zoals ontwikkeld door Parsons en leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- 1. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen classificatie en framing tot uitdrukking?*
- 2. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid tot uitdrukking?*
- 3. Hoe komt bij de ontstaansgeschiedenis van het studiehuis de relatie tussen het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid enerzijds en de betrokkenheid op elkaar van classificatie en framing anderzijds, tot uitdrukking?*

Om antwoorden te vinden op bovenstaande vragen wordt gebruikgemaakt van het onderzoeksmateriaal van de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs. Op de geselecteerde (delen van) interviews worden twee analyse-activiteiten uitgevoerd. De eerste activiteit is een functionele analyse van de ontwikkeling van het studiehuis gezien vanuit het perspectief van het voortgezet onderwijs als so-

ciaal systeem. De tweede activiteit is een functionele analyse gezien vanuit het perspectief van het studiehuis als eigenstandig sociaal systeem binnen het systeem voortgezet onderwijs. Bij de presentatie van de data wordt dit onderscheid in acht genomen. Het gaat bij beide analyses om de instandhouding van het systeem van waaruit gekeken wordt.

Kijkend vanuit het systeem voortgezet onderwijs naar het functioneren van de verschillende subsystemen vallen de volgende zaken op. Bij de functie aanpassing (a) gaat het vooral om aanpassingen van het voortgezet onderwijs aan de context. De context past zich echter nauwelijks aan het voortgezet onderwijs aan. Bij de functie doelbereiking (b) gaat de meeste aandacht uit naar externe doelen, vooral doelen die betrekking hebben op de aansluiting op het vervolgonderwijs. De interne doelen die gericht zijn op het goed functioneren van het voortgezet onderwijs zelf en de interne samenhang, komen weinig aan bod. De integratiefunctie (c) van het voortgezet onderwijs wordt op de werkvloer negatief beïnvloed door het gelijktijdig invoeren van het studiehuis en de nieuwe examenprogramma's die slecht op elkaar zijn afgestemd. Bij de functie patroonhandhaving (d) valt op dat het draagvlak voor profielen en studiehuis in eerste instantie groot is, maar later afkalft. Een landelijke nascholing om docenten vertrouwd te maken met het studiehuis, wordt niet gerealiseerd. Weinig docenten zijn betrokken bij netwerken. Ze hebben weinig tijd voor vernieuwingen. Methodes blijken doorslaggevend.

Kijkend vanuit het systeem studiehuis is de belangrijkste aanpassing (a) die het voortgezet onderwijs als context aan het studiehuis moet realiseren, het centraal stellen van de leerling. Het belangrijkste doel (b) van het studiehuis is het omgaan met verschillen. (c) Dat wordt moeilijk omdat docenten door de versnippering van het studiepakket en het omzetten van studielasttabellen in lestabellen, minder contacttijd krijgen. Er wordt niet genoeg rekening gehouden met de professionele ontwikkeling van docenten noch met andere voorwaarden voor vernieuwing. De solidariteit van de werkvloer met het studiehuis lijdt onder de gedetailleerdheid van de examenprogramma's en de werkdruk die deze met zich meebrengen. Het onderwijs voor leerlingen wordt (nog) saaier. (d) De boodschappen van de stuurgroep worden op de werkvloer vaak anders vertaald dan de bedoeling is. De gedetailleerde regelgeving, het debat over de invoeringsdatum en het falen van de invoering van het studieplanning- en registratiesysteem, verminderen het gezag voor de overheid (dat nodig is voor de acceptatie van doelen en beleid) op de werkvloer.

Op basis van de analyseresultaten worden de onderzoeksvragen beantwoord.

1. De relatie tussen classification en framing bij de ontwikkeling van het studiehuis komt als volgt tot uitdrukking. De strijd tussen de verschillende vakachterbannen om status en positie van het eigen vak zeker te stellen, leidt tot een behoud van

sterk afgebakende vakken. Nieuwe leergebieden waarmee de vakgrenzen zouden kunnen worden overstegen, komen nauwelijks van de grond. Het studiehuisconcept dat parallel aan de nieuwe examenprogramma's wordt ontwikkeld, wordt gekenmerkt door gelijkwaardiger verhoudingen tussen docent en leerling en vraagt om onderhandelbare onderwijsinhouden. De combinatie van de zwakke framing van het studiehuis met de sterke classificatie van nieuwe examenprogramma's wringt. Het gevolg is dat het studiehuis wordt teruggebogen tot een variant met een sterkere framing die beter bij de programma's past.

2. De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op het functioneren van de afzonderlijke subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid. Bij de samenvatting van de data zijn de voornaamste kenmerken van het functioneren van de subsystemen van voortgezet onderwijs en studiehuis aan de orde gekomen. De onderlinge afhankelijkheid wordt gekenmerkt door de uitwisselingen tussen de subsystemen. In de uitwisselingen tussen aanpassing en doelbereiking worden relatief weinig middelen ingezet, terwijl er veel veranderingen en aanpassingen worden gevraagd. In de uitwisseling tussen doelbereiking en integratie blijkt dat de middelen die ter beschikking gesteld worden om de interne doelen te bereiken, ontoereikend zijn. Dit heeft als gevolg dat door docenten en leerlingen niet voorzien wordt in het ruilmiddel steun of solidariteit met het beleid. Daarmee valt het draagvlak op de werkvloer onder het beleid weg. De uitwisselingen tussen integratie en patroonhandhaving laten zien dat door een gebrek aan middelen en het afschuiven van de verantwoordelijkheid voor de professionalisering door alle betrokkenen, de socialisatiefunctie met betrekking tot het studiehuis in de verdrukking komt. De functie komt voor een deel in handen van commerciële uitgevers, die andere belangen hebben dan de vernieuwers. De uitwisselingen tussen patroonhandhaving en aanpassing zorgen, door de toenemende autonomie van scholen op het gebied van financiën en personeelsbeheer, voor andere verhoudingen in de schoolorganisatie. Het zwaartepunt van de interpretatie van het studiehuis ligt bij de directie. Daardoor neemt de autonomie van de docent binnen de klas af.

Er vinden ook uitwisselingen plaats tussen de diagonaalsgewijze gepositioneerde functiegebieden. In de uitwisselingen tussen de subsystemen patroonhandhaving en doelbereiking lijkt het alsof de vrijheid die scholen krijgen bij de inrichting van hun studiehuis betekent dat scholen ook autonomer worden op het gebied van onderwijs. De gedetailleerde regelgeving en de overlappende examenprogramma's zorgen er echter voor dat de toename in autonomie beperkt blijft tot het beheer van de middelen. Om als organisatie te overleven worden de meeste studiehuisen aangepast aan het bestaande patroon op de school. Dat gaat ten koste van het hart van het studiehuisidee: het centraal stellen van de leerling en het kunnen omgaan met verschillen.

De uitwisselingen tussen de functiegebieden aanpassing en integratie laten zien dat het systeem voortgezet onderwijs zich met het studiehuis aanpast aan de diversiteit van de samenleving en aan een andere leefcultuur van jongeren met veranderde hiërarchische verhoudingen. Het betekent echter een destabilisering van de bestaande organisatie. Door een gebrek aan middelen en professionalisering zijn docenten op de werkvloer niet in staat deze destabilisatie op te vangen. Zij grijpen terug op oude gewoontes.

3. De laatste onderzoeksvraag heeft betrekking op de relatie tussen het functioneren van de subsystemen en hun onderlinge afhankelijkheid en de betrokkenheid op elkaar van classification en framing bij de ontwikkeling van het studiehuis. Het antwoord kan als volgt worden samengevat. Curriculumvernieuwing is een van de manieren waarop het voortgezet onderwijs zich als systeem ten opzichte van een veranderende omgeving handhaaft. Daarbij zijn de diagonale uitwisselingen tussen de functies van het systeem van cruciaal belang. De uitwisselingen tussen doelbereiking en patroonhandhaving zijn stabiliserend, centraliserend en regulerend, die tussen aanpassing en integratie destabiliserend, decentraliserend en deregulerend. Hoewel ze in hun effecten afzonderlijk tegengesteld zijn, kunnen ze samen zorgen voor een evenwicht tussen zelfhandhaving en verandering.

Het studiehuis biedt een oplossing voor het voortgezet onderwijs om zich aan de gedifferentieerde en gefragmenteerde wereld van de jaren negentig aan te passen. Het studiehuis staat voor een zwakke framing, voor zachte grenzen tussen docenten en leerlingen en voor onderhandelbare inhouden. Doordat onderwijsinhouden ter discussie gesteld worden en meer vormen van instructie en begeleiding mogelijk worden, veranderen de verhoudingen tussen docent en leerling, waardoor ze beter aansluiten aan de leefcultuur van leerlingen. Door het maatwerk en door de veranderde verhoudingen op de werkvloer nemen differentiatie en decentralisatie toe. Met het invoeren van het studiehuis wordt de as aanpassing en integratie, met aan de ene kant de beleidsmakers op het institutionele niveau van het voortgezet onderwijs en aan de andere kant docenten, ouders en leerlingen, versterkt. Om als systeem in stand te blijven mag het evenwicht tussen de beide diagonale assen echter niet verstoord worden. Dat kan door de decentralisering die het studiehuis met zich meebrengt te compenseren door de as doelbereiking en patroonhandhaving te versterken. Aan de ene kant van die as (doelbereiking) bevindt zich de overheid als voornaamste actor en aan de andere kant (patroonhandhaving) de scholen en schooldirecties, met achter zich hun schoolbesturen. Gelijktijdig met de invoer van het studiehuis zorgt de overheid voor een toename van de autonomie van schoolbesturen. Omdat dat beleid zorgt voor decentralisatie lijkt het op het eerste gezicht contraproductief als het gaat om het versterken van de as doelbereiking en patroonhandhaving. Het beleid heeft echter als effect dat de autonomie van

docenten afneemt en de centralisatie op het niveau van de scholen en scholenconglomeraten toeneemt. Aan de kant van de overheid vindt er ook versterking plaats. Om te grote variëteiten in onderwijsinhouden terug te dringen, verkleint de overheid de aanvankelijke ruimte voor scholen in de examenregelgeving. De invloed van onderdelen met een zwakke classificatie wordt teruggedrongen ten gunste van onderdelen met een sterke classificatie. Om de waarde van het diploma te kunnen blijven garanderen, probeert de overheid door een gedetailleerde regelgeving de toenemende vrijheid van scholen met betrekking tot inhouden in te dammen en neemt daarbij en passant ook de didactische vrijheden mee. Wat bedoeld is als compensatie van de destabilisatie die het studiehuis als onderwijsvernieuwing met zich meebrengt, schiet door. Het studiehuis wordt zover teruggedrongen dat het als aanpassing aan de diversiteit van de samenleving en aan nieuwe verhoudingen in de maatschappij, geen kans krijgt. Het kan zijn aanpassingsfunctie voor het systeem voortgezet onderwijs niet waar maken.

Op basis van het ontwikkelde model worden zeven aandachtspunten geformuleerd voor toekomstige onderwijsvernieuwingen. Om de betekenis van deze aandachtspunten te verduidelijken worden ze vergeleken met de aanbevelingen die resulteren uit het onderzoek dat de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijs heeft verricht, onder andere naar de totstandkoming van het studiehuis.

1. Onderwijsinhouden en hun pedagogisch-didactische vormgeving in samenhang ontwikkelen.

De commissie POO pleit in haar eindrapport voor een aanscherping van het onderscheid tussen het wat en het hoe. Een van de uitkomsten van dit onderzoek is echter dat inhoud en didactiek van elkaar afhankelijk zijn en daarom in samenhang ontwikkeld en vernieuwd moeten worden. Dat betekent dat het zorg dragen voor deugdelijk onderwijs door de overheid (zoals vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet) zonder zeggenschap te hebben over de didactiek, een onmogelijke opgave is. Het leidt bovendien tot de conclusie dat de overheid met zeggenschap over het wat, impliciet zeggenschap heeft over het hoe. Beide gevolgtrekkingen staan haaks op de aanbevelingen van de commissie.

2. Om te komen tot een legitimatie van onderwijsvernieuwingen, rekening houden met de waarden van zowel de oude rationaliteiten als de nieuwe rationaliteit en de nieuwe rationaliteit afstemmen op de oude rationaliteiten.

Om geen problemen te krijgen met de legitimering moet volgens Matthijssen een nieuwe rationaliteit die zich vestigt, rekening houden met de oude rationaliteiten en doen oude rationaliteiten er verstandig aan, essentiële onderdelen van de nieuwe rationaliteit in te lijven. Bij het uitdragen van het concept studiehuis als

voorbode van een nieuwe rationaliteit, wordt het 'traditionele' onderwijs te vaak weggezet als inadequaaf en achterhaald. Daarmee verzuimt de nieuwe rationaliteit rekening te houden met de oude rationaliteiten. De commissie POO komt met het aanbevelen van een proces van canonisering, een gedeelde kennisbasis voor gedeelde waarden en een kerncurriculum, wel tegemoet aan de oude rationaliteiten. Vervolgens compenseert ze de mogelijkheden die het studiehuis biedt om tegemoet te komen aan de diversiteit in de samenleving, door de dwarsverbanden in het bestaande onderwijsstelsel te benadrukken en zo nodig te herstellen of aan te vullen. Door de vele differentiatiemogelijkheden van het studiehuis te reduceren tot overstapmogelijkheden in het bestaande stelsel ontkent de commissie de essentie van de nieuwe rationaliteit. Terwijl de stuurgroep bij de introductie van het studiehuis te weinig rekening houdt met de oude rationaliteiten, houdt de commissie POO met haar advies te weinig rekening met de nieuwe rationaliteit. Beide maken dezelfde fout.

3. Streven naar wederkerigheid in die zin dat onderwijsvernieuwingen in het voortgezet onderwijs die bedoeld zijn als aanpassing aan de context, altijd samengaan met aanpassingen van die context aan het voortgezet onderwijs.

De voornaamste aanpassing aan de context door het voortgezet onderwijs met het ontwikkelen van studiehuis en profielen, is de aansluiting op het vervolgonderwijs. Deze aanpassing is vooraf als doel gesteld, maar speelt geen rol in de aanbevelingen van de commissie POO. De commissie besteedt ook geen aandacht aan de wederkerigheid van de onderwijsvernieuwingen, zoals aanpassingen van het hoger onderwijs aan de vernieuwingen van de tweede fase, aanpassingen van de tweede fase aan de basisvorming en van de basisvorming aan het basisonderwijs. De vrijblijvendheid van de 'vragende' onderwijscontext blijft onbesproken. Dat terwijl alleen de overheid in een positie verkeert waarin ze afspraken kan eisen tussen de vernieuwer en de 'vragende' partij en daarmee een einde kan maken aan deze vrijblijvendheid. Bij het voortgezet onderwijs lijkt het alsof het vervolgonderwijs de koers bepaalt zonder zichzelf ergens toe te verplichten. Vernieuwingen hebben alleen kans van slagen als de context bereid is zich daaraan aan te passen. Als zo'n wederkerigheid niet wordt beoogd, staat het succes op voorhand op losse schroeven.

4. Doelen onderscheiden in externe én interne doelen en beide soorten helder formuleren.

De aanbevelingen van de commissie POO gaan over externe doelen die ingegeven worden door maatschappelijke wensen. Om de kwaliteit van het onderwijs te kunnen bewaken moet volgens de commissie het wat worden gedefinieerd. Voor

de belangrijkste vakken moeten de kennis en vaardigheden concreter worden vastgelegd. Canons en leerstandaarden moeten de onderwijsinhouden vervolgens aanscherpen en in overeenstemming brengen met maatschappelijke wensen. De commissie neemt in haar aanbevelingen geen interne doelen op. In de profielnota ligt het accent ook op externe doelen. De stuurgroep die met de uitvoering wordt belast formuleert echter wel interne doelen als het bevorderen van de motivatie van leerlingen en het beter omgaan met verschillen. Zij gebruikt ontwikkelingen in de leerpsychologie om naast het stroomlijnen en vernieuwen van de vakkenpakketten, de didactiek grootschalig te hervormen. De resultaten van het onderzoek laten zien hoe in de loop van het proces de belangstelling voor de nieuwe leertheorieën en hun vertaling naar de schoolpraktijk naar de achtergrond verdwijnt. De combinatie van de expliciet geformuleerde externe doelen met de niet expliciet geformuleerde interne doelen, gaat ten koste van de interne doelen. Om dit bij toekomstige onderwijsvernieuwingen te voorkomen, moeten naast externe doelen, ook interne doelen expliciet worden geformuleerd. Ook moeten de implicaties van externe doelen voor interne doelen en die van interne doelen voor externe doelen helder zijn. Door interne doelen niet concreet genoeg (de stuurgroep), of zelfs helemaal niet (de commissie POO) te formuleren, wordt het onmogelijk in te schatten wat ze voor de praktijk zullen betekenen en of ze haalbaar zijn.

5. Docenten, leerlingen en ouders als gelijkwaardige partners van andere ontwikkelaars, betrekken bij het ontwikkelingsproces van onderwijsvernieuwingen.

