



# De vrije keuze is zo gek nog niet!

*De werking van een goede keuzewerktijd*

**Michiel van Ginkel**  
**Universiteit Utrecht**  
**Centrum voor Onderwijs en Leren (voormalig IVLOS)**

## Voorwoord

**In dit onderzoek, gedaan in het kader van de opleiding tot 1<sup>e</sup> graads bevoegd docent aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht, is er gekeken naar één van de meest actuele thema's in onderwijsland: de keuzewerktijd. Veel scholen steggelen met hoe ze de keuze moeten aanpakken, en dat terwijl er scholen zijn in Nederland waar de keuze al jaren een begrip is, en waar het ook daadwerkelijk succes oogst. In dit onderzoek wordt er gekeken naar zo'n succesverhaal, en hoe dit nu in elkaar zit. Zijn de leerlingen echt in staat zelfstandig de keuze te maken te kiezen voor een bepaald vak?**

## Inhoudsopgave

Voorwoord	2
<b>Inhoudsopgave</b>	<b>3</b>
Inleiding	4
<b>1. Theoretisch Kader</b>	<b>5</b>
<b>1.2 In het onderzoek</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Onderzoeksthema en methodiek</b>	
<b>1.3.1 Verwachtingen en hypothesen</b>	<b>10</b>
<b>1.3.2 Persoonlijke relevantie</b>	
<b>1.3.3 Praktische relevantie</b>	
<b>1.3.4 Selectie respondenten</b>	
<b>1.3.5 Variabelen</b>	
<b>1.3.6 Methoden</b>	
<b>1.3.7 Instrumenten</b>	<b>11</b>
<b>1.3.8 Dataverwerking</b>	
<b>2. Onderzoeksopzet</b>	<b>13</b>
<b>3. De praktijk</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Op school: de keuze en kennisvergroting</b>	
<b>3.2 Op school: de keuze en verdieping van kennis</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Op school: verschillen tussen jongens en meisjes</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Op school: de keuze in het algemeen</b>	<b>17</b>
<b>4. Aanbevelingen en conclusie</b>	<b>18</b>
<b>literatuurlijst</b>	<b>19</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>20</b>

## Inleiding

Gedurende het eerste kwartaal van 2012 is er onderzoek gedaan naar misschien wel een van de actueelste thema's in onderwijsland van de afgelopen jaren, een thema waar vele scholen in het voortgezet onderwijs mee worstelen: de keuzewerktijd.

Na de invoer van de 2<sup>e</sup> fase in 1998, waarbij zelfwerkzaamheid een belangrijk speerpunt werd, kwam ook de keuzewerktijd om de hoek kijken. Hierbij is het de bedoeling dat de leerlingen zelf bepalen naar welk vak ze het betreffende uur zullen gaan. Dit klinkt allemaal leuk en aardig, maar zijn de scholen en ook de leerlingen wel in staat de goede keuze ten aanzien van het keuze-uur te maken?

Het geschetste probleem van leerlingen die bang zijn 'opgehokt' te worden en docenten die met de handen in het haar zitten omdat ze de leerlingen moeten begeleiden in plaats van dat ze frontaal voor de klas de lesstof behandelen blijkt niet op alle scholen in Nederland even groot te zijn. Sterker nog: voordat de tweede fase werd ingevoerd waren er al scholen waar „de keuze” een gemeen goed was, zoals bijvoorbeeld op het Herman Jordan Lyceum in Zeist. Op deze school is de keuze niets nieuws. Hebben de meeste scholen al problemen met één à twee keuze-uren per week, was het op deze school tot een kleine 6 jaar geleden nog zo dat er twee keuze-uren per schooldag waren. Ofwel, 10 lesuren per week hadden de leerlingen de keuze te kiezen uit welke les en welke docent dan ook.

De vraag is dan ook waarom andere scholen telkens opnieuw proberen het wiel uit te vinden als het gaat om de keuzewerktijd, terwijl het op andere scholen al een succes is?

Heeft dit te maken met het beeld dat bestaat over de keuzewerktijd, waarbij er vaak gedacht wordt dat de keuze een soort ophok-uur is? Zijn de scholen bang dat de leerlingen niets doen in deze uren? Weten de leerlingen niet goed wat ze ermee aan moeten?

De vraag is dan ook in hoeverre de keuzewerktijd bijdraagt aan de kennisvergroting van leerlingen, en of deze de afweging maken naar een vak te gaan welk lastig gevonden wordt of waarin ze mogelijk minder goed zijn.

## 1. Theoretisch Kader

Omdat het thema keuzewerktijd zo'n *Hot Item* genoemd mag worden, is er al relatief veel aandacht aan besteed in de wetenschappelijke onderwijswereld. Interessant is het dan ook enkele achterliggende theorieën over de keuze-uren en de “verplichtstelling” ervan nader te bekijken.

Het eerder uitgevoerd onderzoek heeft uitgewezen dat de keuzewerktijd op veel reguliere scholen als een blok aan het been gezien wordt. Op sommige scholen zo sterk, dat de scholen uit pure nijd de keuze-uren compleet uit het rooster geschrapt hebben. Hier mee zou je de leerlingen tekort kunnen doen in hun ontwikkeling voor de toekomst, alwaar eigen initiatief en het maken van keuzes juist erg belangrijk zijn. De vraag is echter hoe dit nu precies zit.

Nadat in 1998 de tweede fase voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs werd ingevoerd, werd er van de scholen in het voortgezet onderwijs verwacht dat leerlingen een zekere mate van zelfstandigheid zouden moeten hebben bij het doorlopen van hun schoolcarrière. Dit hing samen met het resultaat van enkele onderzoeken waaruit was gebleken dat het gedrag van jongeren in aan verandering onderhevig was. Deze trend gaf aan dat deze bevolkingsgroep een transitie doormaakte van het consumeren van gegeven kennis, naar het zelfstandig tot zich nemen van kennis.

