

---

# *Eigentijds onderwijs in ontwikkeling; Droom, daad en praktische oplossingen*

---

*Een kwalitatief onderzoek naar de ontwikkeling van het concept van eigentijds onderwijs op drie vernieuwingscholen in het voortgezet onderwijs.*

---

*Harold Brockbernd, augustus 2013  
Begeleider: Arie de Heer, COLUU*

## **Samenvatting**

---

Het Platform Eigentijds Onderwijs (PLEION, 2013) stelt dat in eigentijds onderwijs: leerlingen zelfverantwoordelijk leren, dat leerlingen samen en van elkaar leren, en dat er sprake is van een authentieke of betekenisvolle context van het leren. Daar wordt aan toegevoegd dat moderne werkvormen met ICT belangrijk zijn en dat er gestreefd wordt naar "metacognitie" waardoor de opgedane kennis duurzaam is. Deze uitgangspunten worden door verschillende scholen op een eigen manier vertaald naar een eigen concept van eigentijds onderwijs.

In dit onderzoek heb ik gekeken naar de hoe het eigentijds onderwijs op drie (VO) vernieuwingscholen is vormgegeven en zich verder heeft ontwikkeld. Op grond van uitspraken van respondenten van de scholen, focus ik op de kenmerken van het leren uitgesplitst naar de invulling c.q. vormgeving van het onderwijs op grond van wat ik noem, de 'kern'uitgangspunten van eigentijds onderwijs: samenwerkend leren, actief leren en betekenisvol leren. Ook heb ik de manier waarop het onderwijs op de scholen is georganiseerd (klassen/domeinen, lesuren/blokken, vakken/leergebieden) bekeken en geïnventariseerd. De uitspraken van de respondenten

hebben betrekking op het onderwijs in de 'begin'fase waarin men met eigentijds onderwijs van start ging, en 'nu'. Hierdoor kan een ontwikkeling worden geschetst, waarin een meanderende beweging duidelijk wordt tussen onderwijs met sterk 'eigentijdse' leervormen en onderwijs met min of meer 'traditionele' invloeden. En tenslotte neem ik in de beschrijving van de ontwikkeling van eigentijds onderwijs op de scholen, ook de uitspraken mee over interne en externe factoren die een rol spelen bij keuzes die de scholen maakten ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs

De scholen van dit onderzoek heten school U, school V en school W. Eén van de drie scholen werd in 2006 opgericht op een nieuwe locatie nadat ze als traditionele school haar deuren had gesloten. De tweede werd in 2005 gesticht als nieuwe school in een nieuw gebouwde wijk. De derde school, met traditioneel vernieuwingsonderwijs sinds 1926, vond zichzelf opnieuw uit nadat het in 2006 de deuren van haar nieuwbouw opende.

<b>Samenvatting</b>	<b>1</b>
<b>Inleiding</b>	<b>2</b>
Relevantie en probleemstelling	2
Theoretisch kader	3
Onderzoeksvraag en deelvragen	4
Variabelen	5
Hypothesen	5
<b>Methode</b>	<b>5</b>
Instrumenten	6
Analyse	9
<b>Resultaten</b>	<b>10</b>
School U	10
School V	12
School W	15
<b>Conclusie</b>	<b>18</b>
Beantwoording van de onderzoeksvraag en bespreking	18
Terugblik op het onderzoek	21
Suggesties voor verder onderzoek	22
Aanbevelingen voor de praktijk	22
<b>Literatuur</b>	<b>23</b>
<b>Bijlage: Onderzoekseenheden en respondenten</b>	<b>25</b>
<b>Bijlage: Vooronderzoek Project gestuurd leren</b>	<b>25</b>
<b>Bijlage: kenmerken van het onderwijs op scholen U, V en W vergeleken met het Hyperion Lyceum</b>	<b>27</b>
<b>Bijlage: resultaten van de interviews school U, school V en school W</b>	<b>28</b>
Resultaten interview school U	28
Resultaten interview school V	31
Resultaten interview school W	34

## **Inleiding**

---

Scholen van nu zijn op zoek naar de juiste balans tussen het aanbieden van kennis, het aanleren van vaardigheden en het stimuleren van een juiste houding. Het is deze zoektocht die aanleiding heeft gegeven tot het opzetten van dit onderzoek.

### **Relevantie en probleemstelling**

---

Het Hyperion Lyceum is een beginnende school (sinds 2011) waar hard gewerkt wordt om zo goed mogelijk onderwijs aan te kunnen bieden aan haar groeiende leerlingenpopulatie ( nu 173 leerlingen, 175 erbij in schooljaar 2013 - 2014). Je zou het Hyperion Lyceum kunnen typeren als een vernieuwingschool. Er is een principiële keuze gemaakt voor eigentijds onderwijs met project gestuurd leren als richtinggevend methode voor het leren van de leerlingen. Er wordt gezocht naar een optimale balans in het onderwijs tussen kennis, vaardigheden en houding.

Een school die kiest voor eigentijds onderwijs, wil haar leerlingen meer meegeven dan alleen kennis en de gangbare vaardigheden. Een keuze voor eigentijds onderwijs houdt in: inzetten op sociale vaardigheden, zelfverantwoordelijk leren, ontwikkeling van authentieke contexten van leren, kennis in samenhang aanbieden, verhoging van intrinsieke motivatie, om van de leerlingen burgers te maken die goed zijn uitgerust voor de moderne maatschappij. Een keuze voor eigentijds onderwijs is echter ook een keuze die onzekerheden met zich meebrengt.

Er bestaat geen ideaalmodel voor eigentijds onderwijs. Er zijn bijvoorbeeld slechts kleinschalige onderzoeken naar de opbrengst van 'eigentijdse' leerdoelen. Bij de ontwikkeling van het eigen onderwijs ben je dus aan het pionieren. Daar komt bij dat eigentijds onderwijs ook nog eens onder een vergrootglas ligt. De meeropbrengst van eigentijds onderwijs wordt betwijfeld. Media en politiek zijn zeer kritisch en de scholen moeten zich verantwoorden. De nadruk in deze verantwoording ligt op de resultaten van de examens.

Ouders zijn gevoelig voor berichten in de media, raadplegen vensters van verantwoording, eisen openbare resultatenlijsten, als ondersteuning van de schoolkeuze van hun kinderen. Hoe ga je hier als nieuwe school die kiest voor eigentijds onderwijs mee om? Want eigentijdse scholen willen breder onderwijs geven, de tunnel naar het eindexamen zoveel mogelijk vermijden. Welke keuzes moet je maken in het proces van vormgeving en organisatie van je onderwijs? Durf je uit te gaan van eigen ideeën en expertise of moet je je onderwijs vormen naar de roep om harde cijfers.

Voor een nieuwe school als het Hyperion Lyceum is het belangrijk om te kunnen leren van scholen die het eigentijds leren hebben omarmd, die al ervaring hebben opgebouwd, die de keuze al hebben gemaakt waar jij voor staat, en die op grond van ervaring en evaluatie tot een zekere balans zijn gekomen. Scholen leren van elkaar. De ervaringen kunnen dienen om het proces van uitbouwen van eigentijds onderwijs sneller danwel soepeler te laten verlopen, of steun te vinden. Dit alles ten gunste van de kwaliteit van onderwijs voor de leerlingen.

Dit gaf aanleiding tot het opzetten van een onderzoek met als doel het verkrijgen van die ervaringskennis, via inzoomen op de ontwikkeling van eigentijds onderwijs op drie vernieuwingsscholen die qua profiel van het onderwijs overeenkomen met het onderwijsprofiel van het Hyperion Lyceum<sup>1</sup>. Het onderzoek kan mogelijk ondersteuning bieden bij de keuzes die het Hyperion Lyceum in Amsterdam de komende tijd zal moeten maken om het leren vorm te geven.

Voordat ik aan de onderzoeksvraag toekom wil ik eigentijds onderwijs borgen in de theorie.

## Theoretisch kader

---

Eigentijds onderwijs is een vernieuwend onderwijsconcept dat voortbouwt op de principes van 'het nieuwe leren'. 'Het nieuwe leren' ontstond ongeveer 10 jaar geleden als het antwoord op de vraag uit de samenleving naar een ander soort leren, met een nadruk op zogenaamde '21st century skills'; onder meer samenwerking, zelfreflectie, een actieve leerhouding die duurzame kennis oplevert, kortom een nadruk op competenties en attitude die de leerlingen konden inzetten in hun maatschappelijke bestaan na de schoolloopbaan. De term 'nieuw leren' wordt nog amper gebruikt. Dit vanwege de negatieve bijklank die de term kreeg in de loop van het afgelopen decennium. Onder de naam 'eigentijds' onderwijs worden nu de uitgangspunten van 'het nieuwe leren' verwezenlijkt op meerdere vernieuwingsscholen.

De leertheoretische basis ligt in de theorieën van het sociaal constructivisme met als stamvaders Vygotsky en Piaget. Het sociaal constructivisme gaat over "leren in een sociale context waarin individuen betekenis geven aan hun handelingen" (Klarus, 2011). Volgens sociaal constructivisten verloopt het leren beter en leidt tot duurzame resultaten als het de volgende kenmerken vertoont:

- Er moet sprake zijn van een betekenisvolle context, waarin de kennis zinvol geleerd en benut wordt. Dit wordt aangeduid als subjectief nut

---

<sup>1</sup> De onderwijsprofielen komen aan de orde in "keuze van de scholen".

- In het leren wordt kennis, motivatie en vaardigheden in samenhang gebracht. Dit wordt aangeduid als integratief leren
- Lerenden moeten de mogelijkheid krijgen hun leerprocessen zelfstandig aan te sturen
- Er moet worden aangesloten op reeds verworven kennis of betekenissen
- Samenwerkend leren
- Onderlinge communicatie en afstemming van de lerenden over relevante leerinhouden
- Er moeten haalbare en duidelijke doelen worden gesteld; door Vygotsky de ‘zone van nabije ontwikkeling’ genoemd (Vygotsky, 1982)
- Er wordt voortdurend feedback gegeven; beoordelen is gericht op ontwikkeling (Klarus, 2011)

Zoals al aangestipt vond op vele scholen na de millenniumwisseling een herijking van het onderwijs plaats om tegemoet te komen aan de nieuwe vraag uit de samenleving. Op grond van bovengenoemde kenmerken formuleerde iedere innoverende school haar eigen uitgangspunten, hetgeen resulteerde in een enorme variëteit aan vernieuwende onderwijsvormen. Na een uitgebreid literatuuronderzoek in 2006 stelden Teurlings, van Wolput & Vermeulen vast dat “het nieuwe leren” op alle scholen een eigen gezicht heeft, maar dat het eigentijds onderwijs op al die scholen in ieder geval de volgende drie ‘kern’ uitgangspunten gemeen heeft:

- leerlingen hebben een eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van het leerproces en de inhoud van het leren en stellen zich ten aanzien van beide zaken actief op; de vraag van de leerling staat centraal (actief leren).
- Leren is een sociale activiteit waarin leerlingen van elkaar leren (samenwerkend leren)
- Leren vindt zoveel mogelijk plaats in authentieke contexten. Dat betekent dat vakken in samenhang worden gegeven, dat er realistische situaties worden gecreëerd waardoor het leren aan betekenis wint (betekenisvol leren). (Teurlings, van Wolput & Vermeulen, 2006)

Volman noemde ‘het nieuwe leren’ een paraplubegrip (Volman, 2006). De uitgangspunten vertalen zich in vele vormen van onderwijs per school. Het schooleigen onderwijs ontstaat door de keuzes die scholen maken ten aanzien de uitwerking van de uitgangspunten in vormen van samenwerkend leren, actief leren en betekenisvol leren. “Hiermee toont een onderwijsvorm zijn gezicht.” (Volman, 2006)

Voorts kan er per school sprake zijn van een “mengvormen” van “nieuw” leren en traditioneel leren. In het rapport van het Kohnstamm Instituut, *Het nieuwe leren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd* (Oostdam, Postma & Blok 2007) wordt benadrukt dat er “zodoende sprake kan zijn van één karaats en meer karaats nieuw leren” (hoe hoger het karaat, des te vernieuwender het onderwijs).

Actief leren, samenwerkend leren en betekenisvol leren worden ook op de websites van het Platform eigentijds onderwijs (PLEION; <http://www.pleion.nl>) en de VO raad (Innovatieproject ‘durven delen doen’; <http://www.durvendelendoen.nl/scholen/wat/Platform-Eigentijds-Onderwijs>) aangemerkt als kenmerkend voor eigentijds onderwijs.

## Onderzoeksvraag en deelvragen

---

Het doel van het onderzoek is om duidelijk te krijgen hoe eigentijds onderwijs zich heeft ontwikkeld, welke keuzes zijn gemaakt en waardoor die keuzes zijn beïnvloed. De onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

**Hoe heeft het concept van eigentijds onderwijs zich ontwikkeld op drie vernieuwingscholen?**

De deelvragen zijn:

- Welke ontwikkelingen in de maatschappij en wetenschap hebben een rol gespeeld in de ontwikkeling van eigentijds onderwijs in het algemeen?
- Hoe is het concept voor eigentijds onderwijs door drie vernieuwingsscholen vanaf het begin tot nu vormgegeven?
- Welke factoren zijn belangrijk geweest voor de ontwikkeling van het onderwijs op de drie scholen?

## Variabelen

---

Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden, heb ik per school naar de volgende variabelen gekeken:

- Kenmerken van het leren op grond van de drie uitgangspunten zoals door Teurlings, van Wolput & Vermeulen (2006) benoemd: actief leren, samenwerkend leren en betekenisvol leren (al dan niet met mengvormen met traditioneel leren).
- De organisatie van het onderwijs. Hierbij gaat het over hoe de leertijd is georganiseerd (bijvoorbeeld lessen, blokken, periodisering), hoe de leeromgeving is georganiseerd (bijvoorbeeld klassen, domeinen, leerhuizen) en hoe de leerinhoud is georganiseerd (bijvoorbeeld leergebieden, traditionele vakken).
- Factoren. De factoren die een rol hebben gespeeld bij de keuzes die scholen maken ten aanzien van de uitgangspunten van het leren.

Er is de respondenten van de scholen gevraagd om uitspraken te doen over de variabelen op twee momenten in de tijd, dit om de beschrijving van een ontwikkeling mogelijk te maken

## Hypothesen

---

Mijn verwachtingen ten aanzien van de ontwikkeling van de variabelen vat ik samen in de volgende hypothesen.

- In de eerste aanzet van het onderwijs op de drie scholen, zal de vormgeving volledig beantwoorden aan de uitgangspunten van eigentijds onderwijs waarbij de idealen van de school verwoord in visie en filosofie volledig bepalend zijn.
- Het leren op de drie scholen doorloopt een ontwikkeling van, een vorm en organisatie die volledig is gebaseerd op de uitgangspunten van het eigentijds leren, naar een aangepaste vorm waarin traditionele vormen van leren in de plaats zijn gekomen van de eigentijdse. Dit zal zich op de scholen vertalen in docentsturing en een meer vastomlijnd kennisaanbod ten koste van zelfsturing en zelfregulatie van het leerproces door leerlingen.
- Ik verwacht dat de vormgeving van het onderwijs van nu op de scholen sterk bepaald wordt door de druk die wordt gevoeld door de scholen om hoge examenresultaten te kunnen presenteren.
- De aanpassing van het onderwijs zal vooral zichtbaar zijn, daar waar de druk van het examen het meest aanwezig is, namelijk in de bovenbouw.

## Methode

---

Het onderzoek is opgezet als kwalitatief onderzoek. Het doel is om te komen tot een beeld van de ontwikkeling van vormgeving van het eigentijds leren op de drie vernieuwingsscholen. Het onderzoek is dus beschrijvend en in zekere zin ook retrospectief omdat het niet alleen een beschrijving van de huidige stand van zaken betreft, maar de ontstaanssituatie van het onderwijs op de drie scholen ook in beeld komt. De omvang van het onderzoek is beperkt. Dit biedt ruimte om dieper in te gaan op de verschillen tussen de scholen en de specifieke vorm en keuzes ten aanzien van de vormgeving van

het eigentijds leren. Het is dus niet de bedoeling om te komen tot algemeen geldende uitspraken. Toch zullen er overeenkomsten naar voren komen als het gaat over de keuzes die de scholen maakten in het proces van vormgeving van eigentijds leren.

## Instrumenten

---

### Voorstudies

Om meer te weten te komen over de achtergrond van eigentijds onderwijs heb ik voorstudie verricht naar de ontwikkeling van de maatschappelijke en wetenschappelijke context waarbinnen het eigentijds leren is ontstaan. Deze voorstudie is een beknopt literatuuronderzoek.

