

2.

Tweede Fase: blik achter- en vooruit.

Inleiding namens de Tweede-Fasecommissie op een algemene medewerkersvergadering van het Erasmiaans Gymnasium op 18 juni 1997. Informatie, stellingen, meningen over de noodzakelijke activiteit.

1. Van de Tweede Fase moet, wat we er persoonlijk ook van mogen vinden, actief en gezamenlijk het beste gemaakt worden.

De invoeringsdatum van de Tweede Fase is een maand geleden afhankelijk gemaakt van de keuze van de school: het kan op 1 augustus 1998 maar net zo goed 1999. Dat is een slag voor de grote uitgever, die trouwens niet van plan zijn de ervaringen van dat eerste jaar te verwerken in een tweede druk voorjaar 1999. De scholen die van het uitstel profiteren kunnen het nieuwe aanbod aan methoden doornemen; dat is een groot voordeel.

De Tweede Fase is een immense operatie: zowel de vakken zelf als de pakketten, de gebruikte methoden, de didactiek, de organisatie, de schoolprofilering als de rechtspositionele situatie zijn in het geding.

De zeventien rectoren uit Den Haag en omstreken die effectief protest aantekenden tegen de invoeringsdatum zijn geen schoolleiders van achterblijvende scholen, maar juist van bijdetijdse instellingen waar men is gaan beseffen dat de middelen en de tijd ontbreken om de operatie in 1998 anders dan in 'chaos' te laten eindigen ('Het Onderwijsblad' van 3 mei j.l.).

De Rotterdamse openbare scholen van voortgezet onderwijs, dus ook ons Erasmiaans Gymnasium, hebben een zwakke versie van het Haagse protest naar Zoetermeer gestuurd, waarin de nadruk werd gelegd op het ontbreken van voldoende middelen.

Sindsdien heeft 'Het Onderwijsblad' op 31 mei de landelijke pers gehaald met een zelfontworpen enquête onder leraren. De redactie vatte de uitkomst ervan samen met de voorpaginakop: 'Leraren HAVO/VWO voelen wel voor de Tweede Fase!' Die kop kwam het blad goed uit, en dekte enigszins de AOb-voorzitter Tichelaar. Die had zich immers belachelijk gemaakt door in één week tijd twee keer voor uitstel en een derde keer voor doorvoering van de TF per 1 augustus 1998 te pleiten. Bij die laatste spoedfax enkele minuten voor het Kamerdebat hoorde het commentaar dat leraren wel voor snelle invoering voelden als er voldoende geld op tafel kwam (90 miljoen dit jaar). Vandaar dus die kop.

Als we de antwoorden van die 505 collega's doornemen, dan valt op dat ook de tegenovergestelde conclusie goed verdedigbaar is. Wat blijkt?

- 50% verwacht een voor hen beter pedagogisch klimaat en 16% juist niet;
- 61% denkt dat lesgeven aantrekkelijker wordt terwijl 18% denkt van niet;
- 32% verwacht beter onderwijs tegenover 26% juist niet;
- 26% denkt voldoende vaardigheden te hebben en 45% die denkt van niet;
- 13% denkt dat het studiehuis niet meer tijd kost terwijl 65% denkt van wel;
- 32% denkt dat de TF gunstig is voor het eigen vak en 33% denkt van niet;
- 23% van de collega's heeft vertrouwen in nascholing en 43% niet!;
- 26% denkt 'dat leerlingen zelfstandig kunnen werken'; 45% denkt van niet.

Voorwaar een vertrouwenwekkende uitslag voor de onderwijsbond! Het lijkt erop dat de bereidwillige ondervraagden verlichting verwachten van begeleidings- en contacturen, van individuele - en groepsbegeleiding. Maar zij denken tevens dat zij niet de vaardigheden hebben om dit te kunnen waarmaken, en zij hebben geen vertrouwen in de nascholing in deze. Bovendien reageren ze verdeeld op de vraag of deze operatie beter onderwijs en/of een betere

vakstudie oplevert. Dat de redactie dit samenvat in *newspeak* ('leraren voelen wel voor Tweede Fase') komt omdat de AOb zelf deze operatie heeft omarmd.

