

## Wordt het studiehuis volgens tekening gebouwd?

### 1 Inleiding

Op 17 mei 1993 heeft de minister van Onderwijs en Wetenschappen de 'Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs' ingesteld. De leden van de Stuurgroep werden uitgenodigd richting te geven aan de vernieuwing van het onderwijs in de tweede fase van HAVO en VWO. Deze vernieuwing werd noodzakelijk geacht om het onderwijs aan te laten sluiten op ontwikkelingen in de maatschappij, het functioneren van het onderwijs voor individuele leerlingen te verbeteren, de school(organisatie) te optimaliseren, en de afstemming van HAVO en VWO op aansluitende onderwijstypen zoals hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs te vergroten. De Stuurgroep is in 1996 opgegaan in het 'Procesmanagement Voortgezet Onderwijs'.

### 2 Beleidspunten

In een aantal publicaties heeft de Stuurgroep het vernieuwingsbeleid geleidelijk aan uitgewerkt (zie bijvoorbeeld Stuurgroep, z.j., 1994, 1995a, 1995b, 1996). Het belangrijkste zijn de volgende beleidspunten:

1. de leerstof (vakinhoud) weerspiegelt de maatschappelijke behoeften;
2. het onderwijsaanbod is in belangrijke mate gemeenschappelijk;
3. profilering van het aanbod vindt plaats in vier profielen (mede gezien vanuit het vervolgonderwijs op HAVO en VWO);
4. een (gedeeltelijke) individualisering dient in het onderwijsaanbod te worden uitgewerkt, met ruimte voor eigen studieplanning van leerlingen;
5. ordening van de onderwijsprogramma's gebeurt via de 'studielastbenadering'. 'Studielast' is de grootte (uitgedrukt in uren) waarmee de omvang van een vak ofwel deelvak wordt aangegeven. De door een

leerling te leveren hoeveelheid werk en het hierop gebaseerde aantal uren is in eerste instantie afgestemd op 'de gemiddelde leerling' (mede om redenen van landelijke planning en daarnaast ook de financiering van het studiehuis). 'Studielastbenadering' verwijst naar de centrale rol van de leerling, die een inspanningsverplichting heeft wat betreft het te leveren werk en die geleidelijk aan het eigen leerproces in toenemende mate stuurt of plant (Stuurgroep, 1994, 1995b). De studievorderingen worden per leerling vastgelegd in een examendossier. De studie wordt afgesloten met één centraal (landelijk) examen per jaar;

6. kennis, inzicht en vaardigheden zijn geïntegreerd in het leerproces. Leerlingen moeten bijvoorbeeld zelfstandig opdrachten en taken kunnen uitvoeren, al of niet samen met medeleerlingen;
7. de school wordt een 'studiehuis', dat wil zeggen een instituut dat open is in de communicatie en het onderwijskundig beleid naar de omgeving. In de 'hoofdlijnen-nota' schrijft de Stuurgroep: 'De school kan een aantrekkelijk *studiehuis* worden waarin leerlingen en docenten worden uitgedaagd hun vaardigheden uit te breiden en gezamenlijk een gevarieerd, creatief (en daarvoor meer effectief) leerproces aan te gaan' (z.j., p. 50).

### 3 Onderwijskenmerken in het studiehuis

De beoogde veranderingen in het onderwijs kunnen uitgesplitst worden naar landelijk onderwijsniveau, schoolniveau, docentniveau en leerlingniveau. Op het niveau van **het landelijke onderwijssysteem** zijn, via de uitwerking in *vakkenprofielen*, in het onderwijsprogramma landelijke richtlijnen ter bepaling en beoordeling van de vorderingen van een leerling ontwikkeld. Hierop is de inhoud en regelgeving wat betreft het landelijke schriftelijke eindexamen mede te baseren. De landelijke richtlijnen bieden tevens handvatten ter invulling van (varianten van) het examendossier voor elk van de voorgeschreven *vakken*. De studielastbenadering per vak resulteert in een *norm-studielast* (aantal uren voor de 'gemiddelde' leerling HAVO of VWO) in elk van de vakken. Deze norm-studielast vormt de

basis voor het ontwerpen van de benodigde studiematerialen en schoolboeken.

De leerstofinhoudelijke, didactische, pedagogische en organisatorische vernieuwingen in de tweede fase krijgen concreet gestalte in de onderwijskundige en organisatorische vormgeving van het studiehuis, ofwel **de school**. De Stuurgroep ziet het studiehuis als een schoolconcept waarover met name de direct betrokkenen in de school zich zullen moeten uitspreken. Het 'studiehuis' is een open concept, dat in scholen op verschillende wijzen kan worden ingevuld (Stuurgroep, 1996).