Een tweede voorstudie betreft een verkenning van project gestuurd leren. Aanvankelijk was het de bedoeling om binnen het onderwerp nog extra in te zoomen op project gestuurd leren als specifieke vorm binnen het eigentijds onderwijs. Om het project gestuurd leren af te bakenen heb ik de literatuur geraadpleegd en een deskundige geïnterviewd<sup>2</sup>. Uiteindelijk heb ik het plan om in te zoomen laten varen om redenen die in de evaluatie nog aan de orde komen.

Een derde voorstudie betrof een scan van websites van scholen, *schoolkompas* en *vensters van verantwoording*. Op grond van kenmerken van scholen die werden genoemd op deze websites heb ik definitieve selectie van mijn onderzoekseenheden (scholen) vastgesteld.

### Interview

De dataverzameling vond plaats door middel van semi gestructureerde interviews. Ik heb gewerkt met vragenlijsten waarin de vragen als richtinggevend bedoeld waren. Met topiclijsten stuurde ik de respondenten langs onderwerpen die in het kader van het onderzoek aandacht behoeften. In de vorm van de vragenlijst zit een zekere opbouw. Globaal is er sprake van een tweedeling. Beginnend bij de beginperiode waarin de keuze voor eigentijds leren in eerste instantie vorm werd gegeven. Vervolgens de vragen die betrekking hebben op de situatie nu en een verklaring van de verschillen tussen vroeger en nu. De interviewvragen sluiten nauw aan bij de deelvragen van de onderzoeksvraag. Een specifieke volgorde van vragen tijdens het interview was niet relevant en ondergeschikt aan de dynamiek van het gesprek. Specifieke aandacht had wel het zoveel mogelijk aan de orde komen van alle van de vragen/topiclijst. Over de opzet qua onderzoeksgroep en respondenten verwijs ik naar de bijlage<sup>3</sup>.

### Literatuuronderzoek: ontwikkeling van de maatschappelijke en wetenschappelijke context waarin eigentijds onderwijs zich heeft ontwikkeld

Het literatuur onderzoek is uitgevoerd om de volgende redenen.

- Kennis van de ruimere context van veranderingen in het onderwijs biedt een zinvol overzicht van algemene tendensen, een tijdsbeeld. Het dient om een kader te creëren van waaruit de specifieke keuzes en veranderingen in het onderwijs op de scholen makkelijker te begrijpen is.
- Door het literatuuronderzoek zou voorkennis worden verkregen, waarmee onderwerpen voor het interview duidelijk in beeld konden komen. Daarmee kan gerichter worden ingezoomd op factoren die een rol spelen bij de totstandkoming van organisatie en vorm van het onderwijs op de scholen.
- Vanuit de literatuur kan de eerste deelvraag worden beantwoord.
- Beantwoording van de onderzoeksvraag met behulp van verschillende bronnen (scholen en literatuur) verhoogt de interne validiteit van het onderzoek.

### Resultaat van het literatuur onderzoek

---

<sup>2</sup> [Bijlage : Vooronderzoek Project gestuurd leren](#)

<sup>3</sup> [Bijlage: Onderzoekseenheden en respondenten](#)

De context waarbinnen het eigentijds onderwijs zich heeft ontwikkeld tot wat het nu is, kenmerkt zich door een aantal die ik op hoofdpunten zal schetsen. In grote lijnen kunnen we tot nu toe onderscheiden:

Een periode waarin naar nieuwe uitgangspunten voor onderwijs werd gezocht, De periode waarin de nieuwe uitgangspunten ter discussie werden gesteld en de opbrengst door de media en politiek werd betwijfeld, en een derde periode waarin het onderwijs in het algemeen een versoering moet ondergaan door bezuinigingen en de discussie over onderwijs zich vooral toespitst op examenresultaten en kennisopbrengst.

### **Periode I:**

“Door uitdagend onderwijs moeten voortijdige schoolverlaters binnenboord worden gehouden. De toenemende informatiedruk in een complexe kenniseconomie stelt bovendien andere eisen aan schoolverlaters. Er is behoefte aan mensen die geleerd hadden hoe ze hun eigen leerproces vorm kunnen geven en in stand kunnen houden, zodat zij flexibel kunnen meebewegen met de dynamiek van die economie. Het nieuwe leren beoogt integratie van kennis, vaardigheden, houdingen, motieven en leervermogens, die de lerende in staat stellen om problemen op adequate manier op te lossen en zich zelfstandig nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken (Onderwijsraad, 2003). Zo adviseerde de onderwijsraad de regering. Ook de SER bracht een advies uit van gelijke strekking.

Het “traditionele leren” met de nadruk op docentgestuurde klassikale overdracht van kennis volstond niet meer voor zelfverantwoordelijke en duurzame deelname aan de dynamische moderne maatschappij.

In de eerste helft van het decennium na de millenniumwisseling werden er uitgangspunten geformuleerd voor wat “het nieuwe leren” werd genoemd. In 2006 publiceerde de organisatie Schoolmanagers-VO het onderzoek “Beweging in beeld” (Busman, Klein & Oomen, 2006) naar innovatie op VO scholen. Van de respondenten (51% van alle VO scholen in Nederland) gaf 95% aan dat er gewerkt werd aan onderwijsvernieuwing. Opgrond van de ontwikkelingen bepaal ik deze periode globaal van 2003 (het jaar van het advies van de onderwijsraad) tot 2006 ( 2005 is het jaar waarin mevr. Van der Werff haar kritiek uitspreekt en de groep critici groeit (zie periode II)

### **Periode II:**

Greetje van der Werff (Van der Werff, 2005) pleit in haar inaugurele rede, uitgesproken voor het ambt van hoogleraar Onderwijzen en Leren van de faculteit van psychologische pedagogische en sociologische wetenschappen van de Universiteit van Groningen, voor het ‘gewone’ leren (oude leren, traditioneel leren). Zij behoort tot de groep mensen die kritisch staan tegenover het nieuwe leren, vanwege de zogenaamde kennishiaat. Zij betoogt dat er gezocht moet worden naar een model waarbinnen methodes het nieuwe leren in een balans moet vinden met methodes van het oude leren. Met name de inbreng van de leraar in het leerproces moet bepalend zijn.

Ook vanuit de leertheoretische hoek zijn er geluiden te horen die wijzen op een gebrek aan kennis opbouw in methoden die zijn gebaseerd op het sociaal constructivisme. Volgens Bereiter ( Bereiter 2002) wordt bij het uitvoeren van bijvoorbeeld projecten wel kennis benut, maar is er niet sprake van kennisontwikkeling.

In de felle discussie die ontstaat, focussen de critici van het nieuwe leren zich vooral op de onmogelijkheid van zelfsturing en zelfregulering van het leerproces van leerlingen, en het gebrek aan kennis opbouw.

Vele publicaties wijzen in deze richting. Kirschner betoogt in “*Why minimal guidance during instruction does not work*” (Kirschner, Clark, & Sweller, 2006), dat vele onderzoeken bewijzen dat een docentgestuurde aanpak van het leren een beter leerresultaat oplevert. Hij wijst in zijn artikel op het resultaat van een halve eeuw solide empirisch onderzoek. Deze resultaten rechtvaardigen volgens de auteur dat gesteld kan worden dat leraren hun studenten beter kunnen voorzien van duidelijke, expliciete instructie dan alleen maar te assisteren bij het zelf ontdekken van kennis. Of zoals Luken het stelt in zijn bijdrage (het hoofdstuk: “*De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*”, pagina 12 ) aan *loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs* (Kuijpers en Meijers 2008): “De

meeste jongeren en jong-volwassenen zijn niet in staat tot zelfsturing. Zij missen daartoe vooral overzicht en autonomie. Als zelfsturing inderdaad een wezenlijk element is van het nieuwe leren, dan eist dat nieuwe leren iets waaroverde doorsnee lerende niet beschikt”.

Media en politiek haakten aan bij de discussie na publiciteit over het mislukte leerwonderwijsproject en de teruglopende resultaten in het onderwijs. Monique Volman noemt in het bijzonder de berichtgeving in Volkskrant en Trouw kritisch ( Pedagogiek, Volman, 2006) Uiteindelijk werd het nieuwe leren door de samenleving niet meer zozeer geassocieerd met de mogelijkheden die het bood, alswel met negatieve verhalen over vage competenties, gebrek aan kennisopbouw en gedevalueerde diploma's. In een parlementair onderzoek van de commissie Dijsselbloem werden er grote vraagtekens geplaatst bij de opbrengst van de verschillende vormen van nieuw leren (Dijsselbloem 2008). De nadruk moest weer komen te liggen op kennis en toetsbare eisen. In de discussie die daarop ontstond werden overigens de uitkomsten van Dijsselbloem door sommigen verworpen omdat er sprake zou zijn van een 'gewenste uitkomst' (door tunnelvisie) (Denessen, 2008). De Utrechtse hoogleraar Simons betoogt later dat het nieuwe leren ten opzichte van de "stabiele" en 'bewezen' waarden van het oude leren tot karikatuur is gemaakt, "de leerlingen kansloos de maatschappij insturend" (Simons, 2012). Deze periode bepaal ik van 2006 tot 2009 (2008 is het jaar waarin de kritiek een hoogtepunt bereikte met de parlementaire enquête naar het nieuwe leren)

### **Periode III:**

De uitkomsten van de parlementaire enquête leidden tot een verscherping van het toezicht van de onderwijsinspectie. De discussie over onderwijs ebt na. Simons wijst er in een analyse van de discussies over onderwijs, (in "Science Guide" op de website "onderwijs maak je samen"), op dat je om allerlei redenen de vorm van het nieuwe leren kan afwijzen, maar dat nog steeds de vraag naar "nieuwe" leerresultaten (zoals ze werden verwoord door de Onderwijsraad in 2003<sup>4</sup>), blijft bestaan. "Nieuw leren gaat veel meer over de gewenste uitkomst van onderwijs dan om de vormen of vrijheidsgraden van onderwijs" (Simons, 2012).

In de wetenschap is er sprake van nieuwe inzichten op het gebied van breinontwikkeling van kinderen. De OECD (OECD, 2008) betoogt dat er inderdaad aantoonbaar een meerwaarde is van het werken met geïntegreerde leermethoden, waarin het zelf onderzoeken en ontdekken leidt tot breinontwikkeling met neurale paden met grotere effectiviteit. Het niveau van toepassing van deze methoden zal strikt onderzocht moeten worden op de mogelijkheden en het niveau van de leerlingen. "Er zal een passende vorm van zelfstandig leren moeten worden gevonden, met meer of minder begeleiding en meer of minder sturing".

In tijden van economische crisis treffen bezuinigingen het onderwijs. Scholen moeten concurreren. Beeldvorming is belangrijk. Er wordt van scholen steeds nadrukkelijker gevraagd dat zij zich presenteren. In het afgelopen jaar nog werd de vraag om openbaarmaking van inspectierapporten gehoord. Harde resultaten bieden houvast voor ouders die de schoolkeuze voor hun kinderen moeten bepalen. Examenresultaten lijken bepalend te zijn voor die keuze. De zogenaamde Dronkerslijst is een antwoord op deze behoefte.

Een relatief nieuw fenomeen is "Vensters van verantwoording" waarin scholen zichzelf breder presenteren met grafieken van examenresultaten, leerlingtevredenheidscijfers, tevredenheid van ouders, links naar inspectie rapporten en schoolvisie. Deze periode loopt van 2009 tot nu; de periode waarin het nieuwe leren eigentijds onderwijs is gaan heten.

### **Vooronderzoek ten behoeve van de keuze de scholen voor het onderzoek**

Met betrekking tot de relevantie van dit onderzoek is het van belang dat de onderzochte scholen voldoen aan een profiel dat gelijkend is aan het schoolprofiel van het Hyperion Lyceum. Het gaat immers om het verkrijgen van ervaringskennis die tot aanbevelingen moet leiden voor het Hyperion Lyceum. Dat kan alleen zinvol zijn als er sprake is van soortgelijke scholen die al een ontwikkeling

---

<sup>4</sup> Toevoeging van de auteur van dit verslag



hebben doorgemaakt en vanuit ervaring kunnen spreken over de keuzes die zij hebben gemaakt met betrekking tot onderwijs.

Vanuit mijn omgeving kreeg ik suggesties aangereikt voor scholen die geschikt zouden zijn voor dit onderzoek. In dit onderzoek heten ze school U, V, en W. Na onderzoek van de schoolwebsites en de websites Vensters van verantwoording<sup>5</sup>, Schoolkompas<sup>6</sup> en de website van het Platform voor Eigentijds Onderwijs (PLEION)<sup>7</sup> bleek dat de genoemde scholen overeenkwamen met betrekking tot de belangrijke kenmerken<sup>8</sup> van eigentijds onderwijs.

Alle scholen hebben ook minimaal 1 examenlichting afgeleverd. Dit betekent dat de ervaring van de scholen zowel onder- en bovenbouw betreft.

## Analyse

---

De interviews zijn woordelijk uitgewerkt en per school gereduceerd tot gelabelde fragmenten, (volgens Baarda (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009) waarin uitspraken worden gedaan met betrekking tot de variabelen: **vormgeving naar aanleiding van de uitgangspunten van het leren, vormgeving van de organisatie en factoren**. De data zijn verder verwerkt in 'resultaten'tabellen. Hierin wordt per variabele, de stand van zaken geschetst zoals kenmerkend per school. De informatie in de tabellen wordt ondersteund door citaten van uitspraken van respondenten.

In alle tabellen wordt onderscheid gemaakt tussen uitspraken met betrekking tot de variabele in de '**beginsituatie**' en '**nu**'. Dit biedt de mogelijkheid om een ontwikkeling te schetsen van de vormgeving van eigentijds onderwijs op de scholen. Onder het kopje '**verandering**' worden indien daar uitspraken over zijn, aangegeven welke aanpassingen en wijzigingen er zijn in de vormgeving van het onderwijs nu in vergelijking met de beginsituatie .

De vormgeving naar aanleiding van de uitgangspunten van het leren komt tot uiting in de kenmerkentabel. Via de uitspraken van de respondenten wordt aangegeven hoe de vormgeving zich ontwikkeld uitgaande van de invulling is van de 'kern'uitgangspunten:

- actief leren
- samenwerkend leren
- betekenisvol leren

De signalering van een verschuiving in de richting van traditioneel leren krijgt in de tabel een plaats onder de noemer:

- invloeden van traditioneel leren

In de organisatietabel inventariseer ik de vormgeving van de organisatie van het onderwijs. In de tabel groepeer ik uitspraken met betrekking tot de volgende aspecten:

- Klassen/domeinen
- vakken/leergebieden
- Lesuren/blokuren
- Methodeboeken/eigen materiaal

Waar de uitgangspunten meer zeggen over de vorm en inhoud van het onderwijs, draagt de organisatie meer op 'logistieke' wijze bij aan de uitvoering.

In de factorentabel geef ik aan welke zaken volgens de respondenten een rol hebben gespeeld of bepalend zijn geweest met betrekking tot de vormgeving van het eigentijds onderwijs. In de tabel

---

<sup>5</sup> <http://www.schoolvo.nl>

<sup>6</sup> <http://www.schoolkompas.nl>

<sup>7</sup> <http://www.pleion.nl>

<sup>8</sup> [Tabel1: Inventarisering kenmerken van eigentijds onderwijs op 3 vernieuwingsscholen, zoals genoemd door de scholen zelf via verschillende media, vergeleken met de kenmerken van het onderwijs op het Hyperion Lyceum.](#)

worden de factoren uitgesplitst naar interne en externe factoren. Deze indeling grijpt terug op de topiclijsten die onderdeel uitmaakten van de interviewvragen.

De resultatentabellen zoals te vinden in de bijlage<sup>9</sup> vormen de basis voor een beschrijving van de ontwikkeling van het onderwijs per school. In de beschrijvingen die volgen, volg de lijn die aansluit op de deelvragen van dit onderzoek. Met name de deelvragen:

- Hoe is het concept eigentijds onderwijs door drie vernieuwingscholen vanaf het begin tot nu vormgegeven?
- Welke factoren zijn belangrijk geweest voor de ontwikkeling van het onderwijs op de drie scholen?

## Resultaten

---

De gestructureerde data uit de interviews vormen de basis voor de volgende beschrijvingen, waarin citaten van de repondenten worden verweven ter illustratie. De voetnoten die zijn aangebracht bij ieder kopje, leiden via een hyperlink<sup>10</sup> onderaan de pagina naar een met het onderwerp corresponderende tabel, waarin de informatie is schematisch is gerangschikt.