Mening:

De keuze van de schoolleiding voor invoering per 1999 lijkt een juiste. Het jaar van uitstel moet worden benut om te werken aan de invoering van een schoolspecifieke variant. De Tweede Fase komt er aan, en er rust op iedere schoolleiding en op elk team de verplichting er het beste van te maken. Willen we niet op den duur aan concurrentiekracht inboeten, dan zal de school een actief beleid inzake de TF moeten ontwikkelen. Over enkele jaren zullen ouders bij de keuze voor een school tevens oordelen over de opstelling jegens de TF. De keuze voor het gymnasium komt gecompliceerder te liggen. Andere scholen zullen filosofie, kunstzinnige vorming, Spaans, topsport, enz aanbieden. Zij zullen hun 'studiehuis' aanprijzen. Een defensieve opstelling zal op termijn geen waardering oogsten en impliceert (ook intellectuele) achteruitgang.

2. De Tweede Fase wil een verwaarloosde dimensie van het leraarschap nieuw leven inblazen: de docent verschijnt mede als 'didacticus'.

De Stuurgroep Tweede Fase heeft vanaf haar eerste publicaties benadrukt dat de docent méér professioneel moest worden. Er werd niet getwijfeld aan zijn/haar vakbekwaamheid, maar wel aan zijn vermogen de leerlingen voor te gaan in het 'leren leren'. Van meet af aan heeft zij dit verwoord in typerende zinnen zoals: "Wanneer de leerlingen alleen of samen de vraagstukken op kunnen lossen of een nieuw thema onder de knie kunnen krijgen, kan de docent zich beperken tot het assisteren van die leerlingen die er alleen of met elkaar niet uitkomen." Dit type formuleringen heeft mijns inziens voor veel verwarring gezorgd. Het werd voorgesteld of er in plaats van de vakkennis primair een pedagogische bekwaamheid werd verlangd. Waar het echter om gaat is dat de vakdocent verantwoordelijk blijft voor haar vak, maar dat zij zich daarnaast méér moet ontplooien in pedagogisch opzicht. En bovendien: als leerlingen in klas 6 daartoe in staat zijn, zijn er vijf jaar aan vooraf gegaan waarin de docent haar vak en haar didactiek op een ontwikkelingspsychologisch verantwoorde wijze heeft overdragen. De vakkennis van de docent blijft het anker. Maar die is niet voldoende; zij moet de leerlingen tegelijkertijd 'leren leren'. Zij moet in de leerprocessen expliciet maken waar zij impliciet mee bezig is.

Langzaamaan verschijnen er publicaties die zo'n explicitering van het leerproces vanuit de onderwijspraktijk centraal stellen. Zo verscheen er bij Edumedia een leerlingenboek ('Handboek Vaardigheden Tweede Fase') met een leerzame docentenhandleiding ('Handboek Zelfstandig Leren in de Tweede Fase'; 1996) die mijns inziens samen verhelderen waarom het gaat. In deze Handleiding wordt het leerproces ontleed in 'stappen' en 'leeractiviteiten', en wordt aan de hand van tal van voorbeelden uit alle vakpraktijken duidelijk gemaakt hoe de leraar zich eerst bewust moet worden van de impliciete ideeën over wat 'leren' is en 'hoe leren plaatsvindt' en hoe hij daarna in zijn onderwijs dat leerproces expliciet kan verwoorden.

Wat verwachten we van een leerling die een willekeurig leerboek openslaat, en aan het eerste hoofdstuk begint?

Saskia kijkt in haar aardrijkskundeboek naar de titel van een hoofdstuk, naar de indeling van het hoofdstuk en naar de illustraties. Ze vraagt zich af wat ze al weet van het onderwerp en wat ze verwacht van de inhoud. Zij leest de samenvatting. Vervolgens maakt ze een

overzichtsschema en zoekt ze in iedere paragraaf naar de hoofd- en de bijzaken. Ze vult haar overzichtsschema aan en ze zoekt naar verbanden met wat ze al eens geleerd heeft. Tot slot schrijft ze voor zichzelf een samenvatting. Tot zover haar leeractiviteiten bij het 'leren in beperkte zin'.