De verandering kwam nog duidelijker naar boven bij het aandienen van de vernieuwde tweede fase in 2000: om ervoor te zorgen dat leerlingen na hun middelbare school gemakkelijker via het hoger/universitair onderwijs aan een baan zouden komen, werd het belangrijk geacht dat de leerlingen *zelfstandig* werden opgeleid. De keuze-uren op middelbare scholen zouden dus die zelfstandigheid moeten bieden. Op een Montessorischool is dit zelfstandige aspect natuurlijk uit historisch oogpunt interessant, gezien het feit het motto „leer mij het zelf te doen” de lading volledig dekt; maar anno 2012 wordt er meer vanuit het onderwijskundige perspectief gekeken, dat uiteraard aansluit bij de eerder genoemde transitie van het gedrag van jongeren. In de onderwijskunde is dit ook niet zomaar uit de lucht gevallen, want het is gebaseerd op de theorieën van Jean Piaget die met zijn constructivistische leertheorie reeds decennia geleden probeerde aan te tonen dat een verandering in de onderwijsstrategie doeltreffend zou kunnen zijn.

In die constructivistische leertheorie draait het in de essentie om “sociale constructies”, ofwel constructies van kennis en/of inzicht die in werkelijkheid bestaan: “op basis van onuitgesproken afspraken in de samenleving”.

Daarop werd eind 20<sup>e</sup> eeuw de tweede fase gestoeld, waarbij op basis van onderzoek geconcludeerd werd dat leerlingen die kennis opdeden via deze theorie naast succes in de traditionele leerdoelen ook beter zouden worden in

het oplossen van problemen, het maken van een planning en het kritisch-realistisch denken. (Woolfolk, 2004).

Met deze abstracte informatie was het de bedoeling dat scholen de leerlingen de mogelijkheid gingen bieden die zelfstandigheid te ontplooien, terwijl de scholen zelf vaak nog niet precies wisten wat ze nu wilden bereiken met deze nieuwe leertheorieën binnen het traditionele gebruik. Er zou zelfs gesteld kunnen worden dat er een grote differentiatie aan scholen was die allen opnieuw bezig waren het wiel opnieuw uit te vinden, terwijl er onder verschillende pedagogen in de 20<sup>e</sup> eeuw al methoden waren bedacht waarmee uiteindelijk de doelen die Piaget in zijn theorie noemt ook behaald zouden kunnen worden. Daarbinnen moesten vervolgens ook de docenten nog de spaken van het wiel ieder afzonderlijk uitvinden, met als gevolg dat er binnen scholen -vanaf 2000- grote verschillen konden ontstaan in de gedachte achter het keuze-uur.

Dat deze problemen niet bestaan wanneer men een kant en klare (of iets aangepaste, maar toch concrete en succesvolle) methode gebruikt, blijkt maar weer op scholen waar centraal staat vastgesteld wat de doelen van de keuze-uren zijn en op welke manier het personeel daarmee om zou (kunnen/moeten) gaan.

Het was dus voorspelbaar dat op scholen waar er niet een kant en klare concrete theorie aan het toepassen van de keuze-uren ten grondslag had gelegen in de praktijk, onwennigheid bestond over de omslag van het lesgeven na de introductie van de tweede fase. Al snel verscheen er echter wetenschappelijke literatuur over hoe de leerstrategieën op scholen aangepast zouden kunnen worden om zo de aanbevelingen van de tweede fase te kunnen implementeren in het daadwerkelijke onderwijs. In het boek van Woolfolk et al. (Psychology in education, 2004) wordt er beschreven hoe deze verandering in leergedrag (van consumerende naar zelfstandig lerende jongeren) kan worden opgenomen in de lesvoorbereidingen van docenten, zodat de lessen die deze docenten geven zonder al teveel problemen zouden kunnen aansluiten bij het “nieuwe denken”.

Dit bleek echter niet genoeg: naast het aanbieden van zelfstandig leren was het ook noodzakelijk dat de leerlingen duidelijkheid kregen over hun inzet en het leggen van structurele verbanden in de leerstof. Deze werd aanvankelijk door de docenten simpelweg gegeven, maar uit het zelfstandige oogpunt waren nu de leerlingen aan zet om deze verbanden zelf te kunnen inzien en verklaren. Een wijze waarop dit getracht wordt door te voeren is met behulp van de eerder genoemde “keuze-uren” (op sommige scholen ook wel KWT, in deze tekst verder als ‘keuze’ beschreven). In de keuze komt de zelfstandigheid van leerlingen om de hoek kijken. Voor de scholen waar klassikaal onderwijs nog gebruikelijk is, voelen keuze-uren mogelijkterwijs onwennig aan, en komt het met enige regelmaat voor dat deze uren nog niet naar wens verlopen.

**Wat wil de school bereiken met de keuze? Zien ze zelf het nut van de keuze? (en wat vinden de leerlingen ervan?) Weten zij wat ze moeten doen in zo'n uur? Is het uur vrij toegankelijk of moet het worden ingepland?)**

**Wanneer wetenschappelijke literatuur erop wordt nageslagen blijkt dat er een onderscheid bestaat tussen verschillende vormen van zelfwerkzaamheid. Deze vormen vallen te categoriseren, en voor het gemak wordt hieronder de vorm van de auteurs van het onderzoek gebruikt. (Simons en Zuylen, 1995).**

- 1. zelfstandig werken**
- 2. zelfstandig samenwerken**
- 3. zelfstandig leren**
- 4. zelfverantwoord leren**

**Het blijkt dat de leerlingen verschillende vaardigheden moeten beheersen om ze in de praktijk te kunnen toepassen. Daarnaast is er een opgaande lijn zichtbaar, waarbij het zelfverantwoord leren 90% van de verantwoordelijkheid bij de leerling legt. De docent ondersteunt bij het leren en is als vraagbaak bij het zelfstandig uitoefenen van het leren door de leerling aanwezig. Woolfolk (2004) stelt dat er bij deze verschillende vormen van leren onderscheid gemaakt moet worden tussen de zogenaamde “metacognitieve kennis” en “metacognitieve vaardigheden.” Ofwel: hebben de leerlingen kennis over zichzelf en zijn ze daarnaast in staat die kennis op zichzelf ten uitvoer te brengen, zodat ze zichzelf kunnen aansturen in geval van het zelfstandig leren?**