### School U

---

School U is een 'nieuwe' school, begonnen in 2004, sinds 2006 gehuisvest in de nieuwe wijk Leidsche Rijn bij Utrecht. Vanaf 2004 maakte school U nog deel uit van het Dr. F.H. de Bruyne Lyceum in Utrecht west die in 2006 haar deuren sloot. Het merendeel van de docenten van de beginnende school was afkomstig van het de Bruyne Lyceum. School U koos voor eigentijds leren als uitgangspunt voor het eigen onderwijs. Respondent M vat het besluitvormingsproces als volgt samen: *“ Er komt een nieuwe wijk en er is ruimte voor een school en wij willen daar gaan zitten en goed wat is daar voor nodig ... En hoe ga je het doen? En welke insteek? Allerlei scholen profileren zich op allerlei manieren. Het Leidscherijncollege profileerde zich als sport school. Wij waren op de voorganger school van 'school U' al cultuur profiel school. Dus wij hebben verder in gezet op de cultuurvakken . Toen zijn we gaan brainstormen... Hoe ga je dingen doen? Niet meer traditioneel op vakken maar in leergebieden werken”.*

### Kenmerken van het leren<sup>11</sup>

Het onderwijs op school U is opgezet met een sterke nadruk op actief leren. Persoonlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces en zelfsturing zijn zogenaamde kernwaarden binnen het onderwijs op school U. De leerdoelen staan per periode vast, de leerroute wordt door de leerling (met begeleiding) zelf bepaald. Beide respondenten wijzen hierop. Zoals respondent R het verwoordde: *R: “, ..en dat is natuurlijk wat alle vernieuwingscholen hebben. Dat je nu gewoon veel meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen zelf neer legt. Zelf sturing, dat je daar gewoon op inzet. En zo zijn ze begonnen tien jaar geleden, en dat doen we nog steeds”.*

Zoals hierboven al aangegeven met het citaat van respondent R over actief leren, is het nu nog steeds erg belangrijk dat leerlingen hun eigen weg vinden. Met name in leerjaar 1 en 2 lijkt dat onveranderd. Toch nuanceert zij dit en geeft zij in een volgende uitspraak aan dat er meer structuur en sturing is gekomen. *R: “Je kunt natuurlijk en sturen op opbrengst en nog steeds inzetten op persoonlijke groei van leerlingen”.* In algemene zin wordt er aangegeven dat leerjaar drie al een voorbereiding is op de 2<sup>e</sup> fase en die 2<sup>e</sup> fase is volgens respondent M *“heel traditioneel”*. Ook geeft hij aan dat er in de 2<sup>e</sup> fase meer docentsturing is en minder vrijheid voor leerlingen in het vinden van de eigen leerroute; *“Je hebt nog altijd te maken met een centraal examen, en daar werk je naar toe....dus dan ga je weer heel*

---

<sup>9</sup> Zie [Bijlage resultaten van de interviews school U, school V en school W](#)

<sup>10</sup> De hyperlinks maken het voor de digitale lezers gemakkelijker om door dit document te navigeren. De hard copy lezer moet gewoon bladeren.

<sup>11</sup> [Tabel 2: kenmerken van het eigentijds leren op school U.](#)

*praktisch te werk*". Er wordt hier een duidelijke verschuiving aangegeven van eigentijds naar traditioneel leren. M stelt dit op een berustende maar manier. Het traditionele komt tot uiting in gestuurd kennisgericht werken en toets ervaring opdoen.

In het begin waren er overwegend werkvormen gericht op samenwerkend leren; *vraag H: Was er een overheersende werk vorm in het begin? M: "Leerlingen werkten veel samen, er werden veel producten gemaakt. Opdrachten maken was ook een oefening, een voorbereiding op uiteindelijk een product. Dat waren toch wel belangrijke dingen".* Veel ideeën over het onderwijs op school U zijn terug te voeren naar de opvattingen over onderwijs van de orthopedagoog Luc Stevens en het 'adaptieve'leren, "*waarin samenwerken erg belangrijk wordt gevonden*" (R). Het samenwerkend leren vindt vooral plaats in opdrachten binnen culturele thema's.

Volgens respondent R vindt samenwerkend leren nu nog plaats in leerjaar 1, 2, en 3; *R: "in de onderbouw ligt het accent heel erg op het samenwerkend leren. Het is echt coöperatief leren want ieder leer jaar tot en met de 3<sup>e</sup> worden groepjes geformeerd".* Na leerjaar drie zijn er geen vaste groepen meer in verband met de profielkeuzes. Leerlingen werken dan nog hoofdzakelijk individueel of in duo's.

De culturele thema's vormen de context van een belangrijk deel van het leren op school U. Cultuur was vanaf het begin het uitgangspunt voor betekenisvol leren op de school. In het kader van 'cultuur gebaseerd onderwijs' werden projecten (zgn. CGO's) bedacht waarin de leerlingen samenwerken. Deze manier van leren besloeg de helft van de totale leertijd. Meerdere leergebieden/vakken namen deel aan de projecten.

Aanvankelijk was het thematische, cultuur gebaseerde onderwijs met CGO's bedacht voor zowel onder- als bovenbouw, maar zoals M stelt: "*In de tweede fase hebben we al snel gezegd dit gaan we niet doen. In de boven bouw hebben we alleen nog maar het project de stad*". Werd met CGO's in eerste instantie de halve onderwijstijd van de onderbouw gevuld, ook dat veranderde; *M: "3 projecten in 6 periodes....H: "O, dat is wel veel". M: "Ja". R: "Dat is in de derde nu niet meer zo".*

## Organisatie<sup>12</sup>

Op het school U vindt het leren, vanaf de ingebruikname van het nieuwe gebouw (2006), plaats in domeinen R: "Er zijn klassen, per leerjaar zijn er klassen, die hebben dan een thuis domein". Die domeinstructuur is in het heden nog ongewijzigd.

Het onderwijs is opgezet in vijf leergebieden. *R: "De basis is dat in de onderbouw aan leergebieden wordt gewerkt, dus dan krijgen de leerlingen veel vakoverstijgend onderwijs. In de eerste en de tweede hebben ze bijvoorbeeld het leergebied mensen en maatschappij, mensen en natuur, dus dat zijn leergebieden Vanaf de derde klas is dat alweer losgelaten. Dan worden alle vakken weer apart gegeven, als voorbereiding op de 2e fase".* In het begin waren er leergebieden in de hele onderbouw. Om de leerlingen eerder te laten wennen aan de structuur van de 2<sup>e</sup> fase waarin er weer afzonderlijke vakken zijn, zijn de leergebieden later al vanaf het tweede leerjaar losgelaten.

De leertijd is georganiseerd in blokken. *R: "En die leerlingen hebben een rooster, waarin ze bij wijze van spreken een x aantal kwart uren hebben, per week. Kwart is keuze werk tijd. Waarin ze in dat blok, en een blok duurt anderhalf uur, dat ze dat blok mogen inrichten zoals ze dat zelf willen, met het vak waarmee ze aan de slag willen, of de opdracht die ze gaan doen. Maar er is natuurlijk een regulier les rooster met bepaalde instructies. Met bepaalde lessen, zeg maar, die worden gegeven".* Uit uitspraken van de respondenten blijkt niet dat dat in het heden anders is.

Leermiddelen werden in het begin volledig door de docenten zelf gearrangeerd en ontwikkeld. Daar is later iets vanaf geweken, maar nog steeds neemt zelfontwikkeld lesmateriaal een belangrijke plek in. *M: "Het is een soort golf beweging, we hebben een tijdje stil gestaan, er moest ontwikkeld worden en*

---

<sup>12</sup> [Tabel 3: De organisatie van het onderwijs op school U.](#)

daarna moest er geëvalueerd worden;... de vraag moet je aanpassen? Maar dat kwam er meestal niet van, nu wordt er weer een boost gegeven door de nieuwe elektronische leeromgeving (ELO)". Wel wordt er de indruk gewekt dat er tegenwoordig in de bovenbouw vooral gebruik wordt gemaakt van methodeboeken. Dat is anders voor de onderbouw; R: "In de onderbouw werken we niet met boeken, de elo heeft traditionele lesmateriaal vervangen".

Als extra wordt nog toegevoegd dat een draadloze digitale omgeving vanaf het begin in de nieuwbouw een flexibele leeromgeving is waar de leerlingen hun eigen gang kunnen gaan. Een nieuwe ELO heeft een boost gegeven aan de inzet voor ontwikkeling van nieuw materiaal. In de onderbouw heeft de ELO de boeken vervangen.

### Factoren<sup>13</sup>

Voor een overzicht van alle genoemde factoren verwijs ik naar de tabel in de bijlage. De factoren waarvan de respondenten mij tijdens het interview de indruk de indruk hebben gegeven dat ze het meest bepalend zijn achter de processen zoals hierboven beschreven, licht ik hier toe.

Op school U is in het begin vol overtuiging gekozen voor het eigentijds onderwijsconcept. Of zoals respondent M het treffend zei: "het is een automatisme. Als je iets begint heb je idealen, anders begin je niet. Als het alleen maar is, we zetten een kopie neer van iets dat er al is... Dan hoeft het niet". De werkdruk was hoog vanwege het zelf ontwikkelen van alle didactische middelen, maar de drive van het team is een belangrijke factor. Het zijn vooral interne factoren die bepalend zijn voor de vormgeving van het onderwijs in de beginperiode; R: *Nou ja, als het gaat over duurzaam onderwijs ontwikkeling, dus hoe wij hier op school het onderwijs voor ogen hebben, dan denk ik dat je vooral naar interne factoren moet kijken. Leren van elkaar, met elkaar, dat is het kloppende hart*". Het nieuwe gebouw wil ik er nog als belangrijke factor uitlichten. In de nieuwbouw met de grote domeinruimtes en de draadloze internetomgeving valt alles op zijn plek.

**Nu** nog steeds spelen interne factoren een grote rol voor de vormgeving van het onderwijs. Respondent R wijst op een zeer intensief en voortdurend proces van evaluatie van de opbrengst van het onderwijs. De verschuiving van iets meer structuur en sturing in het leerproces in het algemeen wordt door M toegeschreven aan de groeiende omvang van de school in de loop der jaren (*naar mate je groter word moet het formeler worden. De hele organisatie en de manier waarop je met de leerlingen om gaat, het zijn grotere groepen*.) De factor verschil tussen onder- en bovenbouw wordt ook als belangrijke interne factor gezien door de respondenten, en met name genoemd in verband met de vormgeving van het onderwijs in de bovenbouw (een meer docentgestuurde en toetsgerichte 'traditionele' opzet<sup>14</sup>).

De focus op het examen in de bovenbouw is genoemd als interne factor. Het geeft de wil van de school aan om haar leerlingen zo goed mogelijk te laten slagen. In verband met de toegenomen structuur en sturing naar het examen in de bovenbouw, wijzen de respondenten echter nadrukkelijk op externe factoren als doorslaggevend. De eisen van de praktijk zijn belangrijk en bepalend volgens M. Dit hangt sterk samen met een andere met nadruk genoemde externe factor, namelijk de inspectie<sup>15</sup>. Wat betreft de opbrengst van het onderwijs, in het bijzonder de examenscore, wordt duidelijk druk ervaren.

### School V

---

<sup>13</sup> [Tabel 4: Factoren genoemd door de respondenten van school U als een rol spelend voor de vormgeving van het onderwijs.](#)

<sup>14</sup> M: "In de tweede fase zie je dat het terug gegaan is om puur praktische redenen die ik al eerder aangaf. De tweede fase is heel traditioneel".

<sup>15</sup> De inspectie beoordeelde in 2011 de opbrengsten van de HAVO als onvoldoende en in januari 2013 de kwaliteit van het onderwijs op de afdeling VWO als zwak (inspectie van het onderwijs, 2013)

School V opende haar deuren in 2005 als nieuwe school met afdelingen VMBO-t, HAVO en VWO, in een nieuwe wijk bij Amersfoort. In 2010 werd de nieuwbouw in gebruik genomen. In het voorgesprek voor het interview benadrukte respondent L hoe belangrijk het nieuwe gebouw is voor het verwezenlijken van het onderwijs. *“De fysieke omgeving biedt ruimte aan de idealen van het nieuwe onderwijs. Grote ruimtes...leerhuizen; school tegen kunstopleiding/centrum aangebouwd...culturele school. Het nieuwe onderwijs bestond vanaf het begin maar de vorm ontplooidde zich pas goed in het nieuwe gebouw”.*

### Kenmerken van het leren<sup>16</sup>

Actief leren is een zeer belangrijk uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs op school V. Zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid wordt met veel nadruk genoemd als één van de vier pijlers van de school. L: *“Vertaald naar ons onderwijs kun je zeggen dat we in het begin idealen hadden die wat verder gingen, dan die waar we nu op zitten, namelijk dat ieder op zijn eigen manier en in zijn eigen tijd door de stof heen werkt.”* De leerling mocht zelf de tijd over de vakken verdelen en op een eigen manier naar de vastgestelde kerndoelen werken; L: *“in het begin hadden we helemaal geen deadlines, het ideaal van, je begint met een opdracht en iedereen mag in zijn eigen tijd zijn opdracht uitvoeren dus als hij het af heeft dan is het af”.* Vooral in de opdrachten die samenhangen met het thematische onderwijs (zie bij betekenisvol leren) komt de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen naar voren.

Het eerste citaat in bovenstaande alinea geeft al aan dat het nu anders is. L: *“We hebben nog steeds die 4 pijlers en wat we zagen is dat we, zeker in de bovenbouw die pijlers steeds meer los lieten. Uit praktisch oog punt!”.* Benadrukt wordt dat er meer sturing is en toetsgerichte didactiek is; L: *“Het eindexamen is het zelfde maar de weg ernaar toen is anders”.* Wel zelfstandigheid maar meer richting leren en oefenen, *“op een manier die eigenlijk steeds meer lijkt op traditioneel lesgeven”*(L). In de onderbouw wordt ook meer structurering toegepast. Respondent N geeft aan dat het proces van zelfverantwoordelijk leren *“ blokkeert als je zo werkt zoals er op dit moment in de onderbouw in de leerhuizen wordt gewerkt. Daar hebben de docenten de teugels heel strak”.* De opdrachten zijn ‘begrensd’ en er is duidelijk meer sturing door docenten.

Samenwerkend leren was niet een expliciet uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs toen de school begon. Vragend naar de plaats van samenwerkend leren op school... N: *“Dat is best een confronterende vraag. Want samenwerkend leren is denk ik onderbelicht. L: Het is niet 1 van de pijlers in ieder geval. N: We gaan er volgens mij er te veel van uit dat kinderen dat wel kunnen en dat ze dat wel doen”.* De schoolgids van school V erop nakijkend werd samenwerking betiteld als algemene vaardigheid “die je ook leert”. Toch is samenwerking wel belangrijk binnen project-achtige opdrachten die samenhangen met de thema’s (thematisch onderwijs) in de onderbouw. Over samenwerkend leren in de bovenbouw zijn geen uitspraken gedaan. Omdat het onderwijs in de bovenbouw, zoals aangegeven, niet thematisch is, vervalt automatisch ook het kader voor samenwerking en wordt op zijn minst impliciet duidelijk dat samenwerkend leren in de bovenbouw van school V niet een grote rol speelt.

Betekenisvol leren was een belangrijk uitgangspunt van het onderwijs. Door de eerste negen teamleden werden 18 cultuurhistorische thema’s vastgesteld als context waarbinnen de vakken hun leerstof in samenhang konden aanbieden. N: *“ Er zitten veel vakken in een thema. Dat was bij de start van de school 100 %”.* De thematische opbouw zou gelden voor de hele onderbouw; één thema per periode (zes periodes per jaar). Voor de bovenbouw zou de thematische opbouw niet gelden. N: *“Het was in eerste instantie absoluut de bedoeling dat we in de 2e fase meer uit methodes zouden werken en dat we meer ..... en echt toe werken naar een examen”.*

Ook vandaag wordt op school V nog lesgegeven via de thematische opbouw van het onderwijs in de onderbouw. Deelname van de vakken is echter niet meer 100%. Volgens de respondenten zijn meerdere vakken overgestapt op lessen via methodeboeken. N: *“Bijna elk vak deelde in de thema’s. Bij de groei van de school zijn we van het pad afgedwaald, dat betekent dat er echt mensen zijn geweest die op basis van, omdat het makkelijker was om op een gegeven moment niet mee te doen aan een thema, of dat je*

<sup>16</sup> [Tabel 5: De kenmerken van het eigentijds leren op school V.](#)

het gevoel hebt dat deelname aan een thema heel kunstmatig is, dan kies je er op een gegeven moment voor om eruit te stappen". De thema's stonden vast en bleken volgens de respondenten soms te rigide om actuele zaken in te passen. Binnen de thema's blijken ook niet alle zaken aan bod komen die wel belangrijk zijn voor de leerlijnen naar het examen. Om het betekenisvol leren op school V niet verloren te laten gaan is er "voor elk thema per jaar laag een coördinator die er voor zorgt dat er weer zo veel mogelijk mensen aansluiten bij de thema's"(N).