Hieraan is voorafgegaan dat zij zich heeft afgevraagd wat van haar verlangd zou kunnen worden, dat zij heeft bepaald hoe zij het hoofdstuk ging aanpakken, dat zij een planning heeft gemaakt voor haar tijd en dat zij ervoor heeft gezorgd dat zij enigszins zin heeft in het leren. Achteraf controleert Saskia of ze alles kent en hoe haar aanpak heeft gewerkt. deze leeractiviteiten maken het leerproces volledig. Dan kunnen we spreken over 'leren in ruime zin'. (p. 10)

Wil Saskia 'zelfstandig leren' dan moet de docent kennelijk:

- het hoofdstuk in een groter verband plaatsen; haar 'motiveren';
- het hoofdstuk verbinden met relevante voorkennis;
- 'voordoelen' hoe je een hoofdstuk eigenlijk 'leert';
- verhelderen hoe je hoofdzaken scheidt van bijzaken;
- het hoofdstuk 'plannen' opdat zij haar tijd kan indelen.

Een studiewijzer of een methode die tevens het leerproces benadrukt, maakt de leerprocessen expliciet. Op den duur vindt Saskia dat normaal, en kan zij zelf haar leerprocessen beter sturen. Aan de basis van dit expliciteren van het leerproces staat het inzicht dat 'iemand beter leert als hij actief en zelfstandig leert', en vandaar ook dat er gepleit wordt voor een inrichting van het onderwijs die tevens de nadruk legt op 'leren leren'.

Velen van ons missen op dit vlak nog vaardigheden en (leerpsychologische) inzichten.

Daarom zijn op maat gesneden vormen van nastudie en nascholing voor de meesten van ons, en voor het hele schoolteam, onmisbaar.

Op dit punt heeft de Tweede Kamer gelden beschikbaar gesteld: elke docent zou de komende cursus twee lessen aan scholing moeten kunnen doen. Er is echter nog weinig geregeld.

Zouden alle docenten dat inderdaad doen, dan kost het 100 miljoen terwijl Netelenbos 50 miljoen toezegde uit haar eigen begroting (de sigaar uit eigen doos). De VSNU, de club van samenwerkende universiteiten, heeft de stoot gegeven tot deze hernieuwde aandacht voor het leerproces. Zij vond dat de kennis van de aankomende studenten van goed niveau was, maar dat hun vaardigheden in het algemeen (ernstig) tekortschoten. Zij vond daarom dat het VWO veel meer tijd moest besteden aan het:

- zelfstandig studeren;
- zien van grote lijnen en verbanden;
- onderscheiden van hoofd- en bijzaken;
- 'probleemoplossen';
- mondeling en schriftelijk correct presenteren

Voor de universiteiten was een verandering in attitude van de studenten in dit opzicht (veel) belangrijker dan het missen van - zeg - 20% van de leerstof; die zou men er immers op de universiteit via een paar colleges wel instampen, zo die specifieke kennis al noodzakelijk mocht zijn.

Mening:

Dat een grotere zelfstandigheid wenselijk is, wordt schoolbreed onderschreven. Het is ook onze eigen zorg. Het is goed dat dit de centrale aandacht van de docent krijgt; het hoort zeker bij onze professionaliteit.

3. Het veranderen van de onderwijspraktijk valt niet uit de boekjes te leren, en moet door het schoolteam al proberend en evaluerend tot stand komen.

Na een intensieve discussie in de Tweede-Fasecommissie is voor het cursusjaar 1996-'97 gekozen voor een project dat het 'zelfstandig werken' centraal stelde. Dat is immers de onderwijskundige kern van de TF-operatie. Er werd gekozen voor een identiek project in alle vierde klassen.