**Veel scholen stellen dat voor zelfstandig werken zelfkennis overbodig is - er zou weinig metacognitieve kennis nodig zijn, evenals de vaardigheden, want, de leerlingen moeten ‘gewoon’ hun werk doen. Echter is de vraag of dit wel zo is. Bij een zelfstandig leerproces of zelfstandig samenwerken is juist die metacognitieve kennis over jezelf van belang, want hoe werk je samen en op wat voor manier ga je samen met de leerstof om? (denk hierbij aan strategieën als denken-delen-uitwisselen) (Carver, 2000). Daarnaast lijkt het ook niet overbodig dat leerlingen in staat zijn bij zaken als zelfstandig leren en zelfverantwoord leren in staat zijn hun eigen kennis op elkaar te kunnen toepassen bij het leggen van de relaties tussen het doel van het bezoek van de betreffende keuze, het niveau dat ze moeten hebben voor het behalen van de proef<sup>1</sup>, of het maken van de keuze naar welk vak ze gedurende het keuze-uur gaan. Dat dit niet overal goed gaat is valt te wijten aan het feit dat op veel scholen de docenten niet gewend zijn de leerlingen te begeleiden - en juist die begeleiding zou kunnen bijdragen aan een kwalitatieve verbetering van de kennis van leerlingen. (Haaksma et al, 2002)**

---

<sup>1</sup> Een proef is een soort schriftelijke overhoring, maar dan op Montessoriaanse wijze: leerlingen kiezen zelf op welk moment de proef voor het betreffende hoofdstuk wordt gemaakt. Gedurende een lesuur of misschien tijdens de keuze?

Veel scholen vinden de keuze een lastig begrip want, wat hebben de leerlingen er nu aan? En wat moeten wij (docenten) ermee? “wij verliezen de grip op de leerlingen”. Dit heeft wederom te maken met de eigen kennis van de school ten aanzien van zelfwerkzaamheid. Pas tijdens de keuze komt aan het licht of een leerling daadwerkelijk interesse heeft voor een vak, gezien het feit hij of zij kan kiezen er om extra verdieping te vragen - leerlingen op klassikale scholen zijn, in tegenstelling tot op bijvoorbeeld vernieuwingsscholen, vaak afgestompt en weinig assertief, mede doordat de docent vaak aan het woord is en de leerlingen simpelweg volgen. (Sol en Stokking, 2008) Hierdoor raken de leerlingen zelf afgeleid en weten ze niet meer wat ze precies moeten doen tijdens een keuze-uur, en de reden hiervoor is dat de leerlingen vaak geen goede aansluiting vinden bij de reguliere lessen (Pul-Hootsen et al. (2007).

Uit het onderzoek van Sol en Stokking (2008) blijkt verder dat concretisering van het doel van de “vrije” keuze een goede bijdrage kan leveren aan een kwaliteitsimpuls van de keuze-uren op middelbare scholen. Hierdoor zal ook het gebruik van deze uren door leerlingen een kwalitatieve vooruitgang kunnen laten zien. Dit moet niet enkel op docenten-niveau gedaan worden, maar ook de leerlingen moeten betrokken worden bij de ontwikkeling van het keuze-uur, omdat zij immers de gebruikers zijn. In het onderzoek van Haaksma et al (2002) wordt dit dan ook geconcludeerd: de keuze-uren op scholen kunnen veel beter worden op het moment dat het voor de leerlingen 1) duidelijk is wat er van hun wordt verlangd; 2) de leerlingen weten wat er wel en niet mag tijdens de keuze; en 3) de leerlingen achter deze doelen staan en bereid zijn deze uit te voeren.



## 1.2 In het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op een school waar de keuze een bekend begrip is (een kleine 15 jaar geleden waren er standaard twee keuzes per dag, waarbij de 2<sup>e</sup> een vrije keuze was waarbij de leerlingen gedurende de 40 minuten durende les vrij mochten rondlopen, op naar een vak van eigen keuze) en waar de keuze ook goed werkt. Het doel is dan ook aan de hand van het onderzoek een kleine aanbeveling te kunnen geven hoe het keuze-uur ook op andere scholen tot een succes zou kunnen leiden.

## 1.3 Onderzoeksthema- en methodiek

“In hoeverre draagt de keuzewerktijd bij aan de kennisvergroting van leerlingen en in hoeverre kiezen de leerlingen dan ook voor een vak wat ze lastig vinden/waarin ze minder goed zijn?”

Bij deze onderzoeksvraag is de evaluatieve onderzoeksfunctie gebruikt, in combinatie met de definiërende onderzoeksfunctie, en wordt er aan de hand van deze twee functies gekeken naar de huidige situatie en in hoeverre leerlingen bewust kiezen voor een vak dat ze lastig vinden gedurende het keuze-uur. Dit is gedaan om te kunnen stellen dat „leerlingen op school X de keuzewerktijd gebruiken om hun kennis in bepaalde vakgebieden (of vakken die leerlingen lastig vinden) te vergroten”

### 1.3.1 Verwachtingen en Hypothesen

- Leerlingen maken gebruik van de keuzewerktijd om kennis te vergroten / moeilijke vakken te begrijpen

**Verwachting:**

(een deel van) de leerlingen zal dit zeker doen, echter niet altijd; dit hangt namelijk af van vermoedelijk hun cijfers, interesse en profielkeuze (bovenbouw)

Resultaat zal zijn dat er een beeld gevormd wordt over hoe leerlingen gebruik kunnen maken van de keuze-uren, en dat mogelijk blijkt dat deze daadwerkelijk van (groot) belang kunnen zijn voor de ontwikkeling van leerlingen binnen school.

Aan de andere kant zal het zo zijn dat er leerlingen zijn die van te voren plannen naar welke keuze ze zullen gaan, om zo specifiek bij de desbetreffende docent of het betreffende vak om extra informatie te kunnen vragen. Daartegenover staan de leerlingen die een minuut voor aanvang van de keuze even snel beslissen naar welk vak ze zullen gaan. De kans bestaat, als de docent waarvan ze eerder les hebben gehad, keuze heeft, ze bij dit vak blijven zitten om bijvoorbeeld vooruit te werken aan de opdrachten die gemaakt moeten worden.