Voor de bovenbouw wordt gezocht naar hoe eigentijds onderwijs ook hier optimaal vorm kan krijgen. Respondent L verwoordt dit als volgt, L: "We hebben nog steeds die 4 pijlers en wat we zagen is dat we, zeker in de bovenbouw die pijlers steeds meer los lieten. Uit praktisch oog punt, maar onze wil zit nog steeds in die pijlers. We willen nog steeds een vernieuwende school zijn, ook in de bovenbouw. Dus ja.... We moeten meer naar het eind examen toewerken maar we willen ook in de bovenbouw nog onze pijlers terug zien. En hoe we dat doen, daar zijn we steeds naar op zoek".

## Organisatie<sup>17</sup>

Op school V werken de leerlingen in leerhuizen (gelijk aan domeinen). L: "De leerlingen lopen door elkaar en ze kiezen wat ze moeten doen en ze weten waar ze in het leer proces zitten en zo gaan ze aan de slag en het maakt dan niet uit welke leerlingen daar toevallig omheen staan. Ze kunnen altijd de hulp van de docent vragen en zo zijn ze met hun eigen leerproces bezig". De vrije leeromgeving is vandaag meer betoegeld. De ruimte wordt vaker ingedeeld naar klassen.

Op school V is de leerinhoud geordend per vak. In de onderbouw wordt gestreefd naar samenwerking tussen vakken om op vakoverstijgende wijze inhoud te geven aan de thema's (In het begin 100%). Er wordt nu steeds meer vakgericht onderwijs gegeven in de onderbouw. In de bovenbouw vindt 'vakverdieping' en specialisatie plaats.

De leertijd op school V is ingedeeld in blokuren. Een dag heeft 4 blokuren van anderhalf uur. Hoe de verhouding tussen zelfverantwoordelijk werken en instructie is, werd uit de uitspraken van respondenten niet goed duidelijk. De schoolgids leert dat leerlingen in zogenaamde 'V'(de naam van de school)- uren onder begeleiding zelf aan de slag kunnen. Wel geven de respondenten aan dat een blok steeds sterker een indeling krijgt die wordt opgelegd door docenten. L: "We krijgen dus meer structuurtjes binnen de leerhuizen en binnen het blok, we krijgen daar meer structuren in. Bijvoorbeeld zoals de stiltetijd... Er wordt meer gestructureerd. De opdrachtjes worden begrensd en betoegeld". In dat structureren wordt nog een weg gezocht. L: "De vraag is: Wat is de structuur die wij willen? Dat is ook weer zoeken naar hoe en wat?"

In het begin werden in verband met de cultuurhistorische thema's alle leermiddelen zelf ontwikkeld. In de loop der tijd zijn er docenten uit methodeboeken gaan werken, ten koste van het zelf ontwikkelen van materiaal. L: "je ziet steeds meer dat er ook uit het lesboek wordt gewerkt....op een manier die eigenlijk steeds meer lijkt op traditioneel lesgeven. Een beetje tegen wil en dank denk ik. Misschien willen we wel anders maar praktisch moet je toch naar het eindexamen en het andere kost zoveel tijd om te ontwikkelen". Zeker in de bovenbouw is les uit het methodeboek meer regel dan uitzondering. L: "Ik denk dat het voor veel collega's dat belangrijk is voor het methode boek te kiezen, omdat het heel gericht is op het eind examen".

Eigen laptops en de 'digitale school' ondersteunen het eigen proces van leerlingen. Op dit moment zijn er nieuwe ontwikkelingen (niet nader omschreven) die bijdragen aan een nieuwe input in de richting van de oorspronkelijke uitgangspunten van de school.

## Factoren<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> [Tabel 6: De organisatie van het onderwijs op school V.](#)

<sup>18</sup> [Tabel 7: Factoren genoemd door de respondenten van school V als een rol spelend voor de vormgeving van het leren in het begin en nu.](#)



Wat in het **begin** sterk bepalend was voor de vormgeving van het onderwijs op school V, was de gedrevenheid en de visie van de oprichter van de school en de drive van het eerste team van negen docenten. De thematische opzet van het onderwijs met zijn cultuur-historische thema's is door de oprichter bedacht en vervolgens uitgewerkt door het eerste team. Vanuit de leertheoretische opvattingen van het sociaal constructivisme (wetenschap) formuleerde de school een sterke onderwijsfilosofie, genoemd als 'de vier pijlers van de school'. Het voorgaande wordt goed verwoord in het volgende interviewfragment: L: *We hadden 1 drijvende kracht..... Dat was onze directeur destijds die onze school heeft opgericht. Hij heeft het hele concept neer gezet en het school bestuur van de overkoepelende organisatie overtuigd van zijn ideeën. Dat is \*\*\*\*\*. Hij heeft mensen zover gekregen om in zijn visie mee te gaan, hij geloofde daarin en heeft de juiste mensen erbij gezocht, die dat wilde neerzetten ook heeft hij de ouders overtuigd om meer kinderen naar deze school te laten gaan. De visie en de bevologenheid van hem, daar is het mee gestart*". In het 'nieuwe gebouw' viel alles op zijn plek. Er bestond nog geen bovenbouw en voor examenresultaten was in het begin niet veel aandacht.

Ook **nu** is het hierboven beschreven fundament nog belangrijk, maar niet meer allesbepalend. Werkdruk is een bepalende factor geworden waardoor individuele docenten het onderwijs vault tijdgebrek toch traditioneler invullen; L: *Misschien willen we wel anders maar praktisch moet je toch naar het eindexamen en het andere kost zoveel tijd om te ontwikkelen*". Meer tijd is een docent ook kwijt doordat de samenwerking tussen docenten complex en tijdrovender is geworden door de omvang van de school. De lijntjes zijn langer en er moet veel meer worden geregeld (N: *"Dat is wel wat je natuurlijk krijgt, dat naar mate je groter wordt, moet je meer afstemmen met andere mensen"*.), maar tegelijkertijd is ontwikkel- en brainstormtijd door de school wegbezuinigd. Het wegvallen van deze ontwikkel- en brainstormtijd wordt door de repondenten genoemd als een belangrijke factor voor het verlaten van de thema's en een keuze voor een traditionele methode.

Door de respondenten zeer sterk benadrukt zijn de externe factoren publiekelijke verantwoording, inspectie, die leiden tot de druk om een goede examenscore neer te zetten<sup>19</sup>. Volgens respondent L is de negatieve media aandacht vooral een stresserende factor die een grote impact heeft op de keuzes die docenten maken ten aanzien van het onderwijs, of op zijn minst voor extra druk zorgen; L: *"Ja, we hadden het net over de eindexamenresultaten dus slagen je leerlingen, dat is je eerste focus denk ik. De 2e is die van verschil tussen CE en SE, de inspectie hanteert normen en je wilt daar niet vanaf wijken en als het meer is dan komt of de inspectie op je dak maar eerder nog komt het in de krant te staan met een slechte score voor je school. Dus ja, dat speelt mee, zeker*". Al geeft respondent N aan dat de druk die de schoolleiding legt op de docenten om 'bovengemiddeld' te scoren ook een belangrijke interne factor is; N: *"...dat we ons moeten verantwoorden. Onze leerlingen moeten bovengemiddelde examen resultaten halen, dat wordt geroepen*". Deze is volgens haar medebepalend, voor in hoeverre er gekozen wordt voor onderwijs vanuit de eigentijdse uitgangspunten, danwel voor een meer traditionele vorm die minder risico's inhoud; L: *"Dat is ook een reden waarom docenten afhaken. Zij gaan uit een boek werken want dat weet je, ik hoef niks te ontwikkelen, het is al ontwikkeld en dan loop je veilig naar het eind examen*".

## School W

---

Het onderwijs op school W bestaat al sinds 1926. Het is een school met een traditie op het gebied van vernieuwend onderwijs met een nadruk op actief en -samenwerkend leren. Nadat het oorspronkelijke concept (volgens de mening van de auteur van dit verslag) sleetsheid was gaan vertonen en sterke gelijkenis met traditioneel onderwijs was gaan vertonen, vond de school haar eigen concept opnieuw uit nadat het de deuren van haar nieuwbouw opende in 2006. In dit onderzoek is, mede om de ontwikkeling van het onderwijs vergelijkbaar te maken met de scholen U en V, 2006 als beginpunt voor de vormgeving van eigentijds onderwijs op school W gehanteerd.

---

<sup>19</sup> Een negatieve beoordeling van de inspectie over het onderwijs op school V (In 2009 werd de kwaliteit van het onderwijs als zwak beoordeeld) was aanleiding tot negatieve publieke aandacht via een zeer lage waardering op de 'Dronkers'lijst (slecht) en via berichtgeving in de krant.

## Kenmerken van het leren<sup>20</sup>

Actief leren, het zelfverantwoordelijk plannen en uitvoeren van het leerproces, is één van de belangrijkste kenmerken van oorspronkelijke het oorspronkelijke onderwijs. In de hernieuwde vormgeving van het onderwijs kwam dit uitgangspunt ook sterk naar voren. De kinderen kregen per vak 1 keer in de week instructie, *“..en dan gaan de kinderen de rest van de week zelf aan de slag”* (A). Dit zelf aan de slag gaan vond dan plaats gedurende de domeinuren.

Nu is dat strakker georganiseerd. Zoals het volgende interviewfragment duidelijk illustreert is men overgegaan van een ‘te’ losse situatie naar meer structuur; M: *“Dit gaat over toen we net in het nieuwe gebouw zaten”*. (interviewer) H: *“Het begin van het domein leren?”* M: *“Ja, toen mochten kinderen zelf kiezen waar ze aan gingen werken en op w elke manier, en dat is nu niet meer zo want dat werkt niet, ze kunnen het niet over zien. Ze moesten zelf hun werk inplannen) Maar we zijn daar echt een beetje van terug gekomen omdat het te vrij was. Dat moeten ze nu ook nog wel maar het is meer gestuurd. Vooral in de onderbouw, maar in de bovenbouw is dat wel los hoor! In de onderbouw zeggen we: Je moet nou die en die opdracht maken tijdens dit blok. Tijdens het blok mogen ze wel zelf plannen”*. (Een blok is een eenheid van drie uur met 1 uur instructie en 2 uur domein werken. Naast instructie worden nu ook workshops aangeboden waar er extra aandacht is voor de stof en waar kinderen die moeite hebben met de stof na een mentorgesprek of op eigen initiatief naar toe gaan. In het bovenstaande interviewfragment wordt gesteld dat in de bovenbouw niet wordt gestuurd, maar dat nuanceert M later door aan te geven dat er in de bovenbouw met meer verwerkingsopdrachten op resultaat wordt gestuurd naar aanleiding in een sterkere gerichtheid op examenresultaten. Er worden hogere eisen gesteld aan de werkhouding en er is meer controle van werk. Want zo stelt M: *“Bovenbouw leerlingen kunnen goed bepalen hoe ze iets moeten doen maar ze kunnen ook soms bepalen dat ze niks willen doen. En dat is natuurlijk een probleem van de boven bouw.”*

M: *“Samen werken is ook altijd belangrijk geweest”*. Samenwerkend leren krijgt vorm binnen thema’s en projecten, en als werkvorm in kortdurende opdrachten. In het begin van de nieuwe school was er wat dat betreft een enorm besef van de mogelijkheden om leerlingen samen te laten werken in grote langlopende vakoverstijgende projecten M: *“In het begin had dat wel de aandacht, want in dat domein hadden we het idee, nou we kunnen anders “*.

Nu worden daar niet meer automatisch aan gedacht. Het laten samenwerken van leerlingen in grote projecten of binnen thema’s is soms ook als kunstmatig ervaren; als doel op zich. De respondenten geven beiden aan dat samenwerkende leervormen worden ingezet als middel om leerdoelen te bereiken. Daar waar het als middel het meest efficiënt is, daar wordt het ingezet. Omdat de respondenten over samenwerkend leren niet heel uitgesproken voorbeelden gaven, heb ik de website van school W nog eens bezocht. Hier staat: *“In alle activiteiten wordt samengewerkt”*.

Qua betekenisvol leren zet school W in op projecten (die op school W zeer nadrukkelijk opdrachten worden genoemd) die binding hebben met de omgeving van de leerling, met natuur en met de maatschappij. In het begin werden er meer vakoverstijgende projecten ontwikkeld om vakinhoudelijke kennis in samenhang aan te bieden. Dit soort projecten is nog steeds belangrijk, maar...A: *“Het project is geen doel. Er zijn vakoverstijgende projecten bijvoorbeeld het landen project voor aardrijkskunde en Nederlands. Het gaat erom wat je kinderen wil laten leren tijdens een project. Het is niet zo we gaan maar alles in een project vorm gieten en dan komt het goed”* Nu ligt de nadruk meer op het ontwikkelen van kortdurende opdrachten,..*“die kinderen nadat ze instructie hebben gehad in het domein kunnen gaan doen en dat het dan ook klaar is en afgerond”*. Maar er zijn ook langere projecten. Die een paar weken duren en met presentatie afgerond worden. Dat blijft zeker belangrijk”(A). Verder geeft respondent A aan dat er ook heel vaak ‘gewoon’ naar een toets wordt toegeleerd.

## Organisatie<sup>21</sup>

<sup>20</sup> [Tabel 8: De kenmerken van het leren op school W.](#)

<sup>21</sup> [Tabel 9: De organisatie van het onderwijs op school W.](#)



Sinds de opening van het nieuwe gebouw vindt het leren plaats in domeinen. De klassen zijn georganiseerd binnen teams (2 leerjaren, 3 klassen per leerjaar, ongeveer 170 leerlingen) en per team is er een domein. In een afgescheiden ruimte binnen het domein vindt per vak instructie plaats. Het domein is de plek waar onder begeleiding, zelfstandig wordt gewerkt. In het nu is deze situatie ongewijzigd.

De leerinhoud is vakgestuurd. De vakken zoeken soms samenwerking om de vakinhoud in samenhang aan te kunnen bieden. Daarin zijn geen veranderingen aangegeven. In de bovenbouw is meer focus op de afzonderlijke vakken vanwege de profielkeuze.

De leertijd is vanaf het begin ingedeeld in blokken met instructietijd en domeinuren (werktijd). Zoals respondent M zegt: *M: "Nee, ze hebben nog wel even veel uren, dus voor Nederlands staat 4 uur, 1 uur lang vertel ik wat en 3 uur lang zijn ze zelf aan het werk (H: O ja) Daar binnen in die werk tijd zitten soms ook nog workshops, extra uitleg of ondersteuning"*. Ten opzichte van de beginsituatie is er een uitbreiding van het aantal instructie uren. De workshops voor extra uitleg en ondersteuning zijn ook later ingevoegd om nog meer structuur te bieden binnen de domeinuren. In de bovenbouw worden de blokken ingevuld met losse uren per vak omdat iedereen weer andere combinaties van vakken heeft.

Vanaf het begin zijn er methodeboeken gebruikt naast zelfontwikkeld materiaal. Eigen materiaal wordt voornamelijk ontwikkeld voor de opdrachten en thema's. De trend is dat er meer uit methodeboeken wordt gewerkt. *A: Er zijn een heleboel vakken waar voornamelijk uit het werkboek wordt gewerkt,..wat we liever niet zien... ook daar zijn we steeds meer aan het zoeken naar andere werkvormen om de stof te verwerken.*

De digitale leerafdeling is ondersteunend voor zelfstandig en flexibel werken van de leerlingen en ondersteund zodoende het eigentijds onderwijs. Maar ook kan de leraar meekijken en scherper controleren bij online opdrachten. Het is dus ook een manier van werken waarmee meer docentsturing plaatsvindt.

## Factoren<sup>22</sup>

De factoren die door de respondenten worden genoemd als belangrijk voor de vormgeving van het onderwijs op school W vanaf 2006 (**begin**) zijn: het nieuwe gebouw en de onderwijsfilosofie van de school. Zoals al aangegeven was er een herijking van waarden die al een onderdeel waren van de onderwijsfilosofie, en letterlijk de ruimte kregen in het nieuwe gebouw. Toch staan deze factoren, volgens mijn interpretatie van de uitspraken van de respondenten, in de schaduw van de andere interne factoren die een enorme hechtheid binnen school W naar voren brengen. De kern hiervan wordt gevormd door de factoren drive van het team en de ondersteunende rol die de schoolleiding speelt. Volgens de respondenten krijgt het onderwijs vorm via een proces van zoeken, experimenteren en intensief evalueren waarbij het belang van de individuele leerling zeer belangrijk is. Er is veel terugkoppeling met leerlingen en ouders. Respondenten schetsen het beeld van een school "die heel goed zelf weet wat het beste is". Een factor die ik apart heb benoemd als eigenwijsheid school. *M: "Ja, ik denk dat de school eigenwijs is, ik denk dat wij met z'n allen zelf heel goed weten wat we voor de kinderen goed vinden en waar we aan vast houden. De school leiding staat daar ook achter. Conflicten met de ouders bijvoorbeeld, daar in voel ik me altijd zeer gesteund door de school leiding"*.