De aanbevelingen van de commissie POO om de invloed van de docent op vernieuwingsvoorstellen te vergroten, worden gestuurd door het onderscheid tussen het wat en het hoe. Voor de vernieuwing van vakinhouden wordt aanbevolen deze in de toekomst vorm te geven als een geleidelijk proces met een grote mate van betrokkenheid van vakdocenten. Die betrokkenheid wordt echter niet geconcretiseerd. Ten aanzien van het hoe stelt de commissie dat scholen verantwoordelijk zijn voor de pedagogisch-didactische praktijk. De invloed van docenten en ouders daarop kan volgens de commissie worden geregeld doordat de keuzen van de scholen worden vastgelegd in schoolplannen, waarover zij verantwoording afleggen aan het bestuur, maar vooral ook aan ouders. De commissie noemt ook wettelijke waarborgen, zoals vastgelegd in de Wet Medezeggenschap op scholen. Daarmee verwijst de commissie naar regelgeving die al bestond tijdens de ontwikkeling van het studiehuis, maar toen niet bleek te werken. Leerlingen waren tijdens dat proces immers slechts vertegenwoordigd in een periodiek overleg van het Laks met de staatssecretaris en ook ouders stonden voornamelijk aan de zijkant. Slechts enkele docenten per school waren actief in netwerken, die zich meestal slechts met één onderwerp bezighielden. Voor de pedagogisch-didactische component van het leraarsvak bestond geen belangenvereniging en was er in de ogen van de

overheid geen overlegpartner. De commissie verzuimt duidelijk te maken waarom diezelfde regelgeving bij volgende onderwijsvernieuwingen wel zou werken. Om voor toekomstige hervormingen op de werkvloer solidariteit en steun te genereren, lijkt aanvullende of andere regelgeving nodig.

6. Streven naar gedeelde waarden als basis voor het ontwikkelen en invoeren van onderwijsvernieuwingen op school.

Wil een onderwijsvernieuwing op een school kans van slagen hebben dan moeten direct betrokkenen daarin de essentie van hun eigen inzichten terug kunnen vinden. Ze hebben een gezamenlijke verantwoordelijkheid om tot gemeenschappelijke onderliggende waarden te komen. Veel scholen zijn bij de invoering van het studiehuis er niet in geslaagd een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen. De commissie POO doet geen aanbevelingen hoe het zoeken naar een gemeenschappelijke visie op scholen zou kunnen worden versterkt. Toch zullen docenten, leerlingen en ouders in de toekomst intensiever betrokken moeten worden bij het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op onderwijsvernieuwingen op “hun” school. Docenten, leerlingen en ouders moeten ook vertrouwd raken met de vernieuwingen. In dit onderzoek wordt gesproken over ‘studiehuissocialisatie’. Een van de middelen om als docent vertrouwd te raken met een vernieuwing is nascholing. De aanbevelingen die de commissie POO daarover doet zijn bedoeld om de vakinhoudelijke expertise van docenten te verhogen. De overheid moet volgens haar afzien van een expliciete of impliciete inhoudelijke keuze van toe te passen pedagogiek/didactiek. In tegenstelling tot de voeding van de vakdiscussie blijft de voeding van de pedagogisch-didactische discussie op de scholen daarmee afhankelijk van individuele initiatieven van opleidingen, schoolleidingen en docenten. In die omstandigheden zullen de kansen op een adequate nascholing en een betere professionalisering stijgen als docenten meer zeggenschap krijgen over de inzet van nascholingsgelden en de (eigen) professionaliseringstijd.

7. Bij onderwijsvernieuwingen tijd inruimen voor de eigen dynamiek tussen stabiliserende en destabiliserende tendensen in het voortgezet onderwijs.

In dit onderzoek ligt het accent op de uitwisselingen tussen de diagonaal tegenover elkaar liggende functionele subsystemen, die de meeste spanningen veroorzaken. Daarbij zijn de uitwisselingen tussen de functies aanpassing en integratie decentraliserend en deregulerend en daardoor destabiliserend. Die tussen patroonhandhaving en doelbereiking centraliserend en regulerend en daardoor stabiliserend. Om als systeem goed te kunnen functioneren moet er een balans zijn tussen de tendensen tot stabilisatie en destabilisatie. Onderwijsvernieuwingen als het studiehuis zorgen voor een tijdelijke destabilisatie. Overheidsmaatregelen als het

overdragen van verantwoordelijkheden aan schoolbesturen en het aanscherpen van de examenregelgeving zorgen echter voor een structurele overcompensatie van deze destabilisatie. Met als gevolg dat het studiehuis zijn aanpassings- en integratiefunctie voor het voortgezet onderwijs niet kan realiseren.

De commissie POO zet met haar aanbevelingen deze lijn van de overheid voort. Bij verdere deregulering moeten volgens de commissie zoveel mogelijk beslissingen op het niveau van de school gelegd worden waarbij de rol van leraren en ouders moet worden verzekerd. Binnen de bestaande verhoudingen zal een verdere deregulering de nieuwe vorm van centralisatie op het niveau van schoolbesturen en hun directies echter doen toenemen. Het uitgangspunt van de commissie dat scholen de pedagogisch-didactische vernieuwingen uit reguliere middelen moeten betalen, zorgt ervoor dat zij voor een wetenschappelijke onderbouwing van pedagogisch-didactische vernieuwingen afhankelijk blijven van de medewerking en de onderzoeksgelden van de wetenschap. Voor onderwijsvernieuwing waarvoor de overheid verantwoordelijk is, de vakinhoudelijke, wordt voorgesteld in de begroting structureel middelen te reserveren. Ook deze voorkeursbehandeling voor de ontwikkeling van een sterke classificatie, versterkt de centralisatie. De aanbevelingen tot een verbreding van de canonisering en het invoeren van leerstandaarden gaan ten koste van de mogelijkheden van het studiehuis het systeem voortgezet onderwijs aan te passen aan de maatschappelijke behoefte aan maatwerk en differentiatie. Ook deze aanbevelingen verstevigen in feite de tendens tot centralisatie. Het benadrukken en herstellen van de doorstroommogelijkheden in een bestaand onderwijsstelsel dat al op 12-jarige leeftijd selecteert, is hiervoor geen compensatie.

De vergelijking van de aandachtspunten uit dit onderzoek met de aanbevelingen van de commissie POO leidt tot de conclusie dat de gefragmenteerde aanbevelingen van de commissie geen recht doen aan de functionele samenhang van het systeem voortgezet onderwijs. Het in dit onderzoek ontwikkelde model toont aan dat voorstellen die geen rekening houden met die samenhang, weinig kans van slagen hebben. Om vernieuwingen in de toekomst succesvol te laten zijn, zouden effecten van overheidsmaatregelen op het functioneren van het voortgezet onderwijs, vooraf in kaart gebracht moeten worden. Daarbij zou rekening moeten worden gehouden met alle functies en uitwisselingen van het systeem voortgezet onderwijs. Een idee dat aansluit bij het pleidooi voor Onderwijs Effect Rapportages (Pieters en Jochems 2003).

Summary

This dissertation discusses the question why large-scale educational changes often lose much of their societal support along the way. To discover what causes this, a study into the history of development of such educational changes has been conducted. The development of the Studyhouse has been used as case study. The reasons for this choice are the social unrest pedagogic-didactic reforms appear to result in, the role of the government, and the striking change in support among teachers.

Serving as an introduction to the problem area as well as a search for usable concepts, an exploratory study is conducted to analyse advisory reports and interviews. Although several studies on didactics state the importance of coherence in the curriculum, the analysis shows that this educational reform results in two more or less separate reform decisions: one decision on the reform of the educational contents and a decision on the ideal pedagogical educational design.

Different explanations can be found for these developments. There is a possibility that there has been too little attention for the coherence between the educational contents and the reforms' pedagogic-didactic design (Bernstein 1971). Another explanation could be the dominant role of the so-called 'constituencies' (Goodson 1988). Tyack and Tobin's conclusion (1993) that the cultural construction of the idea what a 'real' school should be like is difficult to change, could also be playing tricks on the Studyhouse. Veugelers (2004) points out the juxtaposition of an increasing autonomy in education and the government's growing need of control because of it. Regarding the Studyhouse, this control extends over the pedagogy and the organisation of learning, which goes against our 'freedom of education', according to Van den Akker (2003).

The need for coherence between these explanations has led to the construction of a theoretical framework for educational reforms. Leading concepts are the internal, external and functional coherence between the curriculum components. Internal coherence here indicates the mutual relationship between all products and processes having to do with the development of the curriculum itself. External coherence is the relationship between the curriculum development and the context within which this development takes place. This concerns both the consequences of the curriculum as well as the influence of social and cultural context on the curriculum. Functional coherence stands for the relationship between the internal and external coherence on the one hand, and the functional problems within education as a social system on the other.

In the discussion of the internal coherence within the product of curriculum reform, Bernstein's (1971) concepts of classification and framing and their mutual relationship are dealt with. If contents (of a subject) are demarcated by strong boundaries, Bernstein speaks of strong classification. Contents (of a subject) that are easily integrated have a weak classification. The concept of framing involves the relationship between teacher and student, and the control over the learning process. Within a weak framing the focus is on the student, and within a strong framing the focus is on the teacher. Inspired by Goodlad (1979), the internal coherence in the process of curriculum reform is also explored by means of Parsons' functional analysis of the structure of social systems (1959). According to Parsons, social systems are entities that distinguish themselves from their environment. Every social system is split into four areas by means of two axes (the axis internal/external and the axis means/goals). These four areas or subsystems represent the four functional problems that every social system is continually confronted with and needs to solve: adaptation (a), goal-attainment (b), integration (c), and pattern-maintenance (d). Each subsystem has its dominant actors. In this study, among these are members of government, members of parliament, civil servants and advisory committees (a), administrations and associations (b), teachers, students and their parents (c), and schools, school boards, and education support services (d). Subsequently, these subsystems can each be regarded as a social system that splits into four subsystems itself.

External coherence can be categorized into influence of the curriculum on the context, influence of the context on the curriculum, and mutual influence of context and curriculum. For a description of the influence of the curriculum on the context, Bernstein's concepts of visible and invisible pedagogies (1975) are used, among others. To explain the influence context has on the curriculum, one of the concepts that are used is the concept introduced by Goodson called 'publics' or 'constituencies'.

Bernstein (1996) and Matthijssen (1982) provide the principal materials for the underpinning of the mutual influence of context and curriculum. According to Bernstein, education creates a pedagogical identity within students as well as teachers. Said identity consequently gives direction to their (future) influence on education. To Matthijssen, education is a shaping of the dominant interpretation of reality or, in his words: rationality. However, education on its part causes a continuation of the interpretation of reality in the social context. Matthijssen distinguishes three forms of rationality: religious-literary rationality, technical, and social rationality.

Tyler (1995) situates problems concerning the internal and external coherence within the debate of modernism versus postmodernism. This vision is the reason to add a fourth, postmodern reality to Matthijssen's rationalities in this study. Tyler

(1999) then synthesizes the internal and external coherence by interpreting these as functional problems within curriculum reform. In this study, this relationship between internal and external coherence on the one hand and functional problems on the other is called functional coherence. As an alternative for Bernstein's pedagogical identities, Tyler presents Baum's interpretation (1976) of Parson's functional model of analysis. His model shows that for a system's functional problems to be solved there needs to be a constant exchange between the different subsystems. All these exchanges are important according to Baum, yet the exchanges between the subsystems opposing each other diagonally – goal-attainment and pattern-maintenance and between the subsystems adaptation and integration – have a specially integrating status. The effects of both separate exchanges are opposed. The exchanges between goal-attainment and pattern-maintenance are stabilizing, centralizing and regulating, those between adaptation and integration have a destabilizing, decentralizing and deregulating effect. However, together they provide a balance within the system. In turbulent times such as the postmodernist period, tension between the two tendencies mounts. The boundaries of totalitarian control that maintain unity and coherence and those of deregulation to meet differentiated demands and circumstances are explored. These contradictions, however, are typical of the dynamics of a social system and can be said to be constructive.

The theoretical framework concludes in a model of which the origin lies in the functional analysis of social systems developed by Parsons and leads to the following research questions:

1. *In the history of development of the Studyhouse, how is the relationship between classification and framing expressed?*
2. *In the history of development of the Studyhouse, how is the functioning of the separate subsystems and their mutual dependence expressed?*
3. *In the history of development of the Studyhouse, how is the relationship expressed between the functioning of the separate subsystems and their mutual dependence on the one hand, and the mutual relationship of classification and framing on the other?*

In order to find answers to the above questions, research material from the Parliamentary Investigation Committee on Innovations in Education (PICIE) is being used. Two types of analysis activities are conducted on selected (parts of) interviews. The first activity is a functional analysis of the development of the Studyhouse from the perspective of secondary education as a social system. The second activity is a functional analysis from the perspective of the Studyhouse as an independent social system within the system of secondary education. In the presentation of the data, this distinction between secondary education as a social system

and the Studyhouse as a social system, is taken into account. The basic assumption of both analyses is the systems' desire to survive.

Looking at the functioning of the different subsystems from the viewpoint of the system of secondary education, the following is noticed. The function of adaptation (a) especially deals with the adaptations of secondary education to the context, whereas the context hardly adapts to secondary education. The function of goal-attainment (b) is mostly concerned with external goals, especially goals pertaining to the connection to further education. Internal goals that are focused on the well-functioning of secondary education itself and the internal coherence are barely discussed. The integration function (c) of secondary education is negatively affected in the workplace due to the simultaneous implementation of both the Studyhouse and the new exam curricula, both of which are badly tailored to one another. Looking at the function of pattern-maintenance (d), it is striking to see that the support for profiles and the Studyhouse is initially quite widespread, yet loses ground later. A nationwide training to make teachers comfortable with the Studyhouse is not being realized. There is hardly any time for reforms. Teaching modules prove to be decisive.

From the perspective of the system Studyhouse, the most important adaptation (a) that secondary education should realize as context to the Studyhouse is putting the main focus on the student. The most important goal (b) of the Studyhouse is properly dealing with differences. (c) This will be challenging, since teachers are granted less contact hours due to fragmentation of the curriculum and the conversion of study load tables in lessons tables. The professional development of teachers is not being sufficiently considered, and neither are any other conditions for reform. The workplace's solidarity with the Studyhouse is suffering from the detailed examination programmes and the work load these involve. For the students, education becomes (more) boring. (d) Messages delivered by the steering committee are often interpreted differently by employees. The detailed rules, the debate concerning the implementation date and the failing of the realization of the study planner system and registration system decrease the government's authority (which is needed for the acceptance of goals and policy) in the workplace.

The research questions are answered based on the results from the analysis.

1. The relationship between classification and framing with regard to the development of the Studyhouse is expressed as follows. The struggle between the different constituencies for the security of status and position of their own subject, results in the preservation of strictly closed-off subjects. New areas of learning that could overcome these subject boundaries are hardly ever realized. The Studyhouse concept that is being developed alongside the new examination programmes is characterized by more equal relationships between teacher and student and asks

for negotiable educational content. The combination of the Studyhouse's weak framing and the new examination programmes' strong classification causes friction. As a result, the Studyhouse is changed back into an alternative with a strong framing, better fitting the curricula.

2. The second research question concerns the functioning of the separate subsystems as well as their mutual dependence. In the data summary, the most prominent features of the functioning of the subsystems have been covered. The mutual dependence is characterized by the exchanges between the subsystems. In the exchanges between adaptation and goal-attainment relatively few means are used, although many changes and adaptations are needed. In the exchanges between goal-attainment and integration it turns out that the means available to achieve the internal goals are insufficient. As a result, teachers and students do not provide for support or solidarity as means of exchange with the policy. Thus, the support for the policy in the workplace disappears. The exchanges between integration and pattern-maintenance show that the socializing function of the Studyhouse is compromised due to a lack of means and the shirking of responsibility for professionalization by all involved. In part, this function falls to commercial publishers having different interests than the innovators. Because of the schools' increasing autonomy where finance and personnel are concerned, the exchanges between pattern-maintenance and adaptation lead to a change in relations within the schools' organisations. Management has the final say over the interpretation of the Studyhouse. This results in teachers losing their autonomy in the classroom.

There are also exchanges between the diagonally opposed function areas. In the exchanges between the subsystems pattern-maintenance and goal-attainment, it appears that schools given a greater freedom in organising their Studyhouse also become more autonomous in their education. However, due to the detailed rules and the brimming examination programmes the increase in autonomy is limited to a control over means. For an organisation to survive, most Studyhouses are adapted to the school's existing pattern. All this at the expense of the idea of the Studyhouse: putting the student first and properly dealing with differences.

The exchanges between the function areas adaptation and integration show that by introducing the Studyhouse, the system secondary education adapts to society's diversity and youth's different culture with its changed hierarchical relations. Nevertheless, this causes a destabilizing of the existing organisation. Because of a lack of means and professionalization, teachers in the workplace are unable to answer this destabilisation, and thus revert to their old habits.

3. The final research question concerns the relationship between the functioning of

the subsystems and their mutual dependence, and the mutual involvement of classification and framing in the development of the Studyhouse. The answer can be summarized as follows. Curriculum reform is one of the ways in which secondary education as a system can maintain in relation to its changing surroundings. The diagonal exchanges between the system's functions are of crucial importance here. The exchanges between goal-attainment and pattern-maintenance are stabilizing, centralizing and regulating, whereas those between adaptation and integration are destabilizing, decentralizing and deregulating. Although they are opposed in their separate effects, together they could create a balance between self-preservation and change.