### 1.3.2 Persoonlijke relevantie

Ik ben voorstander van zelfstandig werken, waarbij de leerling vraagt om (extra) uitleg. Het kan voorkomen dat de ene docent iets begrijpelijker kan uitleggen dan de andere docent, met als gevolg dat de leerling het snapt als hij/zij het aan die andere docent vraagt. Hier zijn keuze-uren zeer geschikt voor. Keuze-uren dragen hier aan bij, omdat de leerling zélf kan kiezen aan welke docent hij/zij het wil vragen en dús zelfstandig de keuze maakt om bepaalde lesstof te willen begrijpen. Op deze manier kan het zo zijn dat de desbetreffende leerling gemotiveerder met de lesstof om zal gaan.

### 1.3.3 Praktische relevantie

Het resultaat van het onderzoek kan zorgen voor een breder beeld in de discussie over het wel of niet willen gebruiken/aanbieden van keuzes, en dus kan dit onderzoek bijdragen én van nut zijn voor alle andere scholen in het middelbaaronderwijs in Nederland.

### 1.3.4 Selectie respondenten

Er zal worden gekozen voor een onderbouw en een bovenbouwgroep, beiden met een gelijkwaardige H/V - menging, waaruit willekeurig (aselect) leerlingen ondervraagd/benaderd zullen worden. In het gesprek dat volgt wordt er gekeken naar de wijze waarop zij invulling geven aan de keuzewerktijd en op wat voor manier ze deze keuzes plannen. Dit kan aan de hand van een topiclijst, zodat het interview met de leerling semi-gestructureerd zal verlopen. Het praktische is om dit te doen vlak voor en tijdens de keuze-uren.

### 1.3.5 Variabelen

- Leerlingen
- gaan naar keuze voor extra verdieping
- gaan naar keuze wegens interesse voor vak
- zelfstandig werken
- uitleg vragen

### 1.3.6 Methodes

Het onderzoek wordt gedaan aan de hand van een topiclijst, die leidt tot een semi-gestructureerd interview. Daarnaast wordt er geobserveerd, om te kunnen zien of de leerlingen ook daadwerkelijk doen wat ze hebben gezegd (observatie waarbij de respondenten niet weten dat ik bezig ben met het onderzoek)

Deze methode is gekozen omdat op deze gestructureerde interviews het antwoord geven op de vragen die gesteld worden, maar wel zó dat de leerling de vrijheid heeft zijn of haar eigen antwoord te formuleren (en dus niet sturend vanuit de interviewer)

De vraag is namelijk wat de keuze is van de leerling ten aanzien van het bezoeken van een keuze-uur, en niet wat als docent/onderzoeker daar van zou vinden.

### 1.3.7 Instrumenten

Gebruikte instrumenten hierbij zijn hier niet meer dan een topiclijst in de vorm van een conceptvragenlijst, waarbij het draait om de leerlingen.

- 1) maak je ruim van tevoren je keuzes voor het bezoek van een keuze-uur of niet?
- 2) kies je op de dag zelf naar welke keuze je gaat
- 3) ga je naar de keuze naar een bepaald vak omdat je extra interesse hebt in dat vak?
- 4) ga je naar de keuze om uitleg van een andere docent dan je eigen te krijgen zodat je het beter begrijpt?
- 5) sluiten de keuzes over het algemeen goed aan bij de reguliere lessen?
- 6) is het duidelijk wat er van je wordt verwacht tijdens een keuze?
- 7) is duidelijk wat wel en niet is toegestaan tijdens de keuze?
- 8) ben je blij met de huidige keuzes en wat zou er eventueel beter kunnen?

### 1.3.8 Dataverwerking

Gezien het feit dat het onderzoek deels kwalitatief deels kwantitatief is, ligt het aan de uitkomsten van de semi-gestructureerde interviews of deze te verwerken zijn tot kwantitatieve data. Als dat mogelijk is dan is het gemakkelijk deze in een database te zetten en vervolgens met SPSS te kijken in hoeverre de leerlingen inderdaad positieve effecten ervaren van de keuze-uren en dat deze uren, zoals in de hoofdvraag centraal staat, er inderdaad toe doen. Aan de hand van een normaal verdeelde dataset is het mogelijk straks een degelijk onderbouwde aanbeveling te doen waarin de keuze-uren al dan niet positief kunnen worden genoemd, daarnaast met een methode *hoe* scholen in het voortgezet onderwijs hier op een goede manier mee om kunnen gaan.

Als de data niet kwantitatief bruikbaar blijkt is het nog mogelijk samenvattingen te maken van de gesprekken met de leerlingen, en deze uitkomsten naast elkaar

**te zetten om zo te zien of er verschillen bestaan tussen de leerlingen en in hoeverre er dan dus sprake is van een positieve beoordeling van de keuze-uren ten aanzien van de leerprestaties van de leerlingen.**

**Voor deze laatste optie is uiteindelijk gekozen, omdat er tijdens het ordenen van de data een te kleine celdichtheid was om conclusies te mogen trekken op kwantitatief niveau. Mede daarom is er gekozen om de uitkomsten te beschrijven.**

**De observaties worden kwantitatief behandeld, maar zijn waarschijnlijk niet normaal verdeeld gezien het feit het in het kader van dit onderzoek lastig is meer dan 30 leerlingen objectief te observeren. In dit geval wordt er dan ook op kwalitatieve wijze met de gegevens omgegaan.**

## 2. Onderzoeksopzet

Het onderzoek is kwalitatief van aard, en is gebaseerd op verschillende theorieën die in het theoretisch kader als fundering zijn gebruikt. Alvorens het praktijkonderzoek te zijn gestart zijn er aan de hand van het theoretisch kader vragen opgesteld die als leidraad hebben gediend bij de semi-gestructureerde interviews en het observeren gedurende het onderzoek.

De opzet van het onderzoek was een beeld te kunnen schetsen hoe een keuze *goed* kan functioneren, en aan de hand van vragen en observaties vast te kunnen stellen hoe dat op de school van onderzoek in z'n werk gaat. Dit alles is gedaan om een aanbeveling te kunnen doen op basis waarvan andere scholen de problematiek rondom hun invulling van de keuzewerktijd te kunnen oplossen. Je hoeft het wiel niet uit te vinden als dit reeds bestaat.