Bovengenoemde factoren spelen ook **nu** een belangrijke rol en zijn bepalend voor hoe er wordt omgegaan bijvoorbeeld met beoordelingen van de inspectie. Ook school W heeft na een risico analyse van de onderwijs inspectie in 2011 een slechte beoordeling gekregen voor de kwaliteit van het onderwijs op de HAVO. Deze factor heeft zeker ook een rol gespeeld voor het onderwijs op school W in het algemeen, in de zin van meer sturing en structuur in de bovenbouw. Respondenten geven aan de tekortkomingen van het onderwijs tijdens eigen evaluaties al worden vastgesteld en dat aanpassingen niet tot stand komen onder druk van de inspectie, of iedere andere vorm van druk.

<sup>22</sup> [Tabel 10: Factoren genoemd door de respondenten van school W als een rol spelend voor de vormgeving van het leren in het begin en nu.](#)

Het laatste woord ligt altijd bij het team, volgens de respondenten. M: *“Maar we zijn wel de afgelopen jaren, en dat is niet door druk van buiten af maar omdat we het zelf hebben geconstateerd, meer aandacht gaan besteden aan leervaardigheid. En ook omdat de eindexamenresultaten niet goed genoeg waren... en zelfs door de inspectie niet goed genoeg werden bevonden. Dus dan moet je ook wel. Maar dat vonden we zelf ook”*. Dat er toch wel enige invloed is van buitenaf blijkt uit de volgende uitspraak: A: *“Het is vervelend dat ze (de inspectie) komen omdat je dan heel veel tijd kwijt bent om ze alles te laten zien en te vertellen, maar aan de andere kan houd het je scherp en blijf je steeds verbeteren. Als zij er niet waren geweest hadden we misschien minder aandacht voor de eindexamenresultaten gehad”*.

Voor de keuzes die de school maakt ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs is het verschil tussen onder en bovenbouw een duidelijke factor. Het leren in de bovenbouw is duidelijk meer vakgestuurd en kennis- en toetsgericht in de aanloop naar het examen.

## Conclusie

---

In dit hoofdstuk sluit ik het onderzoek af met het antwoord op de onderzoeksvraag, evalueer ik het onderzoek en doe ik aanbevelingen voor de praktijk en verder onderzoek

## Beantwoording van de onderzoeksvraag en bespreking

---

### Beantwoording van de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag was: hoe heeft het concept van eigentijds onderwijs zich ontwikkeld op drie vernieuwingscholen? Deze vraag kan vanuit de deelvragen worden beantwoord.

Ten eerste de deelvraag over algemene ontwikkelingen in maatschappij en wetenschap die op de achtergrond meespelen bij de ontwikkeling die het eigentijds onderwijs kent. Deze deelvraag wordt al beantwoord bij het resultaat van het literatuuronderzoek “ontwikkeling van de maatschappelijke en wetenschappelijke context waarin eigentijds onderwijs zich heeft ontwikkeld”. Daarom zal ik er hier bondig op ingaan. Ik onderscheid globaal drie periodes, namelijk:

- een periode van opkomst van leren volgens de ‘nieuwe’ of ‘eigentijdse’ uitgangspunten met steun vanuit de overheid en een wil tot innoveren vanuit meerdere scholen (tot 2006).
- een tweede periode (tot 2009) waarin de discussie losbarst met kritiek ook vanuit leertheoretische hoek. Kritiek richt zich vooral op het gebrek aan kennisontwikkeling en de zelfsturing en zelfregulering van het leerproces door leerlingen (de vrijheden voor de leerlingen zouden averechts uitpakken). Deze kritiek wordt overgenomen door de politiek, media en er wordt gepleit voor een terugkeer naar vormen van traditioneel leren waarin kennisontwikkeling centraal staat en de docent een sturende rol speelt.
- de derde periode (tot nu) is de periode waarin de samenleving zich, in de vraag over kwaliteit van het onderwijs, steeds meer lijkt te richten op examencijfers. Scholen moeten zich in toenemende mate verantwoorden. De term het nieuwe leren wordt niet meer gebruikt. Het leren volgens de uitgangspunten van het nieuwe leren vindt nu plaats binnen het concept van ‘eigentijds’ onderwijs<sup>23</sup>.

De tweede deelvraag is: Hoe is het concept eigentijds onderwijs door drie vernieuwingscholen vanaf het begin tot nu vormgegeven? Deze vraag wordt eigenlijk beantwoordt in het ‘resultaten’ hoofdstuk. Voor details verwijs ik daarom naar dit hoofdstuk<sup>24</sup>. Hier zal ik een conclusie geven.

De scholen A en V lijken op elkaar in die zin dat ze allebei als nieuwe school zijn gestart in die eerste periode en met geestdrift het onderwijs hebben vormgegeven. School W kent als

---

<sup>23</sup> Voor meer detail verwijs ik naar: [Literatuuronderzoek: ontwikkeling van de maatschappelijke en wetenschappelijke context waarin eigentijds onderwijs zich heeft ontwikkeld](#)

<sup>24</sup> [Resultaten](#)

vernieuwingsschool een lange traditie maar legde evenveel geestdrift aan de dag om in het nieuwe gebouw het onderwijs te herijken op de eigen uitgangspunten en deze met meer nadruk terug te laten komen in het onderwijs. Er is op alle scholen duidelijk en overtuigend gekozen voor de uitgangspunten van het eigentijds (nieuw) leren, om de leerlingen uiteindelijk meer mee te geven dan alleen een goed cijfer. Alle drie scholen zetten in het begin zwaar in op zelfregulering en zelfsturing van het leren (actief leren). Op scholen A en V wordt in het begin sterk contextgericht geleerd (betekenisvol leren). Met name in 'cultuur gestuurd onderwijs' (school A) en binnen cultuur-historische thema's (school V) leren de kinderen samen en op hun eigen manier in vakoverstijgende opdrachten. Op school W komt een uitgesproken context minder sterk naar voren. Er wordt wel in langdurende vakoverstijgende opdrachten samengewerkt maar ook zelfstandig gewerkt door de leerlingen.

De randvoorwaarden voor het leren zijn op alle scholen optimaal georganiseerd om het eigentijds leren te ondersteunen en ruimte te bieden. In domeinen of leerhuizen is veel interactie mogelijk tussen leerlingen onderling en leerlingen en docenten; ruimte voor elkaar helpen of samenwerken. Binnen de blokken is er naast instructie, genoeg tijd om zelfstandig te werken, en het eigen leerproces vorm te geven en in verschillende werkvormen te participeren. Eigen thema's en eigen projecten vragen om door de docenten zelfontwikkeld materiaal. Een digitale omgeving biedt hiervoor ruimte en tegelijk een flexibele mogelijkheid voor leerlingen om zelfstandig te werken.

In de ontwikkeling van de vormgeving van het onderwijs naar het heden is bij alle scholen te zien dat er meer sturing en structuur wordt geboden. Het onderwijs ontwikkeld zich in een richting dat het ook traditionele kenmerken gaat vertonen zoals met name: docentgestuurd onderwijs, meer gericht op kennisontwikkeling via oefening en herhaling van de stof, toewerkend naar traditionele toetsen. Dit vooral ten koste van zelfsturing en zelfregulering van het leerproces door leerlingen en minder nadruk op betekenisvol en samenwerkend leren. Het is vooral in de bovenbouw van de scholen dat zich deze ontwikkeling toont. In de onderbouw is er meer sprake van traditionele invloeden in het onderwijs dat nog wel overwegend voldoet aan de uitgangspunten voor eigentijds onderwijs.

Ik wil hier wel een onderscheid maken tussen enerzijds de scholen A en V en anderzijds school W. Op de scholen A en V is de verschuiving naar traditionelere methodes in de onderbouw nadrukkelijker dan op school W (gebaseerd op de uitspraken van de respondenten). Voor de ontwikkeling van het onderwijs in de bovenbouw geldt hetzelfde. De verschuiving in de richting van meer traditionele werkvormen lijkt op de scholen A en V op een ommezwaai ten opzichte van de oorspronkelijke uitgangspunten van de scholen. Opvallend is dat dat op school W veel minder zo lijkt te zijn.

Op het gebied van de organisatie van het onderwijs zijn er op alle drie scholen slechts lichte aanpassingen. Zo is op school A de inhoud vanaf leerjaar twee vakgestuurd, waar dat in het begin vanaf leerjaar drie was. Op school V is er nu in de leerhuizen meer structuur en op school W wordt de leertijd meer gestructureerd door in de domeinuren een extra instructie in te bouwen in de vorm van workshops. Op scholen A en V is er een trend dat er in vergelijking tot het begin steeds meer uit methodeboeken wordt gewerkt.

Alle scholen geven aan dat de eigentijdse uitgangspunten nog steeds belangrijk zijn en dat er gezocht wordt naar manieren om ze vorm te geven in het onderwijs. Alle scholen geven ook aan dat er op dit moment daarvoor weer nieuwe initiatieven zijn ontplooid.

De derde deelvraag is: Welke factoren zijn belangrijk geweest voor de ontwikkeling van het onderwijs op de drie scholen? Weer wil ik voor het detail van de beschrijving van de factoren verwijzen naar de resultaten zoals beschreven in het resultatenhoofdstuk.

Per school variëren de factoren die als bepalend worden genoemd voor de vormgeving van het onderwijs. Over het algemeen wordt volgens de respondenten de vormgeving van het onderwijs in het begin het meest bepaald door: visie of onderwijsfilosofie, het nieuwe gebouw en de 'drive' van het team. Het is voor de situatie nu dat er per school andere factoren worden benoemd en op de voorgrond geplaatst. Voor school U zijn naast de eigen evaluatie en de groeiende school vooral de

beoordeling van de inspectie en de daarmee samenhangende eisen van de praktijk erg belangrijk. Er wordt druk ervaren om goede examenresultaten behalen; met (bij deelvraag 2 beschreven) consequenties voor de vormgeving van het onderwijs.

Op school V worden voor nu de factoren publiekelijke verantwoording, inspectie en werkdruk erg benadrukt, naast de groeiende school, de toenemende complexiteit van de samenwerking binnen een uitdijend team en de druk vanuit ambitie van de school om bovengemiddeld te scoren op het examen. De algemene teneur die de respondenten geven is dat ze het gevoel hebben dat er moet worden ingeboet op de kwaliteit van het onderwijs.

School W laat qua 'nu'factoren een afwijkend beeld zien. Overwegend interne factoren spelen een rol. Een inspectie wordt weliswaar als belangrijke externe factor gezien, maar niet als direct bepalend voor de vormgeving van het onderwijs. De besluitvorming van het team staat voorop. In dit opzicht worden de factoren, drive van het team, ondersteuning door de schoolleiding, eigen evaluatie en eigenwijsheid van de school uitdrukkelijk door beide respondenten naar voren gebracht. Ook de factoren ouders en leerlingen wegen sterk mee. Het is school W die nadrukkelijk de ouders medeverantwoordelijk maakt om vorm te geven aan het onderwijs.

**Samenvattend** zien we een ontwikkeling van vormgeving van eigentijds onderwijs vanuit vrijheid, naar vormgeving vanuit een gebondenheid (die per school anders wordt ervaren). De scholen meanderen met het eigen ideaalbeeld in zicht, van een beginfase met sterke nadruk op actief leren, samenwerkend leren en betekenisvol leren naar nu met een verschuiving binnen het eigen onderwijs naar traditioneel leren. De scholen geven evenwel ook aan dat de huidige situatie geen eindpunt is. De scholen blijven zoekend. Met experimenten en nieuwe initiatieven bewegen op dit moment alle drie scholen weer in de richting van een versterking van het concept van eigentijds leren.

## Bespreking

In de titel van dit verslag wordt verwezen naar droom, daad en praktische oplossingen. Dit verwijst natuurlijk naar het gedicht 'Het Huwelijk' van Willem Elsschot. Hierin staat: "tussen droom en daad staan wetten in den weg en praktische bezwaren". Met deze woorden wordt behalve het huwelijk ook op onvoorstelbaar pakkende wijze de worsteling weergegeven waarmee de scholen bezig zijn. Vanuit een droom begonnen maar ingehaald door de praktijk, via wetten gestuurd om die droom aan te passen.

In een toetsing van de conclusie van het onderzoek aan de hypothesen<sup>25</sup>, zien we dat de hypothesen overeind blijven. Met daarbij wel de nuancering dat zoals hierboven beschreven op School W, de druk van de externe factoren minder impact lijkt te hebben en dat de verschuiving naar meer traditionele vormen van leren vloeiender lijken te verlopen. Ik wil me wagen aan een verklaring.

School W kent een lange traditie van onderwijs waarin de meanderende beweging tussen ideaal en praktijk op zichzelf ook al bijna traditioneel is. De ontwikkeling van eigentijds onderwijs op school W lijkt daarom meer ingebed. Anders is het voor school A en school V. Na een start waarin de scholen in alle vrijheid vanuit de idealen het onderwijs vorm mocht geven, moest het roer om. In een pril stadium nadat amper de onderbouw was opgezet, en de ontwikkeling van de bovenbouw nog niet afgerond, zagen beide scholen zich al geconfronteerd met negatieve beoordeling door de inspectie en de toenemende vraag naar publiekelijke verantwoording. Dit heeft het vormgevingsproces van onderwijs vooral in de bovenbouw beïnvloed, met terugwerkende kracht naar de onderbouw.

We zien naast de impact voor het leren, ook het effect op het team. Op de scholen U en V wordt door de docenten veel meer druk ervaren. Zowel de druk van een goede examenscore en ook werkdruk. In het bijzonder op school V is dit het sterkst het geval. De keuzes met betrekking tot de vormgeving van het onderwijs worden er direct door beïnvloed. Docenten doen afstand van het thematische onderwijs omdat de keuze van traditionelere methoden een veilige en makkelijke is. Op

---

<sup>25</sup> [Hypothesen](#)

school W verloopt dat alles vloeiender. Ook daar maken docenten keuzes die in de richting gaan van traditioneler vormen maar de respondenten stellen dat meer voor als stapjes in een lang proces, als uitkomst van de eigen evaluaties. Zeer belangrijk in dit opzicht, lijkt de hechtheid van de school en de bijna onvoorwaardelijke steun van de schoolleiding.

Overigens zie ik een mengvorm van eigentijds leren en traditioneel leren niet als stap terug. Dat wordt het in mijn beleving wel als in de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs, de nadruk te sterk wordt gelegd op de 'traditionele' opbrengst. De focus op examenresultaten vind ik eenzijdig en doet geen recht aan de 'eigentijdse' opbrengst. Helaas wordt die eigentijdse opbrengst op geen van de drie scholen meetbaar gemaakt. In de discussie over opbrengst blijft het gewicht van de niet tastbare opbrengst van eigentijds onderwijs achter bij de 'harde' examenresultaten. Ik kom hier in suggesties voor de praktijk nog op terug.

Ook al voelen scholen zich gedwongen in de richting van onderwijs gericht op 'harde' examenresultaten, de behoefte aan 'eigentijdse' leerresultaten blijft. De voormalige Utrechtse hoogleraar Simons wijst er in een analyse van de discussies over onderwijs, (in "Science Guide" op de website "onderwijs maak je samen"), op dat je om allerlei redenen de vorm van het nieuwe leren kan afwijzen, maar dat nog steeds de vraag naar "nieuwe" leerresultaten, blijft bestaan (Simons, 2012). Het is aan de scholen.

### Terugblik op het onderzoek

Terugkijkend op het onderzoek zijn er een aantal dingen die ik nu anders zou doen. Ten eerste doel ik op de aansluiting van de vragenlijst voor de interviews op de variabelen. Het vinden van de juiste variabelen voor dit onderzoek was een onderzoek op zich. Aangezien mijn school het Hyperion Lyceum in het afgelopen jaar een keuze heeft gemaakt voor 'project based learning', leek de mate waarin de scholen van de onderzoeksgroep werken in projectvormen een mooi onderwerp om te onderzoeken. De problemen waar zij tegenaan lopen en de keuzes ten aanzien van de vormgeving, zou tot relevante aanbevelingen kunnen leiden voor het Hyperion Lyceum. Mij werd in de loop van het jaar echter steeds duidelijker dat er nauwelijks scholen zijn die het curriculum vanuit de kerndoelen baseren op projectmatig werken. Dit was aanleiding tot een vooronderzoek naar project gestuurd leren. Uit dit vooronderzoek bleek inderdaad dat in Nederland project gestuurd leren niet echt voorkomt. Het blijft bij vormen van onderwijs waarin projectleren een nevensgeschikte rol speelt.