The Studyhouse offers a solution for secondary education to adapt to the differentiated and fragmented world of the nineties. The Studyhouse presents a weak framing, soft boundaries between teachers and students and negotiable contents. The educational contents are put up for discussion and more forms of instruction and guidance are being made available, which changes the relationship between teacher and student so it better fits the students' youth culture. Because of customized education and the changing relations in the workplace, there is an increase of differentiation and decentralization. With the implementation of the Studyhouse the axis of adaptation and integration, with policymakers at the institutional level of secondary education on the one side, and teachers, parents and students on the other, is consolidated. In order for the system to be preserved, the balance between both diagonal axes should not be disturbed. This can be achieved by compensating the decentralization involved with the Studyhouse by consolidating the axis of goal-attainment and pattern-maintenance. On one side of that axis (goal-attainment) the government is the major actor and on the other side (pattern-maintenance) it is the schools and the school boards along with their school councils. Coinciding with the implementation of the Studyhouse, the government increases the autonomy of the school councils. With that policy leading to decentralization, it initially seems to be counterproductive with regard to consolidation of the axis goal-attainment and pattern-maintenance. However, the policy's effect is that of a decrease of the teachers' autonomy and an increase of centralization at schools and school conglomerates. The government's position is also consolidated. Since the differences between the schools' educational contents are too great, the government decides to decrease the initial room for schools to interpret the examination programmes. The influence of components with a weak classification is pushed back in favour of components having a strong classification. To be able to guarantee the diploma value in the future, the government tries to restrict the freedom of schools concerning the contents by means of strict rules, and in passing also takes away educational liberties. Meant as a compensation for the destabilization the Studyhouse brought about, it overshoots the mark. The Studyhouse is pushed back to the extent that it is not given a chance as an adaptation to the communi-

ty's diversity and the new relations within society. It cannot prove its adaptational function for the system secondary education.

Based on the model that has been developed, seven points of interest for future educational reforms are formulated. In order to clarify the meaning of these points of interest, they are being compared to the recommendations that resulted from the study conducted by the Parliamentary Investigation Committee on Innovations in Education (PICIE), into the realization of the Studyhouse, among other issues.

1. Development of educational contents and their pedagogic-didactic design should be coherent.

In its final report, the PICIE pleads an accentuating of the difference between *what* (content) and *how* (didactics). However, one of the results of this study states content and didactics are dependent on one another and should thus also be developed and innovated in connection with one another. That implies that the government's task of offering sound education (as determined in article 23 of the Dutch constitution) without having authority over its didactics, is impossible. Moreover, it gives rise to the conclusion that if the government has authority over *what*, they implicitly have authority over *how* as well. Both conclusions are entirely at odds with the committee's recommendations.

2. In order to legitimize educational reforms, take into account the values of the old rationalities as well as the new rationality, and adjust the new rationality to the old ones.

According to Matthijssen, any new rationality that is established should take into account the old rationalities as to avoid problems concerning legitimization, where at the same time old rationalities would be well-advised to incorporate the essential elements of the new rationality. With the dissemination of the concept Studyhouse as a precursor of a new rationality, it is too often the case that 'traditional' education is portrayed as inadequate and superseded. The new rationality thus fails to consider the old rationalities. The PICIE recommends a process of canonization, a shared base of knowledge for shared values, and a core curriculum, and so meets the old rationalities. Then, the committee compensates the possibilities the Studyhouse offers regarding the diversity in society by stressing the interconnections within the existing educational system, and restoring or completing these where necessary. By reducing the many possibilities in differentiation the Studyhouse has to offer to mere possibilities of transition within the existing system, the committee denies the essence of the new rationality. Whilst the steering committee does not fully consider the old rationalities when it comes to the implementation of the

Studyhouse, the committee's advice does not fully recognize the new rationality. Both make the same mistake.

3. There should be a pursuit of reciprocity in the sense that educational reforms in secondary education that are meant as an adaptation to the context, always coincide with adaptations of said context to secondary education.

The most prominent adaptation to the context secondary education has realized in creating the Studyhouse, is the connection to higher education. This adaptation has been set as an objective in advance, but is not taken into account in the recommendations of the PICIE. Neither does the committee pay attention to the reciprocity of the educational reforms, such as adaptations by higher education to meet the reforms of the senior secondary education, adaptations of the senior secondary education to the junior secondary education, and those of the junior secondary education to primary education. The fact that the 'claiming' educational context is noncommittal remains undiscussed, while only the government is in a position to demand agreements between the innovator and the 'claiming' party and thus end this noncommittal situation. It seems as if higher education sets the course without committing to anything. Only then do reforms have a chance of success if the context is prepared to adapt to them. If no such reciprocity is intended, it is uncertain whether success can be achieved.

4. Distinguish between external and internal goals and clearly define both types.

The recommendations by the PICIE concern external goals imparted by social needs. To be able to monitor the quality of education, the committee states the need for a definition of *what*. For the most important subjects, that means a more concrete documentation of knowledge and skills. Canons and learning standards should subsequently sharpen up educational standards and conform these to social needs. The committee does not include internal goals into its recommendations. The 'Note of Profiles' (1991) also focuses on external goals. However, the steering committee burdened with the implementation does formulate internal goals, such as the stimulation of the students' motivation and the ability to better cope with differences. Apart from streamlining and innovating the subjects chosen for graduation, the steering committee uses developments from educational psychology to reform didactics on a grand scale. The results from the study show how interest for the new learning theories and their translation into school practice gradually move to the background as the process goes along. The combination of the explicitly formulated external goals, and the internal goals that are not explicitly formulated, is a disadvantage to the internal goals. To prevent such a situation in future educational reforms, the internal goals should be explicitly

formulated just as well as the external goals. Moreover, the implications external goals have on internal goals and vice versa should be clear. By not formulating internal goals clearly enough (the steering committee) or by not even formulating them at all (PICIE), it becomes impossible to assess their importance in practice or their feasibility.

5. Teachers, students and parents should be treated as equal partners of other developers, and be involved in the development process of educational reforms.

The recommendations of the PICIE to increase the teacher's influence on reform proposals are guided by the differentiation between *what* and *how*. Regarding future innovation of subject content, the committee advises to shape the innovation by means of a gradual process with a high level of involvement of specialist teachers. Yet this involvement is not crystallized anywhere. Regarding *how*, the committee states that schools are responsible for the pedagogic-didactic practice. According to the committee, the influence of teachers and parents on this can be realized by the implementation of school plans that outline the schools' choices, which have to be justified to the school board and especially to parents. The committee also mentions legal guarantees as recorded in the Participation at Schools Act (WMS). In doing so, the committee refers to rules that were already in existence during the development of the Studyhouse, but did not turn out to work then. At the time, students were only involved in the process by means of a periodical consult of the national action committee for students (LAKS) with the State Secretary, and most of the time parents were on the sidelines as well. It was only a few teachers per school that were active in networks and most of them concerned themselves with only one issue. There was no association for the pedagogic-didactic component of the teaching profession and the government felt there was no consultative partner. The committee fails to explain why the same rules would suddenly work in future educational reforms. In order to generate solidarity and support in the workplace for future reforms, supplementary or different rules seem indispensable.

6. Aim for joint values as the basis for the development and implementation of educational reforms at school.

For an educational reform to succeed, those directly involved should be able to distil from it the essence of their own ideas. They have a joint responsibility to reach mutual underlying values. At the introduction of the Studyhouse, many schools did not succeed in creating a common vision. The PICIE does not provide any recommendations on how to possibly consolidate the search for a common vision at schools. Still, teachers, students and parents will have to become more intensely involved in the development of a common vision on educational reforms

at “their” schools. Teachers, students and parents also need to become acquainted with the innovations. The present study speaks of ‘Studyhouse Socialization.’ One of the means for teachers to become acquainted with an innovation is training. The recommendations the PICIE outlines concerning these courses are aimed at increasing the teachers’ expertise. According to the committee, the government should avoid an explicit or implicit choice concerning the specific contents of the pedagogics/didactics that should be employed. As opposed to the feed of the subject discussion, the feed of the pedagogic-didactic discussion remains subjected to individual initiatives of the institutions, school managements and teachers. In those circumstances the chances of an adequate training and a better professionalization will increase if teachers are granted more control over the spending of training means and (their own) time for professionalization.

7. In educational reforms, time should be devoted to one’s own dynamics between stabilizing and destabilizing tendencies in secondary education.

In this study, the focus is on the exchange between the diagonally opposed functional subsystems, which create the greatest tensions. Within these subsystems, the exchanges between the functions of adaptation and integration are decentralizing and deregulating and therefore destabilizing. Those between pattern-maintenance and goal-attainment are centralizing and regulating and thus stabilizing. In order for a system to function properly there needs to be a balance between the tendencies of stabilization and destabilization. Educational reforms such as the Studyhouse create a temporary destabilization. Government measures like the passing on of responsibilities to school boards and the accentuating of the examination rules create a structural overcompensation to said destabilization. As a result, the Studyhouse can no longer realize its adaptation and integration function for secondary education.

With its recommendations, the PICIE continues the government’s course. In the case of further deregulation, as many issues as possible should be decided on school level with a guaranteed voice for teachers and parents, according to the committee. Within the existing relations however, a further deregulation will increase the new set-up of centralization on the level of school boards and their management. The committee’s basic assumption is that schools have to pay pedagogic-didactic reforms from their regular means, and that implies they remain dependent on the cooperation and research funds of science if they want a scientific foundation for pedagogic-didactic reforms. For the type of educational reform the government is responsible for – the reform of educational contents – it is suggested to structurally reserve means in the budget. This preferential treatment for the development of a strong classification also consolidates the centralization. The recommendations concerning the broadening of the canonization and the implementation of

learning standards are made at the expense of the possibilities of the Studyhouse to adapt the system secondary education to the social need for customized education and differentiation. In a way, these recommendations also solidify the tendency towards centralization. Stressing and restoring the possibilities of moving up within an existing educational system that makes its selection when students are 12 years old cannot compensate this.

The comparison of the points of interest from this study with the recommendations of the Parliamentary Investigation Committee on Innovations in Education leads to the conclusion that the fragmented recommendations of the committee do not do justice to the functional cohesion of the system secondary education. The model developed in this study proves that proposals that do not consider that cohesion have little chance of succeeding. For innovations to be successful in the future, the effects of government measures on the functioning of secondary education should be mapped in advance. These reports should then take into account all functions and exchanges of the system secondary education. This idea endorses the plea for Educational Effect Reports (Pieters en Jochems 2003).

Referenties

- Adriaansens, H.P.M. (1976). *Talcott Parsons en het conceptuele dilemma*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt. (1990). *Naar een werkzaam traject. Advies van de tijdelijke adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (Commissie Rauwenhoff)*. Alphen aan den Rijn: Samson HD Tjeenk Willink.
- Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs. (1990). *De voorbereiding op het hoger onderwijs: advies over de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs*. Zeist: Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs.
- Akker, J.J.H. van den (1996). *Het Studiehuis: ook een leeromgeving voor docenten?* Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk.
- Akker, J.J.H. van den (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In J.J.H. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J.J.H. van den. (2003). *Dutch secondary curriculum reform between ideals and implementation*. In J.J.H. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and Trends*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Akker, J.J.H. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. London: Routledge.
- Baum, R.C. (1976). Communication and media. In J.J. Loubser, R.C. Baum, A. Efrat, & V.M. Lidz (Eds.), *Explorations in General Theory in social Science: Essays in Honor of Talcott Parsons*. vol. 2. New York: Free Press.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.
- Bernstein, B. (1975). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. Chapter 6. In *Class, Codes and Control*. volume 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising. In L. Nillson & L. Lundahl, L. (Eds.). *Teachers, Curriculum and Policy: Critical Perspectives in Educational Research*. Umea: Umea University, The printing office.

- Bronneman-Helmerts, H.M., Herweijer, L.J. & Vogels, H.M.G. (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Brysbaert M. (2009). *Psychologie: een inleiding*. 3e druk. Gent: Academia Press.
- Coehorst, C.B.A.A. & Klink, F.C. van der (1986). *Fusie/Integratie in het Voortgezet Onderwijs*, 9e druk, 's-Hertogenbosch: KPC.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Eindrapport. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Verslagen van openbare hoorzittingen van 21-28 november 2007*, In Deel A. Den Haag: Sdu Uitgevers,
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Verslagen van openbare hoorzittingen van 1, 3 en 4 oktober 2007*. In Deel B. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Eindrapport. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Dijck, M. van, Schneider, H.C. & Baks, R.A.J. (1989). *Vakkenpakketten en de kwalificatie voor HBO en WO*. De Lier: Academisch Boekencentrum.
- Dodde, N.L. (1980). *Geschiedenis van de contourennota*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Duyvendak, W., Jong, P. de, Pauw, B. & Schendelen, R. van (2005). *Schaduwmacht in de schijnwerpers*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Ellemers, J.E. (1977). Functionele Analyse. In L. Rademaker & H. Bergman (Red.), *Sociologische stromingen*. Het Spectrum/Intermediair.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gelder, L. van (1974). *Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing: van pedagogische wenselijkheid tot maatschappelijke noodzaak*. Groningen: Wolters Noordhoff, Tjeenk Willink.
- Goodlad J.I. (1979a). The Scope of the Curriculum Field. In J.I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry*. pp 17-42. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad J.I. (1979b). The Domains of Curriculum and Their Study. In J.I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry*. pp 43- 76. New York: McGraw-Hill.
- Goodlad J.I. (1979c). Coda: The Conceptual System for Curriculum Revisited. In J.I. Goodlad, J.I. (Ed.), *Curriculum Inquiry*. pp 343-364. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. (1988). *The making of Curriculum: Collected Essays*. Washington DC/ London: The Falmer Press.

- Goodson, I. (2005). Change Processes and historical periods: An international Perspective. In W. Veugelers & R. Bosman (Red.), *De strijd om het curriculum: Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. pp 19-30. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- HBO-Raad. (1990). *Herprogrammering van het HAVO tot vooropleiding van het HBO*. Eindrapport van de Adviescommissie voor aansluitingsvraagstukken HAVO/HBO. Den Haag: HBO-raad.
- Herraets, J. (1999). Het onverstoorbare gelijk van Wynand Wijnen, onderwijsvernieuwer. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 17, 1, 10-19.
- Jong, M. de & Kips, M. (2005). Van instemming naar ontstemming? Docenten over de invoering van het studiehuis. In W. Veugelers & R. Bosman (Red.), *De strijd om het curriculum: Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. pp 125-145 Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Jongeling, E. (1986). Havo-leerlingen over hun onderwijs. In M. Matthijssen, W. Meeuw, & F. van Wel (Red.), *Beelden van jeugd: Leefwereld, beleid, onderzoek*. Groningen.
- Jungbluth, P. (1998). Vrije keuze als risicoprincipe en budget als beleidsmotief? Kritischsociologische vragen bij de 'modernisering' van het voortgezet onderwijs. In J.J.H. van den Akker, J.M. Pieters, J.A. Visscher-Voerman, A. Wald (Red), *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Kamerman, S. (2000). *'Ik heb het marktmechanisme onderschat'* (interview Wal-lage). NRC 30-12-00.
- Kemenade, J. van. (2006). Karikaturen van de middenschool. In E. Schüssler (Red.), *Weg van de middenschool*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Knoppert, R. & Cornelisse, W. (2000). *Van metafoor naar werkelijkheid: voorbereiding en invoering van de nieuwe tweede fase van havo en vwo*. Den Haag: PMVO.
- Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs in verandering, reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Lowyck, J. (2008). Tijd voor onderwijs: het rapport Dijsselbloem. Een persoonlijke reflectie vanuit Vlaanderen. *Pedagogische studiën*, 2008, 85, 469-475.
- Luttenberg, J., Carpay, T. & Imants, J. (2005). De lotgevalen van 15 jaar vernieuwing in de VO-school: De leraar als eigenaar of als uitvoerder. In W. Veugelers & R. Bosman (Red.), *De strijd om het curriculum: Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. pp 147-170. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Matthijssen, M.A.J.M. (1982). *De elite en de mythe, Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: van Loghum Slaterus.

- Matthijssen, M.A.J.M. (1991). *Lessen in orde, een onderzoek naar leerlingperspectieven in het voortgezet onderwijs*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Meijnen, G.W. Dijsselbloem en de wetenschap. *Pedagogische studiën*, 2008, 85, 451-458.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1975). *Discussienota Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1982). *Discussienota Verder na de basisschool*. Bijlage, concept-wetsontwerp Bekostigingswet Ontwikkeling Voortgezet Basisonderwijs. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Rijkdom van het onvoltooide, Uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, DOP.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990). *Review van het onderwijsbeleid in Nederland: verslag en vragen van de door de OESO aangewezen experts*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen DOP.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1991) *Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs. Voorstellen voor een betere toerusting van scholen en leerlingen in de tweede fase voortgezet onderwijs*. Den Haag, Sdu.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1992). *Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs. Vervolgnota*. Den Haag, Sdu.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *De school op weg naar 2000*. Den Haag: Sdu.
- Molen, H. van der (1995). *Vershil moet er zijn*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Morais, A. (Ed.) (2001). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York, N.Y.: Lang.
- Onderwijsraad. (2000). *Dereguleren met beleid, Studie naar effecten van dereguleren en autonomievergroting*. Den Haag.
- Onderwijsraad. (2000). *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig, Werkdocument bij het advies Dereguleren met beleid, Studie naar effecten van dereguleren en autonomievergroting*. Den Haag.
- Parsons, T. (1959). *General Theory in Sociology*. In K. Merton K. (Ed.). *Sociology today Problems and Prospects*. New York: Basic Books inc.