De Stuurgroep benadrukt dat **de docent** van een (in het algemeen) sterk sturende en door overdracht van kennis getypeerde didactiek over dient te stappen op een 'begeleidende didactiek'. Essentieel hierin is het scheppen van gunstige voorwaarden voor het leerproces van de leerling. De nadruk komt te liggen op 'leren leren' en vaardigheid in het toepassen van kennis en inzicht. Belangrijk hierbij zijn het omgaan met verschillen tussen leerlingen en het kunnen hanteren van een variëteit aan werkvormen. Docenten kunnen hun werkzaamheden afwisselender invullen en gaan op meerdere wijzen en op verschillende terreinen met elkaar samenwerken. Verschillende inhoudelijk-didactische onderwijsinvullingen zijn door de docent te combineren met organisatorisch verschillende werkvormen (leerling, subgroep leerlingen, klas, meerdere klassen). Dit geldt ook voor 'norm-studielasten' per groep(ering). Bovendien dient de leerkracht (tegelijktijd, qua management) om te kunnen gaan met de in de groep aanwezige verschillen tussen leerlingen en met meerdere didactische werkvormen.

Op het niveau van **de leerling** vinden *leerprocessen* plaats in een instructie-situatie waarin, meer dan vroeger, sprake is van ofwel individualisering ofwel een gerichte sociale vormgeving. Bij deze leerprocessen dient rekening te worden gehouden met verschillen tussen leerlingen in psychologische leerkenmerken en -voorwaarden. Verwacht kan worden dat een dergelijke individualisering of gerichte socialisering van leerprocessen motivatie-verhogend zal werken, ook in onderwijsleersituaties en

zeker in relatie tot 'zelfstandig leren'.

Realisatie van dergelijke leerprocessen vraagt *instructie-situaties* waarin rekening gehouden wordt met de beginkenmerken van de leerling, de aard en grootte van leerstappen in relatie tot de mogelijkheden van de leerling (leerstijl, cognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden), aansluiting op de motivatie, de structurering van de taak (moeilijkheidsgraad, individueel of sociaal leren, didactische werkvorm), de duur van de leerperiode, de mate van benodigde herhaling, de benodigde ondersteuning vanwege de leerkracht, en de mate van zelfstandig (kunnen) werken. Via *leerstoflijnen* is een dergelijke invulling van de instructie-situatie te realiseren, waarbij tevens de studie-last door en ook voor elke leerling geoperationaliseerd wordt (vgl. Van Hennik, 1994; Mooij, 1992, 1994).

De kenmerken van de instructie-situatie zijn in belangrijke mate mede-bepalend voor de aard van de leerprocessen van de leerling. De *mate van zelfstandig werken van een leerling* (tijdens les- of ook zelfstudie-uren) wordt mogelijk gemaakt via een individualiserende inrichting van de instructie-situatie afhankelijk van vak of activiteit per leerling, subgroep (Terwel & Mooij, 1995), klas, jaarlaag, of bijv. alle leerlingen in het studiehuis. De fysieke kenmerken van de leeromgeving zijn doorslaggevend bij actief en zelfstandig(er) leren van de leerling (samen met medeleerlingen). Deze op individueel of sociaal leren afgestemde fysieke kenmerken dienen op voorhand ingericht te zijn. Zelfstandig werken kan bijvoorbeeld geïndiceerd worden door: het zelf of met andere leerlingen kiezen van de volgorde in leeractiviteiten, het zelf of met andere leerlingen ophalen en wegbrengen van leermaterialen, het zelf registreren van het gebruik, het zelf registreren van de vorderingen, het (deels) zelf of gezamenlijk controleren van gemaakt werk, het (deels) zelf of gezamenlijk met andere leerlingen bepalen van volgende leeractiviteiten gegeven de eigen vorderingen, het gebruik van bepaalde multimedia, enzovoorts.

De *feitelijke vorderingen* van een leerling worden uitgedrukt op twee wijzen. Ten eerste in de resultaten van de door een leerling gemaakte *vorderingentoetsen in een vak* (waarmee bepaalde leerstofdelen afgesloten worden, bijv. met tenminste 80% van de opgaven goed).

Ten tweede in de door de leerling gemaakte *absolverende toetsen in het vak* (ten behoeve van het examendossier).

#### 4 Verschil tussen norm-studielast en vorderingen in studielast

Er kan een verschil of discrepantie ontstaan tussen de voor een leerling geldende norm-studielast per vak en de in een bepaalde periode gerealiseerde studielast in termen van de feitelijke vorderingen van de leerling in het vak. Deze *normdiscrepantie* is pedagogisch en didactisch belangrijk voor de leerling én de vak- of ook begeleidingsdocenten. Het gaat er steeds om dat de *verschillen* constructief opgevangen en in de instructie, leerstoflijn(en) of ook de planning van de leerling opgenomen worden. Rekening houden met verschillen tussen leerlingen betekent dan: normdiscrepanties flexibel en constructief integreren in het onderwijsaanbod van het studiehuis.