Omdat het Hyperion Lyceum ook alle kenmerken vertoont van een vernieuwingschool school met eigentijds onderwijs, heb ik ervoor gekozen om het onderzoek te richten op vernieuwingscholen met eigentijds onderwijs. Project gestuurd leren is immers ook een neerslag van een zeer specifieke organisatie (met veel nadruk op betekenisvol leren) van de uitgangspunten voor eigentijds leren. In de vertaalslag van de oorspronkelijke opzet van het onderzoek, naar de nieuwe vorm, heeft het lang geduurd voordat ik echt vat kreeg op het begrip eigentijds onderwijs. Dit heeft zich vertaald in een zekere vaagheid in de interviewvragen. Pas na de interviews kreeg ik de variabelen scherper in beeld. Ik zou nu meer belang hechten aan een duidelijke formulering van variabelen in een eerder stadium van het onderzoek alvorens ik de vragenlijst voor de interviews zou maken. Ook al is de vertraging verklaarbaar naar aanleiding van het bovenstaande. De vragenlijst zou ik nu scherper willen afstemmen op de variabelen. Uiteindelijk zou dit tot meer heldere uitspraken kunnen leiden en scherpere conclusies.

Het moeilijk vat krijgen op de materie wil ik ook nog toelichten. Ik wilde de vormgeving van eigentijds onderwijs onderzoeken. De vraag was: "wat is vorm"? Een project is bijvoorbeeld een vorm. Deze vorm is een zeer concrete vorm die de neerslag is van de organisatie van leervormen die zo direct verband houden met de drie kernuitgangspunten die een belangrijke rol spelen in dit onderzoek. Deze leervormen zijn eigenlijk inhoudelijke didactische principes maar toch ook vorm. Op dit niveau lijken vorm en inhoud samen te vallen; de inhoud is de vorm. En dan hebben we nog het overkoepelende vorm van het eigentijds onderwijs. Het zijn drie niveaus van vorm. Actief leren, betekenisvol leren en samenwerkend leren zijn in dit onderzoek zoals door mijzelf geformuleerd, de

belangrijkste uitgangspunten voor vormgeving van eigentijds onderwijs van waaruit het onderwijs vorm krijgt, maar tegelijkertijd zijn het de belangrijkste vormen van leren binnen eigentijds onderwijs.

### Suggesties voor verder onderzoek

Ik zie mijn onderzoek als een stap in een groter, meer omvattend onderzoek naar de ontwikkeling van de vormgeving van eigentijds onderwijs in Nederland. Een zinvolle inventarisering waarin duidelijk wordt hoe het ervoor staat met het eigentijds onderwijs. Zoals ik in de terugblik op het onderzoek al aangaf zouden de interviewvragen en de variabelen van het onderzoek scherper op elkaar aan moeten sluiten.

In mijn onderzoek geef ik aan dat er op de scholen in het onderzoek sprake is van een verschuiving in de richting van op traditioneel gelijkend onderwijs. In vervolg onderzoek zou ik uitspraken van respondenten in die richting expliciet willen linken aan de uitgangspunten van leren zoals die voortkomen uit de behavioristische leertheorie, op de manier waarop ik het in dit onderzoek heb gedaan met eigentijds leren. Op die manier zou je de vormgeving van het onderwijs helemaal vanuit de uitgangspunten kunnen benaderen, in plaats van zoals in dit onderzoek, alleen vanuit de eigentijdse uitgangspunten met daarbij een algemeen duiding van 'traditionele invloeden'. Het zou de kwaliteit ten goede komen.

Los van dit onderzoek zou ik graag onderzoek willen zien in de richting van het meetbaar maken van de opbrengst van eigentijds onderwijs. Een tastbaar resultaat is niet alleen belangrijk voor het naar de buitenwereld zichtbaar maken van de inzet van het onderwijs maar een belangrijk houvast in het proces van evaluatie en ontwikkeling van het onderwijs. In mijn aanbevelingen voor de praktijk komt dit nog verder aan de orde.

### Aanbevelingen voor de praktijk

In het oordeel over de resultaten van het onderwijs lijken de scholen geen tastbare bewijzen te kunnen tonen voor de zogenaamde extra opbrengst van het concept van eigentijds onderwijs. Het gaat dan in het bijzonder over: de vaardigheid om samen te werken naar een eindresultaat, zelfstandig werken en regie houden over het eigen proces (zelfsturing en zelfregulering). Het is moeilijk als op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie als onvoldoende wordt beoordeeld terwijl de hele opzet van het onderwijs juist draait om kwaliteit,..maar een ander soort kwaliteit, die niet kan worden meegenomen in de beoordeling. Mijn belangrijkste aanbeveling gaat hier dan ook over.

Om in de discussie over kwaliteit sterk te staan, is het belangrijk om een opbrengst te kunnen presenteren. Het is daarom nodig om vanuit de uitgangspunten van het eigen onderwijs, duidelijke doelstellingen te formuleren met criteria die tastbare bewijzen opleveren. Dit principe heet 'evidence based learning'. Volgens het Pleion (Platform Eigentijds Onderwijs) waarbij de drie scholen van het onderzoek zijn aangesloten, werken alle aangesloten scholen 'evidence based'. Tijdens de interviews op de scholen van dit onderzoek bleek dit nauwelijks. Ter onderbouwing van de uitgangspunten van het eigen onderwijs is bewijs onontbeerlijk, al is het ook om een extra dimensie achter de examenresultaten van de school te kunnen tonen.

Een tweede belangrijke aanbeveling is de les die school W ons leert. De totstandkoming van goed onderwijs is een langdurig proces waarin de waan van de dag geen plaats hoort te hebben. Een plaats op een Dronkerslijst is om met Lucebert te spreken "een kruimel op de rok van het universum". Het is natuurlijk lastig als het aantal aanmeldingen net niet de drempel haalt die de directie bepaalde, of als de school in de media wordt bekritiseerd. Maar het is uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs dat de doorslag geeft. En met onderwijs bedoel ik de paraplu waaronder het leren, de docenten, de sfeer, de samenhang, het gebouw, het onderwijs, de resultaten..ect. valt. School W laat zien dat een keuze gemaakt vanuit overtuiging, gedragen door het hele team en

onvoorwaardelijk ondersteunt door de schoolleiding, tegen een stootje kan. Mijn aanbeveling is om die keuze scherp te maken.

Een derde aanbeveling hangt samen met de verschuiving op de drie scholen naar meer traditionele vormen van leren op vernieuwingscholen met eigentijds onderwijs. Gedurende dit onderzoek ben ik tot de opvatting gekomen dat er eigenlijk geen traditioneel of eigentijds onderwijs bestaat. De tegenstelling is puur theoretisch.

Dit PGO verslag wil ik afsluiten met een mooie illustratie. Een citaat uit het boek van Daniella Hooghiemstra over onderwijshervormer Kees Boeke, waarin duidelijk wordt dat de afweging tussen examenresultaten en 'andere' opbrengst, van alle tijden is: ..."Datzelfde jaar (1932) hadden vier werkers zich in verband met een vervolgopleiding gewaagd aan het afleggen van een MULO examen.....de kennishiaten bleken 'zo geweldig' dat slechts twee van de vier het examen haalden. Die nederlaag leidde onder de medewerkers tot hevige discussies. Velen meenden dat het kennisniveau drastisch omhoog moest. Kees vond juist dat de druk van het examen 'de persoonlijke ontwikkeling' van de kinderen verstoort". (Hooghiemstra, 2013)

## Literatuur

---

Baarda, D., Goede, P. de, Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Noordhoff.

Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the knowledge age*. London: Lawrence Erlbaum Ass.

Busman, L. Klein, T., Oomen, C. (2006). *Beweging in beeld: feiten en cijfers over innovatie in het voortgezet onderwijs 2006*. Publicatie: Utrecht: Schoolmanagers\_vo.

Denessen, E. (2008). De commissie Dijsselbloem en de ideologie van wat en hoe; een voortzetting van de discussie over het rapport Dijsselbloem. *Pedagogiek*, 28 (3).

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education, an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs; eindrapport Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: SDU.

Grand, M.M. (2011) Learning, believes, and products: students perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 5 (2).

Helle, L. & Tynjala, P., Olkimuora (2006). Project based Learning imposed secondary education. *Higher Education* 51, 287-314.

Hooghiemstra, D. (2013). *De geest in dit huis is liefderijk. Het leven en de werkplaats van Kees Boeke (1884-1966)*. Utrecht: Arbeiderspers

<http://www.durvendelendoen.nl/>. Uitwisselingsite voor innovaties op vo-scholen.

<http://www.hyperionlyceum.nl/>. Hyperion Lyceum Amsterdam.



<http://www.pleion.nl/>. Platform Eigentijds Onderwijs.

<http://www.schoolkompas.nl/>. Schoolkompas wijst de weg naar je nieuwe middelbare school.

<http://www.schoolvo.nl/>. Onderwijsprestaties middelbare scholen: Vensters van Verantwoording.

Kirschner, P.A., Clark, R.E., Sweller, J. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41 (2), 75-86.

Klarus, R. (2011), Ervaring is een vak, werken is leren: Over sociaal constructivisme en HRD. In: J.W.M. Kessels & R. Poell (ed.) *HRD Handboek*. Alphen aan de Rijn: Samson.

Kuijpers, M. & Meijers, F (2008). Loopbaanleren: onderzoek en praktijk in het onderwijs, pp.127 -151. In T. Luken (ed.) *“De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

OECD/CERI (2008). *Understanding the brain; the birth of a learning science*. Paris: OECD.

Oostdam, R., Peetsma, T., Blok, H. (2007). *Het nieuwe leren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Min. OCW*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.

Onderwijsraad (2003). *Werk maken van een leven lang leren*. Advies aan de minister van OCW. Den Haag: Min. OCW.

Simons, R.J. (2012). Zes misverstanden over het nieuwe leren. Onderwijs maak je samen ([www.onderwijsmaakjesamen.nl](http://www.onderwijsmaakjesamen.nl)). 17.07.2012.

Teurlings, C., van Wolput, B., Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen: een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers\_vo.

Volman, M. (2006). Het nieuwe leren: oplossing of nieuw probleem. *Pedagogiek* 26(1), 14 – 25.

Vygotsky, L.S. (1982, 1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Werff, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren*. Inaugurele rede. Groningen: GION.



## Bijlage: Onderzoekseenheden en respondenten

Op grond van het vooronderzoek naar de scholen heb ik de scholen U,V en W als onderzoekseenheden geselecteerd. Omdat collega's van het Hyperion Lyceum al een inventariserend werkbezoek aan school X hadden gepland, liet ik deze school buiten mijn selectie.

Met betrekking tot de keuze van respondenten binnen de scholen heb ik de volgende keuzes gemaakt:

- per school twee personen, samen te interviewen. Het interviewen van tweetallen verhoogd de dynamiek van het gesprek. Onderwerpen worden sneller verdiept door aanvullingen. Twee weten meer dan één. Bovendien verhoogd het interview in tweetallen de interne validiteit van het onderzoek. De respondenten kunnen elkaar verbeteren, aanvullen en er is een algemene controle op elkaars uitspraken. Dat dit ook censuur in de hand kan werken is duidelijk, maar ik heb ervoor gekozen dat risico op de koop toe te nemen. Het draait op een gegeven moment ook om de souplesse van de interviewer om dat te omzeilen door een sfeer van openheid te creëren.
- Twee perspectieven. Ik heb gekozen voor een teamleider en een docent; mensen die nauw verbonden zijn met het lesgeven, waarbij ik bij een teamleider ook kennis verwacht van processen die het niveau van lesgeven overstijgen. Voorop staat dat ik ervaringskennis wilde en niet procedurele kennis (op schoolleidersniveau). De keuze voor verschillende perspectieven draagt ook bij aan de interne validiteit van het onderzoek.
- Minimaal één van de twee respondenten moet sinds de beginperiode van het eigentijds onderwijs aan de school verbonden zijn. Dit om kennis uit eerste hand te krijgen over de beginperiode van het opbouwen van het eigentijds onderwijs op de school.

## Bijlage: Vooronderzoek Project gestuurd leren

Het project gestuurd leren is een vorm van leren waarin alle uitgangspunten van het eigentijds leren worden gecombineerd. In eerste instantie besloot ik daarom dat in de beschrijving van de ontwikkeling van vernieuwingscholen, de mate waarin de scholen vormen van project gestuurd leren hebben, een grote rol zou moeten spelen. Om helderheid te krijgen over wat project gestuurd leren precies is, heb ik de literatuur geradpleegd en heb ik een deskundigengesprek gehad met dhr. E. Bijsterbosch, als vakdidacticus aardrijkskunde verbonden aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (COLUU)

In de literatuur wordt duidelijk dat in project gestuurd leren de nadruk ligt op het integratief leren. Hier ligt de kern van project gestuurd onderwijs; de samenhang tussen denken, doen en ervaren. Klarus haalt in dit verband een andere sociaalconstructivist aan, namelijk Dewey (Dewey 1966), als voorstander van ervarend leren zoals dat ook de laatste jaren vorm heeft gekregen in project gestuurd en probleemgestuurd onderwijs, "waarbij hoofd (cognitie), hart (emotie) en handen (vaardigheid) tegelijkertijd worden aangesproken". Hoofd, hart en handen verwijst weer sterk naar een vroege onderwijshervormer, namelijk Kees Boeke (1884 – 1966). Op zijn school in Bilthoven vindt nu ook nog het leren plaats in de vorm van project gestuurd onderwijs, gebouwd op de principes van het oorspronkelijke nieuwe leren zoals dat in het begin van de twintigste eeuw o.a. al door Boeke in Nederland werd geïntroduceerd.

Wat maakt onderwijs praktisch nu het verschil ten opzichte van andere vormen van eigentijds leren? Het antwoord heb ik gevonden in het artikel: *Learning, Beliefs and Products; Students' Perspectives with Project Based Learning*, gepubliceerd in 2011 in het *Interdisciplinary Journal of Problem – based Learning*, geschreven door Michael Grant. Hij stelt het volgende: **project based learning kent vele verschijningsvormen, maar de onderscheidende kenmerken zijn:**

- een essentiële vraag of probleem als beginpunt en basis van het leerproces

- **het maken van een of meerdere producten of objecten als resultaat en representatie van het leerproces “projects, as external artifacts, are public representations of a learners solution to a guided question”.**

In dit verband wijst Grant nog op een citaat van Helle (Helle, Tynjala & Olkinuora, 2006), namelijk: “the production of a learning artifact is what consequently distinguishes project based learning from problem based learning”.

Om een nog scherper beeld te krijgen heb ik een gesprek met Dr. Erik Bijsterbosch. Als vakdidacticus aardrijkskunde is hij verbonden aan het COLUU, en heeft vanuit die positie veel contacten met scholen in en een goed inzicht in verschillende onderwijsvormen. Ik vroeg hem ook om een afbakening van project gestuurd onderwijs ten opzichte van probleem- en onderzoek gestuurd onderwijs.

Volgens Erik Bijsterbosch is er sprake van zuiver project gestuurd onderwijs als projecten de basis vormen van het curriculum van de school. Dit betekent dat men, ondersteund vanuit **de visie van de school**, waarin de school aangeeft dat zij ook sociale doelen nastreeft en kennis in context wil aanbieden, vanuit de **kerndoelen voor de onderbouw**, en vanuit de **eindoelen voor de bovenbouw**, zonder begrenzing van schoolvakken, leerdoelen formuleert, die direct worden vertaald naar projectdoelstellingen **die uitmonden in een product, of een (kennis)object**.

Een project is dan een onderdeel van een leerlijn, duidelijk afgebakend met een essentiële vraag als beginpunt en een product of object als resultaat en eindpunt. Het product of object weerspiegelt het leerproces en is daarvan een representatie. Het product of een object is het antwoord op vooraf geformuleerde projectdoelstelling. De projecten vinden niet plaats in de vakkencontext, maar in speciale projecttijd. De vakinhoud wordt door de vakdisciplines geleverd via workshops of instructie.

De afbakening met probleem gestuurd leren is subtiel. In probleemgestuurd onderwijs is een probleemstelling het beginpunt van het leren. Deze kan geformuleerd zijn als een essentiële vraag. De leeropbrengst ligt in het proces van het samen oplossen van het probleem en de kennis die daarvoor moet worden verzameld. Dit ligt heel dicht bij het onderzoek gestuurd leren (inquiry based learning); met meer nadruk op het onderzoeksmatig oplossen van een probleem. Het project gestuurd leren vraagt na het proces van kennisvergaring nog om een contextgerichte toepassing van de kennis in de vorm van het product.

Er is veel overlap tussen de verschillende leervormen. Volgens Bijsterbosch **komt “voor zover hij weet” op dit moment project gestuurd onderwijs in de zuivere vorm in Nederland niet voor**. Een aantal scholen werken gedeeltelijk volgens het principe van projectsturing waarbij vooral in de onderbouw de nadruk ligt op projecten, en in de bovenbouw meer ruimte is vrijgemaakt voor meer vakinhoudelijke sturing naar het examen. Dit om beter aan te sluiten op de eindoelen zoals die gelden voor het centraal schriftelijk examen. De meeste scholen die in Nederland met projecten werken, formuleren vakoverstijgende thema’s waar meerdere vakken in hun lessen een bijdrage aan leveren. Hier is de projectvorm niet sturend in het curriculum, maar volgt deze uit de wens van scholen om naast de vaklessen ook vakoverstijgende thema’s en projecten aan te bieden, die dan eindigen in een product of presentatievorm. Ieder vak formuleert zijn eigen leerdoelen die uitmonden in een bijdrage aan het gezamenlijke thema.