De doelen van het project waren:

- opdoen van ervaring met 'zelfstandig werken' door docenten en leerlingen;
- evaluatie van die ervaringen ten behoeve van nieuwe projecten;
- start van een discussieproces over vernieuwing van didactiek;
- het leggen van een basis voor die discussie door de eigen ervaringen;
- het bezoeken van elkaars lessen

Er zijn drie bijeenkomsten geweest met de vierdeklasdocenten. Aan het begin om te komen tot consensus en het produceren van 'studiewijzers'. Tijdens het project om te kunnen bijstellen. En na het project om te evalueren. De TF-commissie heeft drie bijeenkomsten gehouden om het project te ontwerpen en te evalueren. Met de leerlingen en de ouders is vooraf en achteraf gepraat. Het project is uitgevoerd en gevolgd door een 40-tal docenten. Docenten in de onderbouw of zij die (toevallig) geen vierde klas hadden stonden er buiten. Ze kregen wel de informatie vooraf aan de bijeenkomsten. Ank Groenendijk gaat straks in op de resultaten.

Mening:

Dit project start een reeks projecten, die in een 'plan van aanpak' moeten worden voorzien en bijgesteld. We moeten eraan wennen dat elk jaar op basis van projecten, experimenten en ideeën wordt gepraat over onderwijs. Dat 'het bezoeken van elkaars lessen' is mislukt, wijst erop dat het niet 'in onze aard' ligt om te praten over en te leren van elkaars lespraktijk. Die historisch gegroeide situatie is niet adequaat; we moeten leren constructieve kritiek te geven en te aanvaarden. Dat is in het belang van de leerlingen.

4. De studiewijzer is noodzakelijk indien 'het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlinge' wordt beoogd.

De docenten van de vierde klassen hebben in het experiment twee maanden met een studiewijzer gewerkt. Als reactie op de vele honderden experimenten van dit type kwam onlangs van het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO; het kindje van de voormalige Stuurgroep Tweede Fase) een boekje uit: 'Studiewijzers: de spoorboekjes voorbij'; april 1997.

In het boekje passeren enkele tientallen voorbeelden van studiewijzers de revue. De auteurs onderscheiden een 'eerste stadium', en vervolgens ingewikkelder en 'rijkere' stadia die meestal danige veranderingen in de schoolorganisatie vereisen. In dat 'eerste stadium' lijkt de studiewijzer veel op een star spoorboekje. De 'modules' van de verschillende vakken blijken vaak niet op elkaar afgestemd, de leerkrachten hebben de neiging teveel stof in hun module te persen, "in een bepaalde week heb je helemaal niks te doen en in een andere week zit je zwetend achter het bureau" (p. 19). Onze vierde-klasdocenten weten er inmiddels alles van.

Citaat: “Deze typen studiewijzers illustreren de startfase in de ontwikkeling van studiewijzers. Uit ervaringen binnen netwerken blijkt dat iedere school het zelfstandig werken in het begin aanstuurt met dergelijke les- en werkschema's. Deze ontwikkeling loopt parallel aan die in het hoger onderwijs, dat enkele jaren eerder is begonnen met het gebruik van studiewijzers dan het voortgezet onderwijs” (p. 21).'

En laten we er direct bij zeggen: dat was omdat de drastische bezuinigingen het HBO daartoe noopten. Om het niveau te handhaven werd in arren moede gemikt op een grotere zelfstandigheid van de studenten: vandaar de studiewijzer; (p. 27) “om met minder contacttijd dezelfde onderwijsresultaten te behalen”. Weest niet naïef.

Het boekje wijst er terecht op dat het mogelijk is om opdrachten inzake de vaardigheden van het ‘leren leren’ eveneens een plaats in de studiewijzer te geven: probeer hoofd- en bijzaken in die paragraaf aan te wijzen, maak een plan voor een oplossing van dit vraagstuk, bedenk zelf een repetitievraag, enz. Door het onderscheiden van vakinhoud en leerproces leert de leerling die twee te onderkennen en leert hij te werken volgens een leerstrategie.

Dan gaat het boekje veel verder: de wijzer moet ook de voorkennis expliciteren, de verbanden aangeven met andere onderwerpen en vakken, enz enz. De sectieleden worden bijna gedwongen om als sectie met een identieke wijzer te werken. Aan het eind van het boekje wordt een hoofdstuk uit een leerboek voorzien van enkele pagina's tekst, die dan kennelijk aan de leerlingen moeten worden gegeven. Ga eens na tot welk een chaos het leidt als elke docent dit zou doen. Het lijkt wel alsof elke leraar een eigen methode moet gaan maken; en wat een verspilling van papier!