Bij geconstateerde afwijkingen ten opzichte van de norm-studielast is essentieel dat eerst de betreffende leerling(en) toelicht(en) wat er aan de hand is. Oorzaken kunnen ook buiten de instructie-situatie liggen. Naarmate de oorzaken in de instructie-situatie liggen, zijn globaal twee aanpakken geïndiceerd:

- wanneer een leerling achterloopt op de norm-studielast zijn pedagogisch-didactische, remediale of organisatorische wijzigingen, of ook andere maatregelen, aan de orde;
- wanneer een leerling voorloopt op de norm kan het programma voor deze leerling – met dat voor tenminste één of meer andere leerlingen – verzaaid, aangevuld of versneld worden (vgl. Mooij, 1994). De leerlingen zelf kunnen hierbij de belangrijkste ondersteunende rol vervullen (o.c.).

De inhoudelijk-organisatorische kenmerken van het onderwijs in het studiehuis maken het in principe mogelijk dat de onderwijsleerprocessen inclusief de vorderingenbepaling en toetsing per leerling of per subgroep van leerlingen, maar in elk geval op leerlingniveau, gemodelleerd en van specifieke aanwijzingen of handelingsplannen voorzien worden. Afwijkingen van één of meer leerlingen van dit 'gemiddelde patroon' zijn constructief didactisch te vertalen in individueel of sociaal gemo-

delleerde leerstofconsequenties op individueel, (sub)groeps- en schoolniveau.

Het pedagogisch-didactisch, onderwijskundig, sociaal en onderwijsorganisatorisch constructief *kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen* wordt hiermee 'beheersbaar' of wel 'stuurbaar' (zoveel mogelijk vanuit de eigen sturing van de leerlingen). Het belangrijkste kenmerk van het studiehuis is dan de mate waarin er in de instructie echt rekening gehouden wordt met *verschillen in leren tussen leerlingen*. *Naarmate dit het geval is, zal er minder sprake kunnen zijn van eenduidige, uniforme leerprocessen en van één normatieve studielast voor de leerlingen*.

#### 5 Toetssteen voor de implementatie van het studiehuis

De toetssteen voor de implementatie van het studiehuis is dan de mate waarin er rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen, dus de mate waarin ten behoeve van het studiehuis niet één norm-studielast maar juist alternatieven in dit verband ontwikkeld of mogelijk worden. Het gaat er bijvoorbeeld concreet om of de leerlingen:

- binnen vakken of vakkdelen kunnen kiezen uit alternatieve instructie-kenmerken (bijvoorbeeld: eenvoudiger, gemiddeld, moeilijker; of: alleen, met anderen; of: didactisch herhalend, uitbreidend) met verschillende leersnelheden;
- via individuele en sociale werkwijzen inderdaad zelfstandig(er) werken en zelfstandig(er) leren;
- variatie tonen in tempo waarin de studielast gerealiseerd wordt, in termen van feitelijke vorderingen per vak;
- afhankelijk van hun omstandigheden variatie tonen in de wijzen waarop omgegaan wordt met hun normdiscrepanties (verschillen tussen gerealiseerde en norm-studielast);
- bij het optreden van normdiscrepanties constructief ondersteuning krijgen van hun docenten, zowel bij 'positieve' als 'negatieve' normdiscrepanties.

#### 6 Ontwikkeling

Inmiddels hebben 13 vakontwikkelgroepen de landelijke advies-examenprogramma's uitge-

werkt (zie Uitleg, 24 januari 1996, bijlage 2e fase berichten). De verschillende netwerken van scholen en docenten, en de educatieve uitgeverijen, zijn bezig met het vervaardigen van passende onderwijsleermaterialen. Deze materialen concretiseren de studielastbenadering in termen van leerstof en leeractiviteiten (voor de 'gemiddelde' leerling, met het oog op het behalen van het eindexamen). In 1998 dienen de op deze adviesprogramma's gebaseerde onderwijsleermaterialen en methoden gereed te zijn. Deze bieden als het ware een 'landelijke' invulling van het vernieuwde onderwijs in de tweede fase.

Geconstateerd kan worden dat, tot nu (1996) toe, met name slechts de norm-studielasten worden uitgewerkt. Praktijkervaringen in ontwikkelingscholen wijzen tevens uit dat de huidige aanpak en werkwijze leiden tot strak geregisseerde volgorden van per onderwijstype identieke opdrachten, die elke leerling in een strak tijdschema dient af te ronden. Er is nog weinig variatie in deze opdrachtenschema's te ontdekken.