Je zou dus beter kunnen spreken van scholen met eigentijds onderwijs met in meer of mindere mate een accent op project gestuurd leren. Zoals Oostdam (Oostdam e.a. 2007) het heeft over het één karaats en meer karaats nieuw leren, zo zou je ook verschillende scenario’s van project gestuurd onderwijs kunnen onderscheiden, van één tot mee karaats, variërend met de nadruk op project gestuurd leren binnen het hele onderwijsbeeld van de school.

## Bijlage: kenmerken van het onderwijs op scholen U, V en W vergeleken met het Hyperion Lyceum

Tabel1: Inventarisering kenmerken van eigentijds onderwijs op 3 vernieuwingscholen, zoals genoemd door de scholen zelf via verschillende media, vergeleken met de kenmerken van het onderwijs op het Hyperion Lyceum.

kenmerken	Hyperion	School U	School V	School W
<b>Actief leren: leerling stelt zich verantwoordelijk en actief op t.a.v. leerproces</b>	Leerlingen leren verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren	Zelfsturing: zelf verantwoordelijkheid nemen en dragen voor de leerroute(kernwaarde)	Zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid (één van de vier pijler van het onderwijs)	Individuele vrijheid voor de leerling voor sturing van het leerproces, actief handelen
<b>Samenwerkend leren: leerlingen werken samen en leren van elkaar</b>	Samenwerken en samenhang	Leerlingen werken in groepen gedurende meerdere periodes samen aan opdrachten/presentaties	Samen binnen thema's aan eindprestaties werken	Samenwerken staat centraal in het leerproces
<b>Betekenisvol leren: leerproces krijgt betekenis door een authentieke context, sluit aan bij belevingswereld leerling</b>	Vakoverstijgende projecten volgens het principe van project based learning	Cultuurcurriculum, deel van het onderwijs is vakoverstijgend en wordt meestal vanuit een thema of actuele maatschappelijke kwesties vormgegeven. Projecten (CGO's)	Thema gebaseerd onderwijs, vakoverstijgende opdrachten	Thema's en projecten in interactie met de leefomgeving van het kind, vakgestuurd en vakoverstijgend
<b>Eigentijdse organisatie</b>	Blokuren, periodisering, nieuwe vakken	Leergebieden, domeinen, 6 periodes per jaar, blokuren, instructie/keuze werktijd	Leerhuizen, blokken	Domeinen, blokken

Bron: schoolwebsites, vensters voor verantwoording, schoolkompas, website PLEION

## Bijlage resultaten van de interviews school U, school V en school W

### Resultaten interview school U

Tabel 2: kenmerken van het eigentijds leren op school U.

Kenmerken van leren	Begin	nu	verandering
<b>Actief leren</b>	Nadruk op zelfregulering en zelfsturing <sup>1</sup> bij leerlingen; Initiatieven van leerlingen <sup>2</sup>	zelfverantwoordelijk <sup>3</sup> Eigen verantwoordelijkheid indeling leertijd <sup>4</sup> ; sturing in bovenbouw	Meer sturing naast zelfverantwoordelijk leren <sup>5</sup>
<b>Samenwerkend leren</b>	Samenwerkend leren <sup>6</sup> Leerlingen werkten veel samen <sup>7</sup>	Coöperatief leren <sup>8</sup> Leren van elkaar <sup>9</sup>	In de bovenbouw zelfstandig leren, individueel of in duo's
<b>Betekenisvol leren</b>	Cultuur gestuurd onderwijs <sup>10</sup> (CGO's); thematisch <sup>11</sup> ; de helft van de onderwijstijd <sup>12</sup>	Betekenisvolle contexten nog belangrijk <sup>13</sup> CGO <sup>14</sup>	In bovenbouw aantal CGO's teruggebracht van 3 naar 1 <sup>15</sup> Vakoverstijgend onderwijs vanaf klas 2 losgelaten <sup>16 17</sup>
<b>Traditionele invloeden</b>	Geen uitspraken	Traditionele methodes gericht op toetsen in de 2 <sup>e</sup> fase <sup>18</sup>	Meer traditioneel om praktische redenen <sup>19 20</sup>

Citaten met betrekking tot kenmerken van leren school U

1 R: „...en dat is natuurlijk wat alle vernieuwingsscholen hebben. Dat je nu gewoon veel meer verantwoordelijkheid bij de leerlingen zelf neer legt. Zelf sturing, dat je daar gewoon op inzet. En zo zijn ze begonnen tien jaar geleden, en dat doen we nog steeds”.

2M: “Als een leerling op het idee kwam, kan ik het met een ander boek ook leren, dan zei ik fantastisch...als dat boek jou aanstaat doe het dan”.

3 M: “Belangrijk voor het leren is dat de leerling verantwoordelijk is voor het leren. Wij kunnen als docenten wel heel veel dingen zeggen van zus en zo maar uiteindelijk moet de leerling het doen”.

4 R: “en een blok duurt anderhalf uur, dat ze dat blok mogen inrichten zoals ze dat zelf willen, met het vak waarmee ze aan de slag willen, of de opdracht die ze gaan doen”.

5 R: “Je kunt natuurlijk en sturen op opbrengst en nog steeds inzetten op persoonlijke groei van leerlingen”.

6 R: “We hebben een heleboel ideeën overgenomen van Luc Stevens, de grondlegger van dit onderwijs.....en waarin dat samenwerkend leren heel belangrijk wordt gevonden, omdat je juist van elkaar heel veel leert”.

7 M: “leerlingen werkten veel samen, er werden veel producten gemaakt...dat waren toch wel belangrijke dingen”.

8 R: “in de onderbouw ligt het accent heel erg op het samenwerkend leren. Het is echt coöperatief leren want ieder leer jaar tot en met de 3<sup>e</sup> worden groepjes geformeerd”.

9 M: “... Ze leren ook heel veel van elkaar in de groepsgesprekken die met elkaar gevoerd worden”.

10 M: “M: Er komt een nieuwe wijk en er is ruimte voor een school en wij willen daar gaan zitten en goed wat is daar voor nodig... En hoe ga je het doen? Wij waren op de voorganger school van het Amadeus al cultuur profiel school. Dus wij hebben verder in gezet op de cultuur vakken”.

11 R: “..dat cultuur hier een heel belangrijk onderdeel is en die projecten zijn dan allemaal ook rondom een thema georganiseerd waarbij heel veel vakken kunnen deelnemen, en waarbij die cultuur dan ook nog een plek krijgt”.

12 M+R: “M: Nou het waren er 3 geloof ik. Rachel: Ja.. maar, dat was wel de helft van de totale onderwijs tijd. 3 projecten in 6 periodes”.

13 R: “Nou ja, het werken vanuit betekenis volle contexten, dat is ook zo'n pijler. En nog steeds”.

14 M: “. In de boven bouw hebben we alleen nog maar het CGO de stad”.

15 M: “ In de tweede fase hebben we al snel gezegd dit (de CGO structuur)gaan we niet doen”.

16 R: “. Dat is in de derde nu niet meer zo”.

17 R: “Vanaf de derde klas is dat alweer losgelaten. Dan worden alle vakken weer apart gegeven, als voorbereiding op de 2<sup>e</sup> fase”.

18 M: “Je hebt nog altijd te maken met een centraal examen.....En dan gaat het toch om toets vaardigheid, kennis hoe moet ik een toets aanpakken? En, mijn eerste PTA, daar zaten veel meer bewijzen in...Het is er vrijwel allemaal uit. Want ze hadden te weinig toets ervaring. Dus dan ga je weer heel praktisch tewerk”.

19 M: "In de tweede fase zie je dat het terug gegaan is om puur praktische redenen die ik al eerder aangaf. De tweede fase is heel traditioneel".

20 M: "In de manier waarop wij onderwijs aanbieden veranderen veel dingen".

Tabel 3: De organisatie van het onderwijs op school U.

Organisatie	begin	nu	verandering
Klassen/domeinen	Domeinen sinds het nieuwe gebouw <sup>1</sup>	Klassen met een thuisdomein <sup>2</sup>	Geen verandering
Vakken/leergebieden	Leergebieden in <u>hele</u> onderbouw; vakken in bovenbouw <sup>3</sup>	Leergebieden alleen in jaar 1 en 2; vakken vanaf begin jaar drie <sup>4</sup>	Vakken vanaf leerjaar 2; leergebieden vervroegd losgelaten <sup>5</sup>
Lesuren/blokuren	Blokuren met keuzewerktijd en instructie <sup>6</sup>	idem	Idem
Methodeboeken/eigen materiaal	Methode en eigenmateriaal naast elkaar met de nadruk op eigen materiaal (In de CGO's) in onder en bovenbouw <sup>7 8</sup>	Eigen materiaal in onderbouw op ELO <sup>9</sup> ; meer nadruk op de methode vanaf begin leerjaar 3 (nog maar 1 CGO in bovenbouw) <sup>10</sup>	Nieuwe ELO stimulans voor nieuw eigen materiaal <sup>11</sup> ; bovenbouw "traditioneel" (methodeboeken)
Overige	- Vrijblijvende beoordeling doorstroom <sup>12</sup> - ICT: flexibele werkplekken en ELO <sup>13</sup>	- Scherper beleid doorstroom vanuit brugklassen <sup>14</sup> - Nieuwe ELO	- Meer structuur <sup>15</sup>

#### Citaten organisatie school U

1 R: *O ja, sinds het Amadeus bestaat, ..., o dat weet ik eigenlijk niet in het noodgebouw, dat moet je zo meteen aan maarten vragen, ik kan me voorstellen dat ze daar ook een soort van ruimtes hadden waarin de leerlingen werkten. Het was natuurlijk nog maar een klein schooltje, nu is de inrichting helemaal gebaseerd op domeinen.*

2 R: *"Er zijn klassen, per leerjaar zijn er klassen, die hebben dan een thuis domein".*

3 R: *"De basis is dat in de onderbouw aan leergebieden wordt gewerkt, dus dan krijgen de leerlingen veel vakoverstijgend onderwijs. In de eerste en de tweede hebben ze bijvoorbeeld het leergebied mensen en maatschappij, mensen en natuur, dus dat zijn leergebieden".*

4 R: *" dus dat zijn leergebieden. Vanaf de derde klas is dat alweer losgelaten. Dan worden alle vakken weer apart gegeven, als voorbereiding op de 2e fase".*

5 M: *"Om hele praktische redenen. Je hebt nog altijd te maken met een centraal examen, en daar werk je naar toe en dan zie je dus, fantastisch... Mens en maatschappij, maar die leerling heeft aardrijkskunde of geschiedenis, dus je gaat weer terug naar je vakken".*

6 R: *" een x aantal kwart uren hebben, per week. K.w.t. is keuze werk tijd. Waarin ze in dat blok, en een blok duurt anderhalf uur, dat ze dat blok mogen inrichten zoals ze dat zelf willen, met het vak waarmee ze aan de slag willen, of de opdracht die ze gaan doen. Maar er is natuurlijk ook een regulier les rooster met bepaalde instructies"*

7 M: *"Voor de onderbouw is dat niet verandert....(vanaf het begin veel eigen materiaal) Het is een soort golf beweging, we hebben een tijdje stil gestaan,...., nu wordt er weer een boost gegeven door de nieuwe elo".*

8 M: *"...als een leerling op het idee kwam, kan ik het met een ander boek ook leren, dan zei ik fantastisch. Als dat boek jou aanstaat, doe het dan".*

9 R: *"..., bijvoorbeeld in de onderbouw werken we niet met boeken, de elo heeft traditionele lesmateriaal vervangen".*

10 M: *"In de tweede fase zie je dat het terug gegaan is om puur praktische redenen die ik al eerder aangaf. De tweede fase is heel traditioneel".*

11 M: *"Het is een soort golf beweging, we hebben een tijdje stil gestaan, er moest ontwikkeld worden en daarna moest er geëvalueerd worden;... de vraag moet je aanpassen? Maar dat kwam er meestal niet van, nu wordt er weer een boost gegeven door de nieuwe elo".*

12 R: *"Ten opzichte van een paar jaar geleden is dat wel een verandering, toen was dat wel veel vrijblijvender. Veel meer natte vinger werk".*

13 M: We hebben vanaf het begin gelijk goed opgezet. Een draadloos netwerk. De flexibiliteit wordt enorm groot als je zegt we gaan met laptops werken.

14 R: "Meer regels, we hebben in dit jaar, in iedere jaarlaag, een doorstroom regeling gerealiseerd..."

15 R: "ik denk wel dat er meer structuur is, dan in het begin. Meer regels."

Tabel 4: Factoren genoemd door de respondenten van school U als een rol spelend voor de vormgeving van het onderwijs.

Factoren		BEGIN	NU
INTERNE	Werkdruk hoog	X	X
	Verschil tussen onder- en bovenbouw		X
	Onderwijsfilosofie/visie	X	
	Focus op examenresultaat		X
	Eigen evaluatie		X
	Omvang van de school		X
	Praktische afweging	X	
	Drive team (stuwend=+; verminderd= -)	X(+)	
	Eigen verantwoordelijkheid team/sectie	X	X
	Leerlingen	X	X
	Nieuwe school	X	
	Nieuwe elo		X
EXTERNE	De eisen van de praktijk		X
	Opvattingen samenleving	X	X
	Nieuwe wijk	X	
	Publiekelijke verantwoording		X
	Druk examenscore		X
	Inspectie		X
	Ouders (steun=+; kritisch= -)	X(+)	X(+, -)
	Doelgroep	X	

Tabel 5: De kenmerken van het eigentijds leren op school V.

Kenmerken	Begin	nu	verandering
Actief leren	Sterk accent op zelfsturing en zelfregulering <sup>1</sup> <sup>2</sup> Veel vrijheid leerling.	Meer docentsturing ten koste van zelfsturing <sup>3</sup> sturing en structuur in onderbouw maar vooral in bovenbouw	Nuancering t.a.v., zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid in het leerproces <sup>4</sup>
Samenwerkend leren	Vindt plaats maar is niet één van de pijlers van het onderwijs <sup>5</sup>	Samenwerkend leren binnen projecten <sup>6</sup>	Geen uitspraken
Betekenisvol leren	Volledig thematisch onderwijs in de onderbouw; cultuurhistorische thema's als vakoverstijgende context van het leren <sup>7</sup>	Gedeeltelijk thematisch in de onderbouw <sup>8</sup> . Docenten stappen over op methode. In bovenbouw geen thema's	Thema steeds vaker verlaten i.v.m. inefficiënte rigide structuur <sup>9</sup> <sup>10</sup> ; Zoeken naar nieuwe mogelijkheden <sup>11</sup>
Traditionele invloeden	Geen uitspraken	Meer nadruk op klassikaal docentgestuurd lesgeven <sup>12</sup>	Toet gericht werken <sup>13</sup>

Citaten met betrekking tot de kenmerken van het leren op school V

1 L: "in het begin hadden we helemaal geen deadlines, het ideaal van, je begint met een opdracht en iedereen mag in zijn eigen tijd zijn opdracht uitvoeren dus als hij het af heeft dan is het af".

2 L: "..... Dan wil ik de 4 pijlers van de school noemen. : zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid, thematisch leren, digitale school en kunst".

3 L: "We hebben nog steeds die 4 pijlers en wat we zagen is dat we, zeker in de bovenbouw die pijlers steeds meer los lieten. Uit praktisch oog punt!"

4 L: "Vertaald naar ons onderwijs kun je zeggen dat we in het begin idealen hadden die wat verder gingen, dan die waar we nu op zitten, namelijk dat ieder op zijn eigen manier en in zijn eigen tijd door de stof heen werkt." L: "Het eindexamen is het zelfde maar de weg ernaar toen is anders".

5 N: "Dat is best een confronterende vraag. Want samenwerkend leren is denk ik onderbelicht.....L: Het is niet 1 van de pijlers in ieder geval".

6 N: "(samenwerkend leren) We gaan er volgens mij er te veel van uit dat kinderen dat wel kunnen en dat ze dat wel doen. Annemarie heeft bijvoorbeeld vorig jaar een project gedaan waarin echt samenwerkend leren centraal stond".

7 N: "Er zitten veel vakken in een thema. Dat was bij de start van de school 100%. Bijna elk vak deelde in de thema's. Bij de groei van de school zijn we van het pad afgedwaald".