De semi-gestructureerde interviews zijn afgenomen gedurende mijn eigen keuze-uren, en dus hebben de resultaten betrekking op leerlingen die bij het vak aardrijkskunde een keuze volgen. Dit is belangrijk om te weten bij het lezen van het onderzoek. Het doel was ook niet om te kunnen generaliseren: het gaat er immers om te laten zien hoe een keuze-uur (wel) goed kan werken.

Onder instrumenten (enkele pagina's terug) staat de uitgewerkte lijst van vragen die aan bod zijn gekomen de semi-gestructureerde interviews.

Bij elkaar zijn er 43 leerlingen benaderd. Voor het observeren is er gekeken naar het gedrag van de leerlingen gedurende het keuze-uur en in hoeverre deze leerlingen deden wat ze later vertelden. Bij de observaties was niet bekend dat ik bezig was met het onderzoek; dit is ook niet bekend gemaakt om de uitkomsten van het onderzoek niet te kunnen beïnvloeden.

De semi-gestructureerde 'vragenlijst' is opgesteld aan de hand van de in het theoretisch kader besproken theorieën.

### 3. De praktijk

#### 3.1 Op school: de keuze en kennisvergroting

Het idee achter een keuze op het Herman Jordan Lyceum is dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken aan een vak waar ze bijvoorbeeld bij achterlopen, extra uitleg bij nodig hebben of wat ze gewoon leuk vinden. Leerlingen zijn vrij om te kiezen naar welke docent/welk vak ze gaan, (mits de betreffende docent natuurlijk op die dag een keuze geeft) hoeven dit niet van tevoren in te plannen en kunnen gedurende de keuze volgens de geldende school/docentenregels aan de slag. Leerlingen tekenen hun werk af, werken vooruit, doen een proef of vragen de docent om uitleg, en dit alles is heel gewoon. De vraag is dan vervolgens of leerlingen daadwerkelijk kennis op doen in de keuzes.

In het onderzoek is er naast het stellen van vragen ook geobserveerd om te zien of hetgeen de leerlingen zeggen ook in praktijk wordt uitgevoerd. Dit observeren is gedaan alvorens bekend was dat het onderzoek gedaan werd, om zo de resultaten niet te beïnvloeden. Al vrij snel bleek uit de antwoorden van de leerlingen dat er een differentiatie bestaat uit leerlingen die ruim van tevoren de keuze maken naar welke keuze ze gaan, juist vanwege het feit dat ze mogelijk achterlopen of extra hulp nodig hebben bij een bepaald onderwerp. Aan de andere kant zijn er de leerlingen die het tegenovergestelde doen en op de dag zelf kiezen voor een keuze, en dan wel omdat ze net les hebben gehad en graag willen doorwerken, of dat ze willen nakijken en het betreffende onderdeel van het vak willen aftekenen. De leerlingen die aangaven dat ze ruim van tevoren kiezen voor een keuze dit doen om hun kennis te vergroten, maar anderzijds ook naar de keuze komen om zaken af te tekenen en daarvoor wél op de dag zelf kiezen.

Het begrip “ruim van tevoren” is betwistbaar, want, wat is ruim van tevoren nu eigenlijk? Over het algemeen blijkt dat de leerlingen 2 à 3 dagen voordat de het keuze-uur plaatsvindt het rooster bekijken om te zien welke docenten wanneer keuze hebben, en dit aan hun planning toe te voegen. Het is dus niet zo dat er aan het begin van het *pensum*<sup>2</sup> een compleet rooster wordt opgevuld waarin staat wat de leerling gaat doen. Leerlingen worden daarnaast gecoacht door hun mentor, die wekelijks kan aangeven dat het verstandig is een bepaalde keuze te volgen omdat daar bijvoorbeeld toch wat extra aandacht voor nodig is.

Leerlingen gaan over het algemeen naar een keuze omdat ze a) ofwel een vak erg lastig vinden of b) dat ze het vak leuk vinden en zich er graag in willen verdiepen. Kennisvergroting komt dus bij beide punten naar voren, ofwel in de vorm van het willen begrijpen of wel het verkrijgen van extra verdieping. Een punt dat onder docenten van andere scholen (bijvoorbeeld het Kalsbeek College

<sup>2</sup> Het Herman Jordan Lyceum heeft een jaarindeling in 4 pensa, perioden dus. Dit zijn afgesloten blokken waarin de leerlingen voor hun vakken een bepaalde hoeveelheid stof / opdrachten moeten hebben afgerond.

te Woerden) niet gewaardeerd wordt is de mogelijkheid van de leerlingen naar een andere docent te gaan dan die de leerling normaalgesproken voor het betreffende vak heeft. Op het Herman Jordan is dat heel normaal, want immers heeft niet elke docent elke dag keuze, en komt het ook voor dat een keuze vol zit. Er zijn enkele voorbeelden genoemd waarbij leerlingen bewust de keuze hebben gemaakt naar een andere docent te gaan voor uitleg, omdat deze het voor de leerling wél begrijpelijk kan uitleggen. Echter is het niet zo dat de helft van de leerlingen van een andere docent afkomstig is; gemiddeld genomen is er tijdens het onderzoek een kleine 15% van de leerlingen in een keuze (naargelang de hoeveelheid leerlingen) afkomstig van een andere docent, en dan is het vaak nog zo dat de leerling komt om iets af te tekenen en niet komt vragen om extra uitleg.

Een belangrijk punt is dat de leerlingen blij zijn dat de keuzes prima aansluiten bij de reguliere lessen: docenten weten van elkaar wat er gegeven wordt en daarnaast is de opzet/structuur van een keuze vergelijkbaar met die van een les. Dus: de school/docentenregels die in de les gelden, gelden ook in de keuze bij de betreffende docent. Op deze manier ontstaat er een wederzijds vertrouwen dat zondermeer een bijdrage levert aan kennisvergroting van leerlingen op school. Het verwachtingspatroon van de leerlingen moet vrijwel naadloos aansluiten bij het verwachtingspatroon van de docenten en omgekeerd, om de kwaliteit van de keuze op een zo hoog mogelijk niveau te kunnen behouden. Dit draagt eveneens bij aan de wat je als leerling wel of niet mag tijdens een keuze (denk bijvoorbeeld aan het luisteren van muziek tijdens het maken van een proef). Bij de vraag of de leerlingen tevreden zijn met de huidige situatie klinkt een volmondig ja, doch zouden ze wel graag zien dat de mogelijkheid voor het maken van proeven in een speciaal daarvoor bestemde keuze (proevenkeuze) naar het einde van een pensum zou worden vergroot.