Er zit wel een positieve kant aan een sterk verzachte vorm van deze activiteit: de docent maakt dan zijn eigen vakinhoudelijke en pedagogische keuzes expliciet. Het dwingt de docent/sectie/school tot een inhoudelijke stellingname ten opzichte van de methode(s) die zij heeft uitgekozen.

Mening:

Het werken met de studiewijzers moet worden voortgezet. De studiewijzer bleek voor de leerlingen het meest positieve aspect van het project te zijn. Inderdaad zouden de pedagogisch-didactische aanwijzingen eveneens in de wijzer thuishoren: probeer dan concreet te formuleren, want al snel is vaagheid troef. Sommige collega's hebben dit al gedaan in hun studiewijzer in ‘Zelfstandig werken met de studiewijzer’, Erasmiaans Gymnasium, 1997.

Voor de docenten/secties ligt hier een opgave.

5. De aandacht voor het leerproces gaat ten koste van de omvang en de diepgang van de examenstof.

De conceptexamenprogramma's zijn binnen ('Voorlichtingsbrochures havo/vwo; alle vakken inclusief examenprogramma's'; ca 20 brochures; aankomst mei 1997, gedateerd 1996). We wisten wel wat erin zou staan: in ‘Tweede-Faseberichten’ van 24 januari 1996 stond een voorlopige samenvatting van de examenprogramma's van zowel de bestaande als de nieuwe vakken.

Er waren destijds geschokte reacties. Gekoesterde onderwerpen bleken geschrapt; vooral die met (teveel) intellectuele diepgang. Hele vakken stonden op de helling zoals geschiedenis en scheikunde. In de afgelopen twee jaar is er krachtig gelobbyd; de resultaten blijken nadelig

voor maatschappijleer en aardrijkskunde en gunstig voor filosofie en wiskunde. We herinneren ons de belachelijke wiskundeclaim in het profiel 'Cultuur en Maatschappij', ontstaan door een verkeerd begrepen uitwisseling van briefjes tussen Netelenbos en PvdA-onderwijswoordvoester Sharon D. Dat weeffoutje is van tafel; het Freudenthal Instituut (voor wiskundeonderwijs) mag over twee jaar iets voorstellen dat in de veranderde politieke situatie van tafel geveegd zal worden.

Afgelopen maand kwamen dan de uitgewerkte voorstellen per vak. Ook arriveerde de nieuwe PMVO-brochure, 'Het Examendossier', 1997. We nemen aan dat de sectievoorzitters in hún exemplaar gedoken zijn; en dat de sectieleden dit doorgenomen hebben in de docentenkamer. De wijzigingen zijn vaak schokkend. Het schoolexamen wordt voortaan 'examendossier' genoemd (niet zo noemen voor leerlingen uit het voormalig Oostblok!). Dat bestaat voor 40% uit het gewogen gemiddelde van daartoe uitverkoren repetities en/of schoolonderzoeken, waarvan de opgaven het liefst ontleend moeten worden aan nationale databanken. Dat begint al in klas 4: 'Het schoolonderzoek is vervangen door een schoolexamen in de vorm van een examendossier dat zich uitstrekt over de gehele bovenbouw...'

Maar voor liefst 60% bestaat het uit een gedeelte dat wordt toegespitst op het leerproces: op praktische opdrachten en beoogde vaardigheden. Dus:

- houd een spreekbeurt over...;
- schrijf een essay over ...;
- geef een verslag van je onderzoek naar;
- presenteer het onderzoeksresultaat van;
- doe een interviewproject met

De docent moet via de praktische opdrachten vaardigheden en leeractiviteiten kunnen expliciteren en, na gedane arbeid, die kunnen waarderen. In Het Examendossier heet het laconiek: "De school kan een verzameling praktische opdrachten aanleggen waaruit de leerling kan kiezen. De leerling kan zelf ook met het voorstel voor een praktische opdracht komen (p. 16)." Voor veel vakken, zeker de natuurwetenschappen en de wiskunde, betekent dit een salto mortale ten opzichte van het gangbare onderwijs. Dat vereist faciliteiten (en bekwaamheden) die thans in de verste verte niet aanwezig zijn. Voor andere vakken is er soms niet veel nieuws onder de zon. Alle vakken worden echter over één kam geschoren: een merkwaardig kenmerk van deze hele operatie.