8 N: "...de thema's lenen zich er niet allemaal voor om actuele zaken te behandelen".

9 L: "Maar het is meer richting het eindexamen programma..... En dan mis je onderdelen waarvan je zegt: Dat moet meer aan bod komen. Die vul je dan in ten koste van het mee doen aan de thema's."

10 N: "...of dat je het gevoel hebt dat deel name aan een thema heel kunstmatig is, dan kies je er op een gegeven moment voor om eruit te stappen".

11 Voor elk thema per jaar laag is er een coördinator die er voor zorgt dat er weer zo veel mogelijk mensen aansluiten bij de thema's.

12 N: "Maar in de praktijk heb ik gemerkt dat ik veel meer naar het klassikale neig, Op een manier die eigenlijk steeds meer lijkt op traditioneel lesgeven".

13 L: "dat je naar het eindexamen toe steeds meer met boeken moet werken. Dat het leren naar het eind examen toe steeds traditioneler wordt. Dat is uit praktische overwegingen."

Tabel 6: De organisatie van het onderwijs op school V.

Organisatie	begin	nu	verandering
<b>Klassen/domeinen</b>	Leerhuizen waar leerlingen zich vrij bewegen <sup>1</sup>	Leerhuizen waar de klassen meer een eigen vaste plek hebben <sup>2</sup>	Bewegingsvrijheid in leerhuizen beperkt. Meer structuur. Op zoek naar verhouding structuur/vrijheid <sup>3</sup>
<b>Vakken/leergebieden</b>	Vakken die inhoud combineren in de thematische opbouw van het onderwijs <sup>4</sup>	In bovenbouw nadruk op traditionele vak structuur/inhoud. In onderbouw deels gecombineerde vakbijdrage aan thema's/daarnaast nadruk op eigen inhoud/onderwerpen <sup>5</sup>	Steeds zoekend naar de balans tussen "eigentijdse" en traditionele organisatie. Neiging tot traditionele organisatie maar sinds kort hernieuwde impuls om deelname van de vakken aan de thema's te vergroten <sup>6</sup>
<b>Lessuren/blokuren</b>	4 Blokken (a 90 minuten) per dag	Blokken <sup>7</sup>	Blokken ingedeeld in kleinere "structuurtjes" <sup>8</sup>
<b>Methodeboeken/eigen materiaal</b>	Aanbod eigen materiaal/ontwikkeling eigen lesmateriaal <sup>9</sup>	Meer les via methode boeken ten koste van eigen aanbod. <sup>10</sup>	Steeds meer leren uit methode boek <sup>11</sup>
<b>Overige</b>	Digitale school, draadloze omgeving, eigen laptops leerlingen <sup>12</sup>	Wordt verder uitgebouwd <sup>13</sup>	In ontwikkeling

#### Citaten organisatie school V

1 L: "De leerlingen lopen door elkaar en ze kiezen wat ze moeten doen en ze weten waar ze in het leer proces zitten en zo gaan ze aan de slag en het maakt dan niet uit welke leerlingen daar toevallig omheen staan. Ze kunnen altijd de hulp van de docent vragen en zo zijn ze met hun eigen leer proces bezig".

2 N: "We krijgen dus meer structuurtjes binnen de leerhuizen... maar ook dat ze een vaste plek in de klas hebben. Er wordt meer gestructureerd."

3 L: "En van die hele losheid slaan we nu helemaal door naar een overdreven starheid, want ik heb wel eens in een leerhuis gelopen en dan dacht ik het lijkt hier wel een strak regiem van het leger, en ik hoop dat we daar van terug komen dat we als het ware meanderen naar waar we uiteindelijk naar toe komen. Dat hoop ik".

4 N: "Er zitten veel vakken in een thema. Dat was bij de start van de school 100 %. Bijna elk vak deelde in de thema's"

5 L: "Maar het is meer richting het eindexamen programma. Hoe bereid je je leerlingen voor op het eind examen..... En dan mis je onderdelen waarvan je zegt: Dat moet meer aan bod komen. Die vul je dan in ten koste van het mee doen aan de thema's".

6 N: "Op het moment is het juist wel weer zo dat er weer meer wordt ingezet op het thema. Voor elk thema per jaar laag is er een coördinator die er voor zorgt dat er weer zo veel mogelijk mensen aansluiten bij de thema's".

7 N: "En dat (...actief leren) blokkeert als je zo werkt zoals er op dit moment in de onderbouw in de leerhuizen wordt gewerkt, daar hebben de docenten de teugels heel strak, daar wordt gezegd: de eerste 20 minuten is het stilte tijd"

8 L: "We krijgen dus meer structuurtjes binnen de leerhuizen en binnen het blok, we krijgen daar meer structuren in. Bijvoorbeeld zoals de stiltetijd."

9 L: "Ja, in de beginperiode zijn we ook iedere keer zo gaan zitten met allemaal docenten met de vraag: Wat gaan we er mee doen? Daar werd ook gekeken hoe je je les stof erin kwijt kan."

10 L: Ik denk dat het voor veel collega's belangrijk is ...voor het methode boek te kiezen, omdat het heel gericht is op het eind examen.

11 L: "We hebben het er ook al over gehad dat je naar het eind examen toe steeds meer met boeken moet werken. Dat het leren naar het eind examen toe steeds traditioneler word. Dat is uit praktische overwegingen

12 L: (ICT) "Speelt hier een hele belangrijke rol. Iedereen heeft zijn eigen laptop en we gaan dat steeds meer als middel inzetten in dat leren. Het is niet alleen een boek vervanging maar ook een middel tot meer."



13 L: “Maar daar kunnen we nog veel meer. We zijn wel aan het experimenteren. We zijn nu op eigen titel iets aan het uitproberen”.

Tabel 7: Factoren genoemd door de respondenten van school V als een rol spelend voor de vormgeving van het leren in het begin en nu.

Factoren		BEGIN	NU
INTERNE	Werkdruk hoog		X
	Verschil tussen onder- en bovenbouw		X
	Onderwijsfilosofie/visie	X	X
	Het nieuwe gebouw	X	
	Focus op examenresultaat		X
	Eigen evaluatie		X
	Schoolleiding (druk=-; steun=+)	X(+)	X(-,+)
	Waardering materiaal (negatief=-; positief=+)	X(+)	X(-)
	Omvang van de school		X
	Samenwerking (complex)		X
	Drive team (stuwend=+; verminderd=-)	X(+)	X(- +)
	Eigen verantwoordelijkheid team/sectie	X	X
	Bezuiniging		X
	Gedreven oprichter	X	
	Nieuwe school	X	
EXTERNE	Publiekelijke verantwoording		X
	Druk examenscore		X
	Eisen praktijk		X
	Inspectie		X
	Ouders steun	X	X
	Ouders kritisch		X
	Wetenschap	X	X
	Doelgroep	X	
	Scholen in de omgeving	X	

Tabel 8: De kenmerken van het leren op school W.

Vorm	Begin	nu	verandering
Actief leren	Sterke nadruk op zelfverantwoordelijkheid, zelfregulering/zelfsturing <sup>1</sup>	Zelfsturing/regulering onder begeleiding <sup>2</sup> met onderscheid tussen onder- en bovenbouw <sup>3</sup>	Docentsturing en begeleiding <sup>4</sup>
Samenwerkend leren	Samenwerken centraal <sup>5</sup>	Mix van werkvormen, ook zelfstandig.	Geen uitspraken
Betekenisvol leren	Veel animo voor vakoverstijgende projecten <sup>6</sup>	nog wel projecten maar gericht ingericht <sup>7</sup>	Minder grote projecten <sup>8</sup> ; nadruk op kortdurende opdrachten <sup>9</sup>
Traditionele invloeden	Geen uitspraken	Meer docentgestuurd en toetsgericht leren <sup>10</sup> in de bovenbouw naast eigentijds leren <sup>11</sup>	Focus op examens en meer docentsturing 2 <sup>e</sup> fase <sup>12</sup>

Citaten met betrekking tot de kenmerken van het leren school W

1 A: "Ik kan daar een mooi voorbeeld van geven. Ik heb dus 26 jaar muziek les gegeven en al die jaren in het oude gebouw kon ik best een projectje op gang krijgen. Maar...dat de kinderen wat gingen doen en zelfstandig iets oppakken .....dat heb ik pas hier op school voor elkaar gekregen."

2 M: "Wie leert er nou wel en wie leert er nou niet en dat doen we ook met die workshops, dingen aanbieden, toch naar vaste plekken. In het begin (van het nieuwe gebouw) was het allemaal eigenlijk wel los en vrij, en nu zijn we veel strakker. Het rooster is strakker ingedeeld, er komt meer van ons uit".

3 M: "Dat (zelf plannen) moeten ze nu ook nog wel maar het is meer gestuurd. Vooral in de onderbouw, maar in de bovenbouw is dat wel los hoor! In de onderbouw zeggen we: Je moet nou die opdracht maken tijdens dit blok. Tijdens het blok mogen ze wel zelf plannen".

4 M: Ja, toen mochten kinderen zelf kiezen waar ze aan gingen werken en op welke manier, en dat is nu niet meer zo want dat werkt niet, ze kunnen het niet over zien. (Ze moesten zelf hun werk inplannen) Maar we zijn daar echt een beetje van teruggekomen omdat het te vrij was.

5 M: Samen werken is ook altijd belangrijk geweest

6 M: "We doen ook vakoverstijgende dingen maar dat willen we wel meer gaan doen. Dat zou ook veel meer kunnen, in het begin had dat wel de aandacht, want in dat domein hadden we het idee, nu kunnen we anders...qua vakoverstijgend, we kunnen allerlei dingen combineren".

7 A: "Het project is geen doel. Er zijn vakoverstijgende projecten bijvoorbeeld het landen project voor aardrijkskunde en Nederlands. Het gaat erom wat je kinderen wil laten leren tijdens een project. Het is niet zo we gaan maar alles in een project vorm gieten en dan komt het goed. Op het vmbo is het wel een tijd zo geweest. In iedere periode was er een thema en rondom dat thema werd alles ingevuld. Maar op een gegeven moment kwamen we erachter, dat is te kunstmatig. Waar het kan, daar pakken we het op".

8 A: "Tabasco voor Frans....Task Based School. En dat ging allemaal met taken. Dat is project gestuurd. Maar op een zeker moment zijn toch gewoon de toetsen er weer ingekomen. Om de grammatica te toetsen. Om kinderen op die manier te stimuleren om dat te leren. Je bent steeds aan het zoeken naar, wat past bij deze kinderen, of bij de leerlingen context".

9 A: "Waar we nu mee bezig zijn, wat nu ontwikkeld wordt zijn kort durende opdrachten die kinderen nadat ze instructie hebben gehad in het domein kunnen gaan doen en dat het dan ook klaar is en afgerond. Maar er zijn ook langere projecten. Die een paar weken duren en met presentatie afgerond worden. Dat is zeker belangrijk".

10 M: "... andere manier van aanpakken, meer gestuurd". (vraag: Meer sturen op het resultaat?) M: "Ja, en meer controleren. Het proces meer sturen en voor het eindexamen meer controleren en meer eisen".

11 (H Vraag: meer nadruk ligt op de cognitieve doelen?) A: Bij ons op school dus niet. En dat zal ook nooit zo gaan worden. Dat moet gelijk blijven. We gaan nooit onze andere leerdoelen aan de kant schuiven daarvoor. Dat gaan we nooit doen!"

12 M: "Ja, er wordt in ieder geval meer examentraining gegeven, na school. Ze moeten ook echt vooral ervoor bepaalde teksten gemaakt hebben. Eerst werden die weektaken misschien niet zo gecontroleerd. Bovenbouw

leerlingen kunnen goed bepalen hoe ze iets moeten doen maar ze kunnen ook soms bepalen dat ze niks willen doen. En dat is natuurlijk een probleem van de bovenbouw”.

Tabel 9: De organisatie van het onderwijs op school W.

Organisatie	begin	nu	verandering
Klassen/domeinen	domeinen <sup>1</sup>	idem	Geen verandering
Vakken/leergebieden	Vakken <sup>2</sup>	idem	Geen verandering
Lessuren/blokuren	Domeinuren/blokken met instructie uren <sup>3</sup> ; in bovenbouw meer losse uren door profielen <sup>4</sup>	Extra structuur door meer instructie en workshops <sup>5</sup> ; vooral in onderbouw	Meer structuur <sup>6</sup>
Methodeboeken/eigen materiaal	Combinatie eigen materiaal (projecten/thema's) en methode <sup>7 8</sup>	Veel vakken werken voornamelijk uit methodeboek <sup>9</sup>	Nu zoekend naar nieuwe middelen om stof aan te bieden/te verwerken <sup>10</sup>
Overige	Geen uitspraken	Digitale leerafdeling <sup>11</sup>	Geen uitspraken

#### Citaten organisatie school W

1 M: *Nou, alleen al de hoe de lokalen er uit zien. We hebben nu geen losse lokaaltjes meer, we zitten in 1 ruimte met 3 a 4 klassen en er is dan wel 1 instructie lokaal. Dus je bent met een hele grote groep kinderen bezig*

2 M: *“Nee, ze hebben nog wel even veel uren, dus voor Nederlands staat 4 uur, 1 uur lang vertel ik wat en 3 uur lang zijn ze zelf aan het werk (H: O ja) Daar binnen in die werk tijd zitten soms ook nog workshops, extra uitleg of ondersteuning”.*

3 M: *“...en ze hebben niet meer voor elk vak 1 uur les maar ze hebben 1 uur les in het instructielokaal en daarna gaan ze zelf aan het werk. In het domein met opdrachtjes met wat ze hebben geleerd. De kennis overdracht vindt dus plaats in het instructie lokaal door de docent en in het domein gaan ze echt zelf aan het werk”.*

4 M: *“Ja, maar het is daar wel lastiger want ze werken met profielen. Dus ze hebben daar niet zo zeer een blok voor 1 vak. Maar vaak losse uurtjes. En dat is gewoon apart dat iedereen andere vakken heeft. Dat blijft altijd lastig”.*

5 M: *“.. en dat doen we ook met die workshops, dingen aanbieden, toch naar vaste plekken. In het begin (van het nieuwe gebouw) was het allemaal eigenlijk wel los en vrij, en nu zijn we veel strakker. Het rooster is strakker ingedeeld, er komt meer van ons uit”.*

6 A: *“Maar het is wel zo dat..... Waar we eerst dachten we geven 1x in de week een instructie, en dan daarna gaan de kinderen vanzelf aan het werk ..... Er is wel iets verandert bij onszelf”.*

7 A: *“Op het vmbo is het wel een tijd zo geweest. In iedere periode was er een thema en rondom dat thema werd alles ingevuld”.*

8 A: *“(Tabasco voor Frans) Task Based School. En dat ging allemaal met taken. Dat is project gestuurd. Maar op een zeker moment zijn toch gewoon de toetsen er weer ingekomen. Om de grammatica te toetsen. Om kinderen op die manier te stimuleren om dat te leren. Je bent steeds aan het zoeken naar, wat past bij deze kinderen, of bij de leerlingen context.*

9 A: *Er zijn een heleboel vakken waar voornamelijk uit het werkboek wordt gewerkt,... ook daar zijn we steeds meer aan het zoeken naar andere werkvormen om de stof te verwerken.*

10 A: *“Waar we nu mee bezig zijn, wat nu ontwikkeld wordt zijn kort durende opdrachten die kinderen nadat ze instructie hebben gehad in het domein kunnen gaan doen en dat het dan ook klaar is en afgerond”.*

11 M: *“We hebben een digitale leer afdeling waar al het werk op terug te vinden is. Opdrachten, verdieping, dus kinderen kunnen ook thuis in principe alles vinden”.*

Tabel 10: Factoren genoemd door de respondenten van school W als een rol spelend voor de vormgeving van het leren in het begin en nu.

Factoren		BEGIN	NU
INTERNE	Werkdruk hoog	X	
	Verschil tussen onder- en bovenbouw	X	X
	Onderwijsfilosofie/visie	X	X
	Het nieuwe gebouw	X	
	Meer focus op examenresultaat		X
	Beleid	X	X
	Eigen verantwoordelijkheid team/sectie	X	X
	Eigen evaluatie	X	X
	Schoolleiding (druk=-; steun=+)	X(+)	X(+)
	Eigenwijsheid school	X	X
	Drive team (stuwend=+; verminderd=-)	X(+)	X(+)
	Gedreven oprichter	X	X
	Leerlingen	X	X
	Ouders <sup>26</sup>	X	X
EXTERNE	Opvattingen samenleving		X
	Inspectie		X
	Vraag vanuit vervolgopleidingen		X
	Geld overheid		X

<sup>26</sup> Anders dan bij de scholen U en V plaats ik bij school W ook een categorie 'ouders' bij interne factoren. Ik doe dit omdat school W nadrukkelijk stelt dat ouders medeverantwoordelijk zijn voor het leren van de leerlingen.