Terugkoppelend naar de theorie in het theoretisch kader valt op dat het beeld dat veel scholen hebben over zelfstandig werken (het idee dat zelfkennis van de leerling overbodig is gezien het feit er weinig metacognitieve kennis nodig is evenals de vaardigheden omdat de leerlingen toch gewoon hun werk doen dat door een docent wordt gepresenteerd) dus eigenlijk niet klopt. Het blijkt maar al te duidelijk dat bij een zelfstandig leerproces of zelfstandig samenwerken, hetgeen gebeurt in de keuzes, juist die metacognitieve kennis over jezelf van belang is, want dan pas kun je samenwerken met medeleerling of docent, keuzes maken, gegevens bedenken, ze delen en uitwisselen, en last but not least ook nog eens toepassen op je eigen werk!

### 3.2 Op school: de keuze en verdieping van kennis

Wanneer er gekeken wordt naar leerlingen die expliciet vragen om extra informatie vanwege achterlopen, of kiezen voor een vak waar ze gewoonweg minder goed in zijn, is de wijze waarop er omgegaan wordt met de keuze-uren

vaak enigszins anders. Wanneer er gekeken wordt naar leerlingen met een achterstand of leerlingen wie het vak minder makkelijk af gaat, is de begeleiding van de vakdocent of mentor dusdanig dat er zogenaamde „verplichte keuzes” worden ingeroosterd: Met de leerling wordt een afspraak gemaakt dat hij of zij gedurende een bepaalde periode keuze volgt bij die en die docent, om daar het niveau op te krikken. Zeker als het gaat om vakken die in het nieuwe examenreglement allen voldoende moeten worden afgerond. Voor deze leerlingen is het dus zo dat er een strakkere planning om de hoek komt kijken, en deze dus vaak met behulp van de mentor wordt gemaakt.

Leerlingen die meer moeite hebben met een bepaald vak plannen dat vaak van tevoren in, maar de overige vakken worden vaak nog steeds willekeurig gekozen. Als het gaat om verdiepen van kennis is de rol van de begeleider (docent, mentor) erg belangrijk omdat de leerling het betreffende vak misschien helemaal niet leuk vindt. Als dit wel het geval is, is dit mooi meegenomen, is dit niet het geval bestaat de kans dat dit ten koste gaat van de vakken waar de leerling graag juist extra verdieping in zou willen krijgen.

Ondanks het opleggen van verplichte keuzes is het opvallend te noemen dat juist leerlingen die problemen hebben met een bepaald vak de keuze maken naar een andere docent uit de sectie te gaan, omdat hij of zij daar de uitleg beter snapt. Op deze manier draagt de keuze voor een belangrijk deel bij aan het verbeteren van de kennis van de leerling. Een voorbeeld hierbij dat enkele jaren geleden speelde geeft dit goed weer: een leerling op de Havo had problemen met het vak wiskunde, maar vond het wel leuk. Omdat het verwachtingspatroon van zowel leerling als docent niet goed bij elkaar aansloot, besloot de leerling een andere docent op te zoeken gedurende de keuze-uren, waardoor niet zozeer de resultaten vooruitgang lieten zien, maar wel het begrip voor het vak. Na het examen heeft de leerling ook nog VWO gevolgd, bij de andere docent, met als gevolg dat het uiteindelijke kennisniveau toenam van een gemiddelde 4 naar een gemiddelde 6. Op deze wijze kan een keuze dus grote gevolgen hebben voor de resultaten van een leerling. Als dat geen metacognitieve zelfkennis is...

### 3.3 Op school: verschillen tussen jongens en meisjes

Het is uiteraard interessant te kijken naar verschillen tussen jongens en meisjes voor wat betreft de keuze voor een keuze-uur. Gedurende het onderzoek zijn er niet genoeg leerlingen benaderd om hier een eenduidig antwoord op te geven, maar het blijkt dat op het Herman Jordan de jongens vaak een paar minuten voor aanvang van de keuze beslissen waar ze nu eens naar toe gaan, of natuurlijk hun vrienden volgen, en dat de meisjes juist bewuster bezig zijn met het kiezen van een voor hen geschikt keuze-uur. Nu is dit natuurlijk een heel zwart-witte weergave, want zowel aan de jongens als meisjes kant zijn er leerlingen die



**bewust kiezen en kiezen op het moment dat het zover is. Een echte bindende uitspraak is hier dus niet over te doen.**

### **3.4 Op school: de keuze in het algemeen**

**Geïnteresseerden die dit onderzoek doorlezen op zoek naar mogelijkheden hoe zij het beste hun 'wiel' kunnen opbouwen voor een succesvolle keuze zullen zich mogelijk afvragen in hoeverre er op de school waar het onderzoek verricht is verschillen bestaan in de wijze waarop de keuze gegeven wordt en in hoeverre er verschillen bestaan tussen bijvoorbeeld docenten die net beginnen en die genen die al langer ingeburgerd zijn op de school. Hier is eigenlijk een vrij simpel antwoord op te geven. Er bestaat een zéér sociaal-constructivistische situatie op school, die niet veel anders is dan de wet van de ongeschreven regel. Ofwel, leerlingen en docenten leren gaandeweg op school hoe de keuze werkt, worden daar in opgeleid en dat zorgt ervoor dat docenten een voor 90% vast patroon volgen wat betreft de keuze. De overige 10% zijn vaak regels die de docent zelf gebruikt zoals het luisteren van muziek, het geluidsniveau van spreken en andere onderlinge afspraken. Daarnaast zijn er schoolregels, en aan die regels wordt je geacht je te houden, zowel als docent als leerling. Die combinatie zorgt ervoor dat het zeer duidelijk is wát de keuze is en hóe die keuze werkt, in onderbouw, bovenbouw, op de Havo en op het VWO.**

## 4. Aanbeveling en conclusie:

### *Hoe maken we een keuze-uur tot een succes?*

Voor de scholen die in het begin van dit artikel genoemd zijn, de scholen die nog zoekende zijn naar de juiste invulling van de keuze-uren, zou de volgende aanbeveling waardevol kunnen zijn.