- Peters, V. *Kwalitan 5.0* (computerprogramma), Copyright 2000, Kwalitanadvies Malden.
- Pieters, J.M. & Jochems, W.M.G. (2003). Onderwijs en onderwijsonderzoek: and ever the twain shall meet? *Pedagogische Studiën*, 80, 407-413.
- Prick, L. (2006). *Drammen dreigen draaien: hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Alphen aan de Rijn: Haasbeek.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1999). *Verslag van de eerste peiling in het cursusjaar 1999-2000 onder de scholen die in 1998 of in 1999 zijn gestart met de vernieuwde tweede fase*. Den Haag: PMVO.
- Rocher, G. (1978). *Talcott Parsons en de Amerikaanse sociologie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Sadovnik, A.R. (ed.) (1995). *Knowledge & pedagogy, the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing corporation.
- Schmidt, M. & Doebele, T. (1992). *4 Havo, Een Klas Apart*. Vierdelige televisiedocumentaire. Hilversum: VPRO.
- Schüssler, E. (2006). *Weg van de middenschool*. In E. Schüssler (Red.), *Weg van de middenschool*. pp 17-52. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schuyt, C.J.M., Veen, R.J.van der, & Beek, E.D. van de (1990). *De verdeelde samenleving: een inleiding in de ontwikkeling van de Nederlandse verzorgingsstaat*. 2e herziene druk. Leiden: Stenfert Kroese.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline, De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam, Scriptum Books.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Boss, R.B. & Smith, B.J. (1998). *Het vijfde discipline praktijkboek*. Schoonhoven, Academic Service.
- Sociaal-Economische Raad. (1990). *Rendement van het onderwijs. Advies inzake Rendement Onderwijs*. Den Haag: SER.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 3, 453-479.
- Tyler, W. (1995). Decoding School Reform: Bernstein's Market-Oriented Pedagogy and Postmodern Power (p. 237-258). In A.R. Sadovnik (Ed.). *Knowledge and Pedagogy, The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tyler, W. (1999). Pedagogic identities and educational reform in the 1990s: the cultural dynamics of national curricula. In F. Christie (Ed.). *Pedagogy and the*

- Shaping of Consciousness*. London/New York: Continuum.
- Veugelers, W. (1999). Het studiehuis in de knel. Zelfstandigheid en controle van scholen, docenten en leerlingen. *Meso Magazine*, 107, 2-8.
- Veugelers, W. (2004). Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in The Netherlands. *Journal of Educational Change*, 5, 141-160.
- Veugelers, W. (2008). Het nieuwe denken over onderwijs: Het eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen ter discussie. *Pedagogie*, 28, 2, 149-158.
- Visser 't Hooft, J.C. & Markensteyn, L. (1993). *Rapportering van de adviseurs tweede fase voortgezet onderwijs*. Den Haag.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wesselingh, A.A. (1985). *Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975- 1985*. Proefschrift. Nijmegen: ITS.
- Wester, F. & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve Analyse, Uitgangspunten en procedures*. Hilversum: Coutinho.
- Wieringen, A.M.L. van (1996). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Wijnen, W.H.F.W. (1995). *Van school naar studiehuis*. Studiehuisreeks nr. 1. Tilburg: Meso Consult. 7-14.
- Wijnen, W.H.F.W. (1995). *Werken in netwerken: een blauwdruk*. Studiehuisreeks nr. 2. Tilburg: Mesoconsult.
- Zoontjens, P.J.J. & Mentink, D. (2008). *Omstreden onderwijsvernieuwingen*. Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Deel A Deelonderzoek hoogleraren Onderwijsrecht. Den Haag: Sdu uitgevers.

Bijlage 1

Documentenanalyse

Rapporten als voedingsbodem vernieuwde tweede fase

Achter in de Profielnota (1991) wordt een overzicht gegeven van relevante adviezen en onderzoeken die gebruikt zijn bij het totstandkomen van deze nota. Het gaat om verschillende interne studies van het ministerie van Onderwijs, om een inventarisatie van selectie en toelatingspraktijk binnen hogescholen door de Inspectie, om het Sociaal en Cultureel rapport van 1990 en om rapporten van adviescommissies, waaronder een commissie van de OESO. Één advies heeft betrekking op het MBO en valt buiten dit onderzoek. De overige vijf rapporten zijn nader bestudeerd. Daaraan is een zesde rapport dat door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen als zelfevaluatie is opgesteld ter voorbereiding van het OESO-onderzoek, toegevoegd. Het zijn met name deze rapporten die de staatssecretaris gebruikt om zijn beleidsvoorstellen voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs te onderbouwen. In figuur b1 staan de belangrijkste kenmerken van deze rapporten die in chronologische volgorde zijn weergegeven. Hieronder volgen eerst de bibliografische gegevens:

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Rijkdom van het onvoltooide, Uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, DOP.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1990). *Review van het onderwijsbeleid in Nederland: verslag en vragen van de door de OESO aangewezen experts*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, DOP.

Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (1990). *Naar een werkzaam traject*. Advies van de tijdelijke adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (Commissie Rauwenhoff). Alphen aan den Rijn: Samson HD Tjeenk Willink.

HBO-Raad (1990). *Herprogrammering van het HAVO tot vooropleiding van het HBO*. Eindrapport van de Adviescommissie voor aansluitingsvraagstukken HAVO HBO, Den Haag: HBO-Raad.

Sociaal-Economische Raad (1990). *Rendement van het onderwijs. Advies inzake Rendement Onderwijs*. SER: Den Haag.

Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs (1990). *De voorbereiding op het hoger*

onderwijs: advies over de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs. Zeist: Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs.

<i>Commissie</i>	<i>Ingesteld door</i>	<i>Datum instelling</i>	<i>leden</i>
<i>Redactiecommissie ondersteund door projectgroep (ambtenaren Minister van Onderwijs)</i>	<i>Minister van Onderwijs en Wetenschappen (Deetman)</i>	<i>Najaar 1988</i>	<i>Van Lieshout, v.d. Bijllaardt, Mulders, den Ouden-Dekkers, Schuyt, Seventer, Simons, in 't Veld, Weitenburg, Ministerie</i>
<i>OESO-commissie van deskundigen</i>	<i>OESO op verzoek van Nederlandse regering</i>	<i>Najaar 1989</i>	<i>Bodström, Teichler, Seashore Louis</i>
<i>Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt</i>	<i>Minister van Onderwijs en Wetenschappen (Ritzen)</i>	<i>21 december 1989</i>	<i>Rauwenhoff (voorzitter), van Dis, v. Nieuwkerk, de Rijke, Borst-Eilers, v.d. Padt, Grever, in't Veld, v. Kemenade, Kamp, Andriessen, v.d. Worp</i>
<i>Adviescommissie voor aansluitingsvraagstukken havo – hbo</i>	<i>Bestuur HBO-raad</i>	<i>----</i>	<i>Van Wieringen (voorzitter), Coïni, Bijsmans, Köhne, Smeests, de Snoo, Tromm, Nijeboer (secretaris)</i>
<i>Werkgroep rendement onderwijs van de onderwijscommissie van de SER</i>	<i>Werkgroep ingesteld door onderwijscommissie SER, om tegemoet te komen aan verzoek van minister van Onderwijs en Wetenschappen</i>	<i>Voorjaar 1990</i>	<i>Leune (voorzitter), Bonneman-Helmers, Heijke,</i>
<i>(Permanente) adviesraad voor het voortgezet onderwijs</i>	<i>Ministers van Onderwijs en Wetenschappen en van Landbouw en Visserij</i>	<i>Augustus 1987</i>	<i>Van Aalst (voorzitter), Coopmans, den Boer, de Bruine, Jurna, v. hartingsveld, de Koning, Kooijman, Oehlen, Schwartzmans</i>

figuur b1 schema kenmerken rapporten

<i>opdracht</i>	<i>publicatie</i>	<i>Datum publicatie</i>	<i>Verwijst naar/maakt gebruik van</i>
<i>Landenrapport (informatief rapport) opstellen t.b.v. beoordeling Nederlands onderwijs en onderwijsbeleid door OESO-deskundigen</i>	<i>Rijkdom van het onvoltooide</i>	<i>Juli 1989</i>	<i>-</i>
<i>Beoordelen Nederlands onderwijs en onderwijsbeleid</i>	<i>Review van het onderwijsbeleid in Nederland</i>	<i>Voorjaar 1990</i>	<i>Rijkdom van het onvoltooide</i>
<i>Voorstellen doen ter verbetering van de aansluiting alsmede de wisselwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt</i>	<i>Onderwijs-Arbeidsmarkt</i>	<i>Voorjaar 1990</i>	<i>OESO-rapport, Rijkdom van het onvoltooide, Rendement van het onderwijs (concept)</i>
<i>Het maken van een beredeneerde afweging van de verschillende voorstellen (gedaan in de loop der tijd) om de aansluiting van het havo op het hbo te verbeteren</i>	<i>Herprogrammering van het havo tot vooropleiding van het hbo</i>	<i>7 mei 1990 (definitieve versie juni 1990)</i>	<i>OESO-rapport</i>
<i>Verzoek advies over thema 'in-, door- en uitstroom in het onderwijs', met accent op rendement van het onderwijs</i>	<i>Rendement van het onderwijs</i>	<i>18 mei 1990</i>	<i>OESO-rapport</i>
<i>Advies over het te voeren beleid t.a.v. het voortgezet onderwijs en de daarmee corresponderende vormen van volwassenenonderwijs, de scholing en nascholing van in het vo en de verzorgingsinstellingen in relatie tot ontwikkelingen in het vo.</i>	<i>De voorbereiding op het hoger onderwijs</i>	<i>Juli 1990</i>	<i>Herprogrammering van het havo tot vooropleiding van het hbo Rendement van het onderwijs</i>

De zes publicaties komen in een betrekkelijk korte periode van een jaar tot stand. Behalve het rapport van de HBO-raad worden ze alle gemaakt in opdracht van de overheid.

Het eerste rapport verschijnt in juli 1989 en heeft als titel *Rijkdom van het onvoltooide*. Het is een zelfevaluatie van het onderwijs en het onderwijsbeleid in Nederland. Opgesteld in opdracht van de Nederlandse regering. Het is bedoeld als een informatief rapport ten behoeve van een beoordeling van het Nederlandse onderwijs en onderwijsbeleid door OESO-deskundigen. De OESO-deskundigen brengen in het najaar van 1989 een bezoek aan ons land en beschrijven hun bevindingen, voor een belangrijk deel gebaseerd op de zelfevaluatie, in het verslag *Review van het onderwijsbeleid in Nederland*. Het rapport verschijnt in het voorjaar van 1990.

In het voorjaar van 1990 verschijnt ook het rapport van de tijdelijke adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt met voorstellen ter verbetering van de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt. In mei 1990 verschijnt het rapport van de HBO-raad over de herprogrammering van het havo tot vooropleiding van het hbo. De SER komt in dezelfde maand met een publicatie over het rendement van het onderwijs en de ARVO komt in juli 1990 met een advies over de voorbereiding op het hoger onderwijs.

Met uitzondering van de adviescommissie van de HBO-raad worden alle commissies op een of andere manier ondersteund door ambtenaren van het ministerie van Onderwijs. Ook de makers van het OESO-rapport.

Naast het advies van de HBO-raad wordt geen gebruikgemaakt van informatie van andere belangengroepen. Zo valt het op dat er geen advies gevraagd of gebruikt wordt van de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten en van belangengroepen uit het voortgezet onderwijs. Het is wel zo dat de leden van de betrokken adviescommissies vaak voortkomen uit groepen die bepaalde belangen vertegenwoordigen. Ook de onderwijsraad als belangrijkste adviesorgaan voor de minister van Onderwijs, is in dit stadium afwezig. Zowel VSNU als Onderwijsraad behoren weer wel tot de grote verzameling instanties die op de voorstellen reageren en zo invloed uitoefenen op de vervolgnota.

Bij de auteurs is er nauwelijks sprake van overlap. In 't Veld heeft meegeschreven aan *Rijkdom van het onvoltooide* en aan het rapport *Onderwijs-Arbeidsmarkt*. Verder is van Lieshout voorzitter van de redactie die *Rijkdom van het onvoltooide* schrijft en zit ook in de onderwijscommissie van de SER waaruit de mensen komen die het rapport *Rendement van het Onderwijs* hebben geschreven. Men kan op basis hiervan niet spreken van een "tweede-fase netwerk".

Men heeft veel gebruikgemaakt van elkaars rapporten in zoverre deze op het moment van schrijven al beschikbaar waren. Met de verwijzingen in de laatste kolom

van figuur 1b worden geen literatuurverwijzingen bedoeld maar het aanhalen van een rapport als belangrijke ondersteuning van het voorliggende werk, meestal in de inleiding en vaak vergezeld van bewondering en instemming.

Hoewel de opdracht in vijf van de zes gevallen gegeven wordt door de Nederlandse overheid, in casu het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, gebeurt dat in het geval van de zelfevaluatie *Rijkdom van het onvoltooide* en van *Review van het onderwijsbeleid in Nederland*, op instigatie van buitenaf, namelijk van de OESO. Deze rapporten bewegen zich op hoofdlijnen.

De drie overige rapporten, die zeer gerichte adviezen geven, worden in twee gevallen (*Onderwijs-Arbeidsmarkt* en *Rendement van het Onderwijs*) direct en in een geval (*De voorbereiding op het hoger onderwijs*) indirect, geschreven op verzoek van de minister van Onderwijs en Wetenschappen, Ritzen.

Bij het bekijken van de opdrachten die in de laatste drie gevallen verstrekt zijn of door de commissie zelf zijn geformuleerd (Arvo), wordt duidelijk welke problemen voor de staatssecretaris (c.q. de minister) prioriteit hebben en waarvoor hij een oplossing nodig heeft. Het zijn de problemen van rendement en arbeidsvoorziening. Ook Wallage en Ritzen maken de omslag die volgens Leune (2001) in de jaren tachtig te zien is van het onderwijsbestel als instrument om gelijkheid te bevorderen naar een onderwijsbestel dat “sedertdien gezien en behandeld (werd) als een arbeidsvoorzieningsinstrument” en dat zijn weerslag vindt in opdrachten aan adviescommissies.

Om zijn voornemen de tweede fase te vernieuwen, te realiseren, zet staatssecretaris Wallage in korte tijd adviescommissies aan het werk om hem van relevante informatie te voorzien. Daarbij maakt hij keuzes in de opdrachten die doorwerken in de onderbouwing van zijn latere voorstellen. De gesignaleerde problemen in de rapporten worden als “signalen uit de samenleving” gebruikt om de voorstellen te legitimeren. Volgens een analyse van Duyvendak et al (2005) van eenmalige adviescommissies, die ad hoc worden ingesteld, sinds het aantreden van Paars I (1994), heeft in 88 procent van de gevallen de voorzitter van een commissie een duidelijke politieke kleur. Meestal is de commissievoorzitter een prominent lid van een van de grote politieke partijen. “Alleen zij kunnen zorgen voor de essentiële verbintenis met het kabinet en de meerderheid in de Kamer.” (Duyvendak et al, 2005, p. 20). Hoewel de adviescommissies door Wallage vóór 1994 zijn ingesteld, mag verondersteld worden dat deze gang van zaken ook toen al traditie was. Dat zou betekenen dat ook de politieke partijen in de voorbereidende fase veel invloed op de voorstellen hebben uitgeoefend.

Figuur b2 laat zien welke voorstellen en aanbevelingen er in de verschillende rapporten ten aanzien van het voortgezet onderwijs in het algemeen en de opbouw van het havo/vwo in het bijzonder, te vinden zijn.

Rapporten	Voorstellen/aanbevelingen/vragen aan regering
<i>Rijkdom van het onvoltooide</i>	<p><i>Hoe evenwicht te vinden tussen eigenstandige sociaal-culturele betekenissen en eisen uit maatschappij?</i></p> <p><i>Hoe positie in maatschappelijke en politieke opinie verbeteren?</i></p> <p><i>Kunnen gelijkheid van kansen en vrijheid van onderwijs samengaan?</i></p> <p><i>Imago leraar verbeteren.</i></p> <p><i>Beroep leraar professionaliseren.</i></p> <p><i>Betere afstemming vraag en aanbod arbeidskrachten.</i></p> <p><i>Maatregelen nemen die verspilling – drop-outs, studievertraging, studie-omwegen – tegengaan.</i></p> <p><i>Meer flexibiliteit en vernieuwingscapaciteit om maatschappelijke en technologische ontwikkelingen te volgen.</i></p> <p><i>Groter aandeel van reguliere onderwijsinstellingen in combinatie van werken en leren.</i></p> <p><i>Zorgverbreding van het onderwijs nodig.</i></p> <p><i>Meer prikkels en verantwoordelijkheid om kostenbewust te handelen.</i></p> <p><i>Autonome instellingen en een meer afstandelijke overheid.</i></p>
<i>Review van het onderwijsbeleid in Nederland</i>	<p><i>Onmiddellijke doorgang van fundamentele structurele veranderingen en veranderingen van het curriculum in de tweede fase vo.</i></p> <p><i>Meer programma's voor nascholing.</i></p> <p><i>Meer flexibiliteit havo-scholen.</i></p> <p><i>Betere arbeidsomstandigheden leraren.</i></p> <p><i>Meer programma's integratie minderheden.</i></p> <p><i>Stimuleren gelijkwaardige kansen.</i></p> <p><i>Voorkomen slalombewegingen tweede fase vo.</i></p> <p><i>Verminderen spanning tussen basisvorming en eindtermen vo.</i></p> <p><i>Verminderen spanning tussen Havo en Hbo.</i></p> <p><i>Wegnemen onbalans tussen afgestudeerden havo/vwo en ho.</i></p> <p><i>Verandering rol leraren.</i></p>
<i>Onderwijs-Arbeidsmarkt</i>	<p><i>Aanbevelingen om te komen tot bedrijven als "co-makers" t.a.v. initieel onderwijs en latere scholing.</i></p> <p><i>Aanbevelingen om te komen tot zelfstandige scholen (bedrijfseconomische verzelfstandiging, kwaliteitszorg, deelname en bekostiging en aanbod).</i></p> <p><i>Geen aanbevelingen gericht op havo/vwo</i></p>