## 7 Conclusies

Het belangrijkste kenmerk van het studiehuis is de mate waarin er in de instructie-processen echt rekening gehouden wordt met *verschillen in leren tussen leerlingen*. Naarmate dit het geval is, zal er minder sprake kunnen zijn van uniforme leerprocessen.

Bezien wij de huidige ontwikkeling, dan is de eerste conclusie dat het nog niet zeker is dat dit belangrijkste kenmerk ook daadwerkelijk in elke school of elk studiehuis gerealiseerd gaat worden. In elk geval blijkt dit nog weinig of niet uit de inmiddels verschenen prototypen van (onderdelen van) vakwerk- of leerplannen in studiewijzers of studiekalenders e.d.. Ook de programmeringen van de instructie-processen zelf laten nog weinig variatie zien. Dit doet een groot beroep op de eigen inzet en kwaliteit van de school, hetgeen niet door elke school is op te brengen. Bovendien brengt dit als risico mee dat er pedagogisch, psychologisch of didactisch niet-optimale of verkeerde invullingen ontstaan.

Ten tweede lijkt het er op dat in de huidige landelijke uitwerking de docent 'vervangen wordt' door de studiewijzer of studiekalender.

De vraag kan gesteld worden of dit werkelijk beter uitpakt voor leerlingen die naar beneden of boven van het 'gemiddelde' afwijken. Met name in de situatie dat dergelijke leerlingen geconfronteerd worden met min of meer uniforme leerprocessen.

## 8 Toch naar het studiehuis

Met behulp van *leerstoflijnen* (zie par. 3) zijn als het ware operationaliseringsen te maken van de norm-studielast voor een leerling (gegeven de beginkennmerken van de leerling, het gekozen profiel en het gekozen onderwijstype). De docenten kunnen, rekening houdend met de leerlingen in school en hun eigen praktijkwensen en -invullingen, de inhouden en vormgevingen van leerstoflijnen mee-programmeren. Via de registratie verbonden aan het werken met leerstoflijnen is tevens direct inzichtelijk in welke mate zich *individuele afwijkingen of ook andere invullingen van onderwijsleerprocessen* in de school voordoen. De inhoudelijk-organisatorische implementatie van het studiehuis wordt dan uitgedrukt in de *flexibelere planning van onderwijsinhouden en werkvormen* in termen van norm-studielasten, de (toegestane) afwijkingen hiervan, en de wijzen van omgaan hiermee (bijv. ook in de vorm van concrete handelingsplannen). Er is sprake van 'leerlinggericht onderwijs'.

Deze flexibelere, leerlinggebaseerde inhouden en werkvormen maken het mogelijk dat de organisatorische implementatie van het studiehuis gekenmerkt kan worden door een *flexibelere programmering van onderwijstijden* (blokken, periodes of kavels) en door *meer variatie in sociale groeperingsvormen van leerlingen ten behoeve van de instructie* (klassikaal, subgroepen, bovenklassikaal, individueel) dan gebruikelijk. In de organisatie van het studiehuis kunnen in dit opzicht verschillende organisatie-modellen ontstaan, bijvoorbeeld organisatie op basis van een les- en studieroster, dagdelen, of blokken (Stuurgroep, 1996). De kern van het studiehuis is echter niet de organisatie ervan of het werken in blokken, maar de mate waarin er in de instructie-processen echt rekening gehouden wordt met *verschillen in leren tussen leerlingen*.

T. Mooij

## Literatuur

- Hennik, D.J. van (1994). Het project begaafdheidsverschillen en onderwijsaanbod. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Eds.), *Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase. Onderwijskundige en organisatorische vormgeving* (pp. 61-71). Tilburg: MesoConsult.
- Mooij, T. (1992) (Ed.). *Op weg naar een flexibele school: enkele voorbeelden van leerlijnen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Mooij, T. (1994). Leerlingverschillen in leerstoflijnen. In P.R.J. Simons & J.G.G. Zuylen (Eds.), *Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase. Onderwijskundige en organisatorische vormgeving* (pp. 162-174). Tilburg: MesoConsult.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (z.j.). *Tweede fase. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs. Een uitwerking op hoofdlijnen*. Den Haag: auteur.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *De tweede fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs, deel 2*. Den Haag: auteur.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1995a). *Vershil moet er zijn*. Den Haag: auteur.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1995b). *Examen in het studiehuis*. Den Haag: auteur.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1996). *Organisatie in het studiehuis*. Den Haag: auteur.
- Terwel, J., & Mooij, T. (1995). De relevantie van sociale contexten: klas en groepjes als sociale hulpbronnen bij het wiskunde-onderwijs. *Sociologische Gids*, 42, 301-317.