Voorts moeten alle leerkrachten met 'informatie- en communicatietechnologie' (ICT) kunnen omgaan en het bovendien aan kinderen kunnen leren.

Behalve deze drastische verandering van de opstelling ten opzichte van het schoolexamen in het eigen vak wordt vereist dat er intensief wordt samengewerkt met de collega's van het profiel: minstens twee collega's van twee profielvakken dienen zich immers bezig te houden met de formulering, begeleiding en waardering van de individuele 'meesterstukken', de 'profielwerkstukken'.

Mening:

De secties zullen zich op korte termijn moeten buigen over de inhoud van de examenvoorstellen. Naast een mening over het voorgestelde is van belang dat zij een plan maken over hoe ze op termijn zouden kunnen uitkomen bij de nieuwe examenvereisten dan wel hoe ze die effectief ombuigen in een door hen gewenste vorm. Wat is daartoe nodig: qua middelen, faciliteiten, (her)scholing? Wie gaan waaraan werken?

De examenvereisten onderstrepen voorts het in het vierdeklasproject gepropageerde streven om hoogstens de helft van de lestijd aan klassikale instructie te wijden (per uur, per week, per semester....). De grote nadruk die de TF legt op de 'zelfstandig werkende' en 'lerende' leerling vinden we immers terug in het schoolexamen, het examendossier, waarin 60% van het toegekende SED-cijfer terug verwijst naar deze 'opvoeding tot zelfstandigheid'.

6. De vereisten rond de 'profielen' dwingen tot samenwerking tussen secties.

Zojuist werd het profielwerkstuk genoemd. Uit Het Examendossier: "Het profielwerkstuk kan beschouwd worden als een soort 'meesterproef' en is daarmee een belangrijke afsluiting van het studieprogramma. Daarom is gekozen voor een expliciete vermelding van het onderwerp op de eindlijst met de behaalde kwalificatie. Behalve de kwalificatie 'voldoende' is ook de kwalificatie 'goed' mogelijk. Er moet aan de eisen van het profielwerkstuk zijn voldaan, voordat aan het centraal examen kan worden deelgenomen. (p. 29)"

- a. Een profielwerkstuk wordt in de regel in klas zes ondernomen, en er zijn minstens twee verplichte vakken van het profiel bij betrokken en daarmee ook minstens twee collega's van verschillende vakken. Zo'n werkstuk is een 'onderzoeksopdracht'. Door (beperkte) vrije keuzes van de leerlingen zullen alle mogelijke combinaties van duo's, trio's en kwartetten van vakcollega's binnen de profielen moeten samenwerken, begeleiden en beoordelen. Het profielwerkstuk is goed voor '80 studielasturen', zeg anderhalve werkweek of vijftien weken een halve dag.
- b. Ook andere opdrachten dwingen tot nauwe samenwerking. De vaardigheden die de leerling moet opdoen zijn vaak vakoverstijgend, zodat tussen de vakdocenten in een profiel moet worden gezien wie er wanneer vooral de nadruk legt op welke vaardigheden. Dat hoeft niet dubbel gedaan te worden. Waar de exameneisen en het schoolcijfer de nadruk leggen op (de voorbereiding van) praktische vaardigheden, en de opdrachten - goed voor '50 studielasturen' - gedeeltelijk vrij kunnen ontstaan, zullen ze vaak op het grensvlak van verschillende vakgebieden liggen; dat is zelfs de bedoeling.
- c. Het handelingsdeel van het examendossier beslaat opdrachten op straat of in de schoolomgeving, interviews, excursies, enz. Het ligt voor de hand dat er een 'fonds' van zinvolle opdrachten en ideeën door de 'profiel docenten' ontwikkeld wordt.
- d. Dan gaat het vanouds om inhoudelijke samenwerking, om overlap van stof, om afstemming van de data van behandeling van leerstof die het ene vak soms kan leveren aan het andere, enz.