<p><i>Herprogrammering van het havo tot vooropleiding van het hbo</i></p>	<p><i>Fundamentele herziening van het havo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>vakken verhogen van 7 naar 8</i> - <i>nieuwe vakken invoeren ontleend aan sectoren hbo</i> - <i>in havo-4 twee sectorvakken (breed) kiezen</i> - <i>in havo-5 verdere diepgang of derde sectorvak (breed)</i> - <i>ieder sectorvak omvat laatste jaar stage</i> - <i>hbo kan twee vakken verplicht stellen voor toelating</i> - <i>vakken niet meer exclusief uit wo-vwo context maar ook uit hbo-sectoren</i> - <i>andere werkwijzen waardoor studievaardigheden ontwikkeld worden</i> - <i>nascholing voor docenten</i> - <i>werken aan studie-inzet, studievaardigheden en studieplanning</i> - <i>havo-5 karakter van voorbereidend jaar met stage (sectorvak) bij hogeschool</i> - <i>hbo formuleert in overleg met vo studieprofielen (ingangskwalificaties)</i> - <i>studieprofielen zijn tussentijds bij te stellen</i>
<p><i>Rendement van het onderwijs</i></p>	<p><i>Aanbevelingen t.a.v. het havo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>stroomlijning vakkenpakketten overeenkomstig sectoren hbo</i> - <i>uitbreiding vakkenpakket van zes naar zeven</i> - <i>nieuwe toepassingsgerichte keuzevakken (economie, handelswetenschappen, recht)</i> - <i>traditionele algemene vakken meer toepassingsgericht maken</i> - <i>meer aandacht voor studievaardigheden</i> - <i>informatica bovenbouwproject nodig</i> <p><i>Aanbevelingen t.a.v. het vwo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>aanbod stroomlijnen in alfa-, gamma- en beta-stroom conform wo</i> - <i>uitbreiding vakken van zeven naar acht</i> - <i>aanpassen inhoud vakken, met name aandacht voor vakoverstijgende vaardigheden</i>

<p><i>De voorbereiding op het hoger onderwijs</i></p>	<p><i>Één school voor voorbereidend hoger onderwijs</i></p> <p><i>Kenmerken bovenbouw:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>opleidingen van twee en drie jaar</i> - <i>opleidingen bestaan uit vakken en deelvakken</i> - <i>opleidingen omvatten een kerngedeelte, een profielgedeelte en een vrij gedeelte</i> - <i>via het vrije gedeelte kan een tweede profiel of meer algemene vorming verworven worden</i> - <i>profielgedeelten ontleend aan instroomprofielen ho</i> - <i>aantal profielen beperkt</i> - <i>studiekwalificerende functie centraal (accent op studievaardigheden)</i> - <i>opleidingsduur op termijn flexibel</i> - <i>invoering begrip studielast</i> - <i>omvang studielast b.v. tussen 3000 en 4600 uur</i> - <i>ontwikkeling, evaluatie en bijstellen programma's in gestructureerd overleg vho-ho</i> - <i>ho verplicht instroomprofielen op te stellen</i> - <i>vho verplicht aanbod vakken en deelvakken te definiëren in deelkwalificaties</i> - <i>advies van vho en ho gezamenlijk aan minister m.b.t. beschrijving opleiding vho met deelkwalificaties en rechten van instroom ho</i> - <i>elke drie jaar herijking programma's</i> - <i>inhoud en vorm examens gevarieerder en aangepast aan studiebekwaamheden voor ho</i> - <i>voorlichting, ondersteuning en nascholing voor scholen en docenten m.b.t. gevarieerde werkvormen en competentiegericht onderwijs</i> - <i>scholen stellen eigen norm t.a.v. te behalen succes bij minder succesvolle groepen</i>
---	--

figuur b2 voorstellen rapporten

Er zijn drie rapporten die zeer gedetailleerd op de bovenbouwproblematiek ingaan. Uit de rapporten is af te leiden dat de havo-top een groter probleem vormt

dan het vwo. Daar wordt het uitvoerigst en het meest gedetailleerd aandacht aan besteed. Wellicht wordt die mate van aandacht enigszins vertekend doordat er op dat moment geen materiaal voorhanden is uit de hoek van de universiteiten (VSNU) of uit de hoek van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Uit die kringen zou men belangstelling verwachten voor het onderwijs op de bovenbouw van het vwo en met name voor de aansluiting van het vwo-onderwijs op het wo-onderwijs.

Het is opvallend dat een van de drie gedetailleerde adviezen over de bovenbouw havo/vwo afkomstig is van de Sociaal Economische Raad. De SER heeft een Commissie Onderwijszaken waar diverse kopstukken uit het onderwijsveld lid van zijn. Uit die commissie is een Werkgroep Rendement Onderwijs ingesteld die het rapport schrijft. Daardoor is bekendheid met het onderwijsveld ruimschoots aanwezig. De optiek is die van het rendement.

De rapporten van het Ministerie (*Rijkdom van het onvoltooide*) en van de OESO (*Review van het onderwijsbeleid in Nederland*) lijken vooral te zorgen voor een ondersteuning op hoofdlijnen: noodzaak voor vernieuwing, autonome scholen, meer flexibiliteit, meer onderwijsrendement, betere kostenbewaking. Het rapport *Onderwijs-Arbeidsmarkt* doet geen aanbevelingen die op het havo/vwo gericht zijn.

Van de drie rapporten met concrete aanwijzingen voor een vernieuwing van de tweede fase havo/vwo, is die van de ARVO het meest compleet. Tot in details wordt een nieuwe school voor voorbereidend hoger onderwijs uit de doeken gedaan. In tegenstelling tot de andere twee adviezen worden in deze plannen havo en vwo geïntegreerd. Alle drie de adviezen zoeken op eigen wijze een oplossing voor de slalombewegingen in het voortgezet onderwijs. Alle drie de adviezen benadrukken de noodzaak van meer vaardigheden, meer toepassingsgerichte vakken, andere werkwijzen, en een stroomlijning van de vakkenpakketten. Een belangrijk punt in het advies zowel van de HBO-raad als van de ARVO is, in gezamenlijk overleg tussen vo en ho, studieprofielen of ingangskwalificaties voor het hoger onderwijs op te stellen. Deze vormen in combinatie met de voorgestelde profielen of stromen in het voortgezet onderwijs de basis voor de plannen van deze commissies. Zowel de HBO-raad als de SER laten de sectoren in het hbo richting geven aan het havo-onderwijs. De HBO-raad doet dat door de inhoud van bestaande en nieuwe vakken te ontlenen aan de hbo-sectoren. De SER wil een stroomlijning van de vakkenpakketten overeenkomstig die sectoren.

Behalve het wel of niet integreren van de havo- en de vwo-top zijn er in de rapporten geen echte tegenstellingen te vinden. Het is eerder een kwestie van het leggen van accenten. Bij de HBO-raad ligt het accent op sectorvakken en stages waarbij direct aansluiting gezocht wordt op het hbo. De Arvo richt zich met nadruk op profielen die aansluiten op de op te stellen instroomprofielen van het hoger onderwijs. De

SER wil meer toepassingsgerichte vakken.

De volgende elementen in de plannen van de drie rapporten met concrete aanwijzingen zijn door de staatssecretaris in zijn voorstellen overgenomen:

- *Doorstroomprofielen als voorbereiding op het hoger onderwijs*
- *Indeling profiel in algemeen deel, profieldeel en vrije deel*
- *Ruimte voor stages in vrije deel*
- *Deelvakken waaronder nieuwe beroepsgerichte deelvakken*
- *Studie- en beroepsoriëntatie*
- *In overleg tussen voortgezet en hoger onderwijs vastleggen welk profiel vereist is voor bepaald cluster studierichtingen*
- *Incorporatie vaardigheidsaspecten*

Elementen die niet zijn overgenomen:

- *Integratie havo-vwo top, dat blijven gescheiden trajecten*
- *Invoering nieuwe sector- of toepassingsgerichte vakken (Het gaat om "hele" vakken. Toepassingsgerichte "deelvakken" worden wel mogelijk.)*

Samengevat:

De noodzaak tot het vernieuwen van de Tweede Fase door de staatssecretaris wordt toegeschreven aan knelpunten die "alom worden gesignaleerd" en waarvan in adviezen nadrukkelijk gevraagd wordt deze op te lossen. De opdrachten voor de meeste van deze adviezen worden door de staatssecretaris, c.q. de minister, verleend. Het accent bij de opdrachten ligt op rendement en aansluiting, zowel op arbeidsmarkt als op vervolgonderwijs. De grote lijnen waarop de vernieuwde tweede fase zich baseert, worden geleverd door de beoordeling door de OESO-commissie in het voorjaar van 1990 en de zelfevaluatie van het Nederlands onderwijs door een door de minister ingestelde commissie, die daaraan voorafgaat.

Bijlage 2

Lijst geïnterviewden door H. Knoppert

1. Drs. H.F. van Aalst, voorzitter ARVO
2. R. van Asselt, Landelijk Informatiecentrum Aansluiting VO-HBO
3. Mr. W.G.J.M. van de Camp, lid Tweede Kamer der Staten Generaal, CDA-fractie
4. Drs. W. Galjee, voorzitter Gezamenlijke Educatieve Uitgeverijen
5. Drs. N.J. Ginjaar-Maas, voorzitter Stuurgroep Tweede Fase
6. Dr. Th. Hoogbergen, voorzitter ARVO 2
7. Drs. K. Hoogland, medewerker APS
8. Drs. B. Huijssoon, secretaris Stuurgroep Tweede Fase, Tweede Fase Adviespunt
9. Drs. R. de Kievit, medewerker SLO
10. Drs. H. Kreeft, medewerker CITO
11. Drs. R. Offerein, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
12. Drs. B. Pel, lid Vakontwikkelgroep MMW
13. Ir. J.F.C. Schouten, AVS Vereniging van schoolleiders
14. Drs. M. Termeer, medewerker KPC groep
15. Drs. J.C. Visser 't Hooft, lid en voorzitter Stuurgroep Tweede Fase, lid van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs
16. Drs. H.van Voorst van Beest, voorzitter Vakontwikkelgroep CKV
17. Drs. J. Wagemakers, lid stuurgroep Tweede Fase
18. Drs. J. Wallage, staatssecretaris onderwijs
19. Prof. dr. W.H.F.W. Wijnen, lid stuurgroep Tweede Fase

Bijlage 3

Codelijst oriënterend onderzoek 27 april 2007

Aandacht	Argumenten	Beroepsperspectief
Aanleg	ARHO	Beroepsuitoefening
Aansluiting	ARO	Besluitvorming
ABOP	Articulatie	Besturenorganisaties
Abstract	ARVO	Bestuurders
Academici	ARVO I	Bestuurlijk
Accommodatie	ARVO II	Bestuursstijl
Achterban	Atheneum	Betrokkenheid
Actoren	Auteurs	Bezuinigen
Advies	Author driven	Bezuinigingsmaatregelen
Adviescollege	Autonomie	Bezuinigingsronde
Adviescommissie	AVS Vereniging van School- leiders	Bibliotheek
Adviesfunctie	Basisonderwijs	Bijles
Adviesorgaan	Basisschool	Bijscholing
Adviesraad	Basisstof	Bijstellingen
Adviesronde	Basisvorming	Boek
Adviestabel	Basisvormingsproces	Boekhandel
Advies	Bedrijfsleven	Bouwkundige aanpassingen
Adviseur	Begeleid	Bovenbouw
Afhaakpercentages	Begeleiding	Brancheorganisatie
Afschaffen	Beginniveau	Brede scholengemeenschap- pen
Afsluiting	Begroting	Bronnenbundel
Afsluitmomenten	Beheer	Budget
Afstemmen	Bekostiging	Budgettair neutraal
Alfa en beta-stromen	Bekostigingsoperatie	Bureau
Alfa-gamma type	Belangen	Bureaucratie
Algemeen lyceum	Belasting	Burgemeester in oorlogstijd
Algemeen vormend	Beleid	BVE
Algemene vaardigheden	Beleidsnotitie	Capaciteiten
Allochtonen	Beleidsreactie	CAT
Ambtelijke groep	Beleidssterrein	Categoriaal gymnasium
Ambtenaar	Beleidsvoorbereidend	Categoriaal onderwijs
Andersoortige opdracht	Belevingswereld	Categoriale school
APVO	Beloning	CBS
APVO I	Berekeningen	Cd-roms
APVO II	Beroepsonderwijs	Centraal examen
ARBO		

Centraal schriftelijk	DBK	Downloaden
Cevo	Decembermaatregel	Draagvlak
Cito	Deelkwalificaties	Drieluik
Classici	Deelvak	Drop-out
Classicus	Deelverzameling	Dynamiek
Clustercoördinator	Deficiënties	Economisch lyceum
CMLS	Definiëren	Eerste fase
Coalitie	Decanen	Eerste Kamer
Contactpersoon	Democratie	Efficiënt
Combinatie	Demotivatie	Effect
Combinatievak	Departement	Efficiency
Commercieel	Deregulering	Eindexamen
Commissie	Deskundige	Eindexameneisen
Commissie onderwijs	Deskundigheid	Eindexamenprogramma's
Commissie Rauwenhoff	Determinatie	Eindexamens
Commissie van Veen	Didactiek	Eindexamenvak
Competenties	Didactisch concept	Eindtermen
Compromis	Didactisch model	Eisen
Concentratie	Differentiatie	Eisen HO
Concepten	Digitale leermiddelen	Élan
Concurrenten	Digitale media	Elementen
Concurrentie	Digitale tijdperk	Elitaire scholen
Concurreren	Directeur-generaal	Emancipatie
Consensus	Directie	Empirie
Constructie	Directoraat-generaal	Ervaringsvak
Construeren	Discipline	Evaluatie
Consult	Discussie	Exact
Consultatie	Distributiekanaal	Examen
Consumenten	Docent	Examendossier
Contact	Docentenvakverenigingen	Exameneis
Context	Doelen	Examenkandidaten
Continuïteit	Doelgroepen	Examenmakers
Contourennota	Domeinen	Examenmomenten
Controleren	Doorlopende leerweg	Examenperiode
Convenanten	Doorstromen	Examenprogramma
Coöptatie	Doorstroming	Examens
Coördinatiecommissie	Doorstroomprogramma's	Examenvak
Coördinator onderwijs	Doorstroomprofielen	Examenzitting
Correctiewerk	Doorstroomrecht	Examineren
Creatieve impuls	Doorstroomrechten/in-	EXO
Culturele basis	stroomrechten	Experiment
Cultuur	Doorstroomregelingen	Experimenteerschool
Cultuuromslag	Doorstroomrelevantie	Expertisecentrum
Cultuuruitingen	Doorstroomopleidingen	Expliciteringscommissie
Cyclisch proces	Dossierkennis	Exploitatie

Explosie	Herkansingsregeling	Instroom
Expressievakken	Herstructurering	Instroomeis
Extraneï	Heterogene brugklas	Instroomprofielen
Examenprogramma	Heterogene groepen	Instroomwensen
Faculteit	Hiërarchie	Instrument
Feedback	Hoger beroepsonderwijs	Integratie
Flexibel	Hoger onderwijs	Integratievakken
Flexibele examens	Hogeschool	Intellectuele uitdaging
Flexibilisering (examens)	Hoogleraar	Internationaal
Flexibiliteit	Horizontale scheiding	Internet
Formatie	HTS	Interpretatie
Formatiebudgetsysteem	Huiswerk	Inventariseren
Frontraal	ICB	Invloed
Fuikwerking	ICM	Invoer
Functie	ICP	Invoering
Functionaliteit	Ict	Inzichten
Functioneren	Icto	IOWO
Fusie	Idealen	IVBO
Fusie-operatie	Idealisme	Jeugd
Gedrevenheid	Ideeën	Juridisch
Geïntegreerd onderwijs	Ideologie	Kabinet
Geld	Implementatie	Kamer
Geleid	Incident	Kamercommissie
Gelijkwaardigheid	Indikking	Kavels
Gemeenschappelijk deel	Individualiseren	Kennen
Gemeente	Informatierondes	Kennis
GEU	Informatietechnologie	Kennis verwerven
Grondslag	Ingangskwalificaties	Kennisinhoud
Gymnasium	Ingenieur	Kennismaatschappij
Haalbaarheid	Inhoud	Kennisvak
Handelingsdeel	Inhoudelijke domeinen	Kerndeel
Handelingsindeterminen	Inhoudsaanduidingen	Kern-profiel-keuze
Handelingsopdrachten	Innovatie	Kernvak
Hanteerbaar	Innovatiecommissies	Keurmerk
Havo	Innovatief	Keuze
Havo/vwo	Innovatiegericht	Keuzedeel
Havo-4	Innovatiekloof	Keuzemogelijkheid
Hbo	Innovatieproces	Keuzeruimte
Hbo-docent	Innovatiestrategieën	Keuzevak
Hbo-instellingen	Inrichtingsbesluit	Keuzevrijheid
HBO-raad	Inspectie	Klas
Hbo-studenten	Instandhoudingsnorm	Klassieke talen
HBS	Instappers	Klassieke vakken
Hearings	Instellingsbeschikking	Klassikaal
Herhaalstof	Instromen	Klassikale overdracht