In de eerste plaats is het van groot belang dat er een afstemming plaats vindt tussen leerlingen en docenten, om te kunnen achterhalen wat de visie op de invulling van keuzes van zowel leerling als docent is. Op het moment dat deze overeenstemming bereikt is moet er als tweede gekeken worden naar het verwachtingspatroon: wat verwachten de docenten van de leerlingen en wat verwachten de leerlingen van de docenten in het keuze-uur? Vervolgens ten derde dat het algemeen bekend is wat er wel en niet mag gedurende een keuze en last but not least dat zowel de docenten als de leerlingen achter de leer/werkdoelen staan en ook bereid zijn deze uit te voeren.

Gedurende het onderzoek is zeer duidelijk naar voren gekomen dat bij een goede opzet, een goed wederzijds begrip én een overduidelijk kennis van de werking van een keuze deze zondermeer kan bijdragen aan zowel de verdieping van (extra) kennis als het vergroten van kennis bij leerlingen die moeite hebben bij één of meerdere vakken. Vrijheid bij het kiezen van het vak is hierbij zeer belangrijk, omdat de verantwoordelijkheid dan voor een deel bij de leerling gelegd wordt.

Gesteld dat 'kennis van de werking van de keuze' zo belangrijk is, moet niet vergeten worden dat dit geldt voor zowel de leerlingen als de docenten en dat dit voor iedereen geldt. Om het planologisch te zeggen: er moet een top-down benadering zijn (vanuit het management) met een breed draagvlak. Is dat draagvlak er niet dan moet je geen keuze-uren willen invoeren, want dan wordt het, zoals op veel scholen het geval is, een puinhoop.

Voor die laatste scholen zou ik dan ook willen adviseren: creëer draagvlak, onder leerlingen, personeel en directie, en creëer dit door goed onderling te overleggen. Vergeet daarbij de leerlingen niet! Thans gebeurt dit maar al te vaak, en heeft u ze al gehoord over de 'ophokuren?' Precies. Hetgeen in de inleiding en de theorie al is gezegd mag nog wel een keer herhaald worden: De tijd van consumerende leerlingen is in het H/V voortgezet onderwijs anno 2012 écht wel ten einde gekomen, dus betrek de leerlingen bij het ontwikkelen van een goed keuze-uur, waarmee zowel zij als de docenten een positieve 'leersfeer' kunnen ontwikkelen.

## Literatuurlijst

### **Theoretisch Kader:**

**Carver, C.S., 2000. Perspectives on Personality. Pearson Education, p. 493.**

**Haaksma, T. et al., 2002. Keuzewerktijd in de tweede fase. VSLPC, 's Hertogenbosch.**

**Pul-Hootsen, A. et al., 2007, Keuzewerktijd: Opvulling, invulling of aanvulling?**

**Simons, P.R.J & Zuylen, J.G.G., 1995. De didactiek van leren leren. Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. [samenvatting]**

**Sol en Stokking, 2008. Keuzewerktijd en verandering van leercultuur. Universiteit Utrecht, FSW, 98 p.**

**Woolfolk, A. et al., 2004. Educational Psychology. Pearson Education, pp. 374-382**

### **Achtergrondinformatie ten aanzien van de keuze-uren in het algemeen:**

**Ames, C., 1990. Teacher's College Record. Journal of Educational Psychology 84, p. 261.**

**Desrochers, C., 2000. Contemporary Education 71., p. 51.**

**Lemos, M.S., 1999. International Journal of Educational Research 31, p. 471.**

**Parkurst H., 1922. Education on the Dalton plan. London, [Summary]**

**Schapiro, D., 1993. What if Montessori education is part of the answer? Education digest 58, 7., p. 40**

**Vaughan, A.L., 2005. Educational Leadership., p.69.**

**Walter, S., 2004. The Montessori Method: The origins of an educational innovation 129, iss. 11., p. 79**

## Bijlagen

### 1) Topicdata

#### 1) maak je ruim van tevoren je keuzes voor het bezoek van een keuze-uur of niet?

Jongen N=16		Meisje N=13	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII II	IIII IIII II	IIII I	IIII IIII

-Het merendeel van de leerlingen geeft aan niet van tevoren in te plannen naar welke keuze ze gaan, het hangt af van het vak dat ze voor de keuze hebben gevolgd en of de docent wil dat een proef in de keuze gedaan wordt; Sommige leerlingen doen dit wel, ook om bijvoorbeeld met een vriend of vriendin samen naar de keuze te gaan - of omdat de mentor het gevraagd heeft.

#### 2) kies je op de dag zelf naar welke keuze je gaat

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII II	IIII II	IIII IIII	IIII I

Deze vraag sluit naadloos aan bij de vorige; het merendeel van de leerlingen besluit voor aanvang van de keuze naar welke keuze ze gaan, al dan niet afhankelijk wat de klasgenoten doen of wat er door de mentor/vakdocent is opgedragen. Differentiatie was te vinden in de antwoorden van de Meisjes, waar het meestal gaat om aansturing vanuit ouders of de mentor, terwijl het bij de jongens veelal groepsgedrag lijkt.

**3) ga je naar de keuze naar een bepaald vak omdat je extra interesse hebt in dat vak?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII IIII IIII	I	IIII IIII	IIII II

Jongens geven aan dat ze graag naar vakken gaan die ze leuk vinden. De vraag is echter of dit klopt of dat het hier een gewenst antwoord betreft. Een jongen gaf aan dat hij de keuze gebruikt om te werken aan vakken waarbij hij achterloopt of extra hulp bij nodig heeft. Ook bij de meisjes kwam dit beeld naar voren, hoewel hier de verdeling minder zwart-wit lijkt te zijn; bij de meisjes blijkt de verdeling 45%-55% te zijn, waarbij het merendeel zegt naar de keuze te gaan voor extra informatie, terwijl de andere helft zegt dat ze juist naar de keuze gaan omdat ze het een leuk vak vinden - misschien dat dit ook wel een combinatie van beiden is.