Mening:

De gangbare praktijk dat iedere docent zijn winkel heeft, en we maar moeizaam tot vakoverstijgende samenwerking komen, wordt weggevaagd door de ingebouwde verplichtingen tot samenwerking. De vraag aan de secties is welke mogelijkheden en verplichtingen tot samenwerking er (kunnen) zijn. Vandaar het vergaderen in 'clusters' op 8 juli. Dan worden ideeën tussen de sectieleden van de profielen uitgewisseld. Voorstellen tot indeling zijn welkom. Voorlopig zijn het 'talen', 'natuurwetenschappen plus wiskunde' en 'andere zaakvakken'. De sectievoorzitters leiden bovenstaande vraagstellingen in.

7. De school zal zich binnen het straks losbarstende geweld van de concurrentie moeten (en willen) profileren. Scholen met relatief grote bovenbouwen, zoals het Erasmiaans Gymnasium, zullen de kleinere (kunnen) vermorzelen.

Tot nog toe ging het vaak om vragen als ‘waarom klassieke vorming?’ of ‘waarom initiatie in de Europese cultuur?’ Ook Lex Werdekker wees in het boek-666 op sterke kanten van de school. Die vraagstelling gaat verschuiven door een diverser aanbod. Dat schoolboek, ‘Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar’ (1995), kaartte bewust discussies aan over profilering - in de bijdragen van Versnel, Cohen, Henriquez, Sperna Weiland, Stout, Van der Blom, Senft-Garty, Stoop, Cramer, Janssen Perio, Taselaar en Kluit - die kunnen worden opgepakt. Ik denk vaak aan de bijdrage van Klaas Taselaar over de jaren zeventig, waarbij hij het Erasmianum kenmerkt als een “gesloten leerinstituut” waar “diepgaande discussie over de inhoud van het onderwijs of over nieuwe onderwijsmethoden” geheel uitbleef: “Het gymnasium met zijn illustere traditie van op de ontwikkeling van het individu gericht onderwijs schoot ernstig tekort in een periode waarin de samenleving zich juist ontworstelde aan de knellende collectivistische verbanden van de verzuiling.” Wat er ontstond was “een anachronisme met aan de nieuwe tijd aangepaste kapsels, kleren en omgangsvormen”. Gaan we de boot opnieuw missen? Veel collega's praten waarderend over dit boek, maar er staan dingen in die we ons in een vergelijkbare periode - geen Mammoetwet' maar Tweede Fase - kunnen aantrekken.

Scholen met een grote bovenbouw zijn financieel zeer in het voordeel boven de scholen met een kleine bovenbouw havo/vwo: welk profijt willen we trekken?

Mening: Andere scholen discussiëren over de voor- en nadelen van de invoering van het vak filosofie, van het vak informatica, van talen zoals Arabisch, Turks, Spaans; wat is onze mening, en waarop stoelt die?

Oud-curator Polak heeft in 1995 een beschouwing geschreven over de noodzaak van Hebreeuws op een/ons gymnasium, maar waar zijn vergelijkbare artikelen en/of discussies/stellingnames van onze kant? Het is wenselijk dat vóór de opstelling van het rechtspositionele plaatje vastligt wat we willen....

Topsport of filosofie? Teken in het eindexamen of Arabisch? Informatica of Spaans? Wel of geen edelmoedige invulling van het 'studiehuis'? En waarom?

8. Permanente studie is vanzelfsprekend en houdt onze kwalificatie op peil.

De algemene pleidooien voor 'scholing' na de studie zijn onweerlegbaar. We zijn 25 jaar als we van een opleiding afzwaaien en leraar worden. Ondertussen:

- gaat de vakkennis vooruit als gevolg van de wetenschappelijke voortgang;
- gaat de didactische kennis vooruit door nieuwe inzichten en ervaringen;
- is er sprake van nieuwe ontwikkelingen in het vakgebied of in belendende gebieden.

Als we ervan uitgaan dat we 35 jaar meegaan in het onderwijs, en we zouden niet langer deelnemen aan studies in de vorm van her-, na- of omscholing, dan liggen we gedurende ons leraarsbestaan gemiddeld 18 jaar achterop.