Klimaat	Lerarenorganisaties	Middelbare school
Kmbo	Leren	Middenmoot
KNAW	Leren leren	Middenschool
Knip	Lerende organisatie	Middenschoolexperimenten
Know how	Lesgeven	Minister
Kosten	Lesmateriaal	Ministerie
KPC	Lesroosters	Mms
Kruisjeslijsten	Lessen	Modularisering
Kunnen	Lessenplan	Module
Kunstbeschouwing	Lesstof	Monitoring
Kunstdisciplines	Lestabellen	Motivatie
Kunstgeschiedenis	Lesuren	MTS
Kunsvakken	Lesweken	Multimedia
Kwalificatie-eisen	Lezingen	Nascholing
Kwalificatieniveau	LICA	Natuurwetenschappen
Kwalificatieprofiel	LICOR	Natuurwetenschappelijke opleidingen
Kwalificaties	LICOR onderzoek	Netwerk
Kwalificerende functie	Lineair	Netwerken vo-ho
Kwalitatief	Lobby	NGL
Kwaliteit	Lokalen	Nieuwe Lyceum
Kwantitatief	Lumpsum	Niveau
Latijnse school	Lyceum	Norm
Lbo	Lyceumnota	Nota
Leerboeken	Maatschappelijk	NVON
Leergebieden	Maatschappelijk analfabe- tisme	OESO
Leerhuis	Maatschappelijk leren	Omnivalentie eindexamen
Leerinhouden	Maatschappelijk onderwerp	OMO
Leerjaar	Maatschappelijke aspecten	Omrekenfactor
Leerling	Maatschappelijke behoeften	Onderbouw
Leerlingenaantal	Maatschappelijke discussie	Onderhandelingscultuur
Leerlingenpanels	Maatschappelijke waardering	Onderscheid hbo-wo
Leerlingenstromen	Maatschappij	Ondersteuning
Leermiddelen	Mammoetwet	Onderwijsleerproces
Leerplan	Management	Onderwijsbegroting
Leerproces	Markt	Onderwijsbeleid
Leerrendement	Mavo	Onderwijsduur
Leerstijlen	Mbo	Onderwijsinhoudelijke ver- nieuwing
Leerstof	MBO-raad	Onderwijsinnovatie
Leerstofaanbod	Media	Onderwijsinspectie
Leervak	Mediatheek	Onderwijskundig
Leerwegen	Medicijnenstudenten	Onderwijskundige
Legitimatie	Medische opleidingen	Onderwijsontwikkelingen
Leraar	Mesoconsult	Onderwijsoverleg
Leraarlessenformule	Methode	
Lerarenopleiding		

Onderwijsprogramma	Partij	Productiviteit
Onderwijsraad	Partij	Proefexamen
Onderwijssysteem	Patroon	Proefscholen
Onderwijsveld	Pedagogisch	Proefwerk
Onderwijsverandering	Pedagogisch-didactisch	Professionalisering
Onderwijsverbetering	Pedagogisch klimaat	Professionele Informatiever- strekkers
Onderwijsvernieuwing	Pedagogische centra	Profiel
Onderwijswetgeving	Periodisering	Profiel
Onderwijzende organisatie	Permanent	Profiel deel
Onderzoek	Pilotscholen	Profielnota
Onderwijsconcept	Plan	Profielstructuur
Ongedeeld vwo	PLON	Profielvak
Ontgroening	Plv. secretaris-generaal	Profielwerkstuk
Ontwerpen	PMB	Profilering
Ontwikkelen	PMVO	Programmaontwikkeling
Ontwikkelingen	Podiumkunsten	Project
Opdracht	Polarisatie	Projectgroep tweede fase
Opgaven	Politicus	Projectleider
Opleiden	Politiek	Projectplan
Opleidingsduur	Politieke kleur	Projectenbeleid
Opleidingstraject	Politieke partijen	Promotie
Oplossingen	Practica	Propedeuse
Opponenten	Practicum	Pta's
Oppositie	Praktijk	Publicaties
Optie	Praktijkervaring	Publiciteit
Opvatting	Praktijkgericht	Publishers driven
Organisatie	Praktijkvakken	Raadsadviseur
Organisatieproblemen	Practicum	Randvoorwaarden
Organisatorische problemen	Praktisch	Ratio
Organiseerbaarheid	Praktisch vak	Rechtspositie
Ouderen	Praktische opdracht	Reconstructie
Ouders	Praktische vaardigheden	Rector
Overbelasting	Pretpakket	Rector magnifici
Overdoen	Prijs	Rectoraat
Overgang	Prijsniveau	Reflectie
Overgangperiode	Prijsschieten	Regeerakkoord
Overheid	Principieel	Regelgeving
Overheidsadvisering	Probleemgestuurd	Regelingen
Overheidsmiddelen	Problemen	Regering
Overladen	Proces	Regeringspartij
Overladenheid	Procesmanagement basisvor- ming	Regulier onderwijs
Overlap	Procesmanagers	Rendement
Overleg	Producenten	Resonansgroepen
Parlement	Product	Restauratie
Participatieonderwijs		

Revisie	Schrappen	Studiewijzers
Revisietraject	Schrijfinstructie	Sturing
Revolutie	Scoren	Stuurgroep
Richting	Secretaris	Stuurgroep tweede fase
ROC	Sectoren	Subsidie
Rol	Selectie	Succesvol
Rooster	Selectief	SVM
Roosterprogrammatuur	Setting	SVM-operatie
Roostersoftware	SLO	Systeem
Roosteruren	Sociale sector	Taak
Route	Sociale vaardigheden	Taakuren
Samenhang	Sociale zaken	Tabellen
Samenhang pakket	Sorteren	Talent
Samenleving	Speciaal onderwijs	Techniek
Samenstelling	Specialisten	Technisch lyceum
Sanctie	Staatssecretaris	Technische opleiding
Schaal	Stabilisatie	Technocratie
Schaalgrootte	Stampstof	Technologisch
Schaalvergroting	Stapeling	Tentamen
Schaalverkleining	Status	Thema's
Scheiding onderbouw-boven- bouw	STC-operatie	Thematisch onderwijs
Scheiding onderwijstypen	Steigerconferentie	Thematische behandeling
Schisma	Stichtingsnorm	Theoretisch
Scholengemeenschappen	Strategie	Theoretisch kernvak
Scholingemeenschapsvoor- ming	Stromen	Theorie
Scholieren	Stromen a en b	Theorie-examen
School	Stroomlijning	Tijd
Schoolbestuur	Structuur	Tijdelijke uitgaven
Schoolexamen	Structuurdiscussie	Tijdpad
Schooljaar	Structuurvoorstel	Tijdstip
Schoolleider	Structuurwijziging	Tijdstip
Schoolmanagement	Student	Toegang
Schoolniveau	Studie	Toelating
Schoolomvang	Studiecarrière	Toets
Schoolonderzoek	Studiedagen	Toetsdruk
Schoolonderzoekcijfer	Studiehuis	Toetsen
Schoolorganisatie	Studiehuis in de steigers	Toeval
Schoolorganisatiemodellen	Studiehuisidee	Top down
Schoolpraktijk	Studielast	Totaalbeeld
Schoolprofielbudget	Studielasturen	Totaalconcept
Schooltypen	Studielessen	Totaalpakket
Schoolweken	Studieprogramma	Traditie
Schrapoperatie	Studierichting	Traditioneel
	Studietijd	Transfer
	Studievaardigheden	Trend

TVC-operatie	Vergadering	Vwo beeldend
TVS-instrument	Vergaderingencyclus	Vwo-ers
Tweede fase	Verkaveling	Vwo-niveau
Tweede fase school	Vernieuwende elementen	Wandelgangen
Tweede kamer	Vernieuwingsdrang	Website
Tweede Profiel	Vernieuwingsgelden	Wegbereiders
Tweede scharniernota	Vernieuwingsimpuls	Weging
Uitgangspunten	Verplicht vak	Weging
Uitgever	Verplichting	Werkdruk
Uitgeverij	Verschijningsdatum	Werkend leren
Uitgevers	Versnippering	Werkgelegenheid
Uitvoerbaarheid	Verspreiding	Werkgroep
Uitvoerders	Vervolgnota	Werkgroep examens
Uitvoering	Vervolgonderwijs	Werkgroep profielen
Uitwisseling	Vervolgopleiding	Werkgroep studielast
ULO	Verzorgingsinstellingen	Werkhouding
Universiteit	Verzwarend	Werkkavel
Urenverdeling	VGN	Werkstukken
Vaardigheden	Vmbo	Werkterrein
Vaardigheidsvakken	Vo	Werkveld
Vak	Vo/ho	Werkvloer
Vakbeweging	VOG	Werkvorm
Vakdeskundige	Voorbereiden	Werkwijze
Vakdisciplines	Voorbereidende fase	Wet
Vakdocenten	Voorbereiding	Wet- en regelgeving
Vakgebied	Voor kennis	Wetenschappelijk
Vakgroepcoördinatoren	Voorloop scholen	Wetenschappelijk onderwijs
Vakinhouden	Vooroordeel	Wetenschappelijke kennis
Vakkenkeuze	Vooropleiding	Wetenschappers
Vakkenpakket	Vooropleidingen	Wetgeving
Vakkenpakketkeuze	Voorschriften	Wethouder
Vakkenpakketmaatregel	Voorstellen	Wetsartikel
Vaklerarenverenigingen	Voortgezet onderwijs	Winst
Vakmensen	Voorzitter	Wiskunde
Vakontwikkelgroep	Voorzitter ARVO II	Wiskundemaatregel
Vakverenigingen	Vormgeving	Wiskundeverplichting
Validiteit	Vormingswerk	Wo
Vaste examenstof	Vouchers	Woordvoerder
Vaste kamercommissie on- derwijs	Vrijblijvendheid	Wo-studenten
Vbo	Vrije deel	WRR
Verantwoordelijkheid	Vrije pakketkeuze	Zaakvakken
Verblijfsduur	Vrije ruimte	Zak/slaagregeling
Vereniging van Classici	VSNU	Z-band
Verenigingen	Vutters	Zelfstandig
	Vwo	Zelfstandig leren

Zelfstandig werken

Zelfstandigheid

Zelfsturing

Zelfwerkzaamheid

Zittenblijven

Zorg

Zwabberen

Bijlage 4

Gereduceerde codelijsten vooronderzoek 7 mei 2007

WIE

ABOP	HBO-raad	Parlement
Academici	Hoger onderwijs	Pedagogische centra
Ambtelijke commissie	Hoogleraar	PLON
Ambtenaren	ICB	PMB
APVO	ICM	Pmvo
APVO I	ICP	Politicus
APVO II	Icto	Politieke partijen
ARBO	Inspectie	Procesmanagement basisvor- ming
ARHO	IOWO	Projectgroep tweede fase
ARO	IVBO	Scholen
ARVO	Kabinet	Schoolbestuur
ARVO I	Kamercommissie	Schoolleider
ARVO II	KNAW	SLO
Auteurs (methodes)	KPC	Staatssecretaris
AVS Vereniging van School- leiders	Leerling	Stuurgroep
Bedrijfsleven	Leraren	Uitgever
Beroepsonderwijs	Lerarenopleiding	Universiteit
Besturenorganisaties	Lerarenorganisaties	Vakbeweging
Brancheorganisatie	LICA	Vakdeskundige
CAT	LICOR	Vakdocenten
CBS	MBO-raad?	Vakgroep
CEVO	Media	Vaklerarenverenigingen
CITO	Mesoconsult	Vakontwikkelgroep
CLMS	Minister	Vakverenigingen
Commissie Rauwenhoff	Netwerken	Verzorgingsinstellingen
Commissie van Veen	NGL	VGN
Consumenten	NVON	VMBO
COWOG	OESO	VSNU
Departement	OMO	Vwo
Directeur-generaal	Onderwijsraad	Werkgroep examens
Docent	Onderwijsveld	Werkgroep profielen
Docentenvakverenigingen	Ouders	Werkgroep studielast
GEU	Overheid	WRR

WELKE

Afstemmen	Evaluatie	Kunstvakken
Algemeen vormend	Examendossier	Leerboeken
Algemene vaardigheden	Examenmomenten	Leerdoelen
Andersoortige opdracht	Examenprogramma	Leergebieden
Attitudeontwikkeling	Examenvak	Leerjaar
Autonomie	Experimenten	Leerling
Begeleiding	Flexibele examens	Leerlingenpanels
Belevingswereld	flexibiliseren	Leermiddelen
Bibliotheek	Geïntegreerd onderwijs	Leerproces
Bouwkundige aanpassingen	Geld	Leerrendement
Brede scholengemeenschappen	Gelijkwaardigheid	Leerstijlen
Budgettair neutraal	Gemeenschappelijk deel	Leerwegen
Bureaucratie	Groepering	Leren leren
Categoriaal onderwijs	Haalbaarheid	Lerende organisatie
Centraal examen	Handelingsdeel	Lesgeven
Centraal schriftelijk	Hanteerbaar	Lesroosters
Combinatievak	Hearings	Lessen
Culturele basis	Herkansingsregeling	Lesuren
Cultuuromslag	Hiërarchie (van vakken)	Lezingen
Cultuurverschillen	Hoger onderwijs	Lokaal
Decembermaatregel	Huiswerk	Mediatheek
Deelkwalificaties	Ict	Mesoconsult
Deelvak	Implementatie	Methode
Deficiënties	Individualiseren	Monitoring
Demotivatie	Informatierondes	Motivatie
Deregulering	Innovatieproces	Nascholing
Didactiek	Inrichtingsbesluit	Netwerk
Differentiatie	Instellingsbeschikking	Omnivalentie eindexamen
Digitale leermiddelen	Instreamprofielen	Onderwijsbegroting
Digitale media	Integratie	Onderwijsleerproces
Doelgroepen	Integratievakken	Onderwijsstijlen
Domeinen	Internet	Opleidingsduur
Doorlopende leerweg	Invoering	Organisatievorm
Doorstroomprogramma's	Kennen	Organiseerbaarheid
Doorstroomrecht	Kennisinhouden	Overgangperiode
Draagvlak	Kennismaatschappij	Overladenheid
Drieluik	Kerndeel	Overlap
Efficiency	Kern-profiel-keuze	Pedagogisch didactisch
Eindtermen	Keuzeruimte	Periodisering
Emancipatie	Klassikale overdracht	Pilotscholen
Ervaringsvak	Kruisjeslijsten	Practicum
	Kunnen	Praktische opdracht

Praktische vaardigheden
Pretpakket
Prijs
Probleemgestuurd
Professionalisering
Profiel
Profieldeel
Profielnota
Publishers driven
Rendement
Samenhang
Schoolexamen
Selectie
Studiehuis
Studielast
Studievaardigheden
Studiewijzers,
Sturing
Stuurgroep
Taakdifferentiatie
Toetsen
Totaalpakket
Tradities
Uitvoerbaarheid
Verspreiding
Verzorgingsinstellingen
Voorloopscholen
Voortgangstoetsing
Vraaggestuurd
Vrije deel
Vrije ruimte
Weging
Werkdruk
Werkgelegenheid
Werkstukken
Wet- en regelgeving
Wiskundeverplichting
Zak/slaagregeling
Z-band
Zelfstandig leren
Zelfstandig werken
Zelfstandigheid
Zelfsturing
Zittenblijven

WAAROM

Aanbodgestuurd	Fusie-operatie	Lobby
Aansluiting	Geïntegreerd onderwijs	Lumpsum
Afhaakpercentages	Geld	Lyceumnota
Afsluitmomenten	Gelijkwaardigheid	Maatschappelijk analfabe-
Afstemming	Hoger onderwijs	tisme
Algemeen vormend	Huiswerk	Mammoetwet
Algemene vaardigheden	Ict	Markt
Allochtonen	Ideologie	Media
Attitudeontwikkeling	Individualiseren	Medische opleidingen
Autonomie	Innovatiekloof	Middenschool
Basisvorming	Inspectie	Modularisering
Bedrijfsleven	Instroom	Motivatie
Beginniveau	Instroomeis	Omnivalentie eindexamen
Belevingswereld	Instructie	Onderwijsinnovatie
Bezuinigingsmaatregelen	Integratie	Onderwijsinspectie
Bovenbouw	Internationaal	Onderwijskunde
Brede scholengemeenschap-	Internet	Onderwijsleerproces
pen	Kennen	Onderzoek
Categoriaal onderwijs	Kennismaatschappij	Ontgroening
Centraal examen	Keuzevrijheid	Pedagogisch didactisch
Centraal schriftelijk	Klassikaal	Politiek
Cognitie	Knip	Politieke partijen
Concurrentie	Kosten	Praktische vaardigheden
Consumenten	Kunnen	Pretpakket
Contourennota	Kunstvakken	Probleemgestuurd
Culturele basis	Kwalificatie	Professionalisering
Cultuurverschillen	Kwalificatie-eisen	Regeerakkoord
Deelkwalificaties	Leerdoelen	Rendement
Deficiënties	Leergebieden	Samenhang
Demotivatie	Leerling	Schaalvergroting
Deregulering	Leerlingenaantal	Scholengemeenschappen
Didactiek	Leerlingenstromen	School
Differentiatie	Leerproces	Schoolbestuur
Docentgecentreerd	Leerrendement	Schoolexamen
Doelgroepen	Leerstijlen	Schoolonderzoek
Doorlopende leerweg	Leerstof	Schoolonderzoekcijfer
Doorstroomrelevantie	Leren	Selectie
Drop-out	Leren leren	Sociale vaardigheden
Efficiency	Lesrooster	Stromen
Emancipatie	Lessen	Studeerbaarheid
Flexibele examens	Lestabellen	Thematisch onderwijs
Frontaal	LICOR onderzoek	Theorie

Toetsdruk
Totaalconcept
TVS-instrument
Universiteit
Vakkenpakketkeuze
Vakkenpakketmaatregel
Verkaveling
Versnippering
Vervolgopleiding
Vrije pakketkeuze
Werkgelegenheid
Werkveld
Wet- en regelgeving
Wetenschap
Wetenschappelijk onderwijs
Zelfstandig leren
Zelfstandig werken
Zelfstandigheid
Zelfsturing
Zittenblijven

Bijlage 5

Bronnenmateriaal: studiehuisinformatie

- Akker, J. van den, Pieters, J., Visscher-Voerman, I. & Wald, A. (1998). *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Bollen, R. *Vernieuwen in de Tweede Fase. Opbrengsten uit een netwerk*. Utrecht: APS/Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voorgezet Onderwijs.
- Brink, G.J. v.d. & Bügel, K. (1994) *Handleiding voor de Vakontwikkelgroepen 2e Fase V.O.* Enschede en Arnhem: SLO en Cito.
- Brinke, J.S. ten, Diephuis, H.H., Heer, A. de, Kraats, R. van de & Wubbels, Th., (red.). (1998-1999). *Vakken vullen in het studiehuis*, Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Hilderink, A. Huijssoon, B. & Tooren, M. van. (2003). *Het studiehuis: de branding voorbij*. Studiehuisreeks nr. 50. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Leenheer, P., Simons, R.J. & Zuylen, J. *Didactische verkenningen van het studiehuis*. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Luijten, J.J.M. & Wijnen, W.H.F.W. (1995). *Toetsen in het studiehuis*. Studiehuisreeks nr. 6. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Luijten, J.J.M. & Wijnen, W.H.F.W. (1996). *Examens in het studiehuis*. Studiehuisreeks nr. 7. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Ministerie van OC en W (1997). *Een nieuwe tweede fase voor havo en vwo*. Den Haag: Sdu.
- Nuy, M. & Vroonhoven, W. van, *Zelfstandig leren*. Houten: Schoolpers Educatieve partners Nederland B.V.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1997). *Studiewijzers: de spoorboekjes voorbij*. Den Haag: PMVO.
- Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (1997). *Van onderwijzen naar leren*. Den Haag: PMVO.
- Simons, P.R.J. & Zuylen, J.G. (red.) (1992). *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievaardigheidsonderwijs*, Tilburg: MesoConsult.
- Schut, R., Vries, M.J. de & Wijnen, W.H.F.W. (2001). *De invoering van een nieuw onderwijsconcept*. Studiehuisreeks nr. 40. Tilburg: MesoConsult.