**4) ga je naar de keuze om uitleg van een andere docent dan je eigen te krijgen zodat je het beter begrijpt?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII II	IIII IIII II	IIII	IIII IIII I

Dit is een belangrijke: het is vaak zo dat leerlingen niet precies weten wie er nog meer een vak geven of dat ze niet durven naar een andere docent te stappen: de leerlingen die dit wel doen geven aan dat er grote verschillen bestaan tussen de manieren van uitleg tussen docenten, en dat dit bijdraagt aan het leren begrijpen van een vak. Het zou dus van belang kunnen zijn dat leerlingen weten dat ze ook bij andere docenten terecht kunnen om daar uitleg te vragen, zeker op het moment dat ze twijfels hebben over een bepaald onderdeel van het betreffende vak.

**5) sluiten de keuzes over het algemeen goed aan bij de reguliere lessen?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII IIII IIII		IIII IIII IIII I	

Overduidelijk: de leerlingen zijn het 100% eens met het feit dat de keuzes goed aansluiten bij de lessen. Ofwel: de structuur is hetzelfde (denk aan opening, regels enzovoort)

Er werden geen specifieke zaken genoemd, doch wil ik aanvullen dat eenduidigheid voor de leerlingen bijdraagt aan een betere sfeer in de keuze, waardoor de leerlingen beter in staat zijn te doen waarvoor ze komen.

**6) is het duidelijk wat er van je wordt verwacht tijdens een keuze?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII IIII IIII		IIII IIII IIII I	

Wederom een 100% ja-respons; de verwachting van de leerlingen ten aanzien van de keuze is geheel duidelijk: ze weten ze mogen/kunnen/komen doen in de keuze, met als gevolg dat de doelen vaak bereikt kunnen worden. Rond een peildatum wil het nog wel eens mis gaan gezien het feit de werkdruk van de docenten te groot wordt, maar, zo wordt gezegd, dan kunnen 'wij' (de leerlingen) maar beter eerder komen aftekenen, omdat dan de zekerheid groter is. En dat is nog waar ook!

**7) is duidelijk wat wel en niet is toegestaan tijdens de keuze?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII IIII II	II	IIII IIII I	IIII

Het blijkt niet altijd duidelijk te zijn wat er wel en niet is toegestaan gedurende de keuze. Dit hangt erg af van de docent die voor de klas staat. Vaak worden de schoolregels nageleefd, maar zaken die betrekking hebben op het wel of niet mogen luisteren naar muziek en het eten van een broodje kunnen bij het niet

kennen van een docent tot een conflict leiden tussen leerling en docent: het zou dus fijn zijn wanneer er duidelijkheid is op dit gebied.

**8) ben je blij met de huidige keuzes en wat zou er eventueel beter kunnen?**

Jongen		Meisje	
Ja	Nee	Ja	Nee
IIII IIII IIII III	I	IIII IIII I	IIII

Ook hier over het algemeen positieve reacties. Het is natuurlijk interessant te kijken naar de 'nee' antwoorden. Wat is hier nu precies aan de hand? Het blijkt dat de leerlingen die met 'nee' hebben geantwoord op sommige vlakken meer structuur zouden willen zien. Dat gaat onder meer over het geluidsniveau bij het maken van een proef, het aftekenen rondom de peildatum en het mogen aftekenen bij andere docenten.

Ook hier draait het om duidelijke afspraken: we moeten er als docenten voor zorgen dat het duidelijk is dat de leerlingen zaken bij andere docenten mogen aftekenen (en dat hetgene ze hebben afgetekend ook nog mee telt voor het verslag van de betreffende periode); dat het een norm wordt dat wanneer er leerlingen een proef maken het geluidsniveau wordt teruggebracht tot fluisteren (dat geldt ook voor docenten, sommige docenten brullen net zo hard mee natuurlijk ;-)) en dat alle docenten stellen dat het aftekenen op de peildatum geen punt is, maar dat er niet meer gekeken wordt naar zoi die in het postvak gedumpt wordt (of er moet natuurlijk een afspraak over zijn gemaakt met een leerling en/of de mentor van een leerling).

Op deze manier zorgt structuur voor een beter leer- en werk- klimaat.

## **2) Observatiedata**

### **1) maak je ruim van tevoren je keuzes voor het bezoek van een keuze-uur of niet?**

Leerlingen staan voor de deur van het lokaal, kijken naar binnen wie er zit en besluiten of ze wel of niet naar binnen gaan. Andere leerlingen komen direct binnen omdat ze iets van je verwachten, dit is duidelijk het verschil tussen het bewust en niet bewust kiezen voor een keuze en/of docent.

### **2) kies je op de dag zelf naar welke keuze je gaat?**

Niet te constateren uit observatie; opvallend is dat jongens veelal voor de deur staan te kijken wie er keuze heeft en op basis daarvan besluiten wel of niet naar binnen te gaan.

### **3) ga je naar de keuze naar een bepaald vak omdat je extra interesse hebt in dat vak?**

Sommige leerlingen zijn heel druk met het vak bezig, het is duidelijk dat ze het leuk vinden/er druk mee bezig zijn. Andere leerlingen zijn bezig met heel andere dingen die soms niet eens met aardrijkskunde te maken hebben.

### **4) ga je naar de keuze om uitleg van een andere docent dan je eigen te krijgen zodat je het beter begrijpt?**

In mijn eigen keuzes heb ik een aantal leerlingen gehad die inderdaad kwamen om extra uitleg, maar dit zijn er niet heel veel. Dit correspondeert ook met hetgeen uit de topiclijst naar voren gekomen is.

### **5) sluiten de keuzes over het algemeen goed aan bij de reguliere lessen?** Niet te observeren.

### **6) is het duidelijk wat er van je wordt verwacht tijdens een keuze?** Niet te observeren

### **7) is duidelijk wat wel en niet is toegestaan tijdens de keuze?**

Persoonlijk zorg ik ervoor dat het duidelijk is wat er wel en niet mag, waar op dat gebied dus niet over getwijfeld hoeft te worden.

---