De praktijk is een andere. De zware baan stimuleert afkeer van extrastudie. Ook is een leraar uiterst eigenwijs, en zijn ervaringen met sommige vormen van nascholing (met slechte leraren uiteraard) van dien aard dat we er jaren van afzien en we anderen door de griezelverhalen eveneens van studie afhouden.

Mening:

Toch is het onontkoombaar dat docenten persoonlijk - en af en toe het hele team - deelnemen aan gerichte scholing ten behoeve van:

- het geven van nieuwe vakken;
- het verfrissen van leer- en ontwikkelingspsychologische inzichten;
- het opdoen van ideeën inzake practica en opdrachten;
- het leren omgaan met informatietechnologie;
- het opfrissen van het vakgebied.

Vaak komt dat bovenop de weektaak. Als de scholing ten behoeve van de Tweede Fase zo belangrijk is - en dat is ze - dan moet er een 'plan van aanpak' worden ontwikkeld, dat mensen (zoveel mogelijk) in de gelegenheid stelt in werktijd nieuwe kennis en vaardigheden op te doen. De schoolleiding is daarmee bezig, gezien een recente notitie van Hans Ruitenbeek.

9. En dan hebben we het nog niet over het 'studiehuis'?

Mening:

Inderdaad, dan hebben we het nog niet over het studiehuis. Maar de schoolspecifieke invulling ervan komt dichterbij als de noodzakelijke dingen worden aangepakt. Als leraren en leerlingen de eerste stap zetten naar een méér pedagogisch-didactische inhoud van hun lessen en een méér zelfstandige invulling van hun eigen studie, dan komt - fasegewijs en hopelijk beheersbaar - in zicht welke inhoudelijke en organisatorische stappen er nodig zijn.

Dat is niet ver van huis. Nu al zijn er collega's die veel vrijheid geven, die leerlingen niet verplichten tot aanwezigheid, die hen 'zelfstandig laten leren'. In de klassen vijf en zes is dat al snel aan de orde. Als meer collega's, te beginnen in klas vier, merken welke mogelijkheden zijzelf en de leerlingen in zich hebben, ontstaat er 'van onderop' een behoefte aan meer beweeglijkheid.

Het wordt dan te zijner tijd de vraag hoe dat in vredesnaam roostertechisch en qua locaties vormgegeven kan worden. En we moeten ermee rekening houden dat de school volgens de ouders geen Montessori- of Daltonopleiding is, en er bovendien door het Rijk geen cent beschikbaar wordt gesteld. Dat zijn harde randvoorwaarden waarvan we ons bewust moeten zijn.

10. Er is een gefaseerd 'plan van aanpak' nodig voor de invoering van de Tweede Fase op het Erasmiaans Gymnasium.

Informatie: per 1 augustus 1999 wordt de Tweede Fase algemeen ingevoerd. De operatie omvat een keuze uit vier vakkenpakketten of profielen, enkele nieuwe vakken, een nieuw lesrooster, veranderde vormen van examinering en dwingende exameneisen inzake de verandering van didactiek en schoolorganisatie.

Mening:

Er is een 'plan van aanpak' nodig voor de komende vijf jaar. Dat plan begint bij wat wordt opgelegd. Vervolgens gaat het in op eigen didactische keuzen, op schoolprofilering, op nascholing en schoolorganisatie. Het plan vermeldt welke experimenten en evaluaties vereist zijn. Evaluaties stellen het plan bij.

Tot de verplichtingen per 1 augustus 1999 behoren in ieder geval:

- invoering van enkele nieuwe vakken (zie de inleidingen straks);
- bij- of herscholing in de nieuwe vakken;
- (na)scholing in de veranderde didactiek van de 'oude' vakken;
- nieuwe lessentabel aan de hand van profielen en nieuwe organisatievormen;
- rechtspositionele doorlichting en voorafgaand overleg;
- vele vormen van verplichte samenwerking binnen de 'profielen'.

Er moeten voldoende faciliteiten worden vrijgemaakt voor het structureren en leiden van dit letterlijk 'weergaloze' veranderingsproces.

Tot zover deze stellingen. Hopelijk waren het (niet) allemaal open deuren. Voor de Stuurgroep van de Tweede-Fasecommissie,

Leo Molenaar

18 juni 1997