- Sociaal Economische Raad (1991) *Profiel Tweede fase voortgezet onderwijs, Advies Sociaal Economische Raad, commissie onderwijszaken*, publicatie nr. 13 Den Haag: Sociaal Economische Raad. Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1993) *De Tweede Fase vernieuwt, Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 1*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *De Tweede Fase vernieuwt, Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 2*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1995). *Examen in het studiehuis*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1996). *Organisatie in het Studiehuis*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1996). *Studiehuis in zicht: verslag van de Stuurgroep Tweede Fase Voortgezet Onderwijs 1993-1996*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet onderwijs (1996). *Tweede Fase in vraag en antwoord*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1997) *Het examendossier*. Tweede druk. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Swaen, J.W. (2002) *Peellandcollege en leren leren*'. (eigen paper)
- Veugelers, W. & Kat, E. de (2000). *De Pedagogische Opdracht van het Studiehuis*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam.
- Veugelers, W. de Jong, U. & Schellings, G. (2004). *Studie naar het onderzoek van de tweede fase havo/vwo, De jaren 2002 en 2003*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam Instituut voor de lerarenopleiding.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (red.) (1996). *Praktijken uit het Studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (red.) (1998). *Lesgeven in het Studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. (red.) (2001). *Leren in het Studiehuis*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Visser 't Hooft, J.C. & Markensteyn, L. (1993). *Rapportering van de adviseurs tweede fase voortgezet onderwijs*. Den Haag.
- Werf, M.P.C. van der (2005) *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* inaugurele rede Rijksuniversiteit Groningen. Groningen.

- Wijnen, Wynand. *Van school naar studiehuis.*, Studiehuisreeks nr. 1. Tilburg: MesoConsult, 7-14.
- Wijnen, W.H.F.W. & Zuylen, J.G.G. (1995). *Werken in netwerken: een blauwdruk.* Studiehuisreeks nr. 2. Tilburg: MesoConsult.
- Wijnen, W.H.F.W. & Zuylen, J.G.G. *De hele school: één studiehuis!* Studiehuisreeks nr. 12. Tilburg: MesoConsult.
- Zuylen, J. (eindredactie). (1995). *Een Staalkaart voor zelfstandig leren, verantwoording en instrumenten.* Tilburg: MesoConsult.

Bijlage 6

Bronnenmateriaal: tijdschriftartikelen

Bodelier, R. (2005). De wederopbouw na het drama studiehuis (inclusief reactie T. Netelenbos). *Vrij Nederland*, 4 juni 2005.

Bos, W. (1999). Goeroe, apostel, mafiabaas: voorvechter van probleemgeïntereerd onderwijs vertrekt. *Observant*, jrg 19, obs29.

Herraets, J.(1999). Het onverstoorbare gelijk van Wynand Wijnen, onderwijsvernieuwer.

Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, jrg 17, nr. 1, april 1999, 10-19.

Mee, G. van der. (2002). Drie veteranen over de tweede fase. *Het Onderwijsblad*, nr. 3, 9-2-2002.

Schmidt, H. (1999) De tovenaer van Bunde. *TVHO*, jaargang 17, nr. 1 april 1999.

Sikkes, R. (2000). De rectrix van het studiehuis gaat met pensioen. *Het Onderwijsblad*, nr 8, 22-4- 2000.

Wijnen, W.H.F.W. (1997). Studiehuis een bruikbaar concept voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, vol. 15, afl. 1, 47-54.

Bijlage 7

Bronnenmateriaal: krantenartikelen

NRC Handelsblad. Dossiers: Voortgezet Onderwijs Tweede Fase. Verkregen 28-12-03 en 29-12-03 van <http://www.nrc.nl/artikel/> op chronologische volgorde

Koolwijk, Q. & Versteegh, K. *Die moeilijke HAVO; Nota Wallage wil alle problemen in het voortgezet onderwijs oplossen, maar vergeet de belangrijkste.* (NRC 11-04-91)

De nota voortgezet onderwijs en de cijfers. (NRC 11-04-91)

Redactie Onderwijs. *Wallage: herziening van examenpakket kan snel worden afgerond.* (NRC 17-04-91)

Redactie Onderwijs. *Voorstel tot herziening tweede fase voortgezet onderwijs afgewezen.* (NRC 31-12-91)

Redactie Onderwijs. *Veel verandering op til bij scholen.* (NRC 07-12-95)

Luyendijk, W. *Wie is er bang voor het studiehuis?* (NRC 20-06-96)

Weeda, F. *Directeuren zijn tegen basisvorming, maar blij met tweede fase.* (NRC 08-02-97)

Knoppert, R. *Als een speer van les naar bieb; Vernieuwde tweede fase bezorgt roostermakers maagpijn.* (NRC 24-01-98)

Leerlingen blijken vaak nog niet rijp voor het studiehuis. (NRC 14-10-98)

Redactie Onderwijs. *Onderzoek: studiehuis leidt tot meer spijbelen.* (NRC 26-01-99)

Redactie Onderwijs. *Studiehuis op school geen verbetering.* (NRC 23-11-99)

Oranje, J. & Weeda, F. *'Het doel was juist de lat hoger te leggen'.* (NRC 24-11-99)

Weeda, F. *'Ik ben me kapot geschrokken'.* (NRC 6-12-99)

Kamerma. S. *Leren, leren leren – zelfs geen tijd voor vriendinnen.* (NRC 06-12-99)

Kamerma. S. & Weeda, F. *Remmen los bij demonstratie.* (NRC 07-12-99)

Redactie Onderwijs. *Adelmund wil studielast tweede fase verlichten.* (NRC 15-12-99)

- Weeda, F. *Scholen over studiehuis: paniecreactie*' (NRC16-12-99)
- Redactie Onderwijs. *Verzet plannen studiehuis*' (NRC 04-01-00)
- Kamerman, S. & Weeda, F. *Leerling krijgt hoofdpijn van Adelmund*. (NRC 12-01-00)
- Redactie Onderwijs. *Studiehuis havo en vwo blijft intact*. (NRC 14-01-00)
- Kuypers, J. *Broodnodige trucs voor het studiehuis*' (NRC29-01-00)
- Kamerman, S. *Scholen nog steeds ontevreden over studiehuis*. (NRC 18-10-00)
- Kamerman, S. *Scholen schrikken van zwaarte Tweede Fase*. (NRC 16-12-00)
- Kamerman, S. *'Ik heb het marktmechanisme onderschat'* (interview Wallage) (NRC 30-12-00)
- Redactie Onderwijs. *Eindexamen van studiehuis makkelijker*. (NRC 02-10-01)
- Kamerman, S. & Valk, G. *Kinderziekten studiehuis nog lang niet voorbij*. (NRC 03-10-01)
- Sjamaar, M. *Ongestraft maar aanrotzooien in het onderwijs*. (NRC 03-11-01)
- Redactie Onderwijs. *Inspectie pleit voor aanpassen studiehuis*. (NRC 23-11-01)
- Redactie Onderwijs. *Kabinet verlicht overvol studiehuis* (NRC 19-01-02)
- Zuidweg, M. *Het studiehuis onder de loep*. (NRC 26-01-02)
- Leerlingen: druk studiehuis te hoog*. (NRC 23-04-02)
- Redactie Onderwijs. *Universitaire studie na Studiehuis lastiger* (NRC 20-06-02)
- Kamerman, S. & Valk, G. *Ieder voor zich*. (NRC 05-10-02)
- Redactie Onderwijs. *'Studiehuis' scoort op hbo*. (NRC 29-11-02)
- Redactie onderwijs. *Studedruk havo en vwo gaat omlaag*. (NRC 09-01-03)
- Valk, G. *De klagende leerlingen krijgen hun zin*. (NRC 11-01-03)
- Zuidweg, M. *Ramp voor het land*. (NRC 18-01-03)
- Delft, D. van. *Spreek aan, dat talent*. (NRC 28-06-03)
- Minder bèta in de Tweede Fase*. (NRC 05-07-03)
- Valk, G. *Voorstanders Tweede Fase zijn nu criticasters*. (NRC 11-08-03)
- Valk, G. *Door de bocht*. (NRC 25-10-03)
- Redactie Onderwijs. *Minister wil geheel nieuwe bovenbouw*. (NRC 30-10-03)

Bart Tromp's Website. Verkregen op 23-07-07 en 16-02-04 van <http://www.denhaag.pvda.nl/oud/tromp/studiehuis.htm>

Tromp, B. *Omzien in wrok: Jacques Wallage en de basisvorming*. (Het Parool 24-04-01)

Tromp, B. *Het studiehuis gesloopt!* (Het Parool 22-01-02)

Bijlage 8

Lijst met namen van geïnterviewden door de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in de interviews die voor dit onderzoek zijn geselecteerd. De namen met functies worden weergegeven zoals ze staan vermeld in de verslagen, Deel A, p. 3-7 en Deel B, p. 301-304.

(Barth, Mw. M.A.M., Voorzitter Onderwijsbond CNV, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal (PvdA) 1998–2002, voormalig onderwijsjournalist voor het dagblad Trouw) (*Mevrouw Barth nam deel aan een van de onderzochte interviews maar werd niet bevraagd over het studiehuis. tc*)

Cosijn, A.J.M., Schoolleider; betrokken bij pilot profielwerkstukken; aanwezig bij zeven dagen Kamerbehandeling basisvorming

Cornielje, C.G.A., Commissaris van de Koningin in Gelderland 2005 – heden, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1994–2005 (VVD)

Dieten, H.I.M. van, Projectdirecteur innovatie St.Carmel-bestuur en oud-schoolleider vernieuwingsschool Slash21

Dijksma, Mw. S.A.M., Staatssecretaris van OCW, lid Tweede Kamer der Staten-Generaal 1994–2007 (PvdA)

Dresscher, W.T.G., Oud-voorzitter Nederlands Genootschap van Leraren (NGL), oud-vicevoorzitter AOb, voorzitter van de AOb mei 2002 – heden

Frequin, M.M., Plv. directeur directie VO ministerie van OCW 1988–1992; auteur boek «Ja minister, nee minister»

Ginjaar-Maas, Mw. N.J., Voorzitter Stuurgroep profielen voortgezet onderwijs

Henkens, L.S.J.M., Directeur directie voortgezet onderwijs 1992–2002 ministerie van OCW, hoofdinspecteur basisonderwijs

Hettema, P.J.A.M., Oud-voorzitter van Schoolmanagers-VO (een voorloper van de VO-Raad)

Heuvel, C.J. van de, Oud-directeur Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC); nauw betrokken bij experiment vernieuwingsschool Slash21

Houben-Nijst, Mw. Y.B., Voormalig afgevaardigde van de Nederlandse Katholieke Oudervereniging (NKO)

Huijssoon, B., Ambtelijk secretaris, directeur bureau Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1993–1996), oud-secretaris PMVO, coördinator monitoring (1996–2000),

- medewerker bij het Tweede Fase Adviespunt (2000–2006)
- Jimkes, J.C.J.M., Oud-conrector; klokkenluider tweede fase
- Jonge, E.W. de, Oud-voorzitter Protestants Christelijke Onderwijsvakorganisatie (PCO) en oud-vice-voorzitter Onderwijsbond CNV
- Katwijk, W. van, Directeur Ouders & COO, de landelijke vereniging voor ouders, ouderraden en medezeggenschapsraden (MR) in het christelijk onderwijs
- Kemenade, J.A. van, Minister van OenW 1973–1977; Contourennota; minister OenW 1981–1982
- Kollenveld, Mw. M.P., Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docente wiskunde
- Kraakman, R.H.A.M., Voorzitter Commissie Toetsing Basisvorming; voorzitter Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO), grootste schoolbestuur Nederland.
- Kruijer, Mw. A, docent en lid Scholennetwerk bovenbouw havo/vwo
- Lambrechts, Mw. E.D.C.M. Lid Tweede Kamer der Staten- Generaal 1994–2006 (D66)
- Leune, J.M.G., Voorzitter Onderwijsraad 1992–2000; sinds 1 februari 2007 emeritus-hoogleraar Empirische sociologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam
- Lieshout, W.C.M. van, Voorzitter VSNU 1991–1995 59
- Limper, R., Directeur Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO)
- Loon, J.G. van, Voorzitter van het bestuur Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU) (ThiemeMeulenhoff)
- Mertens, F.J.H., Inspecteur-Generaal 1996–2000; voordien topambtenaar ministerie van OCW)
- Netelenbos, Mw. T., Staatssecretaris van OCW 1994–1998
- Nolthenius, J. Chr., Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docent bèta-vakken
- Nonhebel, M., Platform overkoepelende Vereniging van Vakverenigingen Voortgezet Onderwijs (Platform VVVO), docent geschiedenis
- Offerein, R.J., OCW-ambtenaar directie VO; beleidsterrein de tweede fase Ritzen, J.M.M., Minister van OenW 1989–1998
- Rooij, F. van, Oud-bestuurder onderwijsbond Katholieke Onderwijs Vakorganisatie (KOV) en Onderwijsbond CNV, lid van de Commissie Van Veen
- Roovers, Mw. J., Oud-bestuurder onderwijsbond Katholieke Onderwijs Vakorganisatie (KOV)

- Simons, P.R.J., Hoogleraar digitale didactiek; directeur lerarenopleiding; deskundige nieuwe leren
- Slagter, S., Voorzitter VO-raad
- Valk, S.L. de, Lid van het bestuur Groep Educatieve Uitgeverijen (GEU) (Wolters-Noordhoff, Groningen)
- Tichelaar, J., Voorzitter Algemene Onderwijsbond (AOB) 1994–2002, voordien voorzitter Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (ABOP); lid Tweede Kamer der Staten-Generaal
- Ubas, M., docent en lid scholennetwerk bovenbouw havo/vwo
- Veugelers, W.M.M.H., Coördinator Scholennetwerk Bovenbouw havo/vwo, docent bij het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en bijzonder hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht.
- Visser-'t Hooft, Mw. J.C., Wegbereider; vice-voorzitter Stuurgroep profielen voortgezet onderwijs, vice-voorzitter Projectmanagement voortgezet onderwijs
- Wagemakers, J., Lid Stuurgroep profielen in het voortgezet onderwijs (1993–1996), lid van PMVO (1996–2000), voorzitter Tweede Fase Adviespunt (2000–2004)
- Wallage, J., Staatssecretaris van OenW 1989–1993
- Wijnen, W.H.F.W., Emeritus-hoogleraar Ontwikkeling en onderzoek van het hoger onderwijs, Universiteit Maastricht; onderwijsvernieuwer probleemgestuurd onderwijs en N.L.
- Zijlstra, H., schoolleider en lid scholennetwerk bovenbouw havo/vwo
- Zunderdorp, R., Voorzitter procesmanagement PMVO

Bijlage 9

Verdeling geïnterviewden Commissie POO over organisatieniveaus

Project : project versie 9-6

Aantal werkbestanden : 4

Aantal documenten : 30

Aantal segmenten : 2832

Project projectversie 9-6

werkbestand

1 : societal

document 1 : interview wijnen
 document 2 : interview netelenbos
 document 3 : interview ritzen
 document 4 : interview lambrechts
 document 5 : interview frequin
 document 6 : interview wallage
 document 7 : interview van kemenade
 document 8 : interview wagemakers en huijssoon
 document 9 : interview offerein
 document 10 : interview mertens
 document 11 : interview zunderdorp
 document 12 : interview barth en dijksma
 document 13 : interview cornielje
 document 14 : interview leune
 document 15 : interview henkens
 document 16 : interview ginjaar-maas

werkbestand

2 : institutional

document 1 : interview van lieshout
 document 2 : interview van katwijk e.a.
 document 3 : interview dresscher
 document 4 : interview hettema en slagter
 document 5 : interview kraakman

document	6 : interview roovers e.a..
document	7 : interview van loon en de valk
document	8 : interview tichelaar
document	9 : interview kollenveld e.a..
werkbestand	3 : managerial
document	1 : interview simons
document	2 : interview jimkes
document	3 : interview cosijn
document	4 : interview veugelers e.a.
document	5 : interview v.d. heuvel en van dieten
werkbestand	4 : individual

Bijlage 10

Overzicht codes in POO-interviews

Overzicht van codes

Project	: project versie 9-6
Actief bereik	: alle werkbestanden
Bereik waarin gezocht	: alle segmenten : alle documenten
Getoonde codes	: alle codes
Aantal doorzochte segmenten	: 2832
Aantal codes in project	: 93
Aantal verschillende codes in bereik	: 93
Totaal aantal aangetroffen codes	: 3767

	<i>freq.</i>	<i>code</i>
1.	8	ap/algemeen
2.	63	ap/autonomie scholen/besturen
3.	5	ap/behoefte hogeropgeleiden
4.	60	ap/bemoeienis overheid/politiek
5.	3	ap/cultuur
6.	7	ap/draagvlak
7.	37	ap/efficiency
8.	121	ap/financiën
9.	3	ap/ict
10.	27	ap/individ. flexi. maatwerk
11.	32	ap/internat.vergelijking
12.	8	ap/leefwereld studenten en 11
13.	11	ap/media
14.	72	ap/onderwijsonderzoek en -debat
15.	25	ap/onderwijsvisie
16.	6	ap/pedag.didactiek

17.	13	ap/politieke erfenis
18.	40	ap/politieke profilering
19.	27	ap/procesmanagement
20.	4	ap/sociale gelaagdheid
21.	4	ap/verzuiling/ontzuiling
22.	17	ap/wensen ouders en/of 11
23.	2	ap/wensen werkgevers
24.	580	buiten onderzoeksveld
25.	9	com/algemeen
26.	4	com/individual – individual
27.	44	com/individual – institutional
28.	30	com/individual – societal
29.	36	com/institutional – institutional
30.	17	com/institutional – managerial
31.	146	com/institutional – societal
32.	24	com/managerial – individual
33.	31	com/managerial – managerial
34.	89	com/managerial – societal
35.	116	com/societal – societal
36.	27	cv/groepering
37.	35	cv/leeractiviteiten
38.	10	cv/leergebieden
39.	47	cv/leermiddelen
40.	11	cv/leren leren
41.	88	cv/organisatie
42.	141	cv/ped.did.
43.	29	cv/rationale
44.	63	cv/rol docenten
45.	5	cv/samenhang
46.	31	cv/studielast
47.	76	cv/toetsing
48.	38	cv/vaardigheden
49.	85	cv/vakken/kennisinhouden
50.	24	cv/vakkenpakketten/profielen
51.	106	dv/aansluiting vervolgonderwijs
52.	1	dv/algemeen
53.	11	dv/bevorderen gelijkheid
54.	9	dv/bevorderen zelfstandigheid
55.	18	dv/functioneren in mij
56.	26	dv/kwaliteit instroom
57.	18	dv/lerenleren

58.	33	dv/omvang instroom
59.	2	dv/ontplooiing
60.	0	dv/ontwikkelen jonge mensen
61.	4	dv/ontwikkelen talenten
62.	9	dv/ontwikkelen vaardigheden
63.	26	dv/selectie
64.	5	int/algemeen
65.	14	int/autonomie docenten
66.	9	int/coördinatie-regie
67.	6	int/draagvlak docenten
68.	207	int/implementatie/invoering
69.	30	int/kwal.docenten
70.	5	int/kwaliteit ambtenaren onderwijs
71.	12	int/kwaliteitsbeoordeling/-management
72.	34	int/netwerken
73.	129	int/overladenheid/uitvoerbaarheid
74.	6	int/rol docenten
75.	1	int/rol leerlingen
76.	12	int/rol ouders
77.	36	int/rol vakbonden
78.	16	int/rol vakinhoudelijke vereniging
79.	77	int/verdelingverantw.heden/bevoegdheden
80.	15	int /vraaggestuurd/aanbodgestuurd
81.	29	ph/belang docenten
82.	38	ph/draagvlak onderwijsveld
83.	18	ph/lerarenopleidingen
84.	38	ph/methodes-uitgeverijen
85.	14	ph/motivatie docenten
86.	24	ph/motivatie 11 en/of stud
87.	31	ph/ondersteuning lpc's
88.	52	ph/onderwijsbeleid
89.	78	ph/prof.ontwik.docenten/schoolleiding
90.	51	ph/rol inspectie
91.	17	ph/rol schoolleiding
92.	15	ph/vorming brede sch.gem.
93.	54	ph/wet- en regelgeving

Bijlage 11 Overzicht aantallen codes in codecategorieën per interview

Organisatie-niveau	Naam	Categorie: Aanpassing	Categorie: Doelbereiking	Categorie: Integricite	Categorie: Patroon-handhaving	Categorie: Curriculum-	Sub-totaal aantal codes	Categorie: Communicatie	Buiten onderzoeksveld	Totaal aantal codes
Sociaal	1. Barth / Dijkema	16	6	19	7	13	107	5	41	107
	2. Cornielje	20	6	34	13	5	119	12	29	119
	3. Frequin	19	6	10	0	5	86	32	14	86
	4. Ginjaar-Maas / Visser 't Hooft	31	11	66	25	69	253	51	0	253
	5. Henkens	16	4	16	5	13	100	4	42	100
	6. Kemade, van	56	25	21	7	4	116	3	0	116
	7. Lambrechts	24	13	38	6	34	152	31	6	152
	8. Leune	22	9	17	7	31	115	14	15	115
	9. Mertens	8	0	14	67	25	129	15	0	129
	10. Neelenbos	16	31	16	10	25	178	18	62	178
	11. Offerim	15	7	53	21	16	141	29	0	141
	12. Ritzen	30	16	3	8	10	85	5	13	85
	13. Wagemakers / Huijssoon	27	11	26	4	36	104	0	0	104
	14. Wallage	24	18	11	7	25	204	18	101	204
	15. Wijnen	13	10	10	15	50	100	0	2	100
	16. Zunderdorp	30	10	17	27	10	128	23	11	128
Total	367	183	371	229	371	1521	260	336	2117	
	Genommeerd	0,17	0,09	0,18	0,11	0,18				
Institutioneel	1. Dresscher	21	1	34	14	27	140	25	18	140
	2. Hettena / Slagter	4	6	9	25	22	126	13	47	126
	3. Katwijk, van / Limper / Houben-Nijst	28	6	11	0	18	102	26	13	102
	4. Kollenveld / Nolthenius / Nonhebel	18	0	17	17	35	142	32	23	142
	5. Kraakman	37	1	9	28	3	91	4	9	91
	6. Lieshout, van	9	42	1	1	11	83	19	0	83
	7. Loon, van / Valk, de	8	0	11	34	35	146	31	27	146
	8. Roovers / Rooij, van / Jong, de	7	5	21	26	10	135	31	35	135
	9. Tichelaar	11	2	29	11	3	104	30	18	104
Total	143	63	142	156	164	668	211	190	1069	
	Genommeerd	0,13	0,06	0,13	0,15	0,15				
Manageriaal	1. Cosijn	1	0	11	9	11	75	18	25	75
	2. Jimkes	10	4	24	9	38	107	22	0	107
	3. Heuvel, van den / Dielen, van	19	0	24	28	29	116	8	8	116
	4. Simons	36	10	11	16	65	139	1	0	139
	5. Veugelaers / Kruijer / Zijlsira / Ubas	19	3	31	12	32	144	26	21	144
Total	85	17	101	74	175	452	75	54	581	
	Genommeerd	0,15	0,03	0,17	0,13	0,30				

Bijlage 12

Selectie memo's november 2006 – januari 2007

07-11-06

begrippenlijst

(mail naar collega-onderzoeker B over interview guide voor interviews die uiteindelijk niet gehouden zijn, zie par. 3.6.1)

“Zoals ze hier staan is het nog niets anders dan een opsomming van alles wat er aan de orde kan komen in het interview. Een check list voor mijzelf om te kijken of alles gedekt wordt en hoe vaak iets aan de orde komt (en of dat laatste correspondeert met de accenten die ik wil leggen). Het is wel zo dat dat begrippenlijstje (hier en daar kun je je zelfs afvragen of het om een begrip gaat) kan helpen bij het bouwen van een analysemodel. Maar het kan nooit het volledige model dekken. Immers de analyse wordt minstens zoveel gevoed uit de literatuur en andere schriftelijke bronnen. De eerste functie van de interviews is het beschrijven van de casus. Dat de informatie ook helpt om richting te geven bij de analyse van de casus is mooi meegenomen. Het is dus mogelijk dat begrippen die straks opduiken in het analysemodel niet of nauwelijks voorkomen in de interviews maar wel in de literatuur.”

8-11-06

onderzoeksplan

(memo naar aanleiding van commentaar onderzoekcollega's)

...Men doet alsof de een iets heeft ingevoerd zeer tegen de wil van de ander in en de ander nu boos is omdat hij/zij vindt dat de invoering slecht voor het onderwijs is. Alsof het mogelijk is dat enkele personen de hele onderwijswereld op zijn kop zetten. Daar moet, maatschappijbreed een voedingsbodem voor geweest zijn. Iedereen heeft zijn eigen kijk op het heden en het verleden en verandert die kijk (soms onbewust) al naar gelang het hem/haar uitkomt. Zeker in zo'n conflictsituatie als er nu over het studiehuis is ontstaan worden de beelden over het verleden steeds zwart-witter. Het conflict radicaliseert en suggereert een scherpe scheiding tussen voor en tegenstanders. ...Een genuanceerd oordeel lijkt niet meer mogelijk. Dit onderzoek wil laten zien dat grote onderwijsinnovaties niet uit de lucht komen vallen. Ze hebben hun bedding in de samenleving en kunnen per definitie niet het werk zijn van enkelingen. Ze breken niet zo radicaal met tradities als nu door tegenstanders wordt gesuggereerd en ze zijn niet zo vernieuwend als door voorstanders wordt gesuggereerd (zie Matthijssen).

12-11-06

onderzoeksopzet

(mail naar collega-onderzoeker A)

“In mijn beleving van het gesprek dat ik had met B, bracht hij daarin de rol van het studiehuis in het onderzoek terug tot de rol van een casus. Maar dan een casus als voorbeeld om het geconstrueerde analysemodel te toetsen. Dat model zou tot stand komen door literatuuronderzoek en gegevens uit de interviews. De casus zelf zou beschreven worden aan de hand van de documentenanalyse, de interviews en eventueel nog op basis van andere documentatie. Ik begrijp nu dat mijn interpretatie fout is en dat het beschrijven van het studiehuis als casus, de body van het onderzoek vormt en het construeren van een analysemodel een technische bezigheid is in het kader van de casusbeschrijving. Consequentie daarvan is dat het beschrijven van het studiehuis in innovatieproces-termen niet volstaat. En dat dus ook de interviewleidraad niet volstaat. De data die ik uit de interviews haal moeten (mede) leiden tot een beschrijving van het studiehuis waarin in principe alle onderzoeksvragen worden beantwoord.”

12-11-06

onderzoeksopzet

(memo naar aanleiding van overleg met collega-onderzoekers A en B)

“De vraag naar de herkomst van het studiehuis is de vraag naar de verandering in het denken over het onderwijs bij de elite, de machthebbers of hoe je ze ook noemen wilt in de jaren 70, 80, 90 van de vorige eeuw. Waarom ik verbaasd ben over het afwijzen van vergelijkingen met de middenschool is omdat ik daaruit opmaak dat we kennelijk nog steeds over hele verschillende dingen praten. Als illustratie geef ik hieronder een citaat van Matthijssen dat hij haalt uit Uitgangspunten voor Onderwijsbeleid van de Wiardi Beckman Stichting uit 1973 in het kader van de middenschooldiscussie...”

16-01-07

theorie

(memo, ter voorbereiding van overleg met collega-onderzoeker A)

...De omschrijving van ‘pedagogische identiteiten’ zette me op een spoor. Ik dacht als ik iets nodig heb is het zoiets als reform identities. Ik heb toen een eerste poging gedaan om vier ‘reform identities’ die ik in de verschillende discoursen rond het studiehuis meende te kunnen ontdekken te omschrijven. Vervolgens kon ik het artikel toch nog vinden. Het is typisch Bernstein. Het zit in zijn hoofd ongetwijfeld op een rijtje maar in schrift is het af en toe behoorlijk ontoegankelijk.... Dat is het eerste deel waarin de pedagogische identiteiten uit de doeken worden gedaan. Het gaat Bernstein om de voorkeuren (ideologische keuzes) van de deelnemers aan het onderwijs-

discours bij hervormingen en die zij vervolgens proberen te maken tot staatsbeleid. Hij onderscheidt vier posities in het discours die vervolgens weer zouden moeten leiden tot verschillende pedagogische identiteiten bij studenten en docenten. Het klinkt allemaal heel bruikbaar maar er zit ook een maar aan. Het is duidelijk dat de invoering in 88 van het National Curriculum in Engeland een enorme hausse aan kritiek heeft opgeroepen om allerlei redenen, zoals het feit dat er voor het eerst een nationaal curriculum is. Maar de invloed van de commercie en de marktwerking op het onderwijs voert in de discussies de boventoon. Ook bij Bernstein. Wat veel minder belicht wordt zijn de leerpsychologische en onderwijskundige ontwikkelingen. Die vind je heel kort terug in de Therapeutische Identiteit maar die speelt volgens Bernstein in het discours nauwelijks een rol. Dat is volgens mij bij het studiehuis anders. Ik ben van plan deze samenvatting naast de identiteiten te leggen die ik heb beschreven en te kijken of ik hier iets mee kan. ...

21-01-07

theorie

(memo, persoonlijke reflectie)

Hoe meer ik over en van Bernstein lees hoe moeilijker het schijnt te worden. In hoeverre moet ik de man begrijpen om zijn gedachtegoed te kunnen gebruiken? Ik moet het anders zeggen. Achter de theorieën en concepten die Bernstein bedenkt/ontwerpt, zit een overtuiging, een ideologie. Kun je de concepten gebruiken zonder je iets aan te trekken van de ideologie waarin ze liggen ingebed? Bernstein wordt op veel plekken getypeerd als een neo-Durkheimiaan, een structuralist, misschien wel een functionalist. Bovendien een structuralist met een evolutionaire grondtoon. Bij Bernstein b.v. zichtbaar in de tendens die hij ziet (wil zien?) van strak gesegmenteerd naar geïntegreerd onderwijs. Dat beter is. Dat macht eerlijker verdeelt en meer mensen meer kansen geeft. Ditzelfde lees je overigens tussen de regels door bij Matthijssen. Ik vermoed dat bij Bernstein deze ontwikkeling parallel loopt met de ontwikkeling van de mechanische naar de organische solidariteit, van het collectieve naar het individuele. Eerst ziet hij individualisering als een verzwakking van de conscience collective, later als een verschuiving. Het is opvallend dat als ik zijn artikel uit 1996 lees (Official knowledge and pedagogic identities) hij tamelijk schamper schrijft over de therapeutische de-centered identity, dat toch het product zou moeten zijn van weak classification en weak framing, dus geïntegreerd onderwijs. Zou hij tegen het einde van zijn leven van zijn evolutionaire geloof afvallen? Ondanks zijn gelijkheidsideaal is hij kritisch tegenover links(-radicale) analisten, maar ook tegenover politici in de rechtervleugel.

24-01-07

theorie

(memo, persoonlijke reflectie)

Bernstein houdt zich bezig met de productie, distributie en reproductie van officiële kennis en hoe deze is gerelateerd aan structureel gedetermineerde machtsrelaties. Bernstein levert mogelijkheden om de structuren waarbinnen het studiehuis is ontstaan te analyseren. Met de handelingstheorie van Giddens zou vervolgens te analyseren zijn hoe het handelen van docenten en andere betrokkenen het studiehuis vorm geeft en daarmee de structuren verandert. Met Giddens zou het spanningsveld tussen het persoonlijke/individuele domein en het institutionele en formele domein beschreven kunnen worden. Dat kan niet met Bernstein. Daarvoor is hij teveel een structuralist. Zolang ik me beperk, wat ik van plan ben, tot de ontwikkeling van het idee, zit ik goed. Denk ik nu.

Curriculum vitae

Thérèse Carpaj (22 juli 1946, Eindhoven) studeerde na het behalen van het HBS-A diploma aan het Jacob Roelantcollege in Boxtel, sociologie in Tilburg en Nijmegen. In het studiejaar 1983-1984 volgde ze de vernieuwde lerarenopleiding maatschappijleer aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Van 1986 tot 1998 was ze leraar maatschappijleer aan het Thomas a Kempiscollege in Arnhem. In die periode waarin grootschalige onderwijsvernieuwingen werden bedacht en geïmplementeerd, vervulde ze binnen en buiten de school verschillende functies. Binnen de school was ze lid van de commissie die de vernieuwde tweede fase voorbereidde en voorzitter van de onderwijscommissie. Buiten de school was ze lid van de ACD maatschappijleer, de structuurcommissie maatschappijleer en de vakontwikkelgroep Geschiedenis/ Aardrijkskunde/Maatschappijleer. In die periode was ze ook gedurende drie jaar voorzitter van de Nederlandse Vereniging Leraren Maatschappijleer en lid van een schoolbestuur voor mavo-, havo- en vwo-onderwijs. Van 1998 tot 2007 was ze vakdidactica maatschappijleer aan de universitaire lerarenopleiding van de Radbouduniversiteit Nijmegen. Vanaf 2005 maakt ze deel uit van de onderzoeksgroep van het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit. Sinds maart 2010 is Thérèse Carpaj voorzitter van de syllabuscommissie die is belast met het operationaliseren van het examenprogramma voor het nieuwe vak Maatschappijwetenschappen op havo en vwo.

